

Sosyal Bilimler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Sayı 10-11 / Sonbahar 2014 - Bahar 2015 ISSN 1309-4815

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ SAYI: 10-11 SONBAHAR 2014 / BAHAR 2015

Sunuş

Firdevs Gümüşoğlu

Modernleşmesinin Anadolu Ateşi: Köy Enstitüleri

Songül Sallan Gül-Ayşe Alican

Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim

Niyazi Altunya

Süreç Temelli Öğrenme ve Köy Enstitüleri

Ayfer Kocabaş

Köy Enstitüleri ve Fen Eğitimi

Kemal Kocabaş

Batı Rönesansında Rabelais, Türk Edebiyatında Köy Enstitülüler

Alper Akçam

Cumhuriyet Modernleşmesinin Aydınlanma Sembolleri: Kadınlar ve Köy Enstitüleri

Songül Sallan Gül- Ayşe Alican- Firdevs Gümüşoğlu

Köy Enstitülerinin Eğitim Kültürüne Getirdiği Demokratik Değerler ve Eleştiri Günleri

Pakize Türkoğlu

İsmail Hakkı Tonguç'un Mektupları ve Klasik Eğitime Karşı Özgürleştirici Eğitim

Firdevs Gümüşoğlu

Köy Enstitüleri Yerleşkelerinde Eğitim Sistemi Değişikliklerinin Mekansal Yansımaları:

Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesi

Figen Kıvılcım Çorakbaş- Ayşe Deniz Yeşiltepe

II. Dünya Savaşı Sonrası Anti-Komünist Siyasal İklimin Köy Enstitülerinin

Kapatılmasına Etkisi

Mithat K. Vural

"İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri" Sergileri Üzerine

Emre Zeytinoğlu

ISSN 1309-4815



MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ | Sosyal Bilimler Enstitüsü

SOSYAL BİLİMLER

SOSYAL BİLİMLER

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Esin Kuntay *MSGGSÜ Sosyoloji Bölümü*
Prof. Dr. Müzeyyen Güler *MSGGSÜ Sosyoloji Bölümü*
Prof. Dr. Songül Sallan Gül *SDÜ Sosyoloji Bölümü*
Prof. Dr. Hüseyin Gül *SDÜ Kamu Yönetimi Bölümü*
Prof. Dr. Aylin Görgün Baran *Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Bölümü*
Prof. Dr. Bayram Bayraktar *Dokuz Eylül Üniversitesi Tarih Bölümü*
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*
Prof. Dr. Kemal Kocabaş *Dokuz Eylül Üniversitesi Tarih Bölümü*
Doç. Dr. Bilal Duman *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*
Doç. Dr. Hakkı Uyar *Dokuz Eylül Üniversitesi Tarih Bölümü*
Doç. Dr. İmre Özbek Eren *MSGGSÜ Mimarlık Bölümü*
Yrd. Doç. Dr. Hülya Dışkaya *MSGGSÜ MYO*

Sosyal Bilimler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Sayı 10-11 / Güz 2014 - Bahar 2015



MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ | Sosyal Bilimler Enstitüsü

SOSYAL BİLİMLER

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Sayı: 10-11, Güz 2014-Bahar 2015

Yılda iki kez yayınlanır. Yerel süreli yayındır.
Hakemli dergidir.

ISSN 1309-4815

Kod: MSGSÜ-SBE-015-05-D₁

Sahibi: Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Prof. Dr. Firdevs Gümüšođlu

Müdür

Yayın Kurulu

Prof. Caner Karavit

Prof. Kemal Can

Prof. Dr. Firdevs Gümüšođlu

Prof. Dr. Nilüfer Öndin

Prof. Dr. Sitare Turan Bakır

Prof. Dr. Mehmet Nemutlu

Prof. Dr. Handan İnci

Doç. Dr. Şükrü Aslan

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan Aşık

Yrd. Doç. Dr. E. Osman Erden

Yrd. Doç. Dr. Doğan Yaşat

Yrd. Doç. Dr. Emre Zeytinoğlu

Editör: Yrd. Doç. Dr. Doğan Yaşat, Doç. Dr. Şükrü Aslan

Bu sayının editörü Prof. Dr. Firdevs Gümüšođlu

Grafik Uygulama: Nadir Geçeroğlu

Mayıs 2015, 500 adet basılmıştır.

Baskı: MSGSÜ Matbaası, Bomonti

Makalelerin sorumluluğu yazarlara aittir.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Cumhuriyet Mah. Silahşör Cad. No: 71 Bomonti-Şişli/İstanbul

Tel: 0212 246 00 11

e-posta: sosdermsgsu@gmail.com, sosder@msgsu.edu.tr

İçindekiler

Sunuş | 7

Firdevs Gümüőöđlu

Cumhuriyet Modernleşmesinin Anadolu Ateşi: Köy Enstitüleri | 12

Songül Sallan Gül-Ayşe Alican

Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim | 28

Niyazi Altunya

Süreç Temelli Öğrenme ve Köy Enstitüleri | 50

Ayfer Kocabaş

Köy Enstitüleri ve Fen Eğitimi | 62

Kemal Kocabaş

Batı Rönesansında Rabelais, Türk Edebiyatında Köy Enstitülüler | 74

Alper Akçam

Cumhuriyet Modernleşmesinin Aydınlanma Sembolleri:

Kadınlar ve Köy Enstitüleri | 89

Songül Sallan Gül- Ayşe Alican- Firdevs Gümüőöđlu

Köy Enstitülerinin Eğitim Kültürüne Getirdiği Demokratik Değerler ve Eleştiri Günleri | 115

Pakize Türkoğlu

İsmail Hakkı Tonguç'un Mektupları ve Klasik Eğitime Karşı Özgürleştirici Eğitim | 129

Firdevs Gümüőöđlu

Köy Enstitüleri Yerleşkelerinde Eğitim Sistemi Değişikliklerinin

Mekansal Yansımaları: Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesi | 149

Figen Kıvılcım Çorakbaş- Ayşe Deniz Yeşiltepe

II. Dünya Savaşı Sonrası Anti-Komünist Siyasal İklimin Köy Enstitülerinin

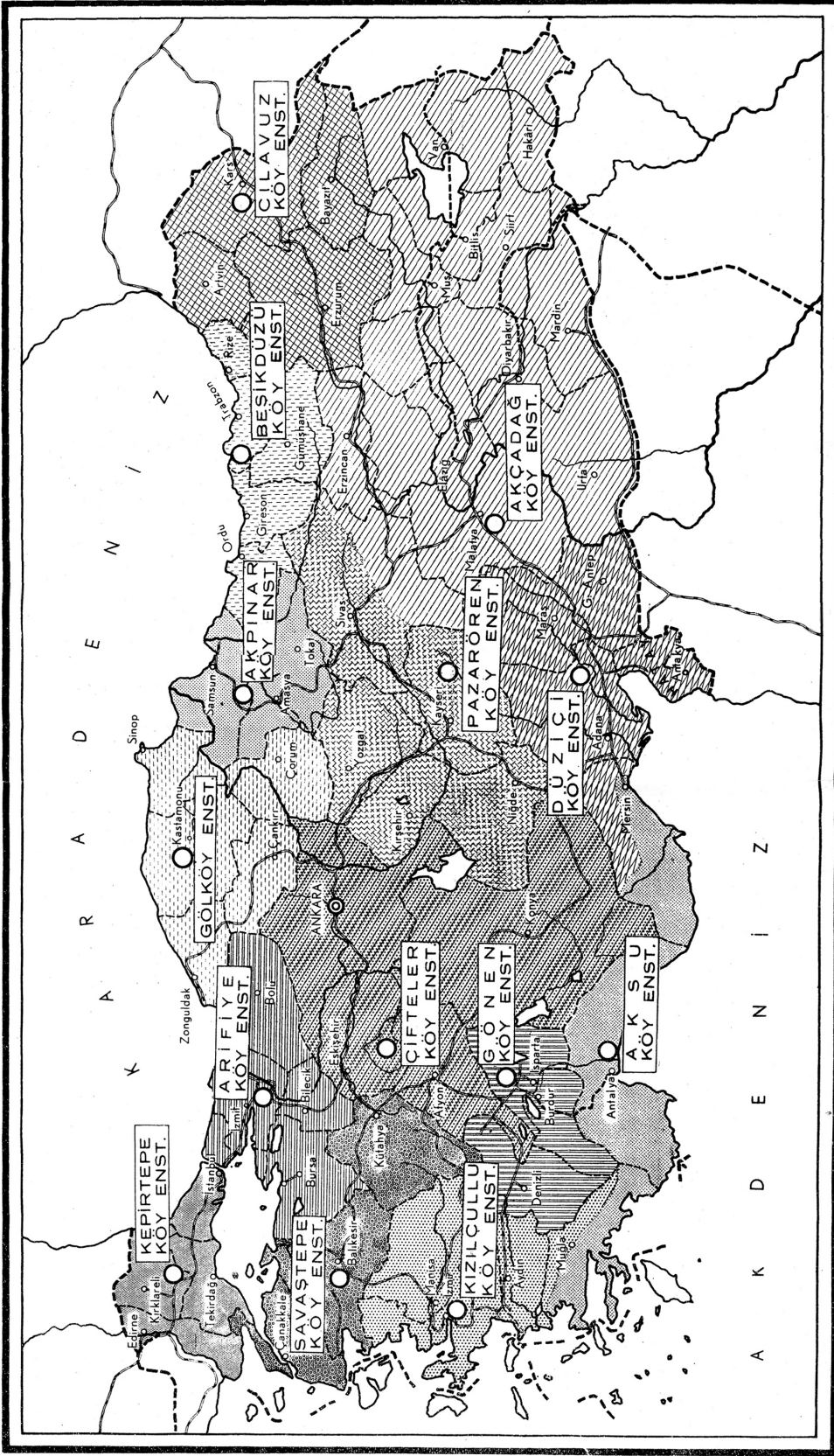
Kapatılmasına Etkisi | 166

Mithat K. Vural

“İdeal Laboratuar: Köy Enstitüleri” Sergileri Üzerine | 185

Emre Zeytinoğlu

KÖY ENSTİTÜLERİNİN BULDUKLARI YERLERLE BÖLGELERİNE GİREN VİLİYETLERİ GÖSTEREN HARİTA



Sunuş

Eğitim Tarihimizde Özgün Bir Uygulama Olan Köy Enstitüleri 75 Yaşında!

Firdevs GÜMÜŞOĞLU

17 Nisan 2015’de ülke çapında Köy Enstitülerinin kuruluşunun 75. Yıldönümü kutlandı. Sosyal Bilimler Dergisi’nin bu sayısının editörü ve bir bilim insanı olarak sosyal bilimlerin, söz konusu alana yeterince ilgi göstermediği kanısındayım. Bu saptama, konuyla ilgili olarak çalışma yapılmadığı anlamına gelmiyor. Örneğin Kanadalı bilim insanı Fay Kirby’nin 1960 yılında kabul edilen konuyla ilgili yazdığı ilk doktora tezinden sonra çok sayıda tez hazırlandı, kitap, makale ve köşe yazısı yayınlandı. Bu çalışmaları ana hatlarıyla üç gruba ayırabiliriz: Bunlardan ilk grup bilimsel çalışmalar, ikinci grup bu kurumlarda öğretmenlik, idarecilik yapanlar ile mezunların anı, gözlem ve eğitime ilişkin çıkarımlarına dayanan eserleri, üçüncü grup da Köy Enstitüsü mezunu edebiyatçıların eserleri. Birinci gruba giren eserler; eğitim politikalarına, kurum tarihine, eleştirel pedagojiye ve sosyolojiye katkıda bulunan önemli değerlendirmeleri içermektedir. İkinci gruba giren eserler ise, Köy Enstitüleri’nde bizzat yaşayan kişilerin gözlemleri ile dönemin toplumsal yapısına, siyasal kültürüne ve eğitim uygulamalarına ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Ayrıca bu kurumlarda yöneticilik ve öğretmenlik yapanlardan bazıları da yaşadıkları deneyimin özgünlüğünü ortaya koyan değerli eserler yazdılar. Köy Enstitüsü mezunu edebiyatçılar ise, edebiyata, edebiyat tarihine ve sosyolojisine yeni bir soluk getirdiler. Sözü ettiğimiz bu eserlerin neredeyse tümünde Köy Enstitüleri, Türkiye’nin aydınlanma ve eğitim tarihinde önemli bir kilometre taşı olarak kabul edilmekte ve özgün bir uygulama olduğu öne sürülmektedir.

Konuyla ilgili olarak yukarıda sözü edilen çalışmalardan tümüyle farklı bir yazın da söz konusudur. Bunlar, bilimsel olan ve olmayan çalışmalardan, edebi eserlere dek bir yelpaze içinde karşımıza çıkar. Ana hatlarıyla bu çalışmalar, Köy Enstitüleri’ni tek parti döneminin “baskıcı politikalarının”, hatta “totaliter Kemalist sistemin makbul vatandaşını yaratma aracı” olarak kabul etmektedir. Dahası, bu kurumların 2. Dünya Savaşı koşullarında “çocuk emeği sömürüsüne” dayandığını, “dini eğitimi tamamen dışladığını” ve “kız-erkek karma eğitimin geleneksel İslami toplum yapısına aykırı bir girişim olduğunu” dile getirmektedirler. Sosyal Bilimler Dergisi’nin bu sayısında yer alan makaleler aracılığıyla hem Köy Enstitüleri uygulamasının, geçmiş ve bugün açısından önemini irdelemek; hem de bu kurumlara yönelik yukarıda kısaca değindiğimiz tarih dışı yaklaşımların ne denli temelsiz olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Köy Enstitüleri’nin hem kuruluş sürecinde, hem de sonrasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Başta bu kurumların mimarı İsmail Hakkı Tonguç’u, Kültür Bakanı Saffet Arıkan’ı, Hasan Ali Yücel’i, Köy Enstitüleri’nde kalarak katılımcı gözlem yapan Fay Kirby’i ve Engin Tonguç’u anmak ve anımsamak gerekir... Öte yandan Köy Enstitüleri’nde çalışan usta öğreticilerden, öğretmenlere ve idarecilere dek emek verenler azımsanmayacak sayıda. Bunlar arasında iki de sosyolog bulunmaktadır: Türkiye Sosyolojisinde önemli bir yere sahip olan İbrahim Yasa (Ankara Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü) ve Cavit Orhan Tütengil (Lüleburgaz-Kepirtepe ve An-



talya-Aksu Köy Enstitüsü) öğretmen olarak bu kurumlarda görev yapmışlardı. Onların bu kurumda çalışmaları, hem yaptıkları alan araştırmalarının niteliğini, hem de türünü belirlemiştir. Örneğin Türkiye'nin ilk kapsamlı monografisi Hasanoğlu Köyü'nde, İbrahim Yasa tarafından Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileriyle birlikte yapılmıştır. Tütengil'in de kırsal toplumun kalkınma sorunlarına ve Türkiye'nin toplumsal yapısına yönelik bütün çalışmalarında Köy Enstitüleri'nde edindiği deneyimlerin etkileri görülür. Ayrıca dönemin aydınları bu kurumlarda öğretmenlik ve yöneticilik yaparak, Türkiye'nin eğitim ve kültür yaşamına büyük katkı sağladılar. Onlar bir yandan da Anadolu köylüsünden öğrendiklerini çalışmalarına yansıtılar. Bunlar arasında Sabahattin Eyüboğlu, Mualla Eyüboğlu, Ruhi Su, Aşık Veysel ve Ankara Üniversitesi'nin 1940'lı yıllarda görev yapan çok sayıda öğretim üyesi de bulunmaktadır.

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 yılında resmi olarak açıldı. Ancak bu kurumun tarihini 1935-1936 öğretim yılında açılan Eğitim Kurullarıyla başlatmak daha doğru olur. Eğitim Kurulları, Saffet Arıkan'ın Kültür Bakanı (Eğitim Bakanı) olduğu dönemde (1935-Aralık 1938), mevcut 40 bin köyün öğretmen açığını gidermek için, Mustafa Kemal'in önerisiyle gündeme alınmış, dönemin İlköğretim Genel Müdür vekili İsmail Hakkı Tonguç'un "Köyde Eğitim" başlıklı raporuna dayanılarak uygulamaya geçilmiştir. Buna göre askerliğini çavuş olarak yapmış, okuma yazmayı bilen köylü gençlerin "uyanık ve atak" olanlarından gönüllüler seçilmiş, ihtiyaca göre 6-8 aylık kurslardan geçirilerek, üç yıllık eğitim veren köy okullarında (genellikle kendi köylerinde) görevlendirilmişlerdir. Bu gençlere; yurt bilgisi, yurttaşlık bilgisi, temel hesap bilgisi ve okuma kültürü vermek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra köyün ihtiyaçları doğrultusunda, marangozluk, demircilik, arıcılık, hayvan bakımı, bilimsel bilgiye dayalı tarımsal üretim; hijyen bilgisi, sağlıklı konutlarda yaşamının önemi ve salgın hastalıklardan korunma yöntemleri öğretilmiştir. Öte yandan bu gençlere, yerelde egemen olan iktidar odaklarına (ağa, şeyh vb) karşı durma hakları olduğu benimsetilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra köylerde egemen olan batıl inançlara karşı halkın bilgilendirilmesi de genç eğitimcilerin görev alanına girmektedir. Köy Eğitim Kurulları'nın kısaca özetlediğimiz bu çalışmaları 1940'lara kadar uygulanır ve başarılı olur. Okul olmayan köylerde eğitimciler tarafından okullar yapılır; köyler ağaçlandırılmaya, örnek bahçeler ve tarlalar oluşturulmaya başlanır. Eğitim köyün "bilen" ve bildiğini köylüye öğreten öznesi haline gelir. Bu sırada yerel basında da eğitimcilerin başarılarına ilişkin haberler yer almaya başlar. Bir bakıma Köy Eğitim Kurulları'nın başarıları, kamuoyunda meşruiyetini de sağlamış, enstitülerin açılışına giden yol belirginleşmiştir. Ardından da köylerdeki eğitim sorununu olabilecek en hızlı biçimde çözmek için Köy Enstitüleri'nin kurulmasına karar verilir. Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde (Aralık 1938-Ağustos 1946), Köy Enstitüleri Yasası geçirilir. Buradaki amaç Köy Eğitim Kurulları'yla benzerlik taşır. Ancak içerik olarak daha kapsamlı ve ülke çapında yaygın bir uygulama olarak hayata geçirilir. Köy Enstitüleri aracılığıyla köylerde beş yıl eğitim veren ilkokulları açmak, bu okullarda yoksul köylü çocuklarını eğitmek, nitelikli işgücü yaratmak, "köyü canlandırmak" ("köyü canlandırma" kavramı Tonguç'a aittir) ve "köylülerin vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi" hedeflenir. Nitekim bu okullara alınan çocukların ilkokul mezunu ve köylü çocuğu olması şarttır. Köylü kız çocuklarının Köy Enstitüleri'ne alınması için ise kızlara bir dizi pozitif ayrımcılık yapılır: Erkek çocuklar Köy Enstitüsü'ne kabul edilirken, yanlarında eğer bir kız çocukla gelirse sınava alınmaz. Ayrıca kız çocuklarına da sınav yapılmaz. Bunun yanı sıra kız çocuklarından bazılarının ilkokulu bitirmeden dahi Köy Enstitüleri'ne alındığını, burada ilkokulu bitirmelerinin sağlandığı bilinmektedir. Köylerdeki öğretmenlerin de kız çocuklarının okutulması için seferber olduğu yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur.

Köy Enstitüleri, dönemin eğitim kurumlarından da, günümüzdekilerden de pek çok açıdan farklıdır; duvarları-sınırları ve güvenliği yoktur. Yaz tatilinin standart bir zamanı da yoktur. Her



enstitü ihtiyaçlarını ve çalışma takvimini kendisi belirleyerek öğrencileri köylerine gönderir. Tatil nedeniyle enstitülerin kapısına kilit vurulmaz. Nöbetleşe işler yapılmaya devam eder. Çünkü orası klasik anlamda okul değil, aynı zamanda üretim ve yaşam kurumudur...

Yine bu kurumlar öğrencileri; çalışanlar, tembeller, başarılılar ve başarısızlar vb kategorilere ayıran klasik eğitim sistemi söz konusu değildir. Dersler, sadece dershanelerde değil, her yerde yapılır: Bahçede, ahırda, kovanların bulunduğu alanda, bir binanın veya elektrik santralinin inşa alanında... Köy Enstitüleri'nin ilk yıllarında müfredatı da yoktur. Müfredat yaşamdaki ihtiyaçlara göre oluşturulur. Öte yandan Köy Enstitüleri bölgelerin coğrafi özelliklerine uygun arazilerde ve yatay olarak bizzat öğrenciler ve öğretmenler tarafından inşa edilir. Binlerce dönümlük arazilerde tarım yapılır, meyve ağaçları yetiştirilir, köyler ağaçlandırılır ve bataklıklar kurutulur. Yine bölgenin koşullarına göre bir uzmanlık alanı oluşturmak amaçlanır; hayvancılık, balıkçılık, arıcılık, narenciye üretimi vb. Bu kurumların bir başka özelliği kültür derslerine de özel bir önem verilmesi, müzik, halk oyunları, tiyatro gibi alanlara öğrencilerin yönlendirilmesiydi. Her Köy Enstitüsü'nün olmazsa olmaları arasında müzik ve halk dansları gelmekteydi. Bu kurumlarda başta mandolin, keman, bağlama, piyano olmak üzere pek çok çalgı aleti bulunmaktaydı. Bir başka vazgeçilmez birimi ise binlerce yerli ve yabancı eseri içeren kütüphaneleriydi. Bu eğitim anlayışının doğal bir sonucu olarak Köy Enstitüleri'nde eğitim, maddi ve manevi yaşamın üretimi ekseninde yapılmaktaydı. Bu kurumdaki köylü çocuklar ve gençler, binlerce yıl süregelen suskunluğa inat, düşünmeyi, konuşmayı, tartışmayı, sorgulamayı ve akılcı yöntemlerle üretmeyi öğrendiler. Hemen hepsi iyi öğretmen ve sağlık memuru olmalarının yanı sıra, iyi birer marangoz, demirci, arıcı, terzi ve sanatçı oldular.

1946 yılından itibaren Cumhuriyet Halk Partili ve Demokrat Partili bazı milletvekilleri tarafından “komünist yetiştirdikleri”, kız erkek aynı mekânda eğitim gördükleri savıyla Köy Enstitüleri aleyhinde kampanya başlatıldı. Aynı yıl Yücel'in yerine Köy Enstitüleri karşıtı Reşat Şemsettin Sirer bakanlığa getirildi. İlköğretim Genel Müdürü İ. Hakkı Tonguç istifa etmek zorunda kaldı ve ilk iş olarak da enstitülerin müfredatı değiştirildi. Ardından karma eğitime son verildi ve köylü kızların tek eğitim seçeneği ortadan kaldırıldı. Böylece kız öğrencilerin okullaşma oranı dramatik olarak düştü. 1954 yılında ise Köy Enstitüleri kapatıldı ve yerine köy ilköğretmen okulları açıldı. Köy Enstitüleri kapatıldığı yıl, 21 bölgede eğitim vermekteydi. Bu kurumlardan 1940-1954 yılları arasında; 1.398'u kadın, 15.943'ü erkek 17.341 öğretmen mezun oldu. Köy Enstitüleri'nin sağlık kolunda ise 1.248 sağlık memuru yetişti. Eğitim Kursları'ndan ise 1947 yılına dek, 8.675 öğretmen mezun oldu.

Yukarıda kısaca özetlediğimiz Köy Enstitüleri, 17 Nisan 2015 tarihinde 75. Yılı'nı geride bıraktı. Günümüzde eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunların çözümüne ilişkin çok önemli ipuçları bulunduran Köy Enstitüleri sistemine yeniden bakmanın önemli olduğu kanısındayız. Türkiye'de bugün eğitim sisteminin büyük bir çıkmazda olduğu, hemen her kesim tarafından kabul edilmektedir. Bilim insanlarından öğretmenlere, velilere, öğrencilere dek herkes eğitimde nitelik ve nicelik açısından sorun olduğundan yakınmaktadır. İş dünyası “meslek eğitimi memleket meselesi” sloganıyla sesini yükselirken, üniversitelerin sayısının artmasına karşın, üniversite mezunlarının niteliğinin düştüğünden yakınmaktadır. Siyasetçiler de benzer şekilde eğitimin mevcut halinden şikâyetlerini dile getirmektedirler. Hatta genel seçimlerden önce CHP, iktidara geldikleri zaman eğitim modeli olarak Finlandiya'yı örnek alacaklarını dile getirmiştir. Oysa Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözmek için çok uzaklara gitmeye gerek olmadığı ortadadır. Bunun için kendi tarihimizdeki uygulamalara yakından bakmak yeterlidir. Eğitim sorunlarının yanıtları bu tarih içindedir, incelenmeyi ve görülmeyi beklemektedir.

Öte yandan Türkiye'nin mesleki eğitim ve öğretmen yetiştirme sorunlarının aşılammamasının en önemli sebepleri arasında Köy Enstitüsü sendromu bulunmaktadır. Sağ siyasi gelenek, Köy Enstitüleri deneyimini korkuyla reddetmekte, sol ise yeterince "özgürleştirici olmadığı" savıyla yok saymaktadır. Oysa Köy Enstitüleri; meslek erbabı ve öğretmen yetiştirme yöntemi, uygulamalı eğitim, iş eğitimi, sanat eğitimi, eğitimde olanak eşitliği ve toplumsal cinsiyet eşitliği, demokratik değerleri yaşama geçirme alışkanlığı ve ilkeleri açısından 2015 yılında da halen ders alınabilecek bir eğitim deneyimidir. Geçmişten öğrenmeme ve gereken dersleri çıkaramama sonucu, parçacıl ve geçici çözümler üretilmekte, akılcı ve bütüncül çözümlerden kaçınılmaktadır. Dahası eğitimin din eksenli hale gelmesi, bilimsel bilgidenden ve sanattan yoksun kılınması giderek derinleşen toplumsal sorunlara kaynaklık edecek bir potansiyel barındırmaktadır. Sosyal Bilimler Dergisi'nin bu sayısını hazırlarken, eğitime ilişkin yukarıda kısaca özetlediğimiz kaygılar bize eşlik etmiştir. Sonuç olarak, bu sayıda yer alan makalelerin, geçmişini anımsatmasını ve yeni çalışmalarına kaynaklık etmesini umuyoruz.

Sosyal Bilimler Dergisi'nin "Eğitim Tarihimize Özgün Bir Uygulama Olan Köy Enstitüleri 75 Yaşında!" temalı bu sayısındaki ilk makale, Songül Sallan Gül ve Ayşe Alican'ın "Cumhuriyet Modernleşmesinin Anadolu Ateşi: Köy Enstitüleri" başlığını taşıyor. Makalede Batı dışı modernleşme örnekleri arasında yer alan Türk modernleşmesinin temel özelliğine değinilmektedir. Buna göre Türkiye, Avrupa'nın sömürgeciliği karşısında ulusal bağımsızlığı tercih etmiş, eğitim ve kültür devrimleriyle modernleşme bir arada gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Köy Enstitüleri, bu modernleşme sürecinin, en özgün ve başarılı ayağını oluşturmaktadır.

Niyazi Altunya'nın, "Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim" başlıklı makalesi ise, bu kurumlardaki yönetim sisteminin özgünlüğüne ve demokratik kültürel ortamın oluşmasına katkılarına değinmektedir. Altunya'nın makalesi, demokratik ve katılımcı örgütsel anlayışın eğitimdeki önemine vurgu yapmaktadır.

Ayfer Kocabaş'ın makalesi, "Süreç Temelli Öğrenme ve Köy Enstitüleri" adını taşıyor. Makalede, günümüzde son derece önemli olan süreç temelli eğitim ile Köy Enstitüleri arasındaki ortaklıklara değinmektedir.

Kemal Kocabaş, "Köy Enstitüleri ve Fen Eğitimi" adlı makalesinde, fen eğitiminin günümüzdeki durumu ile Köy Enstitüleri'ndeki uygulamayı karşılaştırmakta, yaşamdaki ihtiyaçlar ile fen eğitimi arasındaki bağı örneklerden hareketle incelemektedir. Kocabaş, Fen eğitiminin Köy Enstitüleri'ndeki özgün yerine dikkatleri çekmektedir.

Alper Akçam ise "Batı Rönesansında Rabelais, Türk Edebiyatında Köy Enstitüleri" konusunu ele alırken, Köy Enstitüleri yazarlarının Türkiye kültürüne taşıdığı değerlerden söz etmektedir. Akçam'a göre grotesk halk kültürü öğeleri, üst kültüre enstitü mezunu yazarlar tarafından taşınmıştır. Buna göre, Rabelais romanı ile Köy Enstitüleri yazarlarının yapıtları arasında önemli koşutluklar ve özdeşlikler bulunmaktadır.

Songül Sallan Gül, Ayşe Alican ve Firdevs Gümüsoğlu'nun "Cumhuriyet Modernleşmesinin Aydınlanma Sembolleri: Kadınlar ve Köy Enstitüleri" adlı makalede, Osmanlı'dan günümüze kadın tarihi ele alınmakta, kadınların modernleşmenin öznesi olarak görülmesi tartışılmaktadır. Karma eğitimin yaygınlaştırılması, Köy Enstitüleri'nde kadınlara yönelik pozitif ayrımcı uygulamalar, köyü dönüştürecek kadın öğretmen modelinin yaratılması ve kadınların güçlendirilmesi açısından incelenmektedir.

Köy Enstitüsü mezunu, eğitimci ve yazar Pakize Türkoğlu ise, "Köy Enstitülerinin Eğitim Kültürüne Getirdiği Demokratik Değerler ve Eleştiri Günleri" başlıklı makalesinde, eleştiri kültürü ile demokratik değerler arasındaki bağı dikkat çekmektedir. Türkoğlu, demokratik değerlerin



eğitim kültüründen ve fırsat eşitliğinden ayrılmayacağını dile getirmektedir. Makalede Köy Enstitüleri'nin, eğitim kültürüne ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesine katkıları ele alınmaktadır.

Firdevs Gümüšoğlu'nun "İsmail Hakkı Tonguç'un Mektupları ve Klasik Eğitime Karşı Özgürleştirici Eğitim" adlı makalesinde, bir iletişim aracı olan mektuplaşmanın, 1935'ten itibaren, mevcut bürokratik kalıplara ve klasik eğitim anlayışına karşı nasıl bir işlev gördüğü incelenmektedir. Tonguç'un mektuplarından hareketle Köy Enstitüleri'ndeki eğitim ve yönetim anlayışının, eleştirel pedagojiye katkı sağlayacak içeriğe sahip olduğu öne sürülmektedir.

Figen Kıvılcım Çorakbaş ve Ayşe Deniz Yeşiltepe, "Köy Enstitüleri Yerleşkelerinde Eğitim Sistemi Değişikliklerinin Mekansal Yansımaları: Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesi" adlı makalede, Köy Enstitüleri mimarisinin özgünlüğü ve eğitimin içeriğine ne denli uygun olduğu tartışılmaktadır.

Mithat K. Vural da, "II. Dünya Savaşı Sonrası Anti-Komünist Siyasal İklimin Köy Enstitüleri'nin Kapatılmasına Etkisi" adlı makalesinde, Köy Enstitüleri'nin kapatılma nedenlerini, Soğuk Savaş dönemiyle ilişkilendirerek ele almaktadır. II. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan iki kutuplu dünyada, Türkiye'nin SSCB karşıtı bir dış politika tercihiyle birlikte ortaya çıkan Köy Enstitüleri düşmanlığının, anti komünist iklimle bağı analiz edilmektedir.

Emre Zeytinoğlu, "İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri" Sergileri Üzerine" adlı yazısında 5 Haziran 2014 tarihinde Bükreş Parlamento binasındaki Modern Sanatlar Müzesi Galerileri'nde, MSGSÜ'nin de içinde yer aldığı bir sergiden söz etmektedir. Sergi, Köy Enstitüleri temasıyla "eğitim" ve "sanat" eksenini üzerinden kurgulanmıştır. Zeytinoğlu, Köy Enstitüleri'nde kullanılan objelerden esinlenen sanatçıların eserlerini değerlendirmektedir.

Teşekkür

Sosyal Bilimler Dergisi'nin "Eğitim Tarihimize Özgün Bir Uygulama Olan Köy Enstitüleri 75 Yaşında!" temalı bu sayısına yaptığı katkı nedeniyle özellikle sevgili arkadaşım Prof. Dr. Hüseyin Gül'e çok teşekkür ederim. Prof. Dr. Gül, derginin bütün hazırlık sürecinde eleştiri ve önerileriyle büyük bir katkıda bulundu.

Ayrıca makale yazan, hakemlik yapan değerli hocalarıma, sevgili dostlarıma, çalışma arkadaşım Yrd. Doç. Dr. E. Osman Erden'e, öğrencilerim Fulya Civelek, Nilay Büyükçam ve Canan Poyraz'a çok teşekkür ederim. Son olarak bu sayıdaki fotoğrafların bir kısmını ileten, ne zaman başım sıkışsa fotoğraf ve belge göndererek bana destek olan sevgili dostum Rıfat Güler'e sonsuz teşekkürler.

Cumhuriyet Modernleşmesinin Anadolu Ateşi: Köy Enstitüleri

Songül SALLAN GÜL¹, Ayşe ALİCAN²

Özet

Bu yazıda Türkiye modernleşmesi, Cumhuriyet dönemi modernleşmesi ve köy enstitüleri deneyimleri çerçevesine değerlendirilmektedir. Cumhuriyet modernleşmesi Batıyı ve çağdaşlaşmayı hedef almakla birlikte, kendi özgü yönleriyle ondan ayrılmaktadır. Batı dışı modernleşme deneyimi olarak Türk modernleşmesi, Avrupa'nın sömürgeciliği karşısında ulusal bağımsızlığı tercih etmiş, eğitim ve kültür devrimleriyle modernleşmeyi bir bütün olarak görmüştür. Batı Avrupa'da gelişen, akla ve bilime dayanan ilerlemeci ve kalkınmacı bir toplum anlayışını benimsemiş, ama sömürgeciliğe ve sınıfsal eşitsizliklere karşı çıkarak, kendi alternatifini aramıştır. Politik modelde ulus devlet örgütlenmesi ve değerlerini temsil eden Cumhuriyet yönetimi Kemalizm'le, onun ilke ve devrimleriyle şekillenmiştir. 1930'lu yıllarda devletçilik, halkçılık ve milliyetçilikle biçimlenen modernleşmenin mekânı kentten kıra taşınmış ve bu arayışta köy kalkınması önemli bir hedef olarak öne çıkarılarak, bir eğitim ve toplumsal kalkınma modeli olan Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940'da açılmıştır. Köy Enstitüleri, kısa süren tarihine karşın, Cumhuriyeti, onun değerlerini Anadolu'ya taşımış, Türk modernleşmesinin en özgün ve önemli başarılarından birini temsil etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Modernleşme, Batı dışı modernleşme, Kemalizm, Türkiye Cumhuriyeti, ulus devlet, köycülük, köy enstitüleri.

The Anatolian Fire in Republican Modernization: Village Institutes

Abstract

This paper analyses Turkish modernization on the base of the Republican era modernization and village institutes experiences. The basic goal of Republican era modernization was westernization yet differentiated itself from it with its own unique aspects. Turkish modernization as an example from outside the west opted for national independence against European colonialism, and viewed modernization, culture and education as a whole. It took as an example the model of developmental and progressive society developed in the Western countries on the base of rationalism and science, but opposed colonialism and class inequalities and attempted to create its own unique model. The founding reformist governments of the Republic defended a nation state model and its affiliated values and principle as its political model and shaped this model with Kemalist principles and reforms. The space of modernization formed on the base of statism, populism and nationalism was moved from the cities to villages in the 1930s and, as a result, the development of villages was considered as an important goal and the Village Institutes were

¹ Prof. Dr., SDÜ, FEF, Sosyoloji Bölümü öğretim üyesi, songulsallangul@yahoo.com

² Yrd. Doç. Dr. Kırklareli Üniv., FEF, Sosyoloji Bölümü öğretim üyesi, aysealican@gmail.com



established on April 17, 1940, which emerged as a model of education and development. Despite their short life span, the Village Institutes promoted the New Republic, its values and reforms in the rural Anatolia, and was one of the unique and successful examples of the Turkish modernization.

Key Words: Modernization, non-western modernization, Kemalizm, Turkish Republic, nation state, villagism, Village Institutes

Giris

Modernleşme, 17. yüzyıldan itibaren Avrupa’da oluşmuş, 20. yüzyılda ise, neredeyse tüm dünyaya yayılmış olan belirli tarz toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerini belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Modernleşme değişim ve kalkınma kavramları bağlamı olarak ele alınır. Modernlik (ya da modernite), siyasal alanda demokrasinin, kültürel alanda insan merkezli bir dünya tasarımı, bilimde aklın egemenliğinin ve ekonomik alanda da, sanayileşme ile kitlesel üretimin gerçekleştiği bir anlayışı ve tarihsel dönemi ifade eder.

Toplumsal modernleşme ise, toplum yapısının ve örgütlenme biçiminin yeni bir şekil alması demektir. Bu süreç de farklılaşma, uzmanlaşma ve kurumlaşmayı içerir. Değişim sürecinde, toplumu oluşturan sınıflar arasındaki çıkar dengesi ve egemenlik ilişkileri bozulur. Yeni gruplar ortaya çıkarak güç kazanırken, eskinin güçlü sınıfları etkili konumlarını kaybeder ve geleneksel değerler sistemi de değişir. “Eski” ve “geleneksel olan” ile modernleşme arasındaki radikal kırılma bir kopuşu öngörür ya da en azından bunlara karşı bir tavır alışı temsil eder. Modernleşme, ekonomik boyutta kapitalist ilişkileri, sanayileşmeyi, sınıfsal ve toplumsal ilişkilerin değişimini temel alırken, geleneksel karşısında akli ve bilimsel bilgiyi merkeze yerleştirir. Bu anlayış insanın gelişime inanan, akla güvenen, dinsel inanç ve geleneksel değerleri eleştirel bir anlayış içinde ele alan bir düşünce devrimini içerir. Bir başka ifadeyle gelenek ve geleneksel otorite karşısında, modern olan ile akıl temel alınır. Mekân olarak ise, kırdan kente doğru geçişte kent ve kentleşmeyle ve onun üretim biçimi olan sanayileşme benimsenir.³ Modern toplumun mekânı artık kenttir. Kent için ise, Durkheim’ın ifade ettiği organik işbölümü ve dayanışma çok önemlidir. Modern kent, toplumun ve gelişmenin en görünür ifadesidir.⁴ Dolayısıyla, modernleşme olgusu bağlamında kentleşme de; okuma-yazma, ikincil ilişkilerin gelişmesi, haberleşmeye katılma ve hoşgörü gibi değişkenlere bağlı olarak gelişir.

Modernleşme sadece yeni bir toplumu değil, yeni insanı da tanımlar. Modernleşme, Weber’in vurguladığı gibi, “dünyanın büyüünün bozulması”, “rasyonelleşme” ve “dünyasallaşma”dır. Bir başka ifadeyle, modernite kültürde sekülerleşme ve rasyonel normların yaygınlaşması demektir. Bunun anlamı insanı yaratılan ve kaderine boyun eğen bir edilgen varlık olmaktan kurtarıp, kendini yaratan ve kaderini kendi yazan bir özneye dönüştürmektir. Bu da temelde ekonomik alanda üretim biçiminin ve ilişkilerinin yanında yaşam biçimini değiştiren ve kapitalist dönüşümle birlikte toplumsal yapıda meydana gelen değişimde temel alınan aydınlanma felsefesine dayanır. Batıda Rönesans ve reform hareketleri modernleşmenin önemli bir ayağını oluşturur. Bu doğrultuda Batı modernleşmesi, Avrupa örneğinde evrensel bir süreç ve tüm toplumların gelişmek için izleyeceği bir yol olarak kabul edilir.

Ancak Kongar’ın da ifade ettiği gibi, her toplum için geçerli evrensel bir modernleşme reçetesi olmamıştır.⁵ Tarihsel ve toplumsal farklılıklar temelinde her toplumun modernleşmesi, kimi

³ M. Berman, Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor, İstanbul, İletişim Yayınları, 1994 ; A. Giddens, Modernliğin Sonuçları Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994

⁴ P. Saunders, Social Theory and The Urban Question, Routledge, London & NewYork, 1989

⁵ E. Kongar, İmparatorluktan Günümüze Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997, s.232-233



ortak paydalar dışında, kendine özgü bir doğrultuda ilerlemiştir.⁶ Modernleşme projesi Batıda kapitalizmin yayılcı etkisiyle gelişmiştir.⁷ Türkiye deneyiminde ise, Batıya, onun emperyalizmine karşı verilen savaş, ama aynı zamanda İslami Doğuya karşı da verilmiş bir kurtuluş savaşı olmuştur.

1923’TE Atatürk’ün önderliğinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti devleti, batılılaşma-çağdaşlaşma hedefini seçmiş ve bu çerçevede yapılan devrimlerle ekonomik ve toplumsal kalkınma hedeflenmiştir. Bu yönüyle Türk modernleşmesi de özgün deneyimlerden birini oluşturur. Osmanlı modernleşmesinden farklı olarak, çağdaş bir devlet ve yeni bir toplum vücuda getirme hedefi doğrultusunda topyekün bir değişim ve bütüncül bir reform anlayışı söz konusudur. Kemalist reformların ayırıcı niteliği, Batı baskısı ve Batı ile ilişkilerin zorlayıcılığından çok kendi seçimi doğrultusunda bir uygarlık değiştirme ve çağdaşlaşma arzusunun birlikte taşınmasında yatmaktadır.⁸ Ancak Hedef Batı çağdaşlaşması olmuşsa da, Batı dışı ya da geç modernleşme dinamikleri tarihsel ve diyalektik bir rol oynamıştır. Bu yazıda Türk modernleşmesinin özgün yönleri Cumhuriyet modernleşmesi temelinde ele alınmakta, toplumsal ve mekânsal modernleşmenin özgün boyutlarından olan ve Anadolu Modernleşmesi olarak da adlandırılan, Köy Enstitüleri değerlendirilmektedir. Enstitülerin yetiştirmeyi amaçladığı Cumhuriyet aydını ve yeni insan tartışmaları Gönen Köy Enstitüsü bağlamında ortaya konmakta ve tartışılmaktadır.

Batı Dışı Modernleşme Olarak Cumhuriyet Modernleşmesi ve Özgün Yönleri

Türkiye ya da Türk modernleşmesi olarak literatürde sıkça geçen adlandırma çoğu kez, Batı dışı modernleşme ve/veya geç modernlik gibi kavramlar çerçevesinde de ele alınmaktadır.⁹ Bu anlamda Batılılaşma yaklaşımına eleştirel bir boyut getiren “geç modernlikler” kavramsallaştırması kolonize olmadan, yani sömürgeleşmeden ortaya çıkan ve orijinal batı modernlik modelinin kopyaları olmayan modernleşmeyi ifade etmektedir. Kendi öz iradeleriyle modernleşmeyi seçen ve başarabilen deneyimler arasında Türk modernlik deneyimi de sayılmaktadır.¹⁰ Geç modernleşme aynı zamanda modernleşme süreçlerinin ve sonuçlarının bilgisine sahip modernleştirici iradenin tarihin akışını hızlandırması, önündeki basamakların birkaçını birden atlamasını da içermektedir. Batı modernleşmesinde geleneksel olanla modern olan arasındaki eklemlenmenin birkaç yüzyıla yayılan gerilimlerini daha kısa sürede aşma çabası, geç modernleşmenin ayırt edici özelliklerinde biri olarak öne çıkmaktadır.¹¹

Türk modernleşmesinin; Batılı mı yoksa özgün mü; bireyci mi yoksa kolektivist mi, kapitalist mi yoksa alternatif ekonomik modelleri temel alan bir anlayış ve süreç mi olduğu ve bilimsel mi yoksa başka türden bir bilginin mi bu süreçte belirleyici olacağı Atatürk yani Kemalizm tarafından belirlenmiştir. Bu bağlamda Kemalizm bir siyasi ve toplum felsefesi olarak gelişmiştir. Bu

⁶ N. Göle, “Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı”, Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1999 ; N. Göle, Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine, Metis Yayınları, İstanbul, 2002

⁷ T. Timur, Türk Devrimi ve Sonrası, Ankara, İmge kitapevi, 2001 ; İ. Kaya, “Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm”, Düşün Dergisi, ODTÜ, Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz, 2011a, s. 26-33

⁸ T. Timur, Osmanlı Çalışmaları: İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine, İmge Kitapevi, Ankara, 1996, s.98

⁹ M. Çulhaoğlu, “Modernleşme, Batılılaşma ve Türk Solu”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, Cilt III, İletişim Yayınevi, 2002 ; İ. Kaya, “Geç Modernlikler Çerçevesinde Türk Modernlik Deneyimi”, Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Der. M. Zencirkıran, Bursa, Dora Yayıncılık, 2011b ; İ. Kaya Yeni Türkiye: Modernliği Olmayan Kapitalizm, Ankara, İmge Kitabevi, 2014; N. Göle, Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine, Metis Yayınları, İstanbul, 2002

¹⁰ İ. Kaya, “Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm”, Düşün Dergisi, ODTÜ, Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz, 2011a, s. 26-33 ; İ. Kaya, “Geç Modernlikler Çerçevesinde Türk Modernlik Deneyimi”, Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Der. M. Zencirkıran, Bursa, Dora Yayıncılık, 2011b

¹¹ M. Çulhaoğlu, “Modernleşme, Batılılaşma ve Türk Solu”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, Cilt III, İletişim Yayınevi, İstanbul, 2002, s.171



nedenle Kemalizm'in modernlik projesi olarak Cumhuriyet modernleşmesi, Batı modernliklerinden farklı gelişmiştir.¹² Cumhuriyet modernleşmesinde Batı örnek alınmış ve batılılaşma çağdaşlaşmak için bir hedef olmuştur. Ancak, aynı zamanda pek çok özelliğiyle Batı modernleşmesinden ayrışma ve ona alternatif özgün bir model olma çabası da söz konusudur.

Berkes'e göre,¹³ Cumhuriyeti batıdan ve Osmanlıdan ayıran en önemli özellik, geleneksel islam-osmanlı temeli yerine, onun karşıtı olarak ulus egemenliğine ve bağımsızlık ilkesine dayanmasıdır. bunun anlamı din birliği yerine, türk milletine ve türkçeye dayalı dil birliğinin kurulmasıdır. kurtuluş savaşında birleşen ulusun öğeleri bağımsızlıktan sonra kendi kaderini çizmiş ve barışçı bir yol izlemiştir. Bir başka deyişle, Türk modernleşmesi Batı'yı ideal olarak belirlemişse de, ulusal kurtuluş savaşını Batılı güçlere karşı vermiştir. Aynı zamanda Batılı yaşam ve siyasal yaşamı öngören reformlar yaparak ona alternatif olma girişimleri devrimlerle anlam kazanmıştır.¹⁴ Çağdaşlaşmanın özgün bir biçimi olarak Kemalizm, kapitalist bir kalkınmayı temel almasına karşın, sömürgeciliğe model olmayı hedeflememiştir. Tam tersine Türkiye sadece sömürülen ülkeler için değil, sömüren ülkeler için de bir model oluşturmuştur.

Türkiye'deki modernleşme süreci, kendi "aydınlanmacı" yönüyle öğreticiliği, Kemalizm'le biçimlenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün izlediği yol ve kendi yöntemleriyle geliştirdiği düşüncelere temel olan ilkelerle belirlenmiştir. Kemalizm'le beraber, devletçilik, cumhuriyetçilik, halkçılık, milliyetçilik, laiklik ve kısmen de korparatizm benimsemiş ve içselleştirilmiştir.¹⁵ Bu süreçte Mustafa Kemal Atatürk'ün kişilik özellikleri ve genel eğilimleri Türk toplumunu biçimlendirmede öncü rol oynamıştır. Atatürk'ün askeri yetenekleri, siyaset adamı nitelikleriyle bütünleşmiş, kurtuluş savaşının öncü lideri olarak modernleşme dinamiklerinin temel felsefesine yön vermiş ve imparatorluktan cumhuriyete yani "ulus devlete" geçişi sağlamıştır.¹⁶

Cumhuriyet modernleşmesi eski düzen ile kopuşu radikal olarak gerçekleştiren bir devrim niteliğinde olmuştur. Bu geçiş politik bir devrim yoluyla gerçekleşmiş ve sonuçta eski devlet aygıtı yıkılarak yerini modern ulus-devlet kurumlarına bırakmıştır.¹⁷ Özünde Her ulus devlet kuruluşundan itibaren coğrafi sınırları içerisinde bulunan halkı belirli idealler, değerler, inançlar, tutumlar etrafında bütünleştirme, eğitim ve dil birliğini sağlama, çeşitli sosyal sınıflar arasında çatışmaya yol açan farklılıkları giderme çabası göstermiştir.¹⁸ Bu anlamda imparatorluktan ulus devlete geçiş sürecinde Osmanlı ideolojisinden vazgeçilmiş ve imparatorluğun dağılmasına karşı bir tepki olarak milliyetçilik ortaya çıkmıştır. Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu ideolojisini milliyetçilik oluşturmuştur. Bu oluşum içinde devlet, ulusun inşasına girişmiştir. Ulusun etnik birlikten kaynaklanan bir türdeşliği ifade ettiği varsayılarak, bu dille somutlaştırılmıştır.¹⁹ Ama milliyetçilik anlayışı, ırka veya etnik kökene dayandırılmamış, bu ülkeyi yurt olarak benimseyen herkes Türk kabul edilerek, bu doğrultuda uluslaşma süreci hızlandırılmak istenmiştir.²⁰

¹² Anıl Çeçen, 100 Soruda Kemalizm, Ankara, 2009 ; İ. Kaya, "Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm", Düşün Dergisi, ODTÜ, Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz, 2011a, s.29

¹³ N. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 1.Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınlar 2002, S.522

¹⁴ A. Kadioğlu, *Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi*, İstanbul, Metis Yayınları,

¹⁵ Ş. Mardin, *Türk Modernleşmesi*, İstanbul, İletişim Yayınları 1991 ; M. Çulhaoğlu, "Modernleşme, Batılılaşma ve Türk Solu", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık*, Cilt III, İletişim Yayınevi, 2002 ; F. Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Çev. S.C. Karadeli, Analiz Basım Yayın, 7. Baskı, İstanbul, 2008

¹⁶ E. Kongar, *İmparatorluktan Günümüze Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997, s.669

¹⁷ A. Özkazanç, "Cumhuriyet Döneminde Siyasal Gelişmeler: Tarihsel-Sosyolojik Bir Değerlendirme", 1920'den Günümüze Türkiye'de Toplumsal Yapı ve Değişim, Derleyen: Faruk Alpkaya ve Bülent Duru, Phoneix Yayınevi, Ankara, 2012, ss.94.

¹⁸ N. Bilgin, "Açık Konuşmaları", Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, Araştırma Dizisi, Bağlam Yayıncılık, 1997, s.13-19

¹⁹ F. Ahmad, *MODERN TÜRKİYE'NİN OLUŞUMU*, Çev. S.C. Karadeli, İstanbul, Analiz BASIM YAYIN, 7. BASKI, 2008 ; Ç. Keyder, "Türkiye'de Modernleşmenin Doğrultusu", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, 2. Baskı, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul, 1999

²⁰ Ç. Keyder, Age.

Aynı zamanda modern türkiye’de okuryazarlık sürecinin ve eğitimin hızlandırılması için 1 Kasım 1928 tarihinde arap alfabesi kaldırılmış, yerine latin alfabesi getirilmiştir. Türk modernleşmesinde bilginin kaynağı pozitif bilimde ve eğitimde görülmüştür. Dil devrimleriyle de hem çağdaş eğitim, akılcı ve bilimsel düşünce anlayışı hem de uluslaşma ve ulus devlet süreci güçlendirilmek istenmiştir. Bu doğrultuda Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu kurulmuştur.

Değerler alanında da, evrensel olarak geçerli bir hukuk ve ahlâk alanının kurulabileceği Cumhuriyetle ve onu yaşatacak yurttaşın yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Giddens’in²¹ da belirttiği gibi, ulus devletin ortaya çıkışı ve yayılması, kapitalist dünya ekonomisinin varlığıyla birlikte olmuştur. Tüm kapitalist devletlerin ulus devlet formuna sahip oluşu, kapitalizm ile ulus devlet birliğinin bir sonucu olmuştur. Ulus devlet, belirlenmiş sınırlar dahilinde yönetim tekeline sahip, bu yönetimi hukuk yaptırımına tabi kılan iç ve dış şiddet araçlarını doğrudan kontrol eden bir kurumsal hakimiyet yapısı haline gelmiştir.

Batılılaşma hedefinde Cumhuriyetin ilk yıllarında kapitalist ekonomik model ve ulus devlet formları temel alınmıştır. Ama kapitalizmin sınıfsal gerilimleri yerine, sınıfsız toplum ülküsü benimsenerek, çağdaşlaşmak için ulusal kalkınmanın sağlanması hedeflenmiş, hatta alternatif model arayışlarına gidilmiştir. Devletin ekonomideki öncülüğü ile serbest piyasa sisteminin birlikte geliştirilmesi amaçlanmıştır. 1920’lerde giderek yaygınlaşan Keynes’in görüşleri yeni kurulmuş olan Türkiye’de de tanınmaya başlamıştır. Cumhuriyeti, kapitalist üretim biçimi temelinde bir ulus devlet inşa etmek, ulusal sanayiye geliştirmek ve biran önce Batı uygarlığı düzeyine ulaşmak için çalışma yaşamının düzenlenmesi konusunda da sıkı tedbirler alınmıştır.

Kaya’ya göre Türk modernleşme deneyimi hem kapitalist, hem de sosyalist tonlardan uzak kalmak isteyen bir model geliştirmeyi amaçlamıştır.²² Bu doğrultuda karma bir ekonomi anlayışının geliştirilmesi için 1922 yılında Fethi Okyar, Keynes’in çalışmalarını Türkçeye çevirmiş ve tanıtmıştır.²³ 1923 yılı Şubat ayında gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresi’nde bu amaçlar daha da somutlaştırılmıştır. Ekonomik liberalleşmenin önündeki engellerin kaldırılması, yerli sermayenin kurulması, özel girişimcilğe öncelik verilmesi ve ulusal sanayinin geliştirilmesi için koruyucu bir gümrük politikasının izlenilmesi gibi ekonomik politikalar uygulanmaya konmuştur.²⁴

Ekonomide devletin ve piyasanın dengelenmeye çalışıldığı bir karma ekonomi modeli uygulanmaya çalışılmış, kalkınmanın mekânı olarak da kırsal ve kenti birbirine karşıt değil, ikisinin bütünselliğine bağlı bir kalkınma anlayışı benimsenmiştir.²⁵ 1929 Dünya Ekonomik Buhranı sonrasında Türkiye, devletçilik politikasını daha sıkı izleyerek ekonomisini dengeli bir biçimde tutmayı başarmış, ama zorunlu olarak yeni bir ekonomik denge arayışına gitmiştir.²⁶ Bu sürecin belirleyici sınıfı ise, Batıdan farklı olarak burjuvazi değil, sivil ve askeri bürokrasi olmuştur. Türk burjuvazisi de Batıdan farklı olarak gelişmiştir. Türk deneyiminde güç saf bir biçimde sosyo-ekonomik ölçütlerle belirlenmediği için, Türk kapitalist sınıfı devlet merkezli politik bir projenin ürünü olarak oluşturulmaya çalışılmıştır.²⁷

²¹ A. Giddens, *Contemporary Critique of Historical Materialism*, Vol: 1, London, 1981, s.182-190

²² İ. Kaya, “Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm”, *Düşün Dergisi*, ODTÜ, Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz, 2011a, s.30-31

²³ T. Çavdar, *Türkiye’nin Demokrasi Tarihi 1839-1950*, 2. Baskı, Ankara, İmge Yay., 1999 ; S. Sallan Gül, *Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa Yeni Liberalizm ve Muhafazakarlık Kısacasında Refah Devleti*, Etik Yayınları, İstanbul, 2004

²⁴ M. Tuncay, “Siyasi Tarih (1908-1980)”, *Türkiye Tarihi 5, 1980-1995*, Der. S. Akşin, Cem Yayınları, İstanbul, 1997, s.283-284

²⁵ S. Sallan Gül, *Gönen Köy Enstitüsü Işığı*, YKKE Derneği Yayınları, İzmir, 2013, s.17

²⁶ K. Boratav, *Türkiye İktisat Tarihi 1908-1985*, İstanbul, Gerçek Yay., 1988 ; Ç. Keyder, *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007

²⁷ Ç. Keyder, “Türkiye’de Modernleşmenin Doğrultusu”, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, 2. Baskı, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yay., 1999 ; İ. Kaya, “Geç Modernlikler Çerçevesinde Türk Modernlik Deneyimi”, *Türkiye’nin Toplumsal Yapısı*, Der. M. Zencirkıran, Dora Yayıncılık, Bursa, 2011b, s.162



Benzer biçimde Türkiye’de imparatorluktan cumhuriyete geçiş döneminde milli iktisat anlayışı doğrultusunda hareket edilmiştir. Daha çok ticaretle uğraşan Hıristiyan nüfusun sınır dışı edilerek, yerli bir ticari burjuvazi sınıfının yaratılmasında kamu bürokrasisi öncü rol oynamıştır. Ayrıca, Osmanlı toplumsal düzeninin temel özelliği olarak büyük toprak sahipliğinin olmaması da Cumhuriyet Türkiye’sinde bu görevin bürokrasi kanadı tarafından yürütülmesine ve bürokrasinin gücünün artmasına yol açmıştır. Bu gelişmeler toplumsal sınıflar açısından kitleler ve devlet sınıfı şeklindeki bir ayrımı da pekiştirici nitelikte olmuş, kapitalist birikim sürecinin devlet denetiminde gerçekleşmesine yol açmıştır.

Tarihsel açıdan modernleşme sürecinde, bireylerin ve toplulukların genişleyen kapitalist sistem içinde yer edinebilmesi için, geleneksel bazı yükümlülüklerinden kurtulması da istenmiştir. Piyasanın düzenli işlemesi ve sisteme katılan bireylerin korunmasını sağlayan kurum ve uygulamaların gelişmesi de bu sürece eşlik etmiştir. Özellikle insan hakları, yurttaşlık hakları ve halk egemenliğinin yanı sıra, eğitim, kentleşme, ekonomik kalkınma ve demokrasi gibi evrensel olarak tanımlanmış değişkenler de, modernleşmenin evrensel dayanakları olarak Cumhuriyet modernleşmesindeki yerini almıştır.²⁸ Özellikle 1930’lar ulus devlet anlayışının ve değerlerinin, siyasal bir model yerleştirilmesi gereğini ortaya çıkarmış, bunun da hem kaynağı hem de dayanağı eğitim olmuştur.

Anadolu Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri

Aslında ulus devletler; bireyi toplum içinde yaratma, toplumdan bir halk üretme ve halkı ulusallaştırma yolundaki tarihsel yaratım sürecinde eğitimi temel almışlardır.²⁹ Hem cumhuriyetin kurucuları hem de onların mirasçıları olan kadrolar tarafından eğitim, çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmayı sağlayacak araçlardan en önemlisi olarak görülmüştür. Bir başka ifadeyle Kemalizm’in ulusal söyleminde eğitim, her zaman başrol oynamış ve köyün kalkınmasında da anahtar rol oynamıştır. Atatürk’e göre, modernliğin temeli önce insanın zihninde atılır ve bu da eğitimin işidir. Bu doğrultuda halkçılığı ve halkın idaresini temel alan bir siyasal rejim olan Cumhuriyetin bireyinin de, aydın ve devrimci yurttaş olabilmesi için bilime dayalı, laik eğitim kurumlarında yetişmesi gereklidir. Atatürk, 1 Mart 1922 tarihinde yaptığı TBMM açılış konuşmasında eğitimin önemini şöyle ifade etmiştir:

“Hükümetin en verimli ve önemli görevi eğitim işleridir. Bu görevde başarılı olabilmek için öyle bir program uygulamak zorundayız ki, o program milletimizin bu günkü durumu ile sosyal ve yaşamın ihtiyaçları ile yerel şartlarla ve çağın gerekleri ile tam anlamıyla denk ve uygun olsun... Bir yandan cahilliğin kaldırılması ile uğraşırken diğer yandan da memleket çocuklarını sosyal hayat ve ekonomide fiilen etkili ve yararlı kılabilmek için gereken basit bilgileri uygulamalı bir biçimde vermek yöntemi eğitimimizin temelini oluşturmalıdır...” (TBMM, 1922: 2).

Benzer biçimde bir başka konuşmasında Atatürk, eğitimle ilgili modernleşme projesinin öneme şöyle vurgu yapmıştır:

“Uygarlığın coşkunu seli yönünde karşı koymak boşunadır... Aydınlatan, inceleyen, uygarlığın kutsal gücü karşısında çağdışı zihniyetlerle, ilkel hurafelerle yürümeye çalışan uluslar yok olmaya veya hiç olmazsa tutsaklığa ve aşağılanmaya mahkûmdurlar... Türk Ulusu çağdaşlaşma yoluna koyacak olan gelişmeyi eğitimde fırsat eşitliği ile sağlamaya çalışacaktır” (TBMM, 1922: 2).

²⁸ N. Göle, “Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı”, Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1999, s.79-81

²⁹ E. Gellner, Nations and Nationalism. Blackwell, Oxford, 1983

Vatandaşın yaratıldığı ortak idealin alanı olarak eğitim, geleneksel ve laik eğitim sistemlerinin bir senteziyle değil, geleneksel eğitimin tasfiyesiyle yapılması gereği benimsenmiştir. Ayrıca eğitim ve öğretim birliğinin kurulması ilk adım olmuştur.³⁰ Bu doğrultuda eğitim ve öğretimin birleştirilmesi yasası 1924 yılında ilan edildiği zaman, ortaokul düzeyinde var olan 29 imam hatip lisesi 1930 yılında kapatılmıştır.³¹ Bunun yerine, köy ilkokulları için öğretmen yetiştirme amacıyla cumhuriyet ideolojisiyle harmanlanarak bilimsel ve laik eğitim veren kurumlar açılmıştır.

Türk modernleşmesinde 1930'lu yıllarda devlet güdümlü bir kapitalist kalkınma politikası izlenmiştir. Özellikle 1929 Büyük Buhranın yarattığı iklimde devletçilik ve içe dönük sanayileşme çizgisi, kentli ve taşralı elitlerle eşrafın ittifakına dayanmıştır.³² Bu ittifakla eğitim ve sağlık alanlarındaki hizmetler kentte yaygınlaştırılmış, ancak kırsal kesimdeki kitleleri kapsayamamıştır. Kırsal kesimin modernleşme deneyimi hem gecikmiştir, hem de ihmal edilmiştir. O dönemde toplumun %83,5'ünün kırdaki yaşadığı düşünülürse, bu önemli bir sorundur.

Kentlerde okuma yazma oranı yüzde 60'a ulaşırken, kırdaki yüzde 22'ye ancak ulaşmıştır. 40 bin köyün 31 bininde okul yoktur. Köy okullarının büyük çoğunluğunda eğitim, öğretmensizlik nedeniyle kesintili olarak ancak 3 yıl yapılabilmektedir.³³ Bu nedenle, 1936 yılında başlatılan başarılı eğitim kurslarının olduğu yerlerden başlamak üzere, köy enstitülerinin açılmasına karar verilmiştir. Çünkü köy enstitülerinin açıldığı yıl olan 1940-41 eğitim öğretim yılında büyük çoğunluğu kentlerde olan 252 ortaokulda, 95.332 öğrenci ve 3.867 de öğretmen vardır.³⁴ Yine köylerde okula başlayan çocukların büyük çoğunluğu ekonomik yoksunluk ve öğretmen yetersizliklerinden dolayı eğitimlerini tamamlayamamaktadır.³⁵ Bu nedenle köyde eğitim sorununun kentlerden farklı olarak düşünülmesi ve çözümlenmesi anlayışı yaygın kabul görmeye başlamıştır.

Ayrıca Tonguç'un da ifadesiyle enstitülerin açılma amacı köyde eğitim olanaklarını artırmanın ötesinde, Cumhuriyet felsefesini ve yurttaşlık bilincini yaygınlaştırmaktır. Yani, bir Cumhuriyet, bir ulus devlet projesidir. Kemalizm'in başarısı tam da bu noktada başlar. Kemalizm'in temel hedefi, eğitim ve eğitim yoluyla yetiştirilecek yurttaşın, Cumhuriyeti ve demokrasiyi benimsemesidir. Bu da pragmatizm ile pozitivizmin eklenmesiyle sağlanır. Kaya'ya³⁶ göre liberalizm, özgürlüğü negatif bağlamda, müdahalesizlik olarak anlamasına karşı, Kemalist cumhuriyetçi anlayış özgürlüğü bir tahakkümsüzlük olarak görmüştür. Kemalizm'in demokrasi anlayışı, liberal modelden uzak ve cumhuriyetçi felsefeye yakın ama kendine özgü nitelikleri olan bir model olarak değerlendirilebilir. Liberal anlayışta, demokrasi halkoyuna ve seçime indirgenirken, cumhuriyetçilikte demokrasi katılımcı yurttaşın ön planda tutulmaktadır. Kemalizm'e göre de demokrasi sadece seçimlere ve halkoyuna dayalı araçsal bir rejim değil, amaçsal bağlamda katılımı gerektiren bir insani değerdir. Kemalizm, vahşi kapitalist koşulları kabul etmeyen bir tür sosyal demokrasi anlayışına sahip bir proje olarak da anlaşılabilir. Toplumsal yaşam için bireyciliği değil, yurttaşlığı ve dayanışmayı temel alan Kemalizm, yoksullaştıran küresel kapitalizme karşı argümanları olan bir modernlik projesi olarak özgün bir model oluşturmuştur.

³⁰ B. Akşit, , M. Şen, ve M. K. Coşkun "Modernleşme ve Eğitim: Ankara'daki Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenci Profilleri", Mübeccel Kıray için Yazılar, Der. F. Atacan, et., Bağlam Yay., İstanbul, 2000, s.58

³¹ B. Akşit, "İmam-Hatip and Other Secondary Schools in the Context of Political and Cultural Modernization of Turkey", *Journal of Human Sciences*, V/1, 1986 s. 25-41 ; S.Tanilli, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* Cem Yayınevi, Ankara, 1994, s.79

³² Ç. Keyder, *Türkiye'de Devlet ve Sınıflar*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2007 ; İ. Tekeli, ve S. İlkin 1929 Dünya Buhranında Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları, Bilge Kültür Sanat Yay., İstanbul, 2009

³³ F. Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara, Güldikeni Yayınları, 2000 ; F. Gümüsoğlu, "Cumhuriyetin Yurttaş Yaratma Politikası ve Hasan-Âli Yücel", *Yeniden İmece*, Yıl: 4, Sayı: 14 (Ocak), 2007, s. 102-106 ; S. Sallan Gül, "Sosyolojik Bakışla Köy Enstitüleri", *Yeniden İmece*, Yıl: 2, Sayı: 9, 2005, s. 53-56

³⁴ T. Karakök, "Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de Eğitim", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1532.pdf, son erişim tarihi:04.01.2015, 2011, s.94

³⁵ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2010*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.

³⁶ İ. Kaya, "Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm", *Düşün Dergisi*, ODTÜ, Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz, 2011a, s.32



Cumhuriyetin modernlik projesi, 1930'larda modernleşmenin merkezine artık kenti değil, kır yerleştirmeye başlamıştır. Atatürk'ün "köylü milletin efendisidir" düsturunu temel alan anlayışla beraber, giderek güçlenen köycülük akımının da etkisiyle eğitim politikalarında kır eğitimi sorunu öne çıkmıştır. Köycülük akımının öncülerinden olan sosyolog Tütengil,³⁷ köycülüğü "halkçılığın; köy ve köy sorunlarına yönelen bir türü" olarak tanımlamıştır. Köyü kalkındırmanın yolu olarak köy enstitüleri de, siyasette adalet, iktisatta köylüyü tefecinin, ağanın ve kapitalizmin elinden kurtarmak, bankalar ve ziraat işletmeleri kurmak, köyü imar etmek, köyü sevdiyen okul olmak ve köylüyü yetiştirmek gibi ilkeler çerçevesinde yapılandırılmıştır.³⁸ Yine köycülük akımının öncülerinden ve köy enstitülerinin kurucularından olan ve zamanın İlköğretim Genel Müdürü olan İ. Hakkı Tonguç'a göre bu anlayışın devlet eliyle yeni insanın yetiştirilmesine bağlıdır. O bunu şöyle açıklar:

"Köyün canlanabilmesi köylülerin ve bu temelin üzerinde yaşayan insanların, her şeyden önce doğayı emebilecek insanlar haline gelmeleri ile mümkündür. Bir büyük devlet işi olarak doğa emilemedikçe köy davası halledilemez. O halledilmeyince de işleri sağlam temeller üzerine oturtmak imkânsızdır. Tabiatı emebilmenin birinci şartı yeni ve değerli insan tiplerini yaratmaktır. Klasik, aldatıcı yollardan giderek, Avrupa medeniyetinden başka ve köhne bir medeniyetin hayat görüşlerini aşıl原因an formasyon kurumlarına güvenerek yeni insan tipleri yaratılamaz. Yaratılmaya çalışılsa bile yetişmiş ve çeşitli alışkanlıklara sahip olmuş, bu yüzden durgunlaşmış nesiller, bin bir itina ile yetiştirilmeye uğraşılan bu yeni ve dinamik nesilleri de kendilerine benzeterek yutarlar... Köylü vatandaşlarda Cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu aksiyon haline gelebilecek şekilde uyandırmak için gereken tedbirleri hızlıca almak, kültüre, hukuka, sanata ilme, bu ana prensiplerin renklerini taşıyan bir karakter vermek ve böylece Türk topraklarının ilmini, sanatını, moralini, hukukunu ve ekonomisini yaratmaktır..."³⁹

Bu akım, 1929 ekonomik buhranının artan etkisiyle kalkınmanın mekânını ihmal edilmiş olan kıra yöneltmiş, milliyetçi söylemlerin halkçılık içinde harmanlanarak dile getirildiği bir köyü yüceltme söylemleriyle yeniden üretilmiştir. Böylece 1930'lar, Türkiye'de yeni Cumhuriyetin modern ve milli karakterinin; mimariden eğitime, dilden tarihe, özel ve kamusal alanıyla bütün bir gündelik hayat organizasyonundan köy hayatına, spordan sanata pek çok alanda üretildiği bir dönem olmuştur.

Özellikle 1932 yılından itibaren Halkevlerinin çalışmalarıyla güçlenen köycülük akımını savunanlar, ulusal kültürün saf ve tamamen korunmuş olarak bulunduğu yerlerin köyler olduğunu vurgulamıştır. Ancak kır ve kentin birbirine seçenek yaratmayacak biçimde uzlaştırılması için kırın kalkınmasında halkevleri önemli rol oynamıştır. Köylerin imarının sağlanması ve tüm sorunların kaynağı olarak gösterilen köylünün eğitimsizliğinin giderilerek köylünün yetiştirilmesi, köy kalkınması projesinin temel hedefleri olmuştur. Bu sorunların çözümünde köylülerin ve şehirlilerin devlete topyekün destek vermesini sağlamak ve onları harekete geçirmek için köylü ile şehirli arasında var olan uçurumu kapatmak amaçlanmıştır. Yine köylünün dayanışmacılık ve üretmek temelli değerleriyle köylü motive edilmek istenmiştir.⁴⁰ Bu süreçte ulusal kültürün özünün köylerde bulunduğu inancı, sadece Cumhuriyetin değil, pek çok milliyetçi söylemin de bir parçası olmuştur. Özellikle köy enstitüleriyle somutlaşan köycülük anlayışı Cumhuriyetin felsefesinin köylere de götürülerek Kemalist rejimin köylerde güçlenmesinin sağlanması ve

³⁷ C. O. Tütengil, "1970'lerin Köy-Kent Projesi", içinde 75 Yılda Köylerden Şehirlere, İş Bankası Kültür Yay., İstanbul, 1999, s.199

³⁸ C. O. Tütengil, (1999) "1970'lerin Köy-Kent Projesi", içinde 75 Yılda Köylerden Şehirlere, İş Bankası Kültür Yay., İstanbul, 1999, s.201-202

³⁹ İ. H. Tonguç, http://www.koyenstituleri.de/ke_t/2005_t/cankoev_1.htm, Ankara:/Etlük 20, 1939.

⁴⁰ M. A. Karaömerlioğlu, "Köy Enstitüleri", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cilt II Kemalizm, T. Bora (der.), İletişim Yayınları, İstanbul, 2001 ; E. Kalaycıoğlu, ve A. Y. Sarıbay Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme, İstanbul, Alfa Yayınları, 2000

Cumhuriyetin yeni insanının yetiştirilmesi projesi olarak da okunabilir. Bu yeni insan kırdaki ve devlet eliyle yetiştirilmelidir.

Aslında Enstitülerin oluşturulmasındaki en önemli nedenlerden biri 1930'ların ikinci yarısında yaşanan bir dizi gelişme ve eğitim sisteminin içine girdiği krizdir. Kriz bir yandan eğitilen işgücünün üretim sürecinden kopukluğundan, diğer yandan kentli öğretmenlerin köy gerçeğinden kopuk ve yabancılaşmış olmalarından kaynaklanmıştır. Kent kökenli öğretmenler köylere gitme konusunda isteksiz olmuşlar, kır yokluğun ve yoksulluğun mekânları olarak öğretmensiz kalmıştır.⁴¹ Bu nedenle kırın eğitim sorununun çözülebilmesi için, köyde eğitimin kentten farklı düşünülmesi gerektiği anlayışıyla köy enstitüleri 17 Nisan 1940 yılında açılmıştır. Köyü anlayan, ona öğretirken ondan öğrenen, köyü canlandırmayı ve kalkındırmayı hedef alan köy çocuklarından öğretmen ve köyün ihtiyaç duyduğu insan yetiştirilmesi amacıyla Enstitüler açılmıştır.

Ancak bu çabaların o yıllarda iyi anlaşılmadığı söylenebilir. Nitekim köy enstitülerinin tarihini yazanlar arasında yer alan F. Kirby'ye göre, Cumhuriyet'in erken döneminde Türkiye'ye gelen yabancı uzmanlar dahi, bu gerçekliği yeterince kavrayamamışlardır. Hatta Dewey gibi içlerinde en filozof olanı bile, bir Tonguç kadar, Türk siyasal devriminin ve eğitiminin ihtiyaçlarını belirleyememiştir. Kirby'ye göre, o zamanların Türkiye'sinde Dewey'den beklenen, devrim reformlarını eğitim alanına yöneltmenin ana stratejisini belirlemektir. Ancak Dewey'nin raporunda bile "manevi evrimle ekonomik evrimin eğitimsel yönlerinin oluşturulması gerekiyordu; oysa Dewey, bunların hiç birine raporunda yer vermediği gibi, Amerikan öğretmenlerinin belli başlı sorunlarından olan öğretmen maaşları gibi bir konuyu en acil sorun olarak ele almıştır".⁴² Oysa acil sorun, öğretmen ücretleri değil, köyü anlayacak ve ondan öğrenirken, onu dönüştürecek, çağdaşlaştıracak bir eğitim ve bu eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu sorunun köy enstitüleri ile çözülmesi amaçlanmıştır.

Nitekim 1940 yılında ülkedeki ilköğretimdeki öğretmen sayısı yalnızca 20.564'dir.⁴³ 12 yıllık köy enstitüleri döneminde ise 17,341 öğretmen yetişmiştir. Enstitülerin kapatıldıkları yıl olan 1952 yılında ise kentlerde ve köylerde çalışan öğretmenlerin toplamda 49,056 kişi olduğu düşünüldüğünde, enstitülerin öğretmen yetiştirmede başarılı olduğu açıkça görülebilir. 1940'dan 1952'ye gelindiğinde öğretmen sayısı iki katından fazla artarken, bu dönemde gerçekleşen artışın üçte ikisi, sayıları 21'e ulaşan köy enstitülerinden yetişerek ilköğretimde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Bu da enstitülerin hem ülke genelinde öğretmen sayısının hızla artmasında hem de köyde eğitim ve öğretmen sorununun çözümünde çok başarılı ve etkili olduğunu göstermektedir.

Modernleşmenin Mekânsal ve Toplumsal Dönüşümü Olarak Köy Enstitüleri

Tanzimat ve Meşrutiyet Osmanlısından Cumhuriyet Türkiye'sine devredilen modernleşme sorununun en önemli boyutu aslında eğitim ve insan yetiştirme sorunu olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda eğitim, Cumhuriyetin modernleşmesinin ideali olarak görülür. Batılılaşmanın, Avrupalılaşmanın ya da çağdaşlaşmanın temeli eğitimde ve köy davasında görülür. Yine Atatürk, 1 Mart 1922 tarihinde yaptığı konuşmasında eğitimde köy gerçeğine işaret eder ve şöyle söyler:

⁴¹ Kirby, 2000; S. Sallan Gül, E. Kaya, E. Kaya "Modernleşme Sürecinde Köy Enstitüleri ve Köycülük", Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç Öğretisi ve Okul Öncesinden Yüksek Öğretime Ülkenin Eğitim Sorunları, Çözüm, Öneriler Konulu Sempozyum Kitabı, Der. K. Kocabaş, 20-22 Mayıs, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Yayınları, 2010, s. 616-620; S. Sallan Gül, Fatih Kahraman, Ayşe Alican, H. Eylem Kaya ve Hüseyin, "Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği", VII. Sosyoloji Kongresi Bildiriler Kitabı, Muğla, 2014

⁴² F. Kirby, Türkiye'de Köy Enstitüleri, Güldiken Yayınları, Ankara, 2000, s.24

⁴³ T. Karakök, "Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de Eğitim", Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1532.pdf, son erişim tarihi:04.01.2015, 2011, s.93



“...İşte bu köylüdür ki, bugüne kadar eğitim nurundan yoksun bırakılmıştır. Bundan dolayı, bizim uygulayacağımız eğitim politikasının temeli ilk önce var olan cehaleti yok etmektir. ... Diyebilirim ki, genel olarak bütün köylüye okumak, yazmak ve vatanını, dinini, dünyasını tanıttak kadar coğrafya tarih, din ve ahlâk ile ilgili bilgiler vermek ve dört işlemleri öğretmek eğitim programımızın ilk amacıdır...” (TBMM, 1922; 2).

Ancak Avrupa’dan farklı olarak; köy ve köylüye yukarıdan bakan, “halka rağmen halk için” anlayışını benimseyen bir kalkınma amaçlanmamıştır. Köyü içten kendi öğeleriyle canlandırma-ya çalışan ve bilinçlendiren bir modernleşme anlayışı, köy enstitülerinin kurucu felsefesi olmuştur. Köy enstitüleri halkçılık ilkesini temel almış, “halkla beraber, halk için” sloganıyla yola çıkmıştır. Köy enstitüleri, köylüyü üretken hale getirerek, yoksulluğu ve bölgeler arası eşitsizlikleri azaltarak, başarılı bir bölgesel kalkınma modeli olmuştur.⁴⁴ Enstitüler köylüyü köyünden koparmadan, köylüyü eğitime ve üretim yoluyla aydınlatma projesi olmuştur. Köyde üretici iş ile eğitici işin sentezlenmesi ile gerçekleştirilecek bir kalkınma ve aydınlanma hamlesi hedeflenmiştir.⁴⁵ Gönen Köy Enstitüsü’nde yetişen Mehmet Zengin, enstitülerin bu işlevini şöyle açıklamıştır:

“Enstitüler lise kültürü değil, öğretmen kültürü içerisinde öğrencilerini yetiştirmiştir. Kırsalın ihtiyaçlarına yönelik yetiştirilen bu öğrenciler görev yerlerinde her türlü sıkıntıya çare olmayı hedeflemişlerdir... Köy çocuğu olmak zorlu işlere göğüs germektir. Köydeki insanların kalkınmasına orada ki insanları cehaletten kurtarılmasına yönelik önemli bir çalışmadır köy enstitüleri...”

Yine bu modelde köyler mahrumiyetin ve yoksulluğun değil, kalkınmanın, çağdaşlığın mekânları olarak görülmüştür. Bu nedenle köy enstitülerinin kurulacağı köyler özenle seçilmiştir. Köy enstitüleri kuruldukları bölgelerin özelliklerine göre üretim yapacak şekilde kentlerden uzakta, ama kentle yol bağlantısı olacak biçimde adeta bir köy gibi kurulmuş ve bir yerleşkeye dönüştürülmüştür. Hasan Ali Yücel, 17 Nisan 1940 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde Köy Enstitüleri Kanunu görüşülürken yaptığı konuşmada bu amacı şöyle açıklar:

“Biz köy enstitüsünü sadece içerisinde nazari tedarikat yapılan bir müessese olarak almadık. İçerisinde ziraat sanatları, demircilik, basit marangozluk gibi ameli bir takım faaliyetler de bulunulduğu için okul adıyla almadık, enstitü diye isimlendirmeyi muvafık olduk” (TBMM, 1940).

Enstitülerde, eğitim sadece okul içi bir faaliyet olarak görülmemiş, yaşamla bir bütün olarak düşünülmüştür. Enstitülerin öncülerinden olan Hasan Ali Yücel, bu durumu bir konuşmasında şöyle anlatır: “... Yatakhane, dershanesiyle, mutfağı, yemekhanesiyle, spor alanları ve amfileriyle köy çevresine şehirler var ettik...”⁴⁶ Örneğin Gönen Köy Enstitüsü’ne 11 yaşında kayıt yaptıran Tali Özdemir’in Enstitüyü gördüğünde hissettiği hayranlığını şu sözlerle açıklar:

“Gönen yüksekten gözümüzün önüne serildi ve kırmızı kiremitli binaları görünce hayran kaldım; çünkü o zaman bizim köylerimizde kırmızı kiremit falan yok; her yer dam, toprak dam ve büyük binalar o zaman buralar büyümüş gelişmiş dedim, kendi kendime.”⁴⁷

Köy enstitülerinin yöneticileri, köy okullarında yetiştirilecek öğrencilerin ve halkın sosyal ve ekonomik yaşantısını iyice tanıyarak, ona uygun eğitim ve öğretim esaslarını bulmak ve uygulamakla yükümlü kılınır. Köy enstitüsü öğretmenleri buldukları bölgenin özgün koşullarını dikkate alarak, köylüye modern üretim ve yapı tekniklerini öğretmek onları daha üretken kılar.

⁴⁴ A. Babahan, “Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Köy Enstitüleri”, Alternatif Politika, Cilt. 1, Sayı. 2, Eylül, 2009, s. 194-226 ; P. Türkoğlu, “Kalkınma Politikaları ve Eğitim”, Yeniden İnceleme, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), 2008, s. 30-31.

⁴⁵ A. Özman, “İ. Hakkı Tonguç”, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, 3. Cilt, İletişim Yayınevi, İstanbul, 2002, s.369-371

⁴⁶ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü İşliği, YKKE Derneği Yayınları, İzmir, 2013

⁴⁷ S. Sallan Gül, age, s.81

Pakize Türkoğlu'nun⁴⁸ ifadesiyle; “el ve beyin birlikteliğinin sağlandığı üretken ve kendine güvenen cesur insan” yetiştirmeyi hedefler. Cumhuriyetin bu “yeni insanı” Türk modernleşmesinin temel değerlerini öğrenen ve uygulayan aydın insan olacaktır. Sağlıklı, dayanışmacı, tutumlu, sorumluluk sahibi, kendine güvenen, kendine ve doğayla yabancılıktan uzak, üretken, becerikli, yaratıcı, eleştirel düşünen, araştırmacı birey ve yurttaş olmak amacıyla yetiştirilir.⁴⁹

Enstitülerin dayandığı genel felsefe ise, modernleşmenin temel dayanağı olan hümanizmadır. Bu anlayış herkesi kucaklamayı, katmayı ve üretici kılmayı amaçlar. Öğretmeni, öğrencisi ve tüm emekçileriyle birçok köy, Enstitülerle beraber daha modern, üretken ve kalkınmış yaşam alanlarına dönüştürür. Aynı zamanda köylünün eğitiminde ve köylerin kalkınmasında önemli bir rol üstlenerek, kentlere yönelen nüfus hareketinin bilinçli ve kontrollü olmasına katkı sağlar. Gönen Köy Enstitüsü mezunu Fatma Zehra Özgen bu görevi şöyle ifade etmiştir:

“Köye giden bir öğretmen köyün doktoruydu, avukatıydı, köyün hâkimi, köyün akıllısı-akıl danışabilecekleri insanlarıydı. Köylüyle her şeylerine koşuyorduk... Bize mezun olurken işte tarım işiyle uğraşacağımız için çiftçilik yapacakmışız gibi çift çubuk verdiler. Ama tabii bayanlar olarak onları pek yürütemedik. Dikiş makinemiz vardı, onunla dikişlerimizi diktik. Köyün dikişlerini diktik, çocukların okula aileleri diktiremeyenler getiriyorlardı, biz dikiyorduk onları okulda öğretmenken. Öğrenciyken okul önlüğü dikiyorduk, o başka öğrencilerin hele böyle ufak köylerdeki daha böyle çabalar gösterdiler... Ben Gönen'de çalıştığım için bizim dönem biraz farklıydı tabii, biraz kasaba havası vardı. Herkes istediği yerde diktiriyordu, bize fazla düşmüyordu ama tabii her şeyde o II. Dünya Savaşı'nda uyuzluk diye bir hastalık çıktı onlarla mücadele ettik yıllarca. Yok yoktu hepsi var. Hasta çocukları ilaçlamak, onları takip etmek, sonra işte o zaman şeyiyle saç temizliği falan kızlarda biraz zorunluymuştu”⁵⁰

Köylerde görev yapan enstitüleri öğretmenler köyün modernleşmesinde öncü rol oynamışlar ve modernleşmeyi ulusal ve yerel olanla evrensel değeri birleştirmişlerdir. Halk kültürünü, evrensel ve ulusal kültür ve değerlerle tanıştırmışlar, kaynaştırmışlardır. Sanat, kültür ve uygulama dersleriyle, zengin kitaplıklarıyla, sabah halayları ve Cumartesi eğlenceleriyle eğitim bir bütün olarak verilmiştir. Enstitüler kırın özgünlüğünü temel alan ama kır-kentle bütünleştiren, köylü çocuğunu kıra hapsetmeden, kırı dönüştürmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bir hayat ve beceriler öğretir. Bu nedenle enstitü öğrencileri yakın kentlere düzenlenen ders gezileriyle, tarım ve yapıcılıkla ilgili belirli bir işin bitirilmesinden sonra ödül niteliğindeki yurt gezileriyle farklı kültürel ortamları tanır. Böylece adım adım daha geniş çevreye açılan öğrenciler, hem yerel hem ulusal hem de evrensel değerleri öğrenirler.⁵¹ Böylece Enstitülerin kurulduğu köyler kısa zamanda sadece binalarıyla değil, yaşam biçimi ve eğitim felsefesiyle modern-çağdaş mekânlara dönüşürken, kent kültürü ve değerleriyle gençler köyde tanışır ve kendi kaderlerine boyun eğen değil, kendi kaderlerini çizen aydınlar olurlar.

Modern “Yeni İnsanı” Yetiştiren Köy Enstitüleri

Köy enstitüleri gene okuryazarlığın ötesinde bir cumhuriyet okuryazarlığı üretmiştir. Devrimleri gerçek anlamıyla gençlere benimseterek,⁵² Cumhuriyetin Anadolu'ya açılan kapıları olmuştur.

⁴⁸ P. Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2. Basım, 2000

⁴⁹ P. Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2. Basım, 2000 ; F. Kirby, Türkiye'de Köy Enstitüleri, Ankara, Güldiken Yayınları, 2000 ; M. A. Karaömerlioğlu, Orada Bir Köy Var Uzakta, Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006 ; S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, İzmir, YKKE Derneği Yayınları, 2013 ; S. Sallan Gül, Fatih Kahraman, Ayşe Alican, H. Eylem Kaya ve Hüseyin, “Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği”, VII. Sosyoloji Kongresi Bildiriler Kitabı, Muğla, 2014

⁵⁰ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, İzmir, YKKE Derneği Yayınları, 2013, s.121

⁵¹ N. Altunya, Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 2010 ; P. Türkoğlu, “Kalkınma Politikaları ve Eğitim”, Yeniden İmece, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran),2008, s. 30-31.

⁵² S. Eyuboğlu, Köy Enstitüleri Üzerine, Yay. Haz. N. Uğurlu, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayın, 1999



Köye giden öğretmenler köyün kalkınması için öncülük etmişler, Cumhuriyetin bayrağını köylere taşımışlardır. 1940 yılında Gönen Köy Enstitüsü'nde eğitime başlayan Mürrüvvet Mercimek Cumhuriyetin anlamını şöyle anlatmıştır:

“Cumhuriyet benim için her şeydir. Biz cumhuriyet çocuğuyuz. Cumhuriyet'in Atatürk ün bizim için çok büyük önemi vardır. Önemli olan köyün kalkınmasıydı. Köy çocuklarının okumasını sağladı. Bizlere bizim çocuklarımızı kazandırdı. Hala beni arayıp sorarlar. Ben Cumhuriyetten 3 yıl sonra doğdum. Cumhuriyeti anladığımda 10. yılındaydı. Ülkeye çok şey kazandırdı. Cumhuriyet sayesinde okur-yazar çoğaldı. İnsanların düşünceleri değişti...”⁵³

Enstitüler, 1940'lı yıllarda şehirli çocuğun olanağına sahip olamayan, hayat çizgilerini köy sınırlarının belirlediği küçücük hayal dünyalarında, köy enstitüleri sınırların aşıldığı, yaşam dünyalarının değiştiği bir kapı olmuştur. Gönen Köy Enstitüsü mezunu Mehmet Tütüncü'nün belirttiği gibi “Anadolu'nun anatomisini öğrenmek için çıktıkları yolculukta”, köy çocukları yoksulluklarını ve yoksulluklarına yükledikleri anlamları ve kaderlerini değiştirmeyi amaç edinmişlerdir.⁵⁴ Bu yolculukta rehberleri ise Cumhuriyetin ilke ve değerleri olmuştur. Demokrasi bilincini yerleştirmeye çalışan köy enstitüleri, eğitimin her aşamasında demokratik değerleri kendisine ilke edinmiş ve öğrencileri de bu temel ilke ve değerlerle yetiştirmiştir. İmece ruhunu taşıyan enstitüler öğrencilerin paylaşma, işbölümü, tartışma ve sorgulama becerilerini geliştirerek özgür ve çağdaş yurttaşlar yetiştirmişlerdir. Yine Gönen Köy Enstitüsü mezunu Kazım Aygün, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Bizim zamanımızda öğrenciler arasında eşitlik vardı. Demokrasi, pazartesi günleri bir saat idareyle öğretmenler arasında tartışmalar yapılırdı, yönlendirme bakımından. Bir haksızlık varsa gideriliyordu. Mesela yemeklerin iyi çıkması için, yemekler iyi çıkmadığında falan böyle bir şeyler konuşulurdu. Köy enstitülerinin ruhu imeceydi, hatta kırsal alanda kalkınmalar sağladık... Cumhuriyetin önemi bütün talebe Cumhuriyeti çok severdi. Öyle bir içten gelirdi ki cumhuriyet hakkında çok duyguları vardı talebelerin. Bilhassa cumhuriyet hakkında şiirler öğrenirlerdi. Ezberlerlerdi, severlerdi. O zamanki duruma bakıldığında. Köylerde yaptığımız eğitimde sabahleyin güneş doğduğunda dershaneye giderdik. Güneş battığında dershaneden çıkardık. Çocukları yetiştirmek için elimizden geleni sarf ederdik. Işık yoktu o zamanlar, fenerle eğitim yapardık.”

Köy enstitüleri “hayatta tek mürşidin ilim olduğuna inanmış, okuryazarlıkla alın terini karıştırmış” köy çocuklarını önderlere, liderlere dönüştürmüş bir modernleşme projesidir. Enstitüler, öğrencilerin hem yetenek ve yaratıcılığını geliştirecek, hem de kuramsal bilgilerle donatacak bir eğitim programı uygulamışlardır. Geleneksel ezberci eğitim yerine; işte ve alanda yaparak, uygulayarak ve yaşayarak öğrenme temel alınmıştır. Enstitülerde eğitim ve üretim ile kuram ve uygulama beraberliği ders programına yansıtılmıştır. Altunya'nın⁵⁵ da belirttiği gibi “elinizden çıkacak iş, evvela kafanızdan çıkmalı” sözü, köy enstitülerinin eğitim felsefesinin özünü oluşturur. Bu doğrultuda eğitim müfredatında “iş”, hem araç, hem amaç, hem de yöntem olmuştur. Derslerin teori aşamasında edinilen bilgiler önce okulda uygulama derslerinde, sonra da köylünün ihtiyaçlarını gidermede ve onları daha üretken kılarken alanda, tarlada, bahçede, inşaatta vb. kullanılır.

Hem kültür ve sanat dersleri, hem ziraat dersleri hem de teknik dersler dengeli bir biçimde müfredatta yer almıştır. Tarım dersleri ve çalışmaları, bölgenin iklimi, coğrafyası gibi özelliklerine göre düzenlenmiştir. Enstitülerin kurulduğu köylerde; sebze ve meyvelerin nasıl

⁵³ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, YKKE Derneği Yayınları, İzmir, 2013, s.223

⁵⁴ S. Sallan Gül, Age., 2013 s.225

⁵⁵ N. Altunya, N. Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri, Ankara, 3. Basım, 2002



yetiştirileceği uygulamalı olarak öğretilmiştir. Hayvancılık derslerinde, köylünün hayvanları beslenmiş; biçki-dikiş derslerinde kendi kıyafetlerini dikmeleri ve onarmaları gösterilmiştir. Marangozluk derslerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek ahşap eşyaları yapabilmeleri uygulamalı olarak öğretilmiştir. İnşaat derslerinde öğrenilen inşaat bilgisi, Enstitülerin ve köylülerin inşaat işlerinde uygulanmıştır.⁵⁶

Enstitülerde öğrencilerin kendini ifade etme ve okuma alışkanlıklarını kazanmaları için müzik, resim-iş, süsleme sanatı, ulusal oyunlar, tiyatro gibi güzel sanat derslerine büyük önem verilmiştir. Köy enstitülerinin müzik ve folklor çalışmalarının kaynağını halk kültürü oluşturmuştur. Her yörenin kendine özgü türkü, ezgi ve oyunları Enstitülerde öğretilmiş ve oynanmıştır. Ayrıca öğrenciler bir yandan köylerinden getirdikleri otantik kültür malzemelerini gelişmiş tekniklerle yeniden biçimlendirmiştir. İş eğitimi, sanat, kültür ve spor eğitimiyle birlikte düşünülmüş, spor ve müzik her köy enstitüsünün vazgeçilmezi olmuştur. Her öğrenci mandolin çalmayı öğrenmiş, bazı enstitüler keman ve piyano eğitimi de vermiştir. Diğer yandan da öğrencilerin her birinin bir aydın olması ve eleştirel bakabilmesi için Bakanlığın çevirdiği klasiklerin okunması teşvik edilmiştir. Dünya çapında ünlü sanat eserleriyle ve edebi eserlerle öğrenciler tanışmış ve kültürü yerelden evrensele tanımış ve taşımışlardır.⁵⁷

Köy enstitülü öğrenciler aynı zamanda Cumhuriyetin anlamını ve demokrasinin anlamını öğrenmişler, kendi eğitim deneyiminde yaşama olanağı bulmuşlardır. Enstitüler demokratik yönetimin eğitim kurumlarında uygulanmasının somut birer örneği olmuştur. Öğretmenler, öğrenciler ve tüm çalışanlar Enstitü yönetiminde, yetki, görev ve sorumlulukları paylaşmışlardır. Cumartesi günleri tüm köy enstitülerinde geleneksel hale gelen birlikte eğlenme ve eleştiri toplantıları, demokratik yaşamın somut örnekleri olmuştur. Enstitü işleri en az 15 günde bir, bütün öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek, katılımcı bir biçimde hep birlikte konuşularak karara bağlanmıştır. Özeleştiri mekanizması okulun tüm süreçlerinde yer almış ve herkes için işletilmiştir. Disiplin sağlanırken, öğrencilerin kendi aralarında tahakküm ilişkileri kurmalarına izin verilmemiştir. Bu disiplinde işini doğru yapmanın insan sevgisi ve Cumhuriyetle ulusal bilinçle iç içe geçtiği ve öğretmenlerinin köy çocuklarına olan inanç ve güveninde somutlaştığı dile getirilmiştir.

Türkoğlu da, çeşitli yazılarında⁵⁸ öğrencilerin değişik roller üstlenerek ilerde TBMM'ye girebilecek kadar kendilerine büyük hedefler seçtiğini ve ileriki yıllarda da bu hedeflerinin gerçekleştiğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda parasız, yatılı ve karma eğitimin kırdı öncüsü olan köy enstitüleri, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına önemli katkılar sağlamış, öğretmenlik uygulamasından sonra pozitif ayrımcılığın ilk örneklerini oluşturmuşlardır. Kız-erkek öğrenciler karma eğitimde, aynı yerleşkede, eğitim, barınma ve üretme olanağı bulmuşlardır.⁵⁹

Sonuc

Modern olmak, belirli tarz toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimlerini benimsemeyi gerektirdiği gibi, akla ve bilime güvenmeyi ve eleştirel düşünmeyi temel almak anlamına gelmiştir. Modern toplum değişimi ve ilerlemeyi hedeflerken, geleneksel olandan kopuşla birlikte yeni

⁵⁶ İ. H. Tonguç, Kitaplaşmamış Yazıları: Cilt I, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 1997 ; N. Altunya, age; N. Altunya, Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 2010 ; P. Türkoğlu, "Kalkınma Politikaları ve Eğitim", Yeniden İmece, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), 2008, s. 30-31.

⁵⁷ A. Babahan, "Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Köy Enstitüleri", Alternatif Politika, Cilt. 1, Sayı. 2, Eylül, 2009 s. 194-226 ; S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığında, YKKE Derneği Yayınları, İzmir, 2013

⁵⁸ P. Türkoğlu, 2010 ; P. Türkoğlu, "Ankara Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü: Köy Enstitüleri Sisteminin Yüksek Öğretimi", Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Yay. Haz. K. Kocabaş, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Yayını, 2013a ; P. Türkoğlu Kısa Süren Hasat Köy Enstitüsünde Öğrenci Olmak, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2013b

⁵⁹ P. Türkoğlu, "Kalkınma Politikaları ve Eğitim", Yeniden İmece, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), 2008, s. 30-31 ; S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığında, İzmir, YKKE Derneği Yayınları, 2013



toplumun öngördüğü eşitlikçi ve demokratik siyasal düzeni de inşa eder. Kendini doğudan ve Osmanlı'dan farklılaşarak tanımlayan Cumhuriyet modernleşmesi, Tanzimat'tan aldığı kökleriyle Batıdan, çağdaş olandan yana olmuştur. İnsanı kaderine boyun eğen bir edilgen varlık olarak değil, kendi kaderini çizebilen özneye ve yurttaşa dönüştüren Aydınlanma devrimi olarak Cumhuriyet modernleşmesi, ulus devleti ve ulusal egemenliği temel almıştır. Devrimlerde temel alınan Batılı çağdaş kurum ve değerlerle, toplumsal yapıyı biçimlendirmiştir. Ancak modernleşme deneyimi tarihsel, toplumsal ve sınıfsal farklılıklar temelinde Batıdan ayrılmış ve kendi özgün Türk modernleşme modelini, Atatürk özgülünde Kemalizm'le ortaya koymuştur.

Çağdaşlaşma hedefi Aydınlanmacı değerleri temel alan bir Batı modeli modernleşme süreçlerinin ve sonuçlarının bilgisine sahip modernleştirici bir proje ve felsefe olarak Kemalizm, tarihin akışını hızlandırmak istemiş, önündeki basamakların birkaçını birden atlamaya çalışmıştır. Özellikle üretim biçimi ve sınıfsal farklılıklarla ekonomik ve toplumsal yapı öğeleri, Türk modernleşmesinin yönünü belirlemiştir. Devletçi kalkınma modeli ve askeri-sivil bürokrasinin belirleyiciliğiyle ilk on yılında yerli burjuvaziyi oluşturma çabaları kapitalizm ve kent odaklı bir sanayileşmeyi hedeflemiştir. Ancak toplumsal ve siyasal dinamikler, ekonomik krizler ve siyasal totaliterliğin yayılan etkisi, halkın büyük çoğunluğunun köylerde yaşaması ve yoksulluğu, eğitimsizlik, Kemalizm'in ilkelerinin ve devrimlerinin hayata geçilmesini ve yaşatılmasını güçleştirmiştir. Bu süreç, Cumhuriyet modernleşmenin mekânının da kır olmasını beraberinde getirmiştir.

Milliyetçi bir süreçte gelişen Anadoluçuluk ve/veya köycülük hareketi kısa sürede eğitimle toplumsal kalkınmayı kentle bütünleştirirken, kırdaki modernleşmeyi amaçlayan çağdaş ve özgün bir eğitim modeli geliştirmiştir. Kırdaki kent sadece fiziksel temelde bütünleştirilmemiş, kapıları köy enstitüleri ve enstitülüler ile eğitim temelinde de bütünleştirme amaçlanmış ve enstitüler Cumhuriyetin Anadolu'ya açılan kapıları olmuştur. Anadolu Rönesans'ı olarak da tanımlanan köy enstitüleri, Cumhuriyetin ve Kemalizm'in; cumhuriyetçilik, devrimcilik, halkçılık, laiklik, milliyetçilik ve devletçilik gibi genel ilkelerinin yanında, bilimsellik, korporatizm, dayanışmacılık, eşitlik, katılımcılık, hümanizm gibi diğer ilke ve değerlerin de uygulama örneği olmuştur. Enstitülerin 12 yıl süren kısa hayatına karşın, etkileri ve geliştirdikleri eğitim ve kalkınma modeli, Cumhuriyet modernleşmesinin en önemli başarılarından biri olmuştur. Cumhuriyetin aydın, sorgulayan, beceri sahibi ve üretirken öğrenen yeni insan modelini kırdaki yetiştirmiştir.

Kaynakça

Ahmad, F. (2008) Modern Türkiye'nin Oluşumu, Çev. S.C. Karadeli, 7. Baskı, Analiz Basım Yayın, İSTANBUL

Akşin, S. (2006) Türkiye'nin Yakın Tarihi, İmaj Yayıncılık, Ankara

Akşit, B. (1986) "İmam-Hatip and Other Secondary Schools in the Context of Political and Cultural Modernization of Turkey", Journal of Human Sciences, V/I, s. 25-41.

Akşit, B., M. Şen, ve M. K. Coşkun (2000) "Modernleşme ve Eğitim: Ankara'daki Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenci Profilleri", Mübaccel Kıray için Yazılar, Der. F. Atacan, et., Bağlam Yayınları, İstanbul

Altunya, N. (2002) Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri, 3. Basım, Ankara.

Altunya, N. (2010) Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış, 4. Basım, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul

Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2010, Pegem Akademi, Ankara

Atatürk, M. K. (1959) Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt 1, 2. Baskı, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara

Babahan, A. (2009) "Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Köy Enstitüleri", Alternatif Politika, Cilt. 1, Sayı. 2, Eylül, s. 194-226.

Berkes, N. (2003) Türkiye'de Çağdaşlaşma, (Yay. Haz. A. Kuyaş), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul

Berman, M. (1994) Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor, İletişim Yayınları, İstanbul



- Berkes, N. (2002) Türkiye'de Çağdaşlaşma, 1.Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Bilgin, N. (1997) "Açış Konuşmaları", Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, Araştırma Dizisi, Bağlam Yayıncılık, İstanbul
- Boratav, K. (1988) Türkiye İktisat Tarihi 1908-1985, Gerçek Yayınları, İstanbul
- Boratav, K. (2006) Türkiye'de Devletçilik, İmge Kitapevi, Ankara
- Çavdar, T. (1999) Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1839-1950, 2. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara
- Çeçen, A. (2009) 100 Soruda Kemalizm, Ankara.
- Çulhaoğlu, M. (2002) "Modernleşme, Batılılaşma ve Türk Solu", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, Cilt III, İletişim Yayınları, İstanbul
- Eyuboğlu, S. (1999) Köy Enstitüleri Üzerine, Yay. Haz. N. Uğurlu, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayın
- Gellner, E. (1983) Nations and Nationalism. Blackwell, Oxford
- Giddens, A. (1981) Contemporary Critique of Historical Materialism, Vol: 1, London.
- Giddens, A. (1994) Modernliğin Sonuçları, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Gül, Hüseyin ve Songül Sallan Gül (2007) "Cumhuriyet'in Kültür Devrimlerini Okumak", Yeniden İmece, Üç Aylık Eğitim, Bilim Sanat ve Kültür Dergisi, Sayı 16, Eylül, s. 44-50.
- Göle, N. (1999) "Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı", Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul
- Göle, N. (2002) Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine, Metis Yayınları, İstanbul
- Gümüšoğlu, F. (2007) "Cumhuriyetin Yurttaş Yaratma Politikası ve Hasan-Âli Yücel", Yeniden İmece, Yıl: 4, Sayı: 14 (Ocak), s. 102-106.
- Kadıoğlu, A. (1999) Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi, Metis Yayınları, İstanbul
- Kalaycıoğlu, E. ve A. Y. Sarıbay (2000) Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme, Alfa Yayınları, İstanbul
- Karakök, T. (2011) "Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de Eğitim", Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1532.pdf, son erişim tarihi:04.01.2015.
- Karaömerlioğlu, M. A. (2001), "Köy Enstitüleri", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cilt II Kemalizm, T. Bora (der.), İletişim Yayınları, İstanbul
- Karaömerlioğlu, M. A. (2006) Orada Bir Köy Var Uzakta, Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem, İletişim Yayınları, İstanbul
- Karaömeroğlu, M. A. (1998) "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", Toplum ve Bilim 76, s. 56-85
- Kaya, İ. (2011a) "Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm", Düşün Dergisi, ODTÜ, Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz, s. 26-33.
- Kaya, İ. (2011b) "Geç Modernlikler Çerçevesinde Türk Modernlik Deneyimi", Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Der. M. Zencirkıran, Dora Yayıncılık, Bursa
- Kaya, İ. (2014) Yeni Türkiye: Modernliği Olmayan Kapitalizm, İmge Kitabevi, Ankara
- Keyder, Ç. (2007) Türkiye'de Devlet ve Sınıflar, İletişim Yayınları, İstanbul
- Keyder, Ç. (1999) "Türkiye'de Modernleşmenin Doğrultusu", Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, 2. Baskı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul
- Kirby, F. (2000) Türkiye'de Köy Enstitüleri, Güldiken Yayınları, Ankara
- Kongar, E. (1997) İmparatorluktan Günümüze Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Mardin, Ş. (1991) Türk Modernleşmesi, İletişim Yayınları, İstanbul
- Öğün, S. S. (1995) Modernleşme, Milliyetçilik Ve Türkiye, Bağlam Yayıncılık, İstanbul
- Özman, A. (2002) "İ. Hakkı Tonguç", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, 3. Cilt, İletişim Yayınevi, İstanbul
- Özkazanç, A. (2002) "Örgütlü Modernliğin Çözülmesi Sürecinde Suçun Yeniden Siyasallaşması", Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları Sempozyum Bildirileri, TODAİE Yayınları, Ankara
- Özkazanç, A. (2012) "Cumhuriyet Döneminde Siyasal Gelişmeler: Tarihsel-Sosyolojik Bir Değerlendirme", 1920'den Günümüze Türkiye'de Toplumsal Yapı ve Değişim, Derleyen: Faruk Alpka ve Bülent Duru, Phoneix Yayınevi, Ankara, s.91-126.



Sallan Gül, S. (2004) Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa Yeni Liberalizm ve Muhafazakarlık Kısılcığında Refah Devleti, Etik Yayınları, İstanbul

Sallan Gül, S. (2005) "Sosyolojik Bakışla Köy Enstitüleri", Yeniden İmece, Yıl: 2, Sayı: 9, s. 53-56.

Sallan Gül, S. (2013) Gönen Köy Enstitüsü İşığı, YKKE Derneği Yayınları, İzmir

Sallan Gül, Songül, Fatih Kahraman, Ayşe Alican, H. Eylem Kaya ve Hüseyin Gül (2014), "Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği", VII. Sosyoloji Kongresi Bildireler Kitabı, Muğla.

Sallan Gül, Songül, Eylem Kaya ve Erdal Kaya (2010) "Modernleşme Sürecinde Köy Enstitüleri ve Köycülük", Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç Öğretisi ve Okul Öncesinden Yüksek Öğretime Ülkenin Eğitim Sorunları, Çözüm, Öneriler Konulu Sempozyum Kitabı, Der. K. Kocabaş, 20-22 Mayıs, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Yayınları, İzmir, s. 616-620

Saunders, P. (1989) Social Theory and The Urban Question, London & NewYork, Routledge.

Tanilli, S. (1994) Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Cem Yayınevi, Ankara

Tekeli, İ. ve S. İlkin (2009) 1929 Dünya Buhranında Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul

Timur, T. (1996) Osmanlı Çalışmaları: İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine, İmge Kitapevi, Ankara

Timur, T. (2001) Türk Devrimi ve Sonrası, İmge kitapevi, Ankara

TBMM (1922) Millet Meclisi Tutanak Dergisi D. 1, Cilt 18, Sayı 2, http://www.tbmm.gov.tr/tarihce/ataturk_konusma/1d3yy.htm, son erişim 10.12.2014.

TBMM (1940) Tutanak Dergisi, Dönem 6, 41. Birleşim, s. 71-74, son erişim 12. 23. 2014.

Tonguç, İ.H. (1939) http://www.koyenstituleri.de/ke_t/2005_t/cankoev_1.htm, Ankara: Etlik 20

Tonguç, İ. H. (1997) Kitaplaşmamış Yazıları: Cilt I, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara

Tonguç, İ. H. (1998) Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara

Tonguç, İ. H. (1938) Köyde Eğitim, MEB İlkokul Öğretmen Kılavuzu Serisi, Ankara.

Tuncay, M. (1997) "Siyasi Tarih (1908-1980), Türkiye Tarihi 5, 1980-1995, Der. S. Akşin, Cem Yayınları, İstanbul

Türkoğlu, P. "Kalkınma Politikaları ve Eğitim", Yeniden İmece, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), 2008, s. 30-31.

Türkoğlu, P. (2013a) "Ankara Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü: Köy Enstitüleri Sisteminin Yüksek Öğretimi", Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Yay. Haz. K. Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Yayını, İzmir

Türkoğlu, P. (2013b) Kısa Süren Hasat Köy Enstitüsünde Öğrenci Olmak, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

Türkoğlu, P.(2008) "Kalkınma Politikaları ve Eğitim", Yeniden İmece, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), s. 30-31.

Türkoğlu, P. (2000) Tonguç ve Enstitüleri, 2. Basım, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

Tütengil, C. O. (1998) "Köycülük Üzerine", 75 Yılda Köylerden Şehirlere, Türkiye İş Bankası-Tarih Vakfı Ortak Yayını, İstanbul

Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim

Niyazi ALTUNYA¹

Özet

Bu yazıda, Köy Enstitüsü Sistemi'nin işleyişinde yönetim yapısının etkisi incelenmiştir. Yazıda, Köy Enstitüleri yönetiminin kurgusu, yasal dayanakları, örgütsel yapısı, görev dağılımı ve yönetimde rol alanların nitelikleri, hakları ve sorumlulukları ele alınmakta, yönetsel işleyişle ilgili bazı örnekler verilmektedir. Ayrıca sistemdeki demokrasi anlayışı, yönetime öğrenci katılımının önemi, oluşumu, mekanizması, ayrıca kızların yönetimdeki konumları ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yönetime katılma, örgüt, demokratik eğitim, usta öğretici, küme, Köy Enstitüleri.

Governance in the Village Institute System

Abstract

In the present article, the effect of the administration structure on the functioning of Village Institute System, has been examined. In the article, the setup, legal foundations, organizational structure, task distribution of the Village Institutes' administration are tackled, along with the properties, rights and responsibilities of those who were involved in the administration, and some examples are provided regarding administrative functioning

Key Words: Participation to administration, organization, democratic education, master student, group, Village Institutes.

Giris

Köy Enstitüsü Sistemi'ni özgün kılan en önemli etkenlerden biri de enstitülerin yönetim biçimidir. Bu kurumlarda yönetim; kurgu, ilkeler, uygulama ve yöneticilerin nitelikleri yönünden aynı dönemdeki başka eğitim kurumlarından oldukça farklıdır. Örneğin, köy enstitülerinin yönetimini niteleyen en önemli ilke, *yönetime katılımdır*. Enstitülerde yönetici, öğretmen ve özellikle öğrencilerin yönetime katılması vazgeçilmez bir ilkedir.

Türk eğitim sisteminde demokrasi özleminin yüz yılı aşan bir geçmişi vardır. Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda merkezden birçok düzenleme yapmıştır ama, Köy Enstitüsü deneyimine kadar birkaç istisna dışında önemli bir uygulama görülmemiştir. Çünkü, eğitim yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin çoğunluğu katılımlı demokratik yönetime inanmış değildi. İnananların da bu konudaki becerileri yeterli değildi. "Öğrencilere fırsat verilirse tepemize çıkar, anarşi doğar" inancı sadece yönetici ve öğretmenlerde değil, velilerde hatta öğrencilerde de yaygındı. Durum bugün de pek farklı değildir!

İmparatorluk döneminde *Mustafa Sâti*, *Ethem Nejat*, *İsmail Hakkı Baltacıoğlu*, *Nafi Atuf Kan-su* gibi inancı eğitimcilerin eğitime katılım konusundaki çabaları, genellikle öğrencilerle özgür

¹ Dr., Eğitimci-Yazar



ilişki kurma düzeyini aşır modelleşememiş, buna olan inanç da yaygınlaşmamıştır. Cumhuriyet döneminde *Baltacıoğlu, Halit Ziya Kalkancı* gibi eğitimciler çalıştıkları kurumlarda, özellikle her ikisi de müdürlük yaptıkları Gazi Eğitim Enstitüsü'nde demokratik eğitimi modelleştirme konusunda hayli emek vermişlerdi. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı merkezinde bile bu uygulamalara tam destek vermemiştir.

Köy Enstitüsü sisteminin kuramcısı, kurucusu, lideri *İsmail Hakkı Tonguç*, bu kurumlarda uygulattığı öğrenci katımlı demokratik yönetimin modelini iyi kurgulamış, atadığı genç yöneticileri bu konuda yetiştirmek için olağanüstü çaba harcamıştır. Bunun için sürekli içinde bulunduğu bu kurumlarda uygulamayı bıkrıp usanmadan izlemiş, olumlu sonuçlar da almıştır.

Bu yazıda, kısaca köy enstitülerinde uygulanan yönetim biçiminin kurgusu, aktörleri ve yönetim süreci üzerinde durulacaktır.

Köy Enstitülerinde Yönetimin Yasal Dayanağı

Köy Enstitüsü Sistemi'nde yönetim erki Milli Eğitim Bakanlığı'ndadır. Sistemin öncü deneyimi olan Köy Eğitimlenliği Sistemi, Tarım Bakanlığı ile birlikte başlatılmıştır. 11.06.1937 tarih ve 3238 sayılı *Köy Eğitimlenleri Kanunu*, "Köy eğitimlenleri, Maarif ve Ziraat Vekillikleri [bakanlıkları] tarafından; ziraat işleri yaptırılmaya elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilir. Eğitimlen yetiştirme kurslarının masrafları Maarif ve Ziraat vekillikleri bütçesinden ödenir." demektedir (m. 2).

1936 yazında ilk Köy Eğitimleni Yetiştirme Kursu, Eskişehir Çifteler Çiftliği'nin yanındaki Mahmudiye bucağında açılmıştır.^{2,3} Kursun müdürü çiftliğin de müdürüdür. Ancak, bu denemeden iki Bakanlığın eşgüdüm sağlamada zorluklar çektiği hatta sorunlar yaşadığı anlaşılınca yönetim yetkisi hızla Milli Eğitim Bakanlığı'na kaymış, Tarım Bakanlığı destek güç olarak kalmış, zamanla tümünden devreden çıkarılmıştır.

Köy Enstitüleri, 1937'de "Köy Öğretmen Okulu" adıyla açılmaya başladığında ise konuyla ilgili özel bir yasa yoktu. Başlangıçta, 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*'un 7. maddesindeki üç sözcükten ibaret olan "Köy Muallim Mektepleri" ifadesine dayanılmıştır. 1926 ve 1927'de açılan iki *Köy Muallim Mektebi* 1932 ve 1933'te kapatıldıysa da söz konusu yasa hükmü yürürlükte kalmıştı.

7 Temmuz 1939'da kabul edilen 3704 sayılı *Köy Eğitimlen Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun*'un 1. maddesi, "Öğretmen yetiştirmek üzere Maarif Vekilligince köylerde açılmış ve açılacak öğretmen okullarıyla Maarif ve Ziraat Vekilliklerince köy eğitimleni yetiştirilmek maksadıyla 3238 sayılı kanuna göre açılan eğitimlen kursları'nın yönetimi Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakılmıştır. Söz konusu yasa daha çok bu kurumlara verilecek arazi ve döner sermaye konularını düzenlemiş, enstitülerin iç yönetimlerine değinmemiştir.

17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu*'nun 1. maddesi, "Köy öğretmenleri ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan köylerde *Maarif Vekilligince* köy enstitüleri açılır." diyerek hem bu kurumların asıl adını koymuş, hem de enstitülerin "Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılacağını" belirtmiştir. Enstitüler "tam devreli" yani beş yıllık köy ilkokullarını bitirenleri öğrenci olarak alacak ve öğretim süreleri "en az beş yıl" olacaktır (m. 3). Bu yasa, "Köy Öğretmen Okulu" adını da "Köy Enstitüsü"ne dönüştürmüştür (Muvakkat m. 22/b). Bu yasa da enstitüler için bir iç yönetim düzeni belirlememiştir.

² Niyazi Altunya, Yetmişinci Yılında Köy Eğitimlenliği, Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür-Eğitimi içinde, Haz. Nazife Güngör, Ankara, Gazi Üniversitesi, 2007.

³ Hüseyin Altunya, "Türkiye'de Köy Eğitimleni Yetiştirme Deneyimi (1936-1948)" Düşünen Tohum Konuşan Toprak: Türkiye'nin Köy Enstitüleri (1940-1954).





Resim 1: Tuğla üretimi

19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu*, köy eğitim sistemini, köy enstitüsü yönetici ve öğretmenleri ile köy eğitimci ve öğretmenlerinin yükümlülüklerini düzenlemekte; köy enstitülerinin iç düzeni ve işleyişine doğrudan yer vermemektedir. Ancak, yasanın Bakanlıkça 1942 sonlarında hazırlanan, hiç kuşkusuz kurucu Tonguç'un kafasından ve kaleminden çıkan, *İzahnamesi* [Açıklaması], enstitü yönetimlerine de yer vermektedir.⁴

Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi'ne göre çıkarılan diğer bazı düzenleyici metinlere biraz sonra değineceğiz.

Biraz önce belirtildiği gibi, köy enstitülerinin kuruluş amacı sadece öğretmen yetiştirmekle sınırlı değildi, enstitüler öğretmenle birlikte “köye yarayan diğer meslek erbabını” da yetiştirecekti. Diğer erbablar sağlık, tarım, teknik işler, köy yöneticiliği gibi alanlara ait olabilirdi. Yazık ki enstitülerde “Öğretmenlik” ve “Sağlık Memurluğu” kollarından (bölümlerinden) başka bölüm açılmadı. 9.07.1943 tarih ve 4459 sayılı *Köy Ebeleri ve Köy Sağlık Memurları Teşkilatı Yapılmasına Dair Kanun*, “Köy Ebesi” ve “Köy Sağlık Memuru” yetiştirilmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte Sağlık Bakanlığı'na da sorumluluk yüklemişti. Örneğin, bu kollara öğrenci seçme kurallarının belirlenmesi (m. 1) ve bunlara “tabip öğretmen” atanması (m. 14) konularında bu Bakanlık da yükümlü idi. Ancak, bu elemanların enstitülerde yetiştirilmesi ödevi Milli Eğitim Bakanlığı'na aitti. Bu yasaya göre, enstitülerde yetiştirilen köy sağlık memuru ve köy ebelerinin denetlenmesi konusunda da Milli Eğitim Bakanlığı elemanlarına yetki tanımıştı (m. 8).

Köy enstitülerinde öğretmen yanında sağlık memuru da yetiştirildi; ancak ebe yetiştirilemedi; daha doğrusu bu konuda Sağlık Bakanlığı yan çizdi.

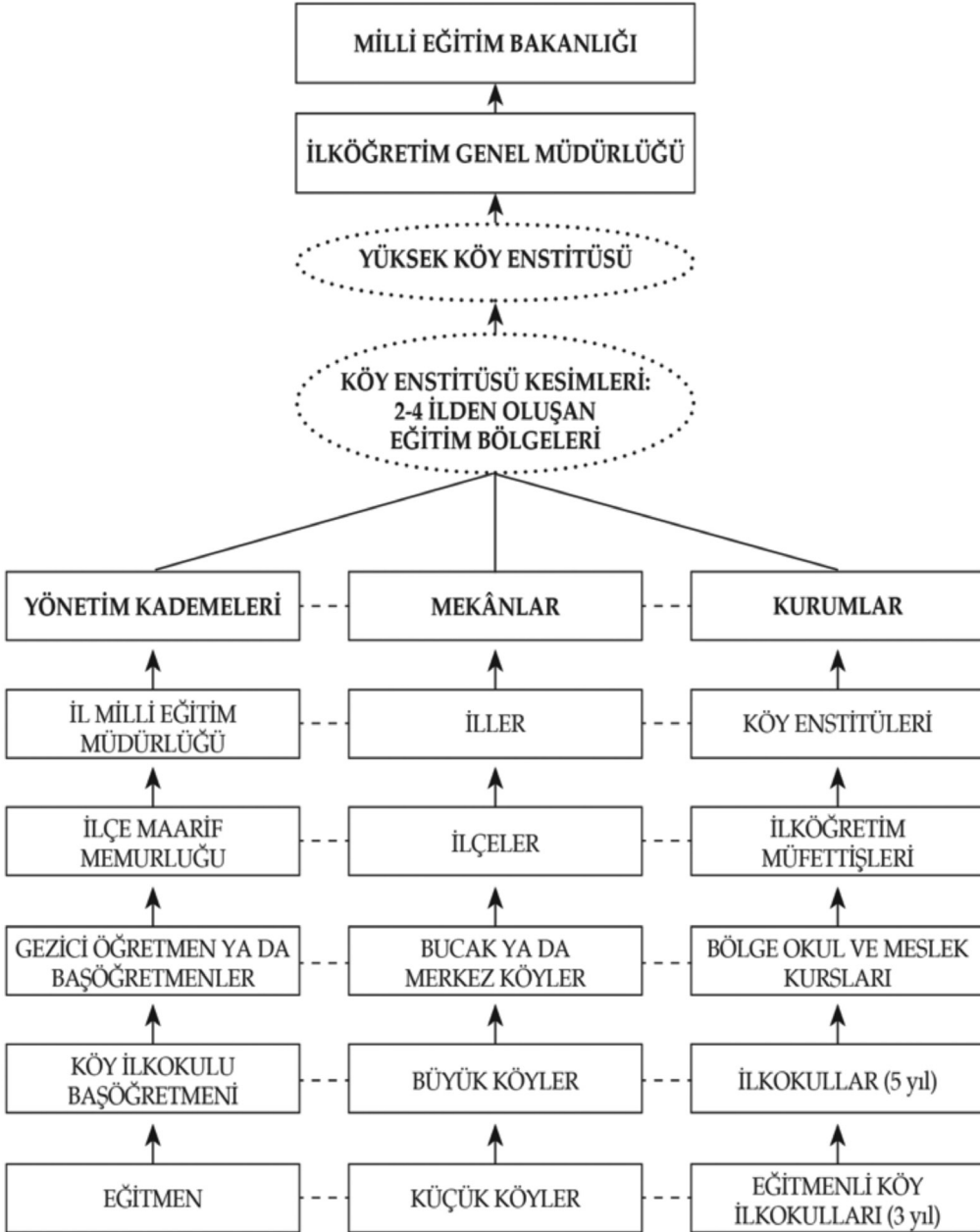
10.06.1933 tarih ve 2287 sayılı *Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun*'la köy enstitülerinin kapatıldığı 1954'e kadar bu yasada yapılan değişikliklere göre, ilkokul öğretmeni

⁴ Tebliğler Dergisi: 21.12.1942/203.

yetiştiren eski İlköğretmen Okulları, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı idi (m. 14). Ancak, 1935'ten itibaren hem İlköğretmen Okulları, hem 1936'dan başlanarak açılan Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları hem de 1937'de "Köy Öğretmen Okulu" olarak açılıp 1940'ta asıl adlarını alan Köy Enstitüleri, hatta 1942 yılında açılan üç yıllık bir yükseköğretim kurumu olan *Yüksek Köy Enstitüsü* de İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı idi. Oysa anılan 2287 sayılı yasaya göre yükseköğretim kurumları, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olacaktı (m. 11).

Burada, Köy Enstitülerinin iç örgütlenmesine geçmeden önce Köy Eğitim Sistemini basit bir şema üzerinde şöyle görebiliriz:

KÖY EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖRGÜTSEL YAPISI



Köy Enstitülerinde Yönetmel Sürece Giriş

Hemen belirtelim ki köy enstitüsü demek öncelikle “örgütlü eğitim” demektir.

Köy Enstitülerinin ilginç bir iç örgütlenmesi vardı. Bu örgütlülük enstitülerde olağan bir yaşama biçimi idi. Bu kurumlarda hiçbir görev ve hiçbir kimse örgütün dışında değildir. Enstitülerde örgütlülük, sıkıcı ve çekilmez bir yaşam biçimi de değildir. Çünkü, örgütlenme sadece işlerin iyi yürümesi için değil, herkesin, özellikle enstitülere dilsiz-ağızsız gelen köy çocuklarının, kendilerini bu örgüt içinde nereye yerleştireceklerini, hangi görevi kimin yapacağını bilmeleri, haklarını kimden ve nereden isteyeceklerini anlamaları, ödevlerinin sınırlarını kavramaları açısından da önemlidir. Kişiler/öğrenciler, ilişkiler ancak böyle düzenlenince huzur bulabilirlerdi.

Enstitülerdeki örgütsel süreç, köylerden öğrenci seçimi ile başlar. Köy enstitüsü öğrencisini belirlenmiş kurallara göre önce köyündeki kendi ilkokul öğretmeni seçer, önerir, sonra onu il ilköğretim müfettişi ya da gezici başöğretmen bir bilgi yoklamasından geçirip bölgedeki enstitüye sevk eder. Enstitüye gelen ya da getirilen öğrenci, önce kıdemli bir öğrenci tarafından karşılanır; tuvalet, hamam ve diğer zorunlu gereksinmelerini giderebileceği yerler gösterilir, buraların kullanılış biçimi öğretilir, sonra karnı doyurulur, velisi ile birlikte konuk edilir.

Bir yönetici tarafından geçici kaydı yapılan öğrenci, bilgi ve yetenek yoklaması için görevli öğretmenler komisyonuna gönderilir. Enstitüde öğretmen kadrosu oluşmamışsa bu yoklamayı müdür, bir yönetici ya da bir öğretmen tek başına da yapabilir. İlk yıllarda öğrenci bulmak çok zor olduğu için, genellikle okuma yazma bilen zeki ve sağlıklı, 3 ya da 5 yıllık köy ilkokulu mezunu tüm çocuklar kabul edilmiştir.

Bulaşıcı hastalıkların kol gezdiği o yıllarda yapılan ilk işlerden biri de öğrenci adayının okul doktoru ya da bir sağlık görevlisince sağlık kontrolünden geçirilmesidir. Çünkü, çocuklar genellikle bunu geldikleri yerlerde yaptıramamıştır.

Yine yeni gelen öğrencilere, önce gelenlerce enstitü gezdirilir ve tanıtılır. Onlara, buranın öteki okullara benzemediği, burada genel kültür dersleri yanında yapı (inşaat) ve tarım işlerinin de yaptırıldığı anlatılır. Birkaç gün bu işlerde denenir, eğer bu koşullara uyamayacaksa geri gidebileceği söylenir. Yeni gelen öğrencinin ilk rehberinin kendinden önce gelen öğrenci olması ilginç bir rehberlik türüdür. Ondan hemen sonra *küme (sınıf rehber) öğretmeni* gelir. Küme öğretmeni öğrencinin sadece danışmanı değil, anası-babası-velisi, her şeyidir. Köyden gelen çaresiz çocuk her sıkıntısını ona anlatır, bilmediği her şeyi ona sorar, harçlığı varsa ona teslim eder, gerektiğe ondan alır.

Diğer yandan öğrenci, ders öğretmenleri, usta öğreticiler ve öğrenci yöneticileri ile ilişkiye girer. Öğrenci yönetimi, iç içe geçmiş yapılardan oluşur. Bu yönetimin alt basamağında seçilmiş sınıf başkanı bulunur. Ondan sonra atölye ve tarım ekipleri başkanları gelir. Gece koğuş ve işyeri nöbetçisi olan öğrenciler, aynı zamanda oranın ilk basamak yöneticileridir. Yeni kurulan başka enstitüleri ve köy okullarını yapmak üzere görevlendirilen öğrenci ekiplerinin de rehber öğretmen yanında seçilmiş bir öğrenci başkanı vardır.

Oluşum biçimi her enstitünün kendisine bırakılan enstitü öğrenci yönetimleri, tüm öğrencilerin katıldığı seçimle oluşur. Öğrenci başkanı, müdürden sonra enstitünün fiilen en etkili yöneticisidir. Bunlar, enstitünün genel düzen ve temizliği, erzak ve yemek işleri, veli ve diğer konukların ağırlanması gibi görevleri yaparlar, öğrenci ile okul yöneticileri arasında iletişimi sağlarlar. Hafta sonunda yapılan değerlendirme/eleştiri toplantılarını, tören ve toplu eğlenti programlarını enstitü öğrenci yönetimleri yapar ve uygular. Enstitü disiplin kurulunda da öğrenci yönetiminin bir temsilcisi bulunur. Enstitü yöneticileri onlara vesayet etmekten çok arka planda onların rehberidirler.



Köy Enstitülerinde Örgüt ve Görevler

Köy enstitülerinin 1947'ye, yani özgün sistemden dönüşe kadar her işi katı kurallara bağlayan bir yönetmeliği yoktu. Böyle olması doğaldı, çünkü enstitüler özgün bir deneme sürecinden geçiyordu; işleyişleri katı mevzuat hükümleri ile sınırlandırılmazdı. Biraz önce değinilen 1942 tarihli *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi*, enstitülerin yönetimine biraz dolaylı olarak yer veriyordu.

İzahname "Köy enstitülerinde vazife görenler arasında bu kurumlardaki işlerin nasıl taksim edileceği Vekillikçe [Bakanlıkça] hazırlanarak enstitü idarelerine gönderilen *İş Bölümü Planı*'nda belirtilmiştir." demektedir.⁵Bu amaçla Bakan *Hasan-Âli Yücel*'in imzasıyla 10.11.1942 tarih ve 6/13631 sayılı yazı ekinde *Köy Enstitülerinde İdare, Öğretim ve Eğitim Alanında Vazife Görenlerle İlgili İş Bölümü Planı* başlıklı bir yazı (yönerge) gönderilmiştir. Onu tamamlar nitelikteki bir başka düzenleme de İlköğretim Genel Müdürü *İsmail Hakkı Tonguç*'un imzasıyla gönderilen 16.11.1944 tarih ve 18940 sayılı *İdare İşlerinde Çalışacakların Vazifeleri Hakkında* yazıdır.⁶ İlk metinde, "Bu işbölümü planında tespit edilmeyen hususlar, öğretmen okulları ve liseler talimatnamesine göre görülür" denilmektedir.⁷

Bu iki düzenlemeye göre enstitülerde görülecek belli başlı işler yönetici ve başlar arasında şöyle bölüştürülmüştür:

1) Müdürün vazifeleri, 2) Müdür muavinlerinin vazifeleri, 3) Eğitim başının vazifeleri, 4) Öğretmenlerin vazifeleri, 5) Nöbetçi öğretmenlerin vazifeleri, 6) Öğretmenler kurulunun vazifeleri, 7) Disiplin kurulunun vazifeleri, 8) Küme başının vazifeleri, 9) Yapı ve sanat başının vazifeleri, 10) İşlik başının vazifeleri, 11) Ziraat başının vazifeleri, 12) Denizcilik sporları ve balıkçılık başının vazifeleri, 13) Müzik başının vazifeleri, 14) Sağlık başının (doktorun) vazifeleri, 15) Hasta bakıcının vazifeleri, 16) Usta öğreticinin vazifeleri, 17) Hayvan hastalıkları başının vazifeleri, 18) Ayniyat, mübayaa [satınalma], hesap, kayıt, ambar, depo, mütedavil [döner] sermaye işleri yapmakla mükellef memurlarının vazifeleri.

Bu düzenlemelere göre örneğin *Küme Başının* (bir sınıftan sorumlu rehber öğretmen) görevleri şunlardır:

"1. Eğitim ve öğretim işleri bir bütün olarak kendilerine verilen öğrenci kümelerini ilgilendiren her türlü işleri yapmak.

"2. Küme çocuklarının [öğrencilerinin] giyinme, yeme, yıkanma, derslere çalışma bakımlarından bütün ihtiyaçlarını gidermek için ilgili başlarla işbirliği yaparak gerekli tedbirleri almak.

"3. Küme çocuklarının ders ve iş bakımlarından iyi yetişmelerini sağlayıcı tedbirleri almak, onlara okuma alışkanlığını kazandırmak.

"4. Küme öğrencilerinin arkadaşları, öğretmenleri ve köylüleriyle iyi münasebetler çerçevesi içinde yaşamalarını sağlamak.

"5. Küme öğrencilerine ölçülü ve hesaplı bir şekilde şahsi ihtiyaçlarını gidermeyi, para harcamayı öğretmek; onları ihtiyaç giderme yönünden haysiyetlerini daima koruyacak bir durumda bulundurmak.

"6. Küme çocuklarına verilen emirlere itaat etmeyi, öğretmenlerine saygı göstermeyi, başkasının hakkına ve malına göz dikmemeyi, el uzatmamayı öğretmek.

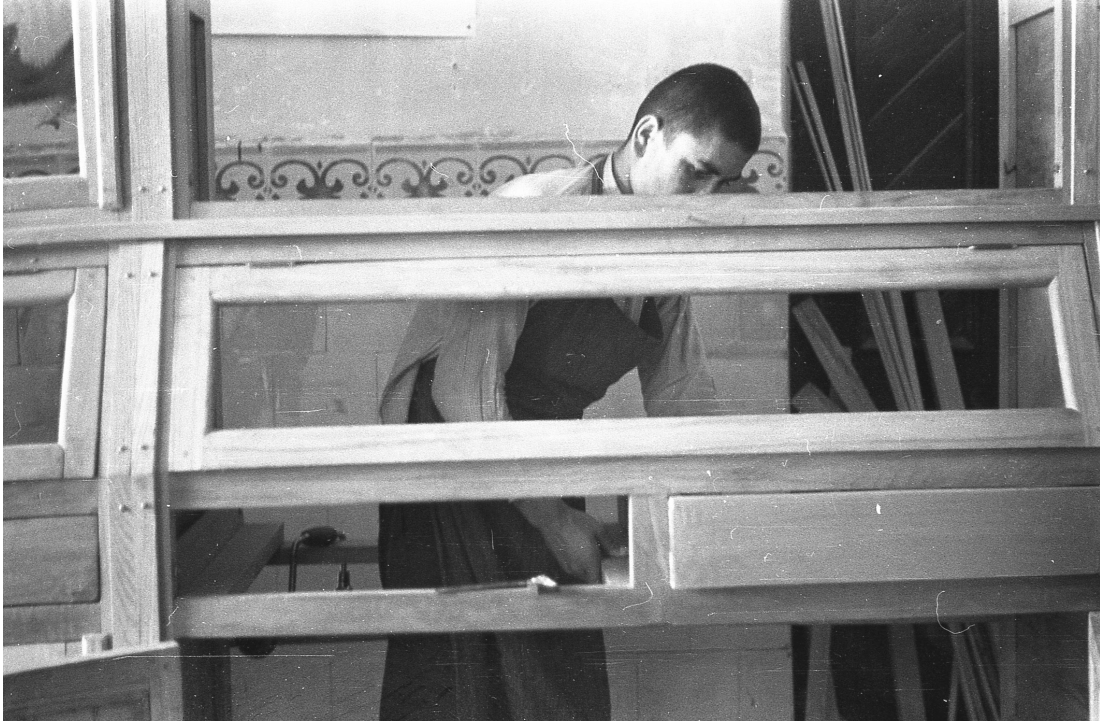
"7. Kümeler arasında, enstitünün genel havasına uygun bir işbirliği kurulmasını, onların bütün işlerde ve çalışmalarında birbirlerine destek olmalarını sağlamak."

⁵ Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi (1943), s. 109.

⁶ Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Köy Enstitüleri İle İlgili Yönetmelik ve Resmi Yazılar, s. 81-101.

⁷ İsmail Hakkı Tonguç Arşivi.





Resim 2: Marangoz

Bu düzenlemelere göre *Yapı ve Sanat Başının* görevleri de şunlardır:

“1. Vekillikçe bildirilen inşaat için gerekli malzemeyi zamanında hazırlamak, inşaatı zamanında bitirmek için gerekli tedbirleri almak talebenin, sanat ve yapı hayatına ait ferdi ve müşterek işleri üzerine güzel yazılar yazmalarını ve ilgili kitapları, planları okuyarak teknik kabiliyetlerini geliştirmelerini sağlamak.

“2. Yapıcılık ve sanat çalışmalarına esas olacak haftalık iş planlarını, nöbet cetvellerini, ilgili öğretmenler ve eğitim başı ile birlikte tespit etmek, öğretmenlerle talebede bu işlere karşı saygı ve sevgi hisleri uyandırmak, ilgililerin bu planlara göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmek, çalışmayanların durumlarını müdüre bildirmek.

“3. Yapıcılık ve sanat çalışmalarıyla ilgili ve bu işler için gerekli alet ve malzemenin bütün kayıtlarını tutmak, bu eşyanın teslim ve tesellümünün [teslim alınmasının] usulüne göre yapılmasını sağlamak.

“4. Bütün çalışma yerlerinde ve işliklerde kazaların önüne geçici tedbirleri vaktinde almak, kaza vukuunda kazaya uğrayanı koruyucu tedbirleri almak.

“5. Müdürün göstereceği işleri yapmak.”

Yine bu düzenlemeye göre *Ziraat [Tarım] Başının* görevleri ise:

“1. Vekillikçe bildirilen hedeflere göre ziraatla ilgili istihsal [üretim], öğretim, eğitim tatbikatını ve ziraat çalışmalarına esas olacak haftalık, aylık veya mevsimlik iş planlarını ve nöbet cetvellerini ilgili öğretmenler ve eğitim başıyla birlikte tespit etmek ve alakadarların bu planlara göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmek, çalışmayanların durumunu müdüre bildirmek.

“2. Mütedavil [döner] sermaye işletmesi, ziraat çalışmaları, hayvan bakımı ve bu işler için gerekli alet ve malzeme ile ilgili bütün kayıtları tutmak ve alakadarların tutmaları lazım gelen defterleri onlara tutturmak, her türlü ziraat eşyasının teslim ve tesellümünün usulüne göre yapılmasını sağlamak.

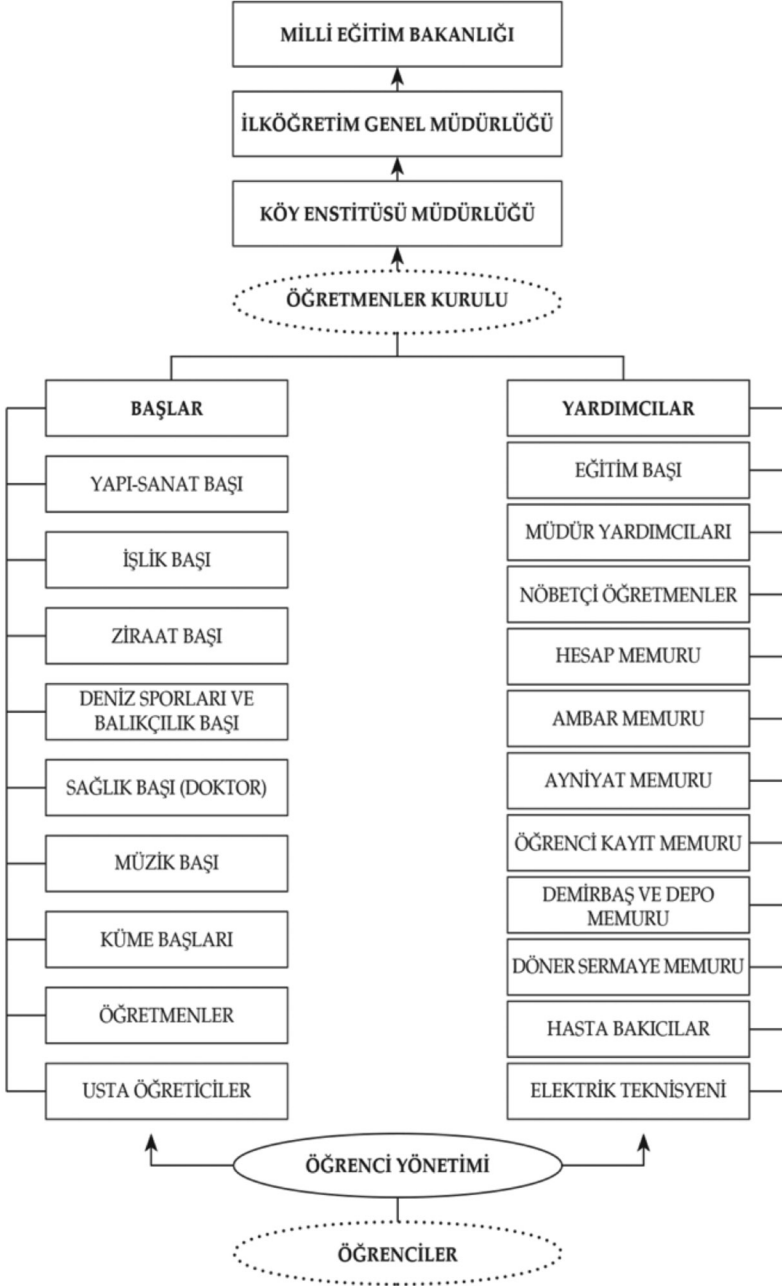


“3. Ziraatla ilgili her türlü çalışma yerlerinde kazaların önüne geçici tedbirleri aldirtmak, talebe ve öğretmenlerle hayvanları bulaşıcı hastalıklardan koruyucu tedbir almak, hayvanların ölümüne veya sakatlanmalarına meydan verici halleri gidermeye çalışmak.

“4. Talebenin ziraat çalışmalarına ait yazılar yazmalarına, ilgili kitapları okuyup tecrübe [deney] yapmalarına yarayacak tedbirleri almak ve aldirtmak.

“5. Müdürün vereceği işleri yapmak”⁸

KÖY ENSTİTÜLERİNDE İÇ ÖRGÜTLENME



⁸ İsmail Hakkı Tonguç Arşivi.

Köy Enstitüsü Müdürleri

Köy Enstitülerinin yönetiminde müdürlerin konumu çok önemlidir. Bu nedenle kendilerine geniş yetkiler ve sorumluluklar verilmiştir.

Köy Enstitü müdürlerinden, klasik yöneticilikten çok, *liderlik* beklenmiştir. Bu liderlerin yetiştirilebilmeleri için Genel Müdür (baş lider) *Tonguç* tarafından olağanüstü çaba ve özveri gösterilmiştir. O, gençler arasından seçtiği müdürleri iş başında yetiştirmek için birçok teknik geliştirmiştir.

Müdür yardımcılarını, eğitim başı ve birim (dal) başları müdürün eşgüdümünde kendi alanlarının yetki ve sorumluluk sahibi elemanlarıdır. Öğretmen, usta öğretici, memur ve öğrencilerin de yönetimde yetki ve sorumlulukları vardır. Ancak müdürler, enstitü yönetimlerinin başlayıp bittiği yerdedir ve rolleri herkesten önemlidir. Hemen vurgulayalım; enstitülerde tüm yönetici, öğretmen, usta öğretici ve diğer görevlilerin temel sorumluluğu, öğrencilerin özgürleştirilerek yetiştirilmesidir. Bürokratik işler türevdir, ikincildir. Ambar, demirbaş işleri ile sorumlu saymanlık dışındaki işler için memur yoktur. Aşçı, fırıncı ve çamaşırıcı dışında yardımcı hizmetli yoktur. Onların yanında yetiştirilecek yardımcı öğrenciler vardır. Öğrenciler, kendi oluşturdukları yönetimler dışında, başta küme öğretmeni olmak üzere öğretmenleriyle muhataptır.

Enstitü müdürleri göreve getirilmeden önce çok dikkatli bir izleme ve seçim sürecinden geçirilmişlerdir. Bu konuda tek seçici Genel Müdür *Tonguç*'tur. Seçtiği müdürlerle çok yakın meslek- sel ve kişisel ilişkisi vardır. Bunların çoğu Gazi Eğitim Enstitüsü'nden, ilköğretmen okullarından ya da öğretmenlik, yöneticilik kurslarından öğrencisidir. Onları görevleri başında da uzunca süre izlemiştir.

Enstitü müdürlerinin diğer bazı özelliklerini de bilmekte yarar var. Örneğin, müdürler çok gençtir. *Tonguç*'un görevde bulunduğu yıllarda atanan müdürlerin, atandıkları tarihlere göre yaş ortalaması 33.9 olup bunların yaşları 28'le 42 arasında dağılmaktadır. Müdürlerden yaşı en büyük olan Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü Müdürü *Sıtkı Akkay* 42, en küçük olan Isparta Gön- nen Köy Enstitüsü Müdürü *Ömer Uzgil* ile Kayseri Pazarören Köy enstitüsü Müdürü *Sabri Kolçak* 28 yaşındadırlar. Ortalamadan yüksek olanlardan birisi 40, birisi 38, beşi 37, üçü 35, dördü de 34 yaşındadır. Diğerleri 29-32 yaşları arasındadır.⁹

Bir de müdürlerin öğrenim durumlarına bakmak gerekir. 31 müdürden 22'si (yaklaşık yüzde 71) o zaman öğrenim süresi değişik bölümlerinde 2 ve 3 yıl olan Gazi Eğitim Enstitüsü çıkışlıdır. Bunlardan 18'i Gazi'nin Pedagoji, 3'ü Resim-İş bölümünü bitirmişlerdir. Diğerlerinin 1'i Viyana Pedagoji Enstitüsü'nü, 1'i İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nü, bir süre ilköğretmenliğinden sonra bitirmişlerdir. 5 müdür ilköğretmen okulundan sonra 2-10 ay arasında müfettişlik ya da ortaöğretim öğretmenliği kurslarını bitirmişlerdir. İki müdür de ilkö- kul öğretmenliği yaparken ilköğretim müfettişliğine atanmışlardır. Bir tanesinin öğrenim durumu saptanamamıştır.

31 enstitü müdüründen 26'sı önceden ilköğretim müfettişliği, bunlardan 4'ü milli eğitim mü- dürlüğü yapmıştır. Enstitü müdürlerinden epeycesi 1936-40 arasında Eğitim Kurşlarında yöne- ticilik, şeflik ya da öğretmenlik yapmıştır. Müfettişlik ve milli eğitim müdürlüğü, eğitim kursu yöneticiliği yapanların az-çok yöneticilik deneyimi geçirdiği söylenebilir.¹⁰

⁹ Niyazi Altunya, Köy Enstitüsü Sistemi: Toplu Bakış, s. 94

¹⁰ Fuat Gündüzalp, Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu, C. VI, 2010, s. 272-294.



| KÖY ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLERİNİN YAŞ VE ÖĞRENİM DURUMLARI | | | | | | |
|---|--------------------|----------------------|-------|-------------|------|---------------------------|
| SIRA NO. | ADI SOYADI | İLK GÖREVİ | DOĞUM | BAŞ. TARİHİ | YAŞI | ÖĞRENİMİ |
| 1 | Sıtkı Akkay | Savaştepe/Balıkesir | 1898 | 1940 | 42 | İlköğretmen Okulu |
| 2 | Hamdi Akman | Kızılcıllu/İzmir | 1903 | 1943 | 40 | GEE Pedagoji |
| 3 | İhsan Kalabay | Kepirtepe/Kırklareli | 1902 | 1940 | 38 | GEE Pedagoji |
| 4 | S. Edip Balkır | Gölköy/Kastamonu | 1902 | 1939 | 37 | İlköğretmen Okulu |
| 5 | Talat Ersoy | Aksu/Antalya | 1903 | 1940 | 37 | B. Seksiyonu, Fen |
| 6 | Halit Ağanoglu | Cılavuz/Kars | 1903 | 1940 | 37 | İlköğretmen Okulu |
| 7 | Recep Gürel | İvriz/Konya | 1904 | 1941 | 37 | GEE Pedagoji |
| 8 | Lütfi Engin | Hasanoğlan/Ankara | 1904 | 1941 | 37 | GEE Pedagoji |
| 9 | M. Rauf İnan | Çifteler/Eskişehir | 1905 | 1940 | 35 | Viyana Pedagoji Enstitüsü |
| 10 | Nazif Evren | Dicle/Diyabakır | 1909 | 1944 | 35 | GEE Pedagoji |
| 11 | Hayri Çakaloz | Ortaklar/Aydın | 1909 | 1944 | 35 | İÜ-Felsefe |
| 12 | Aydın Arıkök | Pulur/Erzurum | 1909 | 1943 | 34 | Yeterlik Belgesi |
| 13 | Fehim Akıncı | Beşikdüzü/Trabzon | 1912 | 1946 | 34 | GEE Pedagoji |
| 14 | İ. Safa Güner | İvriz/Konya | 1912 | 1946 | 34 | GEE Pedagoji |
| 15 | Kemal Üstün | Beşikdüzü/Trabzon | 1911 | 1945 | 34 | GEE Pedagoji |
| 16 | Enver Kartekin | Ladik/Samsun | 1910 | 1943 | 33 | B. Seksiyonu, Tarih |
| 17 | Şevket Gedikoğlu | Pazarören/Kayseri | 1910 | 1943 | 33 | GEE Pedagoji |
| 18 | Şerif Tekben | Akçadağ/Malatya | 1908 | 1940 | 32 | GEE Pedagoji |
| 19 | Ahmet Lütfi Dağlar | Düziçi/Adana | 1908 | 1940 | 32 | GEE Pedagoji |
| 20 | Remzi Özyürek | Çifteler/Eskişehir | 1906 | 1937 | 31 | GEE Pedagoji |
| 21 | Emin Soysal | Kızılcıllu/İzmir | 1906 | 1944 | 31 | GEE Pedagoji |
| 22 | Nurettin Biriz | Ladik/Samsun | 1908 | 1940 | 32 | GEE Pedagoji |
| 23 | Nejat İdil | Kepirtepe/Kırklareli | 1907 | 1938 | 31 | GEE Pedagoji |
| 24 | Şinasi Tamer | Akçadağ/Malatya | 1909 | 1940 | 31 | GEE Resim-İş |
| 25 | Hürrem Arman | Beşikdüzü/Trabzon | 1909 | 1940 | 31 | GEE Pedagoji |
| 26 | Osman Ülkümen | Beşikdüzü/Trabzon | 1915 | 1944 | 29 | GEE Pedagoji |
| 27 | Ömer Uzgil | Gönen/Isparta | 1912 | 1940 | 28 | GEE Resim-İş |
| 28 | Sabri Kolçak | Pazarören/Kayseri | 1912 | 1940 | 28 | GEE Pedagoji |
| 29 | Ali Doğan Toran | Gölköy/Kastamonu | ? | 1940 | ? | ? |
| 30 | Ahmet Korkut | Pulur/Erzurum | ? | 1942 | ? | GEE Pedagoji |
| 31 | Osman Yalçın | Yıldızeli/Sivas | ? | 1946 | ? | GEE Resim-İş |
| YAŞ ORTALAMASI | | | | | 33.9 | |
| Açıklamalar: 1) GEE: Gazi Eğitim Enstitüsü. 2) Yeterlik belgesi: İlkokul öğretmeni iken kurs görerek ilköğretim müfettişliği ya da ortaokul öğretmenliği yetkisi elde edilen belge. 3) B Seksiyonu: İlkokul öğretmenliğinden sonra GEE'de 12 aylık kurs görüp ortaokul öğretmenliği için yeterlik belgesi alma (B seksiyon belgeleri daha sonra TBMM kararı ile GEE diplomasına dönüştürüldü). | | | | | | |

Köy Enstitüsü Öğretmenleri

Köy Enstitüsü yönetimlerinin işleyişinde öğretmen ve usta öğreticilerin de özel bir yeri vardır. Köy Enstitüsü Sistemi gönüllü, yurtsever, özverili yönetici ve öğretmenlerin omuzlarında başarıya ulaşmıştır. Bu kişiler, enstitüdeki görevlere sadece diplomalarının derecelerine göre değil, yeteneklerine, çalışkanlıklarına ve işe uygunluklarına göre seçilmişlerdir.

Köy Enstitüsü öğretmenliğine atanmanın yasal koşulları 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu*'nun 17. maddesinde şöyle belirlenmiştir:

1) Yüksekokullar ve üniversite fakülteleri mezunları, 2) Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları, 3) Öğretmen okulları mezunları, 4) Ticaret liseleri ve orta ziraat okulları mezunları, 5) Erkek sanat okulları ve kız enstitüleri mezunları, 6) Köy enstitüleri mezunları, 7) İnşaat usta okulları mezunları, 8) Bunlardan başka her türlü teknik ve mesleki okullar mezunları./Bu enstitülerde mütehas-sıs işçiler yevmiye veya aylık ücretle *usta öğretici* olarak çalıştırılabilir.

Yasa, enstitülerde öğretmen olmak için yükseköğrenim görme zorunluluğu getirmemiştir. Bunun nedeni, yükseköğrenim görmüş olanları bulma zorluğu yanında, değişik düzeyde deneyimli, uygulayıcı elemanlarla usta öğreticilere olan gereksinimlerden doğan bir zorunluluktur. Yasa, Türk eğitim sistemine ilk kez “usta öğretici” kavramını da kazandırıyordu. Ayrıca enstitüler kendi mezunları içinden de öğretmen çıkarabilecekti. Bu düzenleme, ayrı bir kuruluş yasası olmayan *Yüksek Köy Enstitüsü*'nün açılışına da dayanak sağlıyordu.¹¹

Köy enstitülerinde çalışan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin öğrenim durumları ile ilgili bazı verileri bilmekte yarar vardır. Örneğin, *Tonguç*'un, genel müdürlükten ayrıldığı ve özgün dönemin bittiği günlerde (15 Ekim 1946) köy enstitüsü öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ait verdiği bilgiler şöyledir:

| SIRA NO. | ÖĞRENİMİ | SAYI | % |
|----------|---|------|-----|
| 1 | Yükseköğrenim görenler (Fakülte, Gazi Eğitim Enstitüsü, Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlı) | 229 | 37 |
| 2 | İlköğretmen Okulu çıkışlılar | 209 | 34 |
| 3 | Sanat ve Yapı Usta Okulu çıkışlılar | 91 | 15 |
| 4 | Kız Enstitüsü çıkışlılar | 56 | 9 |
| 5 | Ziraat Okulu çıkışlılar | 27 | 4 |
| 6 | Diğer Meslek Okullarından çıkanlar | 8 | 1 |
| TOPLAM | | 620 | 100 |

(İ. Hakkı Tonguç, *Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy*, 1947: 602-603)

Görüldüğü gibi, köy enstitüsü öğretmenlerinin sadece yüzde 37'si yükseköğrenim görebilmiştir. Bunların da yarısından fazlası 1945 ve 1946 yıllarında Yüksek Köy Enstitüsü'nü bitirenlerdir. İkinci sırayı yüzde 34'le erkek ve kız ilköğretmen okulu çıkışlılar almaktadır. Saptayabildiğimize göre, 1946'ya kadar atanan 31 enstitü müdüründen 6'sının yükseköğrenimi yoktur.

Olağanüstü zor koşullarda kurulan köy enstitülerine öğretmen ve yönetici bulmak hiç de kolay olmamıştır. Atananların bir kısmı bu koşullarda çalışmak istemeyip buraları terk etmişlerdir.

¹¹ 19 Eylül 1942 tarih ve 6/2323 sayılı bakanlık oluru: İsmail Hakkı Tonguç Arşivi.



Kalabilen gerçek kahramanlar, öğrencileriyle birlikte kendilerini yetiştirip enstitülerde uygulanan yeni eğitim anlayışına uyum sağlamışlardır.

Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde açılan *Yüksek Köy Enstitüsü*, öğretmen yetiştiren eski tip kurumların yetiştiremediği branşlarda, enstitüleri tanıyan ve onlara gönül bağı ile de bağlanmış öğretmen ve yönetici yetiştirecekti. Ne ki bu “Yüksek Kısım” iki devre açık kalmış, toplam 213 mezun verdikten sonra kapatılmıştır.

Bu konuda *Tonguç*’un 12 yıl arayla yaptığı iki değerlendirmeye bakmak gerekir:

1935: “[Köye yararlı eleman yetiştiren kurumların] idare ve öğretmen kadrosu hazırlanırken, rutine [alışılagelen bürokratik yollara] göre adam seçmekten vazgeçmeli, muayyen işlerin başına, o vazifeyi yapabileceği tecrübe ile anlaşılmalı kimseler getirilmeli (...) [bu kurumları] entelektüalizme [söylevciliğe] esir ettirmemelidir.”¹²

1947: “Köy enstitülerinin kadro bakımından zayıf olduklarını ileri sürenler, bu öğretmenlerin savaş yıllarında sağlandığını, gönüllü olarak işe girdiklerini bilmelidirler (...) Enstitülerde elde edilen başarıların büyük payı, bu kurumlarda birçok zorlukları göze alarak çalışan fedakâr öğretmenlere aittir (...) Bu kurumlarda canla başla çalışan [ancak] yüksek okul mezunu olmayanların değerlerini düşürmeye kalkışanlar, [enstitülerde] hazırlık sınıflarının bulunuşunu, iş derslerinin nevelerini, çocukların köy okullarından nasıl geldiklerini düşünmeyen ve bir öğretmenin kendi kendini yetiştirebileceğini kasten gizleyerek diploma imtiyazı yaratmaya çalışanlardır (...) Bir gün gelir de köy enstitülerine sadece diploma veya kura esasına göre ve noktaya nöbetçi diker gibi (...) öğretmen tayinine kalkılırsa, bu doğru olmaz. Eğitim teşkilatı, bu derece mihaniki [biçimsel], bilinçsiz tayin usullerinden kurtarılmalıdır.”¹³

Tonguç, bu son satırları yazdığı anda enstitülerde öğretmen, köylerde eğitmen kıyımı başlamıştı. *Tonguç*’un yaklaşımı, öğretmenlerin seçiminde enstitü müdürlerine geniş yetki tanımayı gerektirmiştir. Örneğin o, enstitülere öğretmen seçme gibi çok önemli bir konuda müdürlere yazdığı 2.10.1940 tarihli mektupta şöyle diyor:

“Öğretmen seçme işinde büyük rolü sizlerin üzerinize almanız gerekir. Sıradan veya alışılmış usullerle bizim seçerek göndereceğimiz öğretmenler bu işe gelmiyorlar (yaramıyorlar). Onun için mesai arkadaşlarınızı kendiniz bulduğunuz takdirde daha rahat ve verimli bir yol tutmuş olursunuz. Müessesenize faydeli olacağına kanaat getirdiğiniz arkadaşları inha etmelisiniz [görevlendirmelisiniz]...”¹⁴

Köy Enstitülerinde Usta Öğreticiler

Samsun Ladik Köy Enstitüsü Müdürü *Enver Kartekin*’le eşi öğretmen *Sabahat Kartekin*’in köy enstitülerinde usta öğreticilik konusunda söyledikleri oldukça öğreticidir:

“Köy enstitülerinde bilhassa mahalli sanatlara çok değer verilmiştir. Mesela, değirmen taşçılığı, urgancılık, dokumacılık, tuğlacılık, kireçcilik, taşçılık, duvarcılık, dülgerlik, balıkçılık, nalbantlık, saz örmeciliği, arıcılık, binicilik, araba tamirciliği, saraçlık gibi mahalli özellikleri olan sanatlara hem enstitüdeki ihtiyaçların karşılanması, hem de o bölgenin köylerinde çalışacak öğretmenlere bu işlerde bilgi ve el yatkınlığı kazandırılması bakımından enstitülerde çok yer ve önem verilmişti. Bunlardan başka, mahalli oyunlarımızın ve bazı milli sazlarımızın öğretilmesi veya enstitüde bando kurulması gibi hususlar için de mahalli elemanlardan faydalanılırdı...”

¹² İsmail Hakkı Tonguç, *İlköğretim Kavramı*, s. 310.

¹³ İsmail Hakkı Tonguç, 1947, s. 602-603.

¹⁴ İsmail Hakkı Tonguç, *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946*, s. 36.



Usta öğreticiler, ekseriya yapı-sanat başlarının emrinde işliklerde veya gösterilen yerlerde bizzat çalışarak iş görürler; günlük, haftalık veya aylık planlara göre yanlarına verilen öğrencileri yetiştirirlerdi. Bunların özel mahiyet taşıyan işleri, resim-iş öğretmenleri, müzik, işlik veya yapı-sanat başları tarafından modernize ve teknik bilgi olarak formüle edilirdi.¹⁵

Müdürler, görevleri başında iş yaparken gördükleri öğretmen, yönetici ve usta öğreticileri enstitülerinde görevlendirmek üzere seçebiliyorlardı. Usta öğreticiler arasında *Âşık Veysel*, *Ali İzzet Özkan* gibi tanınmış halk ozanları, *Hasan Çakı Efe* gibi halk oyunları öğreticileri, yapıcılık, elektrikçilik, motorculuk alanlarında büyük hizmetler veren üç Macar usta da bulunuyordu.¹⁶

Köy Enstitülerinde Yönetmel İşleyiş

Köy Enstitülerinin yönetsel işleyişine temel olan çok önemli bazı ilkeler vardır. Bunların başlıcaları; akılcılık, yetki devri, yerinden yönetim, koşullara göre yönetimdir. Biraz sonra örnekleyeceğimiz gibi lider Tonguç, enstitü yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin akıllarını ve yaratıcılıklarını kullanmalarını, her etkinliğin başı sayar. Onlara söylediği “Elinizden çıkacak iş, evvela kafanızdan çıkmalı” sözü bunu anlatmaya yeter. Bu ilkeler, günümüzde başta eğitim örgütlenmesinde olmak üzere, bütün örgütlenmelerde son derece önemlidir.

Köy Enstitüsü yöneticilerine, diğer yatılı ve gündüzlü okulların hatta bazı yüksekokulların yöneticilerine göre oldukça geniş yetkiler tanınmıştı. Örneğin, Bakanlıkla doğrudan iletişim, şifre kullanma, ödeme (itâ amirliği) yetkisi, *İhale Kanunu* uygulamasından bazı bağımsızlıklar tanınması, döner sermaye yönetimi gibi. Eğer bu yetkiler tanınmasaydı, o zaman taşradaki çağdışı bürokrasi anlayışı müdürlerin elini kolunu bağlar, ne yapım ve üretim süreci işler, ne de öğrencilerin temel gereksinimleri zamanında karşılanabilirdi. Üstelik II. Dünya Savaşı'nın yarattığı yokluk, kıtlık, karaborsa gibi zorluklar, klasik yöntemlerle alışverişe olanak tanımıyordu. Birçok malzeme, gıda maddesi ancak pazarlık usulüyle sağlanabiliyordu.

Yetki devri ve yerinden yönetim; hem çağdaş yönetim anlayışının bir gereği, hem de koşulların ağırlığının, değişik enstitülerin kuruluş ve gelişim sürecinin farklı ve özgün olmasının bir gereği idi. Basit bir sorun ya da küçük bir harcama için üst makamlarla yazışma, çağdışı bir alışkanlıktı ve bu dinamik, özgün enstitü sisteminin işleyişine uygun düşmeyecek bir tutumdur. Ama asıl önemlisi, her enstitüde görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin vicdanına, ahlakına ve yaratıcı yeteneğine güvenmek ve onların kendi enstitülerinde özgün eserler vermelerine ortam hazırlamaktır.

Şifre kullanma ve Bakanlıkla doğrudan haberleşme yetkisi, öteki taşra bürokratlarını (vali, milli eğitim müdürü, mal müdürü gibi) kızdırsa da zorunluydu. Enstitü yönetimlerinin sorumluluğu çok ağır ve hassastı. Bakanlık, daha doğrusu lider *Tonguç*, o günkü koşullarda hızlı haberleşmenin ve etkili yönetimi sağlamanın çözümünü böyle bir yöntemle bulmuşlardı. Kuruluş sürecinin zorlukları, müdürlerin deneyimsizliği bu yöntemi daha da zorunlu kılıyordu ve Tonguç onları tutucu yöneticilere kurban veremezdi.

Enstitülerde egemen kılınmak istenilen yönetim anlayışını kavrayabilmek için, lider Tonguç'tan alıntılar yapmak gerekiyor. Tonguç, yönetimde koşullar ve yöresellik nedeniyle kullanılacak yetkiler konusunda da enstitü müdürlerine yazdığı 9.08.1941 tarihli mektubunda şunları söylüyor:

“İşlerin icaplarına göre bazen bütün talebeyi, günlerce işlenecek tarlaya sokmak, onlara her türlü ziraat işlerini vaktinde yaptırmak zarureti vardır. Köylü, icabına göre gün doğmadan işbaşı yaparak bütün kuvvetleriyle işe saldırır ve işi zamanında bitirerek iyi

¹⁵ Tonguç'a Kitap, s. 320.

¹⁶ Bahattin Fırtına, Usta Öğreticiler, s. 14.



netice almaya muvaffak olur. Köy enstitülerinde bu ana kanunların aynen yer bulmaları lazımdır.”¹⁷

Tonguç bu mektubunda, işlerin sadece merkezde belirlenen emirlerle başarılamayacağını belirterek şöyle diyor: “Karşılaştığınız her meselede önce kendi zekânızı kullanmanız, kendinizi kuvvetli hissetmediğiniz taktirde yakın mesai arkadaşlarımızın zekâlarına, tecrübelerine müracaat etmeniz ve böylece müşkülleri yenmek hususunda kuvvet toplamanız lazımdır.”

O, 18.12.1944 tarihli mektubunda enstitü müdürlerinin yardımcılara, öğretmenlere şöyle seslenmesini istiyor: “Arkadaşlar! Çok çalışıyorsunuz, bütün kuvvetinizi tüketecek kadar uğraşp didiniyorsunuz. Hâlbuki sizin gece gündüz demeden didinmenizin tek amacı, bilek ve bacak kuvvetinden ziyade zekânızı, mantığınızı işletmek olmalı! Elinizden çıkacak her iş evvela kafanızdan çıkmalı; size okutulan, öğretilen bilimler buna hizmet etmeli!”¹⁸

Aynı mektupta sitem ve eleştirilerini şöyle sürdürüyor: “Köy Enstitüsü mensuplarının çoğunda en eksik bulduğum taraf; akıllarını, zekâlarını kullanmadan hareket edıştır. Böyle insanların elinde yetişecek çocuklara bu halin sirayet etmemesi [geçmemesi] mümkün değildir.”¹⁹

“Kardeşim” başlığı ile yazdığı 4.08.1941 tarihli bir başka mektupta şöyle diyor:

“Bazı enstitü müdürleri, müteaddit [birçok] muavinleri, idare memurları, öğretmenleri, nöbetçi talebeleri ve yardımcı diğer unsurları bulunduğu halde, bütün işleri en küçük teferruata varıncaya kadar tamamen şahıslarında toplamışlardır. Bu idare tarzı çok sakat, köksüz, günün birinde çökmeğe mahkûm bir tarzdır. Bütün elemanı şuursuz, düşüncesiz, zekâlarını kullanmadan hareket eden kukla insanlar haline getiren idare şekli budur. Bu tarzdan; her şeyden önce kendi kendilerine hareket edebilecek ve köylerde görecekları işlerin etrafına birçok insanları toplayacak olan talebe [öğretmen adayı] çok zarar görür. En kısa zaman içinde her türlü elemana hakiki rollerini ve mesuliyetlerini vererek müesseseyi tek ve terör yaratan otoritenin idaresinden kurtarmanız lazımdır.”²⁰

22.10.1941 tarihli mektupta da benzer şeyler söylüyor:

“Klasik metotları kırarak, yeni işe göre yeni metotlar bulmak, bu bakımdan kafayı motor gibi işletmek gerektiğini takdir etmiyorsunuz. Hayatta yeni imkânlar yaratmanın birinci şartı tefekkürdür [düşünmedir]. Başkalarından üstün düşünmenin, onları istenilen noktaya yönlentmeyi temin edeceğini kestirmeniz lazım.”²¹

Yetki paylaşımı konusunda 13.12.1943 tarihli mektubundan:

“Müdür bütün işleri kendi üstüne alarak ve her meseleyi kendine bağlayarak müesseseyi yürütebileceği [yönetebileceği] kanaatını taşımaktadır (...) Enstitülerin çalışmaları artık öyle bir safhaya girmiştir ki, onların işlerini bir kişinin başarması mümkün değildir. Onun için vazife ve mesuliyetleri birçok arkadaşlara taksim ederek enstitünün her alanındaki her işin adamını yaratmak lazımdır. Müdür bu insanları idare etmelidir...”²²

Aslında bunlar, bugün de modern eğitim yönetiminin vazgeçemeyeceği ilkelerdir. Ama ülkemizde bunlar söylemde kalmaktadır.

Köy Enstitülerinde Yönetimsel İşleyiş

Köy Enstitüsü uygulamasını özetleyecek anahtar sözcükler; *katılım, eşitlik, özgürlük, demokrasi ve eleştiriye açıklıktır*. Bu kavramlar sadece birer yönetim ilkesi değil, çağdaş eğitimin de ilkeleridir.

¹⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946, s. 48.

¹⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s.92

¹⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946, s. 76.

²⁰ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 47

²¹ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 59-60.

²² İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946, s. 79-80.



Köy enstitülerinde katılım; sınıfta, laboratuvarında, üretim ve uygulama yerlerindeki katılmadan, enstitü yönetimine katılmaya kadar tüm sistemde geçerlidir. Ancak, demokratik yönetim, bileşenlerin bir biçimde yönetimde rol almasıyla sınırlı değildir. Enstitülerde herkesin rol üstlenerek yönetsel işleyişe katılması, demokratik bir eğitim ikliminin vazgeçilmez koşuludur.

Demokratik eğitimin vazgeçilmez bir tekniği de öğrencinin işleyişe serbest seçimle örgütlü katılımıdır. Girişte de belirtildiği gibi, enstitülerde seçimli katılım; sınıf başkanı, çalışma ekibi başkanı seçiminden, okul öğrenci yönetimini oluşturmaya kadar, tüm sürece seçimle katılmalarıdır.

Tonguç'un, daha 1939'da söylediği şu sözler, onun demokratik bir toplumsal yaşamda katılım hakkını ne kadar önemseydiğini açıkça ortaya koyar.

“Köylüyü, köyden başlayarak ta Kamutaya [TBMM'ye] varıncaya kadar, devletin bütün şubelerinin idaresine, onda bugünkü vasıflarından başka bir şart aramaksızın iştirak ettirmek, bu suretle devlet işlerini realiteden kuvvet alan elemanlarla besleyerek memleketin hakiki bünyesine uygun bir şekle getirmek (...) köylü vatandaşlarda (...) Cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu aksiyon haline gelebilecek şekilde uyandırmak (...) lazımdır.”²³

Tonguç'un enstitülerde demokratik eğitimin vazgeçilmez bir ilkesi olan “öğrencilerin kendilerini yönetmesi” ilkesini yaşama geçirmek için üstün çaba gösterdiği bilinir. Örneğin, enstitü müdürlerine gönderdiği 4.12.1944 tarih ve 20297 sayılı resmi yazıda şöyle demektedir:

“Köy enstitülerinin iç yapılarında öğrencilerin kendi kendilerini idare etmeleri ilkesine dayanan bir gelişim sağlanacaktır. Onun için bu kurumları her türlü şahsi ve indi [kişisel] idare tarzından kurtarmak, enstitüde vazife gören bütün öğretmenlerin başlıca amaçları olmalıdır...”²⁴

Yaklaşık iki hafta sonra “Kardeşim” hitabıyla tüm enstitü müdürlerine gönderdiği sitem dolu uzun mektubunda bir tasarısından da söz etmektedir:

“Şimdi enstitülerin iç bünyelerinde bir değişiklik yapmayı düşünüyorum. Bunu birkaç yerde tecrübe ettireceğim [deneteceğim]. Küme başlarının [sınıf rehber öğretmenlerinin] idare ve mesuliyetleri altında (...) sınıf veya küme ünitesinin kendi işlerini kendileri görmesi ilkesine dayanan bir idare sistemini getireceğim. Bu takdirde o kümeye çiğ erzak vererek yemeklerini kendilerine pişirtireceğim. Yatakhanelerini kendilerine temizlettirip tertiplettireceğim. Bu veya buna benzer işlere enstitü müdürlüklerinin kendiliklerinden girişmelerini, Vekillîğe [Bakanlığa] bazı yeni idare ve terbiye şekilleri empoze etmelerini bekliyorum...”²⁵

Tonguç burada sadece kendi düşüncesini aktarmıyor, enstitü mensuplarını da yaratıcı olma-ya çağırıyor. Böyle bir denemenin yapıp yapılmadığını bilmiyoruz.

Tonguç bu mektubu yazarken çıkagelen ve çalıştığı enstitüyü acımasızca eleştiren, çağdışı saplantıları olan bir öğretmene şunları anlatıyor ve bunları söz konusu mektuba “not” olarak ekleyip müdürlere iletiyor:

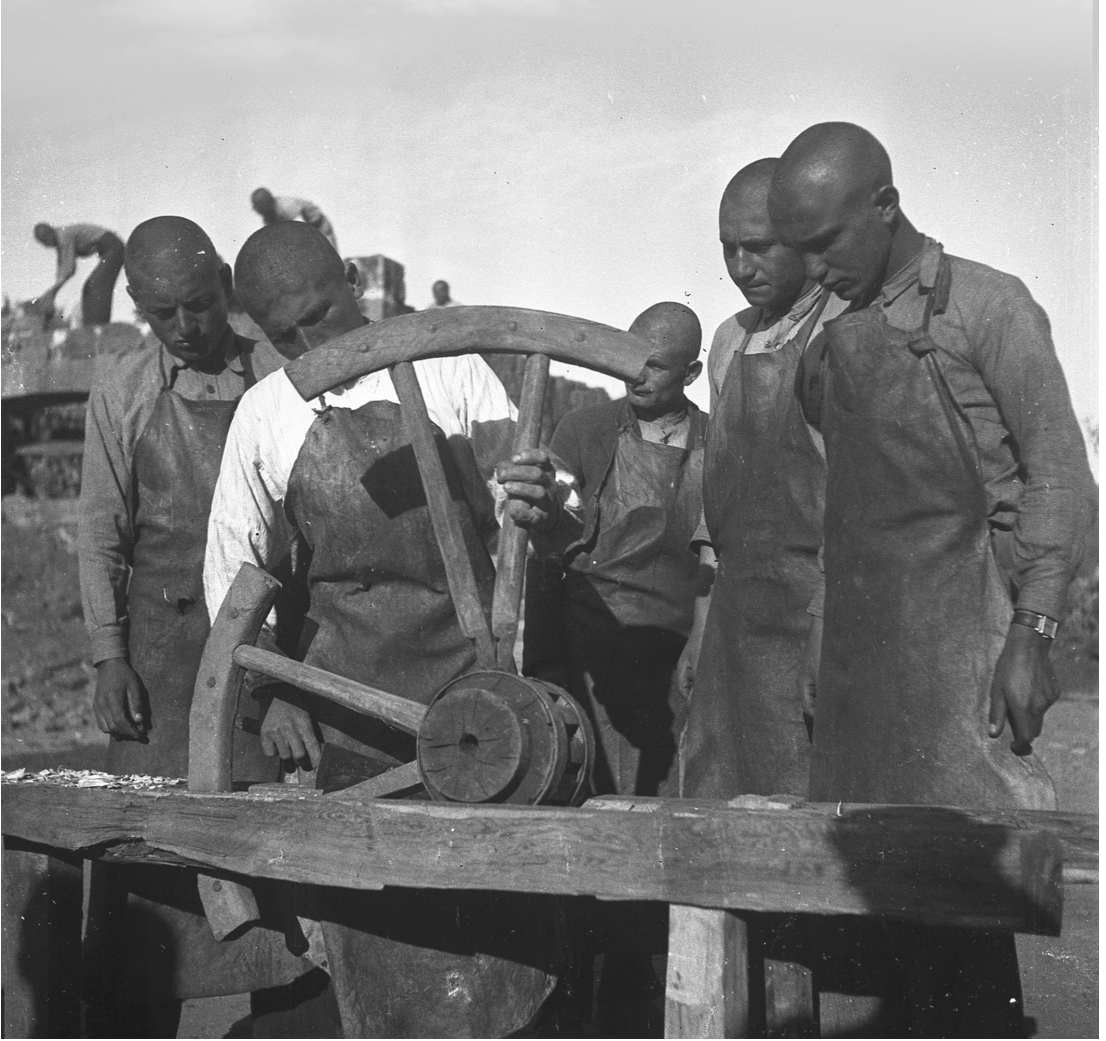
“Enstitülerde, devletimizin dayandığı ana ilkelerden olan *halkın kendi kendini idare etmesi düsturu öğrenci ve öğretmenlerin kendi kendilerini idare etmeleri* şekline sokularak, bu prensibe göre bir idare şekli kurmaya çalışıyoruz. Onu gerçekleştirmenin tek ve eşsiz vasıtası olarak da iş bölümünü, işler hakkında bunlara katılanların fikir serdetmelerini [görüş öne sürmelerini], topluluğa mensup herkesin birbirine iyi muamele etmesini, birbirlerinin işlerine karışmamalarını kabul ediyoruz. Allah müdür, muavin, eğitimbaşı veya öğretmen yaratmak yolunu tutmuyoruz...

²³ İsmail Hakkı Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, s. IV-V.

²⁴ İsmail Hakkı Tonguç Arşivi.

²⁵ İsmail Hakkı Tonguç, *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946*, s. 99.





Resim 3: Tekerlek yapımı

Türk cemiyetini, insanlık tarihinin her devrinde, değerini muhafaza etmiş olan iyiliğe, dürüstlüğe, mertliğe, sevgiye, şefkate, haklarda eşitliğe; düşünme, yazma ve söylemede serbestliğe inanan insanların hamuru ile yoğrulmuş bir cevher yapmak ülküsünü taşıyoruz. Bu ülküyü taşıdığımız ve enstitülerdeki çocukları buna göre yetiştirmeye çalıştığımız için, onlar henüz eşlerini [benzerlerini] görmeye alışmadığımız yeni bir tip insan olarak hayata katılıyorlar (...) Biz (...) bildiğini yapabilen insanlardan yeni bir cemiyet yaratmak için tarlaya tohum saçıyoruz.”²⁶

Böyle bir bilinç ve beceri, okullarda daha küçük yaşlarda yaparak ve yaşayarak kazanılabildi. Köy enstitülerinde bunun ortam ve iklimi hazırlanıyordu.

Önce de değinildiği gibi, köy enstitülerinde çok etkili bir organ olan öğrenci yönetimleri, özde aynı olmakla birlikte uygulama biçimleri enstitülere göre farklılık gösterir. Örneğin değişik enstitülerde seçilenlerin görev süreleri haftalık, aylık, dönemlik, yıllık olarak farklı farklı belirlenebilir.

Seçime, yaşı ve sınıfı ne olursa olsun tüm öğrenciler katılırdı. Örneğin, bir enstitüde, okul başkanının son sınıf, yardımcısının birinci sınıf öğrencilerinden seçildiği belirtiliyor. Müdür,

²⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946, s. 106-109.

öğretmen ve öğrenci anılarından öğrenci yönetimlerinin enstitü yönetimlerinde çok etkili olduğunu anlıyoruz.^{27,28}

Köy Enstitülerinde Kendini Yönetme Bilincinin Kazandırılması

Köy Enstitüsü sisteminin ana hedefi kişiyi *özgürleştirir*. Özgürleştirme; hem akli ve düşünceyi, hem de davranışları özgürleştirmeyi içerir. Aklın ve düşüncenin özgürleştirilmesi, bilimsel ve demokratik eğitimle, düşünceyi açıklama serbestliği ile olanaklıdır. Davranışlarsa demokratik katılım ve eleştiri hakkını kullanmakla gerçekleşir. Tonguç, özgürleştirme yerine, “canlandırma ve şuurlandırma” kavramlarını kullanır. Daha 1939’da şöyle diyor:

“Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihaniki surette [biçimsel olarak] köy kalınması değil, mânâlı ve şuurlu bir şekilde köyün içten canlandırılmasıdır. Köyü [köylüyü] öylesine canlandırmalı ve şuurlandırmalı [bilinçlendirmeli] ki, onu hiçbir kuvvet (...) kendi hesabına insafsızca istismar edemesin. Köylüler şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi, her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi bu demektir.”²⁹

Enstitülerde öğrenciyi *canlandırma ve şuurlandırmanın* değişik olanakları ve yöntemleri vardı. Öncelikle ders ve etkinlikleri bilime, deneye, sorgulamaya, okumaya, araştırmaya ve serbestçe açıklamaya dayandırmak; toplumdaki çelişkilere, eşitsizliklere, sömürüye dikkat çekmek... gibi. Tonguç asıl hedefinde bulunan bu konuya resmi ve özel yazılarında defalarca dikkat çekmiştir. Örneğin, 4.12.1944 tarih ve 20297 sayılı yazıda; “Enstitü işleri en az on beş günde bir, bütün öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek konuşulur” denilmektedir. Değişik anılardan öğrendiğimize göre, genellikle her hafta sonu yapılan bu toplantılarda, Bakanlık mensupları, devlet adamları dahil herkesin yaptıkları değerlendirilir, eleştirilir. Örneğin, Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü Müdürü *M. Rauf İnan* bu konuda şunları anlatıyor:

“Genel toplantıda tüm öğrenci, öğretmen, usta öğretici eksiksiz olarak bulunurlardı. Çok önemli bir konu varsa önce o konuda ben kısa bir konuşma yapardım. Sonra Enstitünün o haftaki yaşamı, çalışma koşulları, sorunları üzerinde -çoğu öğrencilerden olmak üzere- konuşmalar, eleştiriler, tartışmalar olurdu. Özellikle nöbetçilerin, başkanların girişimleri, çalışmalarını değerlendirilir, gelecek hafta için önerilere varılırdı. Yöneticiler, öğretmenler de konuşur, eleştirilirdiler de. Kimi kez eleştiriler sertleşebilirdi. Eskişehir ilçe kaymakamlarının bulunduğu bir toplantıda coğrafya öğretmeni Kâmile Akalın’la kitaplık başkanı öğrenci Servet Bilgiç arasında başlayan bir tartışma sertleşti. Mihalicçık kaymakamı yanıma geldi, yavaş sesle “Bu öğretmen bu öğrenciye kızmaz mı?” diye sordu. “Yoo, neye kızsın? Görüyorsunuz, tartışma haritaların kullanılışı, kitaplıktan alınıp verilmesi, onarımı üzerindedir... Toplantıdan sonra öğretmen odasında otururken Servet Bilgiç içeri girdi, (...) o öğretmenin yanına gitti. Eğilip kulağına bir şey anlatırken, öğretmen kolunu onun omzuna attı. Yan yana oturduğumuz o kaymakam, “Bakın bakın; bunu gözümle görsem, kim anlattırsa anlatsın inanmazdım” dedi, öteki kaymakamların dikkatlerini çekti.”³⁰

Çifteler Köy Enstitüsü’ne gelen Cumhurbaşkanı *İsmet İnönü*’nün neden öğrencilerle birlikte yemek yemediği bir hafta sonu toplantısında Müdür *Rauf İnan*’a sorulur. O da “İnönü’nün şeker hastası ve diyet yapmak zorunda olduğunu, kendi hasta arkadaşları için de diyet yemeği ya da ek gıda verildiğini söyler, durum açıklık kazanır.”³¹

²⁷ Niyazi Altunya ve İsmet Baş, Gönen Köy Enstitüsü ve Sonrası, s. 187.

²⁸ M. Rauf İnan, Bir Ömrün Öyküsü 2: Köy Enstitüleri ve Sonrası, s. 31.

²⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Canlandırılacak Köy, s. 88.

³⁰ M. Rauf İnan, Bir Ömrün Öyküsü 2: Köy Enstitüleri ve Sonrası, s. 60-61.

³¹ Bu anı, 2001’de Enstitünün ilk öğrencilerinden rahmetli İhsan Güvenç’ten dinlenmiştir.



Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü Müdürü *Hürrem Arman*, Enstitüyü açtığı yıl, hafta sonunda öğrencileri konuşturmaya çalışır, ancak köylerinden *tembihli* gelen öğrenciler konuşmak istemezler. Uğraşa didine sonunda konuşturmayı başarır. Bir öğrenci, “Öğretmenim, bize sütün yararını anlatıyorsunuz, ama bize ineklerimizin sütünden vermiyorsunuz” der. Müdür, bu soruyu kolayca yanıtlayacağını sanır, der ki; “İneğimiz az, dolayısıyla size yetecek kadar süt alamıyoruz. Bu az sütü döner sermaye adına satıp gelirini yine size harcıyoruz”. Bu kez öğrenci, “O halde dönüşümlü olarak içelim, herkes haftada bir kez süt içmiş olur” der ve öyle yapılır.³²

Isparta Gönen Köy Enstitüsü eski öğrencileri hafta sonu değerlendirme toplantısını şöyle anlatıyorlar:

“Değerlendirmelerde önemli haberler de duyurulurdu. Okuduğu bir kitabı çok önemseyen öğretmen veya öğrenci onu tanıtırdı. Başarılı çalışmalar övülür, takdir edilirdi. Toplantı sonunda, gelecek hafta içinde nelerin nasıl yapılacağı eğitim başı tarafından özetlenirdi. Toplantılarda baskı yoktu. Herkes konuşmasını rahat yapardı. Hatta cesaretle ortaya atılan ilginç görüşler alkışlanırdı. Uyarılar, öneriler benimsenir, gereği yapılırdı. Başka okullarımızda olmayan bu tür eleştiriler, başarılı etkinliklerimizin anahtarı olurdu.³³

[Öğrenci]: Arkadaşlarım, salı günü inşaatta çalışırken, dinlenme saatinde, haylice yer kaplayan karılmış harç üzerinden atlama iddiası oldu. Ben ‘atlayabilirim’ dedim ve atladım. Tam bu sırada inşaat öğretmenimiz (...) beni gördü, kızdı ve azarladı. İzlem-Gözlem defterimi istedi. Ben de verdim. Bana 2 numara verdi. Halbuki, arkadaşlarım bilirler, benim inşaat çalışmalarım ve ustalığım çok iyidir. Yaptığım yaramazlık değildir. Dinlenme saatinde spor yapıyordum. İnşaat öğretmeni de bu hareketim hoşuna gitmedi diye bana 2 numara verdi. Hepinizin huzurunda bu durumu eleştiriyorum arkadaşlarım’...

[Öğretmen]: Sayın Müdürüm ve değerli arkadaşlarım, (...) arkadaşımın dedikleri doğrudur. Ben bu arkadaşımızı oradaki çalışanları başına toplamış şaklabanlı yapıyor diye değerlendirdim (...) Sonradan durumu inceledim. Olayın Mehmet arkadaşımın dediği gibi olduğunu saptadım. Notunu da 5 numara olarak düzelttim. Kendisinden topluluğunuz huzurunda özür diliyorum...³⁴

Aynı Enstitünün birinci sınıf öğrencilerinden *Tahir [Fakir] Baykurt*, böyle bir toplantıda, aşçıbaşının yemeklerin etli ve taneli yerlerini büyük sınıf öğrencilerine, sulu yerini küçüklere verdiğini, yemek yetmeyince sıcak su eklediğini söyler. Tartışma sonucu, nöbetçi öğretmen ve öğrenci başkanının dikkatsizlik yüzünden eksik erzak çıkardığı, olayın doğru olduğu anlaşılır ve düzeltme yoluna gidilir.³⁵

Örnekler çoğaltılabilir.

Köy Enstitülerinde Yönetimsel İlişkiler

Tonguç’un mektuplarından, resmi yazılarından ve bazı enstitü mensuplarının anılarından öğrendiğimize göre, köy enstitülerinde öğrencilerin hakları, yönetici ve öğretmenlerinkini önceler. Öğretmenler, öğrencilere bir şeyler öğretmekle, yönerge vermekle yetinmezler, zorlukların üstüne onlardan önce koşarlar, böylece hem onları korurlar, hem de onlara örnek olurlar. Klasik okullarda yetişmiş “öğrenciye yüz vermeyen” devşirme yönetici, öğretmen ve usta öğretici kadrosunu bu konuda yetiştirmek gerekmektedir. Tonguç, bunu sık sık hatırlatmaktadır. Örneğin, 1942 yılı sonlarında bir Enstitü müdürüne yazdığı mektupta şöyle diyor:

³² Merhum Arman, 1970 yılında yazara anlatmıştı.

³³ Niyazi Altunya ve İsmail Baş, Gönen Köy Enstitüsü ve Sonrası, s. 189.

³⁴ Niyazi Altunya ve İsmail Baş, Agk., s. 191.

³⁵ Niyazi Altunya ve İsmail Baş, Gönen Köy Enstitüsü ve Sonrası, s. 192-193.



“Talebeye karşı iyi muamele etme bakımından bütün öğretmenleri yetiştirmek lazımdır. Tıp-
kı talebeyi yetiştiriyormuş gibi onlara da emek harcamalıyız. Enstitü mensubu öğretmen, ta-
lebe karşısında genel durumu ile bir baba gibi hareket edebilmelidir. Öğretmenler üzerinde
çok çalışmak şartıyla bu maksat gerçekleştirilebilir. Öğretmenleri; ihmalcilik, kaba konu-
ma, laubalilik, içki içerek talebe karşısına çıkma, adaletsiz hareket etme, kin besleme gibi
kusurlardan tamamen sıyrılacak bir hale getirdiğimiz takdirde bu işte muvaffak olabiliriz ve
talebeye hakiki öğretmenin örneğini kendi hayatımızla gösterebiliriz. Türlü münasebetler-
le toplantılar yaparak öğretmenleri talebe karşısında doğru, sevimli tesirler yapıcı şekilde
konuşmaya alıştırmalıyız. Ancak bu gibi zaruretlerle öğrenmen okuma, kendini yetiştirme
ihtiyacını duyar...³⁶”

Tonguç, enstitü müdürlerinden, özellikle kadın öğretmenlerin korunup kollanmasını ister.
2.10.1940 tarihli mektubunda şöyle der:

“Kadın öğretmenleri iyi idare ederek bu işe adapte etmek için birçok fedakârlıkları göze al-
mak ister (gerekir). Bu arkadaşların tek güvendikleri sizlerin şahsiyetiniz, otoriteniz onlara
karşı babacan hareket edebilenizdir. Kendi kızlarınızı terbiye eder gibi onları yetiştirmenizi
müesseselere mal etmenizi bekliyoruz.”³⁷

Tonguç, aynı mektupta, kız öğrenciler konusundaki duyarlılığını da şöyle dile getiriyor:

“Müessesenizdeki kız talebe işi pek çok emeğinizi harcamanız lazım gelen çok ciddi, önemli
ve büyük bir meseledir. Kızları bir tarafa, erkekleri de diğer tarafa ayırarak müesseseyi iki
kafes haline getirmek asla doğru değildir ve bu ayırmanın bir neticesi olarak mektuplaşan
kız erkek iki talebeden kızı enstitüden uzaklaştırmak tedbiri, cemiyetin kadına kıyan eski
telakkisinin yaşatılmasından başka bir mahiyet ve mânâyı haiz değildir [ondan başka bir
anlam taşımaz]. Kızlar kızlıklarını, erkek çocuklar da erkekliklerini bilerek müessesenizin
tabii hayatı içine sokulmalıdırlar. Bisiklet, motosiklet kullanma işini, bir musiki aletini çal-
mayı, şarkı söylemeyi, millî oyunlar oynamayı bütün talebe aynı derecede bilmelidir. Bütün
güçlüklerine rağmen kız ve erkekli bir hayatın her türlü işine, eğlencesine, zevklerine veya
ıstıraplarına iki cins talebe de müştereken sevk olunmalıdır. Bayağı olan her şeyden kaçın-
mak ve korunmak şartile kız ve erkek talebeye hayatı bütünü ile yaşatmanız lazımdır.”³⁸

Tüm uyarılara karşın bazı enstitülerde öğrencilere iyi davranılmadığını, dayak atıldığını, on-
ların düşük notla tehdit edildiğini, yine Tonguç’un enstitü müdürlerine yazdığı 13.12.1943 tarih-
li mektubundan öğreniyoruz. Tonguç dayak atan “suçlular hakkında çok sert tedbirleri tatbik
mecbur kalıncağımı” belirtmektedir.³⁹

Çifteler Köy Enstitüsü Müdürü Rauf İnan, haksız yere tokat atan bir erkek ve bir kadın öğret-
mene, bir erkek ve bir kız öğrencinin tokatla karşılık verdiğini, kendisinin disiplin kurulunun bu
konudaki ceza önerilerini geri çevirdiğini, hatalı bulduğu öğretmenlerden birini ikna ettiğini di-
ğerinin enstitüden ayrıldığını, ancak yıllar sonra ayrılan öğretmenin yaptığına pişman olduğunu
anlatır.⁴⁰

Tonguç, tüm bu uyarılarının yeterli olmadığını görerek, 4.12.1944 tarih ve 22297 sayılı resmi
yazı ile şu uyarılarda bulunur:

“Köy enstitülerinde her türlü yapım, ziraat, sanat, idare işleriyle öğretmen ve öğrencileri
ilgilendiren resmi işler, nöbetleşe öğretmen ve öğrenciler tarafından görülür. Nöbette bu-
lunmayanlara bu işlerin gördürülmesi, öğrencilerin veya usta öğreticilerin hususi işlerde

³⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946, s. 69.

³⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946, s. 37.

³⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 35-36.

³⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 76-77

⁴⁰ M. Rauf İnan, Bir Ömrün Öyküsü 2: Köy Enstitüleri ve Sonrası, s. 25-26, 29-30.



çalıştırılmaları yasaktır. Kendi işini kendi göremeyecek derecede hasta olan kimsesizlerin işleri de nöbette bulunan arkadaşları tarafından yapılır.

Tabelaya [ücretsiz yemek yiyecekler listesine] giren öğretmenler istihkakları [kendilerine ayrılmış] olan yemeği öğrencilerle birlikte enstitüde yemeğe mecburdurlar. (...) evlere veya odalara yemek götürmek yasaktır.

... Öğrencilere angarya şeklinde mânâsı anlaşılmadan yaptırılan işlere bu kurumlarda asla yer verilmeyecektir (...) Her çocuk öğretim programında tespit edilen şekillere göre kültür, ziraat ve sanat çalışmalarına mutlaka katılacaktır. Belli çocukları yalnız terzilik, şoför muavinliği, davar çobanlığı, tuğlacılık gibi belli işlerde uzun müddet çalıştırmak yasaktır.”⁴¹

Köy enstitülerinde çalışanları ve öğrencileri işe sevk etmenin yolu sadece resmi düzenlemeler ve emirler değildir. Bu konuda yönetici ve öğretmenlerin davranışlarıyla örnek olmaları daha etkili bir yoldur. 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu* “Köy enstitülerinden mezun öğretmenler (...) ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik ederler” der (m. 6). Öğrencilerin bu beceriyi kazanmaları da kendi öğretmenlerinden görüp öğrendikleriyle olanak kazanacaktır. *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi*’nde, “Köy enstitülerinde (...) talebe tarafından yapılan işlere, gerek öğretim ve tecrübe [deneme] safhasında, gerekse işi bitirme safhasında olsun, fiilen iştirak etmekle mükelleftirler” denilerek, bir tür yönetici-öğretmen-öğrenci yazgı birliği ifade edilmiştir.⁴²

Çifteler Köy Enstitüsü Müdürü *Rauf İnan*, çimento torbalarını taşımak istemeyen öğrencileri harekete geçirmek için ilk torbayı kendisi sırtlar, ikincisini de sağlık sorunları olan müdür yardımcısının yerine taşımak istediğini söyler ve öğrencilere “sizlerin birer torbanıza karşı ben ikişer torba taşıyacağım” der. Zayıf bünyeli öğrencilerden her ikisinin birlikte birer torba taşımalarını önerir. Onun bu davranışını gören öğrenciler koşuşarak torbaları taşırlar. İnan, benzer bir uygulamayı, yataklarını yeni yatakhaneye taşımak istemeyen Yüksek Köy Enstitüsü öğrencilerine örnek olarak da yapar. O gün hasta olan öğrencinin yatağını müdür İnan sırtlayınca, öğrenciler de işe koyulurlar.⁴³

Kastamonu Gököy Köy Enstitüsü’nde tuvalet nöbetindeki öğrenci burayı temizlemek istemez. Öğretmen süpürgeyi, su hortumunu alır, temizliğe başlar. Öğrenci de koşup öğretmenin elinden bu gereçleri alıp temizliğe koyulur.⁴⁴

Isparta Gönen Köy Enstitüsü’nde müdür ve öğretmenlerle ev hanımı öğretmen eşleri iki kilometrelik tuğla ocağından sırtlarında semerle, öğrencilerle birlikte tuğla taşırlar.⁴⁵

Sonuç ve Geleceğe Bakış

Köy Enstitüsü deneyimi, ülkemizde çağdaş eğitimin öncü bir uygulamasıdır. Ayrıca günümüzde de yaşama geçirilmesi gereken bir deneyimdir. Bu sistem, eğitim yönetiminin, hatta genel olarak kamu yönetiminin çağdaşlaşmasına da canlı örnekler sunmuştur. Özellikle yönetimde demokrasi ve katılımlı öğrenci yönetimi, iş başında (hizmet içinde) eğitim, eğitimde insan ilişkileri konularında bugün bile ders alınacak önemli örnekler bulunmaktadır. Bu örnek uygulamanın en önemli yönlerinden biri, öğrencinin her işte yönetici, öğretmen ve usta öğreticisini yanında bulmasıdır.

⁴¹ İsmail Hakkı Tonguç Arşivi.

⁴² Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi, s. 108.

⁴³ M. Rauf İnan, Bir Ömrün Öyküsü 2: Köy Enstitüleri ve Sonrası, s. 80-81.

⁴⁴ Mezunlardan Musa Uysal’ın 2000 yılında yazara anlattığı anısı.

⁴⁵ Niyazi Altunya ve İsmail Baş, Gönen Köy Enstitüsü ve Sonrası, s. 144-147.





Resim 3: Tuğla üretimi

Köy enstitülerinde yönetimin en önemli sorunu, yönetici ve öğretmenlerin eski klasik eğitim sisteminde yetişmiş olmaları ve orada edindikleri alışkanlıkları kolay kolay terk edememeleri idi. O günün zor koşullarında, bu elemanları sık sık hizmet içi eğitime çağırmak çok zordu. Ulaşım ve iletişim güçlüğü, gösterilecek örnek uygulamaların yokluğu, II. Dünya Savaşı'nın yarattığı ekonomik zorluklar, vali, milli eğitim müdürü ve diğer dairelerdeki eski bürokratların çıkardıkları engeller, en azından onların denenen özgün modeli kavrayamamaları, kuruluş güçlüğü gibi pek çok engel bulunuyordu.

Bu yeni ve özgün sistemin yürütülmesinin en büyük güvencesi kuramcı, kurucu ve lider İlköğretim Genel Müdürü *İsmail Hakkı Tonguç*'tu. Kuşkusuz kuruluş aşamasında *Atatürk*'ün sağ olması, Bakan ve Genel Müdürün atamalarını, önemli yasa, tüzük ve kararları onun onaylaması çok önemlidir. Atatürk'ten sonraki Cumhurbaşkanı *İsmet İnönü* 1946'ya kadar uygulamayla yakından ilgilenmiş, gerekli desteği vermiş ve tüm enstitüleri, bazılarını birkaç kez görmüştür. Sistemin kurucu bakanları, önce *Saffet Arkan* ve sonra *Hasan-Âli Yücel*, bu özgün uygulamayı toplam on bir yıl boyunca desteklemişlerdir. Bulunan genç müdürler ve epeyce öğretmen sistemi

benimsedi. Öğrenciler de bu uygulamayı benimseyip canla başla çalıştılar. İyi bir eğitim yöneticisi, eğitim bilimci ve yazar olan Tonguç, enstitü yöneticilerinin tümünün çalıştığı okullardan ya da çeşitli kurslardan öğretmenleri idi. Ayrıca o, tüm davranışlarıyla iyi bir eğitici idi. Zamanının çoğu enstitülerde ve köylerde geçmişti. Eksiklik ve aksaklıkları yakından görüp zamanında gideriyordu. Bir kısmı oğlu *Engin Tonguç* tarafından derlenen mektupları, enstitü yönetici, öğretmen ve mezunlarını iş başında eğitime konusunda çok yararlı olmuştur.

Liderliğini Tonguç'un yaptığı Köy Enstitüsü Deneyimi, eğitim yönetimi açısından da birçok olumlu örnek bıraktı. Özellikle, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim kurumlarında, yaratıcı ve üretici olmaktan uzaklaştığı, dışlandığı günümüzde, Köy Enstitülerindeki yönetim daha da aranırlı bir uygulamadır. Kapalı köy toplumundan devşirilmiş dilsiz, ağızsız köy çocuklarını yönetime katmak için nice özverilerin gösterildiği o uygulamaya bugün ah-vah etme yerine öğrencinin, öğretmenin rol üstlendiği, demokratik eğitim yönetimlerini oluşturmanın yolları aranmalı, buna inanmış eğitim yöneticileri kendi kurumlarında bunu uygulamalıdır. Bu arada katılımlı demokratik eğitimin dersliklerde öğretmenlerin elinde başladığı da unutulmamalıdır.

Kaynakça

ALTUNYA, Hüseyin (2012). "Türkiye'de Köy Eğitmeni Yetiştirme Deneyimi (1936-1948)" Düşünen Tohum Konuşan Toprak: Türkiye'nin Köy Enstitüleri (1940-1954). İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul

ALTUNYA, Niyazi ve İsmet Baş (2014). Gönen Köy Enstitüsü ve Sonrası. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayını, İzmir

ALTUNYA, Niyazi (2010). Köy Enstitüsü Sistemi: Toplu Bakış. Cumhuriyet Kitapları, İstanbul

ALTUNYA, Niyazi (2007). "Yetmişinci Yılında Köy Eğitmenliği" Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil-Kültür-Eğitim. Gazi Üniversitesi Yayını, Ankara (s. 495-526)

FIRTINA, Bahattin (2003). Usta Öğreticiler. Gömeç Belediyesi Yayını, Balıkesir

GÜNDÜZALP, Fuat (2010). Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu. C. VI, Çağdaş Eğitim Dergisi Yayınları, Ankara

İNAN, M. Rauf (1988). Bir Ömrün Öyküsü 2: Köy Enstitüleri ve Sonrası. Öğretmen Yayınları, Ankara

İsmail Hakkı Tonguç Arşivi. Ankara

Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (2005). Köy Enstitüleri İle İlgili Yönetmelik ve Resmi Yazılar. Ayrıntı Matbaası, Ankara

Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi (1943). Maarif Matbaası, Ankara

Tonguç'a Kitap (1961). İmece Yayınları, İstanbul

TONGUÇ, Engin (2009). Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayını, İzmir, 2007

TONGUÇ, İ. Hakkı (1939). Canlandırılacak Köy. Remzi Kitabevi, İstanbul

TONGUÇ, İ. Hakkı. İlköğretim Kavramı. Remzi Kitabevi, İstanbul

TONGUÇ, İ. Hakkı (1976). Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları: 1935-1946. (Haz. Engin Tonguç). Çağdaş Yayınları, İstanbul

Süreç Temelli Öğrenme ve Köy Enstitüleri

Ayfer KOCABAŞ¹

Özet

Bu makalenin amacı Ulusal Kurtuluş Savaşı'ndan sonra kurulan genç Cumhuriyetin gelişip ilerlemesi, köyün ve toplumun sosyal, ekonomik, kültürel, eğitimsel açıdan içten canlandırılması amacıyla 17 Nisan 1940 tarihinde yasal düzenlemesi yapılan, Köy Enstitüleri sistemini Süreç Temelli Öğrenme açısından ele alarak ortak ve benzer taraflarını ortaya koymaktır. Köy Enstitüleri sistemi öğrencinin kendi eylemleri ve etkin katılımı yoluyla eğitim sisteminde de olumlu ürünlerinden yararlanılması gereken bir sistem olarak hak ettiği önemi tekrar kazanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Süreç Temelli Öğrenme

Process-based Learning and Village Institutes

Abstract

The aim of this article is to evaluate the education system of the Village Institutions of Turkey by revealing the common and similar dimensions with The Process Based Learning. Village Institutions which was founded after the Independence War of Turkey in order to revitalize the villages; thus the society sociologically, economically and educationally. The Village Institutions System provided active participation of students into education with their own actions. As a result, the value of The Village Institutions System should be regiven to humanity by using its positive aspects in today's education system.

Key Words: Willage Institutes, Process Based Learning

Giriş

Bilginin nasıl oluştuğu ve elde edildiğine yönelik birçok felsefi görüş öğrenme ve öğretme kuramlarının oluşturulmasında etkili olmuştur. Öğretmen merkezli, Davranışçı ve Bilişsel kuramlar nesnelci bir görüşün, diğer bir deyişle bilgilerin bir dış gerçeklik olarak önceden belirlenerek kazandırılmaya çalışması varsayımlarını temel almaktadır.² Öğrenci merkezli yapılandırmacı görüş ise nesnelci görüşten farklı olarak bilginin dış dünyadan bağımsız olarak var olmadığı, tersine birey tarafından zihinde yapılandırıldığı anlayışına dayandırılmaktadır. Yapılandırmacı görüş kendi içinde bilişsel yönelimli ve toplumsal yönelimli görüş olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Etkin öğrenme yöntemlerinden İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ise demokrasinin küçük bir örneklemini olarak kabul edilmekte, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı içinde önemli bir uygulama boyutu kazanmaktadır. Demokrasi, toplumun kendi geleceğine yön verdiği ilk ve en önde gelen işbirlikli sistemi olarak kabul edildiğinde, İşbirlikli Öğrenmenin ve demokrasinin birçok ortak özellikleri bulunmaktadır. Erbil'in³ Hovhannisyanyan, Varrella, Johnson ve Johnson'dan (2005)

¹ Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, ayferkocabas@gmail.com

² Ali Şimşek (ed.), Sınıfta Demokrasi, Eğitim Sen Yayınları, 2000, Ankara. s. 60.

³ D.G. Erbil, "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi, YL tezi.



aktardığına göre bu ortak özelliklerin tamamı gerçek demokrasilerde de geçerlidir ve işbirlikli öğrenme yöntemi, sağlıklı ve güçlü bir demokrasi için oldukça yararlı bir öğrenme yöntemi- dir. İşbirlikli Öğrenme, bu özellikleriyle birlikte süreç değerlendirmesinin yer aldığı en etkin yöntemlerdendir.⁴ Bunun yanı sıra geleneksel zeka tanımının hayattaki başarıyı açıklama konusundaki sınırlılıkları ve Howard Gardner'in⁵ ileri sürdüğü çoğul bir zeka anlayışı Köy Enstitülerinde bütünsel gelişim, tematik yaklaşım ve işbirlikli-imece yöntemi ve etkileşimli enstitü ortamlarında harekete geçirilmiş olabilir.⁶ Bu makalenin amacı Köy Enstitüleri öğrenme ve öğretme süreçlerini Sürec Temelli Öğrenme açısından ele alarak uygulamaların ortak ve benzer yanlarını ortaya koymaya çalışmaktır. Bu bağlamda problem cümlesi; "Sürec Temelli Öğrenme bakımından, Köy Enstitüleri öğrenme ve öğretme süreçleri nasıldır?" şeklinde belirlenmiş olup, buna bağlı olarak aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Sürec Temelli Öğrenme ve öğeleri nelerdir?
2. Sürec Temelli Öğrenme planlarının yapımı bakımından Köy Enstitülerinde planların ve programların koşulları nelerdir?
3. Sürec Temelli Öğrenme'nin giri aşaması bakımından Köy Enstitülerinin özellikleri nelerdir?
4. Sürec Temelli Öğrenme'nin sağlamlaştırma aşaması bakımından Köy Enstitülerinin özellikleri nelerdir?
5. Sürec Temelli Öğrenme'nin yerleştirme aşaması bakımından Köy Enstitülerinin özellikleri nelerdir?
6. Sürec Temelli Öğrenme'nin genelleştirme aşaması bakımından Köy Enstitülerinin özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada Köy Enstitüleri eğitim sistemi öğrenme ve öğretme süreçlerinin, Sürec Temelli Öğrenme ile ortak ve benzer olan taraflarının ortaya konması amaçlandığından ve Köy Enstitülerinin mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği bir araştırma olarak Durum Çalışması niteliğindedir. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2010) McMillan'dan aktardıklarına göre, (2000) durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır. Gerçekli verilere ulaşabilmek için nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi yolu ile Köy Enstitüleri ve Sürec Temelli Öğrenme kaynaklarına ulaşılmıştır. Mantıksal bir tutarlılık içinde Köy Enstitülerindeki öğrenme-öğretme süreçleri ve Sürec Temelli Öğrenme'nin öğeleri ve aşamaları arasında bir ilişki kurularak benzer ve ortak süreçler betimsel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Durum çalışmalarında kullanılan veri toplama tekniklerinden biri dokümanlar olup, çalışmada kullanılan kaynakçalar doküman niteliği taşımaktadır. *Doküman incelemesi*, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Çalışmada kullanılan dokümanların evrenini Köy Enstitüleri ve Sürec Temelli Öğrenme konusunda yazılmış olanlar oluşturmaktadır. Örneklem alınan dokümanlar ise kaynakçalarda yer alanlarla sınırlandırılmış olup, Köy Enstitülerini konu edinmesinden dolayı seçkisiz olmayan amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir çalışmada gözlem birimleri, belli niteliklere sahip kişiler olaylar nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda

⁴ Bilal Duman, Öğrenme Öğretme Kuramları ve Sürec Temelli Öğretim, s. 144-145.

⁵ Howard Gardner, *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*.

⁶ Ayfer Kocabaş, "İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramı ve Köy Enstitüleri", *Yeniden İmece Dergisi* s. 22-27.



örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar) örnekleme alınır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Süreç Temelli Öğrenme

Süreç Temelli Öğrenme'nin amacı, bağımsız öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak, yaratıcı ve problem çözücü olmayı sağlamak, öğrencilerin keşfedici becerilerini ve yeteneklerini geliştirmeyi ön plana almaktır.⁷ Bu süreçte öğretmenler ve öğrenciler birlikte ya da ayrı ayrı işbirlikli öğrenme ve disiplinlerarası bir yaklaşımla konuları ele alarak, plan yapma ve planı uygulamayı öğrenebilirler, böylece öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi söz konusu olabilir. Dolayısıyla İşbirlikli Öğrenme ve Çoklu Zeka Etkinlikleri Süreç Temelli Öğrenme'nin en çok uygulanan yöntem ve etkinlikleridir.⁸ Süreç Temelli Öğrenme; öğrenme ve öğretme ortamı ve durumlarının sürece dayalı bir yaklaşıma göre planlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesi modeline dayanır, bu nedenle öğretimin bütüncül olması ve üst düzeydeki bilişsel süreçlerin geliştirilmesi yoluyla daha başarılı ve kalıcı olması sağlanır.

| ÖĞELER | HEDEFLER |
|----------------|--|
| Başlama | Nereden ve nasıl başlamalı? |
| Hareket | Gereksinim duyulan temel sıralama nedir? |
| İzleme-Kontrol | Plan beklenildiği gibi işliyor mu? |
| Doğrulama | Konu doğru bir şekilde tamamlandı mı? |

Tablo 1. Süreç Temelli Öğrenmenin Öğeleri (Ashman ve Convey,1993 'den Akt. Duman, 2008; Duman ve Aybek, 2003.)

Süreç Temelli Öğrenme genel olarak giriş aşaması, yerleştirme aşaması, sağlamlaştırma aşaması, genelleştirme aşaması olmak üzere dört aşamadan oluşur.

Süreç Temelli Öğrenme Planlarının Yapımı, Köy Enstitülerinde Planların ve Programların Koşulları: Süreç Temelli Öğrenme'de plan ve programlar hazırlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri, dersin özellikleri, bir kavram ya da olayın ilgili olduğu düşünülen diğer disiplinlerle ilişkisi, etkili olduğu düşünülen stratejiler ve eğitim felsefesi göz önüne alınır. Köy Enstitülerini, bu koşullar bakımından ele aldığımızda, aynı çatı altında çok programlılık özelliği taşıyan; eğitmen kursu, ilköğretmen yetiştirme programı, sağlık kolu, yüksek köy enstitüsü, uygulama okulu, çocuk yuvası gibi birçok programı kapsadığı görülmektedir. 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitülerine köy ilkokullarını başarı ile bitiren sağlıklı ve yetenekli öğrenciler alınıyordu. Enstitülere yalnızca köy ilkokullarını bitiren öğrencilerin alınması ile köy çocuklarına ilk aşamada ortaöğretimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlandığı söylenebilir. Eğitim olanağından yoksul köy çocukları enstitülerde köylerinden ayrı; fakat köydeki bağ, bahçe, çiftlik, kümes, işlik, atölyelerin ve hayvanların bulunduğu enstitü kampüsünde yabancılık çekmeden uyum sağlayabiliyorlardı. Enstitülere alınacak öğrencilerin çiftçilikle geçinen ailelerden olması özellikle isteniyordu.⁹ Tonguç'a göre "güvenilecek tek güç köyden yeni yetişen kuşaklardı"¹⁰ Köy Enstitülerinde haftalık, aylık ve mevsimlik çalışma planı her enstitünün özelliğine, işlerine öğrencilerin düzeyine ve sayısına, öğretmenlerine, iş araçlarına, iş alanlarının genişliğine, hayvanların cinsine ve sayısına göre örnekler göz önüne alınarak planlanıyordu.¹¹ Öğrencilerin geldikleri koşullar göz önüne

⁷ Bilal Duman, "Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007, s.19.

⁸ Bilal Duman ve Birsal Aybek, "Süreç Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2003, s.11.

⁹ Mustafa Aydoğan, Tonguç'a Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, Güner Matbaacılık, 2007, Ankara, s. 66.

¹⁰ Ali Arayıcı, Çeşitli Yönleriyle Tonguç, KEÇEV Yayınları, 1999, Ankara, s.196.

¹¹ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, Şefik Matbaası, 2009, İstanbul, s. 212.



alındığında hazırbulunuşluk ve giriş davranışları bakımından tarım, teknik ve sanat çalışmalarına ve enstitü koşullarına ve köy hayatına uygun ortamlarda eğitim sürecine başladıkları söylenebilir. Derslerin ve konuların seçilmesinde temel ilkelerden bazıları şunlardır:

*Programın yarısını kültür, yarısının tarım ve teknik derslerine ve çalışmalarına ayrılması (Tablo.2). Bakanlıktan gelen genelgede ve yasada programın yarısının teknik ve tarım, yarısının da kültür derslerine ayrılacağı bildiriliyor, bazı derslerin adı veriliyordu. Her enstitü bu çerçevede kendi gereksinimine göre kendi esnek programını yıllık, aylık, haftalık planlayabiliyordu.¹²

*Birçok gereksiz ders, konu ve bilgi yerine gerekli olanlara yer verilmesi,

*Yaşama geçirilecek derslerin ve konuların seçilmesi,

*Kültür dersleri uygulamalarının iş ve üretim alanlarında yapılması, bu konuların üretim ve iş çalışmalarından koparılmaması, onlarla bütünleştirilmesi,

*Derslerin ve çalışmaların eğitimle ve üretimle sonuçlandırılması gibi.

Enstitülerde kuramsal derslerin yanı sıra uygulamalı tarım ve teknik derslerinin olması aslında kendi yöntemini de beraberinde getiriyordu. İş içerisinde, iş yoluyla, iş için eğitim ve öğretim yöntemi çoklu eğitim ortamları üretim için eğitimi ön plana çıkarıyordu. Yapılacak olan iş ve ders, yaşamın gerçek işleriydi. Ders araç ve gereçlerinin yerine gerçek tarım ve teknik yani iş araçları alıyordu. Gerçek bir üretim her alanda söz konusuydu.¹³

Atatürk'ün ve onu en iyi anlayan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüleri ile pragmatizmin eğitime uygulaması olan "Progressivizm"i uygulamaya geçiriyorlardı.¹⁴ Bu felsefe iş eğitimini, eğitimin ekonomik süreçlerle uygunluğunu ve üretkenliği savunuyordu. Duman'ın¹⁵ Ashman ve Conway'den aktardığına göre Süreç Temelli Öğretim (STÖ) planlarının hazırlanmasında disiplinlerarası öğretim yaklaşımının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kültür derslerinin kendi aralarında olduğu gibi, tarım ve teknik derslerinde de bağlantı kuruluyordu.

| Dersler | Hafta | Ders saati |
|--------------------------------|-----------------------|------------|
| Kültür dersleri | 114 (haftada 22 saat) | 5060 |
| Ziraat Dersleri ve Çalışmaları | 58 (haftada 11 saat) | 638 |
| Teknik Dersler ve Çalışmalar | 58 (haftada 11 saat) | 638 |
| Beş yıllık sürekli tatiller | 30 | |
| Toplam | | 6336 |

Tablo.2 Köy Enstitülerinde 5 Yıllık Süre İçerisinde Derslere Ayrılan Zaman (1943 Köy Enstitüleri Programı)¹⁶

Köy Enstitüsü programları, Tonguç'un "yaşamın gerçek işleri içinde eğitim-öğretim" görüşüne dayanıyordu. Enstitüler yaşamın gerçeklerine uygun bir esneklikte planlanıyordu. İki yıllık bir uygulamadan sonra Köy Enstitüsü programları Tonguç'un başkanlığında onun kendi görüş ve izlenimleri, enstitü müdürleri, Talim Terbiye Kurulundan uzmanlar, önceki deneme uygulamaları, enstitüden gelen raporlar ışığında "Köy Enstitüleri Program Taslağı" olarak hazırlandı. Talim Terbiye Kurulu'nun 4 Haziran 1943 gün ve 75 sayılı kararı ile 5 yılı aşkın bir deneme uygulaması sonrasında Bakan Hasan Ali Yücel'in onayıyla "Köy Enstitüleri Öğretim Programı" olarak yayımlandı.¹⁷

¹² Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s. 2009.

¹³ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s. 217.

¹⁴ Sabri Büyükdüvenci, Eğitim Felsefesi, Yazılar, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara, 1987

¹⁵ Bilal Duman, Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, s.143

¹⁶ Bekir Özgen, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, Final Matbaacılık, İzmir, 2002, s. 73.

¹⁷ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s. 211.

Köy Enstitüsü Öğretim programları sabit basmakalıp ürün odaklı bir eğitim ve öğretim yerine öğrencilerin sosyal, akademik ihtiyaçları ve sorunları ile toplumu yeniden kurmak üzere odaklanan disiplinlerarası düşünmeye ve problem çözmeye dayalı süreç temelli bir yaklaşıma göre kazanımları ön plana çıkan bir yeniden yapılanmayı, süreci sağlayan bir tasarım programıdır. Köy Enstitülerinin program yapısını Süreç-Temelli Öğrenme-Öğretme modelinin-yaklaşımının anlayış aşamalarına dayalı incelemesi aşağıdaki gibi yapılabilir.

Süreç Temelli Öğrenme / Giriş Aşaması, Köy Enstitüleri: Süreç Temelli Öğrenmenin bu ilk aşamasında öğrenciyi ilk karşılaştığı bir öğrenme konusu alanında plan ve planlama yapmaya yönlendirme söz konusudur. Bu aşamada planlama yapmanın önemi, planın nasıl gerçekleştirileceği, kazanımlar ve kullanılan stratejiler yaş ve yetenek seviyesine bir anlamda hâzır bulunuşluk düzeyine göre verilir. Bu aşamada öğrencilere yine dönüt verilir. Öncelikle Köy Enstitülerinin bütünüyle planlamasına bakıldığında, Köy Enstitüleri Kanunu'nun gerekçesinde daha önce açılmış olan 4 köy öğretmen okulundan başka 8 yerde köy enstitülerinin açılabilmesi için 1939-1940 yılında hazırlık yapıldığı görülebilir. Tasarı yasalaşınca 4 köy öğretmen okulu da Köy Enstitüsüne çevrilmiştir. Bunlar Kızılçullu, Çifteler, Trakya, Gököy idi. Köy Enstitülerine buldukları en yakın yerin adı veriliyordu. Yeni kurulan enstitülerde yapılaşma ve yerleşme sorunun çözmek için daha önce kurulmuş olan enstitülerdeki yapı işlerinde deneyim kazanmış öğretmen ve öğrencilerden oluşan ekipler çalışıyordu. Bir başka enstitüye gönderilen ekipler 1-2 aylık çalışmadan sonra yurt gezisi ile ödüllendiriliyordu.¹⁸ Tonguç bu uygulamaya kuruluşları hızlandırmak bakımından değil, bir eğitim ve öğretim yöntemi olarak önem veriyordu. Günlük çalışma genellikle sabah altıda başlar, öğle yemeği içinde 17.00-17.45'e kadar sürerdi. Akşamları bir ya da iki saat etüt, serbest okuma yapılırdı. Saat 22.00 uyku saatiydi. Enstitülerde yukarıdaki tabloda belirtilen zaman dilimlerine uyulmak koşuluyla haftalık, aylık, mevsimlik kültür dersleri, teknik ve tarım dersleri ve uygulamaları ise yarım gün, tam gün ya da hafta esasına göre nöbetleşe düzenleme yapılabilme esnekliği taşıyordu. Öğleden önce 45 dakikalık 4 ders ya da iş, öğleden sonra yine 45 dakikalık 4 ders ya da iş saati vardı. Ayrıca her gün sabah ve akşam 45 dakikalık serbest okuma, her sabah 30 dakikalık ulusal oyun, müzik ya da spor saati uygulanıyordu. Günlük uyku ve dinlenme 8 saat olarak belirlenmişti.¹⁹ Bu saatler enstitü ve mevsimlere göre değişebilirdi. Enstitülerin yatılı olması ve esnek uygulama işleri ve dersleri aksatmıyordu. Köy Enstitülerinde öğrenciler enstitü müdürünün davet mektubu ile enstitüye gelmeye hazırlanıyordu. Aşağıdaki mektup Ortaklar Köy Enstitüsü Müdürü Hayri Çakaloz tarafından yazılmış bir mektuptur.²⁰

“Sevgili Oğlum,

Yapılan imtihanında başarı göstererek enstitümüze öğrenci olmak hakkını kazanmış bulunmaktasın. Bu şerefli başarıdan dolayı seni tebrik ederken mevcudu 400'ü aşkın enstitü ailemizin sıcak kucağını açarak seni beklediğini bildirir gözlerinden öperim.

Bu mektubu aldıktan sonra aşağıdaki hazırlıkları yap. Saçlarını 3 numara ile kestir. Ellerini ayaklarını ve bütün vücudunu tertemiz yıka, elbiselerin kirli ise anana yıkat ve yırtıklarını yamat.

Hayri ÇAKALOZ Ortaklar Köy Enstitüsü Müdürü”

¹⁸ Engin Tonguç, Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç, YKKED Yayınları, İzmir, 2007, s. 282

¹⁹ Mevlüt Kaplan, Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri, Özgür Eğitim Yayınları, İzmir, 2003, s. 134.

²⁰ Kemal Kocabaş, Ortaklar Köy Enstitüsü'nden Ortaklar İlköğretmen Okuluna, Egetan Basım Yayın, İzmir, 2011, s. 57.



Süreç Temelli Öğrenme / Yerleştirme Aşaması, Köy Enstitüleri: Süreç Temelli Öğrenmede de bu aşamada öğrencilerin planlarını geliştirmeleri, kullanmaları ve uyarlayabilmeleri için uygulama ve etkileşimli etkinlikleri kapsar.²¹ Köy enstitülerinde günlük çalışmalara sportif etkinliklerle başlanır onları, milli oyunlar izlerdi. Aynı anda bin öğrenci, zeybek, halay oynardı. Planları uygulama ve geliştirme, pekiştirme için her gün yapılan temizlik dışında haftalık ve genel çevre temizliği yapılır alet, araç, gereç ve eşyalar hazır hale getirilirdi. Köy enstitüleri farklı coğrafyalarda sosyal, ekonomik ve kültürel açılardan zenginlik gösterdiği için eğitim ortamlarını bu özelliklere göre düzenlerlerdi. Enstitülerde küme sistemi yöntemi ile çalışmalar gerçekleştiriliyordu. Küme sistemi, hem eğitim çalışmalarında hem de yönetim ve işleyişte kullanılıyordu. Enstitülerde öğrenci merkezli bir eğitim ve öğretim söz konusuydu. Öğretmenin asıl görevi öğrencinin kendi kendini denetleyebilecek ve dıştan etki olmadan içten gelen bir istekle öğrenmeyi gerçekleştirebilecek duruma getirilmesi idi.²² Bu nedenle öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-ustabaşı ve enstitü ortamıyla, köylüyle her türlü etkileşim en üst düzeyde ve çoklu gerçekleşiyordu. Enstitülerde ders ve çalışmalar arasında mutlaka bağlantı kuruluyordu. Örneğin fizik ve kimya dersleri enstitünün elektrik, sıhhi tesisat, yapımı, işliklerde motor ve araçların kullanımında, tarımda toprak, gübre, şarap, peynir, turşu, hayvan sağlığı konularıyla bağlantılı işleniyordu. Matematik dersinde ölçme birimleri, çizimler, geometri, ders öğretmenleri, usta öğreticiler ve öğrenciler tarafından izlenir ve pekiştirilerek bilgi ve beceriler yerleştirilirdi.²³ Çarşamba toplantılarına, cumartesi eğlencelerinin hazırlık ve alıştıırma çalışmalarına aylar öncesinden başlanırdı. Kaplan'a göre (2003) hangi kümenin hangi tarihte gösteri yapacağı ders yılı başında belli edilir, kümeler oynayacağı oyunları, türküleri, şiirleri, halk oyunlarını gösterime sunacağı ortaoyunlarını pişirerek eğlence günü başarılı olmaya çalışırdı.²⁴ Süreç aşamasında konu ve planlanan işler, öğrenilen teknik bilgiler çeşitli alıştıırma ve uygulamalar öğretmenin düz anlatımı ile değil, öğrencinin beş duyusu ile öğrenime katılması ile gerçekleşiyordu. Dersler iş içinde üretim için yapıldı. Etkileşimli ve sürece dayanan yöntemler açısından bakıldığında köy enstitülerinde imece yöntemi ile İşbirlikli Öğrenme yönteminin çok büyük benzerlikler taşıdığı ortaya çıkan ürün açısından da İşbirlikli Öğrenme ürünlerini aştığı söylenebilir.

Enstitülerde seçimlerle öğrenci örgütleri oluşturularak, öğrenci başkanlıkları, öğretici başları ve kol başkanları ile öğrenciler işe ve üretime eşitçe katılmış, özyönetim yoluyla demokrasiyi uygulamaya geçirmişlerdir. Köy Enstitüleri mezunları gerek enstitü öğrencisiyken gerek köyde öğretmen olarak çalışırken gerekse toplumda ve ülkede demokrasi bilincini oluşturup yerleştirmeye çalışılmasında öncü model olmuşlardır. Gönen Köy Enstitüsü mezunu Kazım Aygün "Bizim zamanımızda öğrenciler arasında eşitlik vardı. Pazartesi günleri bir saat idareyle öğretmenler arasında tartışmalar yapılırdı, yönlendirme bakımından. Bir haksızlık varsa giderilirdi. Mesele yemeklerin iyi çıkması için, böyle şeyler konuşulurdu" diye örnek vermektedir. Necati Kıyak ise "Köy Enstitülerinin en özgün yanı demokratik olması ve o doğrultuda demokratik, üretken, adaletli, çalışan öğrenciler yetiştirmesiydi. Okulumuzda demokratik bir eğitim anlayışı hakimdi. Öğrenci yönetime katılabiliyordu. Her cumartesi günü haftalık değerlendirme yapılırdı. Öğrenci-yönetim arasındaki bağlantıyı ise okul başkanımız sağlardı. Köy Enstitülerinin ruhu imece ruhuydu. İşbirliği ile yapıyorduk her işi. Bu işbirliğine müdürümüz ve öğretmenlerimiz de dahildi." demektedir (Sallan Gül, 2013:254-260). Hüseyin Avni Topçu ise "Demokrasinin D'sini

²¹ Bilal Duman, Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli, s. 191

²² Yahya Özsoy, Köy Enstitüleri Programı, Eğitim-Der Yayınları, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, , Özkan Matbaacılık, Ankara, 1990, s. 59.

²³ Yahya Özsoy, Köy Enstitüleri Programı, Eğitim-Der Yayınları, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, , Özkan Matbaacılık, Ankara, 1990, s. 68.

²⁴ Mevlüt Kaplan, Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri, s. 135



bilmeyen, enstitüde Demokrasiyi öğrendi”, Fatma Zehra Özgen ise, “Öğrenciler olarak biz de okul yönetimine katılıyorduk. Herkes düşüncesini özgürce paylaşabiliyordu. Zaten hep bir katılım içindeydik. Okul yönetimini eleştirebiliyorduk. Tüm arkadaşlarımızla kardeş gibiydik. Kız-erkek ayrımı yoktu” ifadeleriyle demokrasinin en önemli özelliği olan katılım ve ifade özgürlüğünü yaşayarak öğrendiklerini belirtmektedir.²⁵

Süreç Temelli Öğrenme / Sağlamaştırma Aşaması, Köy Enstitüleri: Süreç Temelli Öğrenmede sağlamaştırma aşaması problem çözme aşamasındaki öğrenme olarak tanımlanabilir. Problemlerin çözümü ve en etkili çözüm stratejisinin planlanarak uygulamaya geçirilmesi, karmaşık işler için harmanlanmış stratejilerin kullanımı söz konusudur. Enstitü içinde üretim ve öğrenme problemlerinin çözümü aşamalarında çoklu zeka alanlarının tematik bir şekilde harekete geçirilerek en üst düzeyde yaratıcı iş eğitiminin gerçekleştiği söylenebilir. Çoklu zeka alanlarının örnek uygulamalarla harekete geçirilmesi iş ve öğretim ile ilgili öğrenci, okul, köye yönelik hatta ülkeye yönelik problemlerin çözümünde kazanılan bilgi ve becerilerin nasıl planlanabilir ve uygulanabilir olduğunun da birer kanıtı olarak kabul edilebilir

Eğitim, Kitaplık ve Yayın Kolları etkin bir şekilde çalışarak, her Enstitü kendi dergisi çıkarmaktaydı. Dil kültürü olarak da tüm sınıflarda haftada iki saat yabancı dil dersleri verilmekteydi.²⁶

İş Eğitimi, üretim içinde eğitim ve öğretim bilimsel temellere dayandırılmaktaydı. Enstitüler bilimsel düşünce ve bilimsel çalışmaya açık kurumlardı. İş dersleri Fizik, Kimya, Matematik ve diğer derslerin doğal öğrenme ortamı ve uygulama alanıydı.

Dersler ve uygulamalar kadar yönetime katılma, öğrencilerle birlikte yaşama geçmekteydi. Öğrenciler Enstitü yönetimine bizzat katılarak cumartesi günleri yapılan değerlendirme toplantılarında eleştirerek ve eleştirilerek benlik ve özsaygıları geliştirmekteydi.

Tonguç, çocuğun da tıpkı sanatçı gibi içinde saklı duyguları ifade etmek, sanat eserleriyle temasta bulunmak suretiyle güzellik zevkini tadacağını düşünmekteydi. “ Bu da ancak okulda sanat havası yaratmak, öğrencilere sanat alanında çalışma zemininin hazırlamak, sanat eserleriyle temasa geçirmek ve onu sanat eserleriyle etkileyeceği bir çevre içinde tutmakla mümkündür” diyordu.²⁷ Tonguç’un Enstitülere yansıyan elişleri ve sanat eğitimi anlayışı, öğrenciye yalnızca beceri kazandırmak değil, yaparak sanatı tanıtmak, sanat dilini anlamaya alıştırmak şeklinde yansımaktaydı. Köy Enstitüleri’nde sanat eğitiminde kullanılan araçlar ve öğrenme ortamları çok çeşitli olup bireysel ve grup çalışması şeklinde yapılmaktaydı.^{28,29}

Köy Enstitüleri programlarında beş yıllık süre içinde 58 hafta “Ziraat Dersleri ve Çalışmaları”na ayrılmıştır. Tarla ziraatı, bahçe ziraatı, zoo-teknik, kümes hayvancılığı, arıcılık, balıkçılık ve su ürünleri dersleri programa konulmuştu.

Köy Enstitüleri’nde öğrencilere 6.sınıftan başlayarak mandolin çalma zorunlu tutulmaktaydı. Okuldan çıkıncaya kadar her öğrencinin herhangi bir parçayı mandolinle çalabilecek beceri kazanması, söylediği ve dinlediği müzikten zevk alabilmesi, nota okuyabilecek hale gelmesi, ses ve ritmik işitmelerinin geliştirilmesi hedeflenmekteydi.

Günlük çalışma temizlik ve sporla başlamaktaydı. Ulusal oyunlardan Ağırhama, Zeybek, Halay, Horon derste öğretilmekte yaz kış her sabah tüm Enstitü çalışanlarını katılımıyla çalarak ve söyleyerek oynanmaktaydı. Daha sonra her hafta cumartesi akşamları eğlence gecelerinde sergilendikleri gibi özel gün ve gecelerde, Ulusal Bayram’larda oynanmaktaydı. Ata binmeyi,

²⁵ Songül Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü İşığı, YKKED Yayınları, İzmir, 2013, s. 254-260.

²⁶ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s. 275

²⁷ Yıldız Kurtuluş, Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç, Güldikeni Yayınları, Ankara, 2001, s. 14-15

²⁸ Yıldız Kurtuluş, Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç, Güldikeni Yayınları, Ankara, 2001

²⁹ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2009



kayak yapmayı, futbol, basketbol, voleybol öğrenmekteydiler. Her öğrenci bisiklete ve motosiklete binmeyi öğrenmek zorundaydı. Yürüyüş, dağcılık, kayak, kızak, güreş, atıcılık, avcılık v.b sporlar sınıflara, mevsim ve olanaklara göre yapılmaktaydı. Köy Enstitüsü öğrencileri kendi yazdıkları özgün oyunları sahneleyebiliyorlardı. Ulusal oyunların, sportif oyunların ve tiyatro çalışmalarının başta gelen ilkelerinden biri öğrencilerin katılımı, sosyal etkileşimi ve etkinleşmesiydi. Yetişmekte olan öğrenciler bu çalışmalarını kendileri yaparken bu denli sosyalleşemezlerdi. Kooperatifçilik ders olarak okutularak, toplumsallaşmayı ekonomik düzeyde öğrendiler. Birlikte amaçları, araçları, kaynakları, ödülleri eğlenceyi ve üretmeyi paylaştılar. Küme çalışmaları sosyalleşmelerini sağladı. Her öğretmen bir kümenin başıydı. Hem çalışırken, hem eğlenirken sosyalleştiler. İş eğitimi içinde birlikte eğitim görürken, bedensel, zihinsel yetenekleri kadar sosyal ve kültürel yanlarını da geliştirdiler.

Süreç Temelli Öğrenme / Genelleştirme Aşaması, Köy Enstitüleri: Süreç Temelli Öğrenmede genelleştirme aşaması öğrenilen planlamanın tüm öğrenme konularına uygulama, uyarılama aşamasıdır. Aynı zamanda sürecin de değerlendirilmesini içerdiğinden öğrencilerin kendilerini izleme ve ne yaptıkları konusunda geri bildirim verme bakımından tüm süreci kapsayan bir aşamadır. Genelleştirme aşaması açısından incelendiğinde Köy Enstitülerin Ülkenin gelinde yaygın etkiyi sağladığını söyleyebiliriz.

Köy Enstitülerinden 17.321 İlkokul Öğretmeni ve 1512 Sağlıkçı ve ebe, 1936'da açılan Eğitim kurslarından ise 1946-1947 öğretim yılına kadar 8.756 eğitimci yetiştirilmiştir. Küçük köylerde üç sınıflı 7.090 eğitimci okul açılmıştır. Eğitimcilerin ilköğretilere yazma ve temel bilgi ve beceriler açısından katkısı büyüktü. Bu süre içinde 211.512 öğrenci yetiştirmişlerdir.³⁰ Eğitimciler sadece okul çağı öğrencilerine değil yetişkinlere de okuma-yazma öğretmişlerdi. Yetenekli mezun öğrenciler enstitü uygulama okuluna gönderilerek oradan enstitü öğrencisi olabiliyordu. İlköğretim Genel müdürlüğü eğitimcilerin verimini ölçmek için öğrencilere anket uyguluyor, öğrenilenlerin ne derece uygulandığını öğrencilerin tanıklığında almış alıyordu.³¹ Köy kümelerinin ortalarında yatılı ve yatısız bölge okulu açılması 4274 sayılı yasa ile uygulamaya geçmişti. Köy Enstitüleri çok sayıda eleman vermeye başlayınca bölge okulları çoğalmaya başladı. Bölge okullarında köylerdeki okulların gelişmesine yönelik fidanlık, deneme tarlası, bahçe, kooperatif, revir, dispanser, işlik, sinema, kitaplık, açık hava tiyatrosu, spor ve oyun alanları olması planlanmıştı. Köyle kent arasındaki uçurumun kapanması için bu kültür merkezlerinin olması öğrenilenlerin pekiştirilip, yeni koşullara uygulanması ve genelleştirilmesinde önemli bir işlev görüyordu. Köy Enstitüsü Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Mahmut Makal, Mehmet Başaran, Mevlüt Kaplan, İsmihan Şirin gibi yazarlar diğerlerine örnek olmuş, her enstitü mezunu kendi kitabını, kendi derleme çalışmasını yapmıştır (Ör. Talip Apaydın: Köy Enstitüsü Yılları). Enstitü mezunları kendi becerilerini, gittikleri köy koşullarında kendi enstitü planlarını ve uygulamalarını göz önüne alarak uyarlayabilecek hale gelmişlerdi. Karşılaştıkları problemleri de çözebilecek bilgi ve becerilerle donanık olarak köye göre yetiştirildiklerinden her türlü stratejiyi planlayıp uygulayabilecek hale gelmişlerdi. Gezici öğretmen/ Gezici başöğretmen, enstitü yöneticilerinin denetimi, enstitü bölge denetmenleri ilköğretim müfettişleri, bakanlık müfettişleri, mezun öğretmenler, sağlıkçı ve ebeler, mezunların üç ayda bir enstitü'ye yolladıkları eğitim-öğretim, sağlık ve tarım konularında okul ve köy/halkla ilgili raporları ile enstitü mezunları denetleniyor, çalışmaları değerlendiriliyordu. Köy Enstitüsü mezunlarına verilen dönüt açısından Rauf İnan'ın mektubu önemli bir örnektir.

³⁰ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri s. 468.

³¹ Pakize Türkoğlu, Agk., s. 469.



“Emin Güney..

Meyil Köyü Başöğretmeni Nallıhan

Komşularınla iyi anlaşıp, seviştiğini, açılışı öğrettiğini, lahana yetiştirmeyi köye soktuğunu, çocuklarına milli oyunlar ve kültürler öğrettiğini, örnek bir fidanlık yaptığını ve çekirdekten fidan yetiştirdiğini, ziraatı iyi yaptığını, bir çeşme yaptırdığını stajyer müfettişin raporundan öğrendim. Buna çok sevindim. Bu sevincimi buradaki öğretmenler ile de pay edeceğim. Her zaman başarılı çalışmalarını bekler, sevgi ile gözlerinden öperim.

Rauf İnan, Hasanoğlan Köy Enstitüsü Müdürü³²”

Sonuç ve Tartışma

Köy Enstitüleri eğitim sistemi, öğretmeni en az beş yıllık bir eğitim süreci içerisinde okulun, köyün, dolayısıyla ülkenin etkin birer bireyi olma yolunda aydın-zanaatçı-öğretmen modeline uygun öğretmenin yetiştirilmeye çalışıldığı bir sistemdir. Köy Enstitüleri, farklı köy ve ülke koşullarına ve birinci dereceden problem durumlarına karşı öğrencilerini geleceğe hazırlayan bir süreçtir. Gözlem, deney ve uygulama iş içerisinde, iş için, iş yoluyla öğrenme-öğretme yoluyla, kuramla uygulamanın birleştirip bütünleştirdiği halen birçok öğrenme-öğretme modellerinin birleştirilerek yeni özgün modellerin geliştirilebileceği bir uygulama zenginliğine sahiptir. Bu süreç çok iyi planlanmış olup yetişen 17.321 köy öğretmeni, 1512 sağlık memuru ve ebe, 8756 öğretmen içinde bulunduğumuz yıllara kadar topluma katkı vermiş, birçok sanatçı, zanaatkâr, bilim insanı, politikacı, milletvekili, eğitimci, sağlıkçı vb. mesleklerde insan yetiştirdiği gibi.³³ Temel Eğitim açısından da toplumun gelişmesine katkı sağlamıştır. Süreç Temelli Öğrenme açısından bakıldığında pragmatizmin eğitime uyarlanması olan ilerlemeci ve yeniden kurmacı bir eğitim felsefesinin iş için, iş yoluyla, iş içerisinde bir eğitim modeliyle üretim için uygulamaya dönüştüğü görülmektedir. Bu üretim modeli enstitüde, sınıfta, işlikte, tarlada, yönetimde, mezun olduktan sonraki süreçteki uygulanabilen ve kontrol edilebilen bir modeldir. Öğrencinin ve toplumun gereksinmesi olan bireyi yetiştirmek için öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı sağlayan demokratik bir süreçtir. Bu demokratik süreçte mezunları ortak imece ve işbirliği yöntemi ile toplumun demokratik işleyişinde görev ve sorumluluk alarak Türkiye'nin aydınlanmasına, ekonomini köyden başlayarak gelişmesine, eğitim ve sağlık sorunlarının çözümünde, öğretmen örgütlerinde, sanat ve edebiyatta etkin bir şekilde görev almışlar ve katkıda bulunmuşlardır. Hatta Köy Enstitüleri kapatıldıktan sonra bile etkileri ve uygulama zenginlikleri ilköğretmen okullarında sürdürülmüştür. Süreç Temelli Öğretim modelinin gereği olarak enstitülerdeki etkileşimli öğretim ortamlarında işbirlikli öğrenme yönteminin bugün uygulamalarda aranan, Hausman'ın da belirttiği gibi “eşini eğitim ilkesi”, “okul yaşamında işle dersin yan yana bulunması”, “insanların birbirinden öğrenmesi ve birlikte çalışması” gibi ilkelerinin o yıllarda Köy Enstitülerinde uygulamada olduğunun birer göstergesidir.³⁴ Çoklu zeka alanlarını harekete geçiren disiplinlerarası bir model olarak her şeyden önce süreç farkındalığı yaratması bugün Köy Enstitüsü mezunlarını diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan ayırmaktadır. Onlar, Köy Enstitülü olmanın gurunu yaşamaktadırlar.³⁵ Köy Enstitülü öğretmenlerin mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, sosyal, öze dönük ve doğacı zeka alanlarının ortalamalarının halen çalışmakta olan ve sınıf öğretmenliği

³² Kemal Kocabaş, Aydınlanma Yazıları, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, YKKED Yayınları, İzmir, 2014, s.449

³³ Hülya Biçicioğlu, Berrin Gürsoy ve Hacer Hancı, Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, s. 163.

³⁴ Arif Gelen, Eğitim Der Yayınları, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Özkan Matbaacılık, Ankara, 1990, s.123-129.

³⁵ Kemal Kocabaş, Kızılçullu Köy Enstitülü Yıllar, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir, 2011.



lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunması, tüm öğrenme etkinliklerinin çok boyutlu, çok yönlü ve çoklu ortamlarda gerçekleştirildiğinin ve hatırdı kaldığının birer kanıtı olarak gösterilebilir.³⁶

Bu süreçte bugün davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik öğrenme kuramlarını ağırlıklı olarak içinde barındıran bir uygulama söz konusudur. İşbirlikli öğrenme ilkelerinin büyük oranda bugünkü uygulamalarla benzerlik taşıdığı planlama, süreç ve ürün açısından bugün hala tartışılmakta olan Köy Enstitüleri sistemi bu süreç içinde iş eğitimi ile öğrencilerinin çoklu zeka alanlarını harekete geçirerek dünyaya örnek olmuş bir modeldir. Süreç Temelli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zeka kuramı önceki eğitim felsefeleri ve bilim felsefeleri ile zekaya ilişkin kuramların ışığında geliştirilmiş kuramlar olup, uygulama alanı yaratılmıştır. Süreç Temelli Öğrenmenin üç temel özelliğinden çoklu öğeler, kültür, tarım ve teknik dersleri programı ve ortaya somut işlerin çıkması, ikinci özellik olarak işbirlikli öğrenme ve çoklu zeka etkinlikleri ile öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel ürünleri, üçüncü olarak programın içerisindeki zengin düşünme becerileri, öğrenme stratejileri Köy Enstitülerindeki süreci uyarlanabilir ve geliştirici kılmaktadır. Gelecekte de ileri sürülecek olan öğrenme-öğretme kuram ve modelleri hiç kuşkusuz Köy Enstitülerindeki uygulamalarla bağlantısı olan ve zor koşullarda bir ülkenin nasıl eğitim ve öğretim sistemleriyle başarılı bir şekilde kalkınabileceğinin yansıtıldığı kuram ve modeller olacaktır.

Kaynakça

- APAYDIN, Talip (2009). Köy Enstitüsü Yılları, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- AYDOĞAN, Mustafa (1999). Çeşitli Yönleriyle Tonguç, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- AYDOĞAN, Mustafa (2007). Tonguç'a Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, KEÇEV Yayınları, Ankara.
- AYDOĞAN, Mustafa (2007). Tonguç'tan Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, Haz. Mustafa Aydoğan, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- BİÇİCİOĞLU, Hülya, Gürsoy, Berrin, Hancı, Hacer (2010). Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, Köy Enstitüleri Sempozyum Kitabı, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- BÜMEN, Nilay (2002). Okulda Çoklu Zeka Kuramı, Pegem Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri (1987). Eğitim Felsefesi, Yazılar, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. vd. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Yayıncılık, Ankara
- DUMAN, Bilal (2007). "Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:19, Muğla.
- DUMAN, Bilal (2008). Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DUMAN, Bilal, Aybek, Birsal (2003). "Süreç Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:11, Muğla
- ERBİL, D.G (2014). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

³⁶ Ayfer Kocabaş, "Köy Enstitüleri Öğretmenlerin, Şimdiki Öğretmenlerin ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması", Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyum Kitabı, 14-17 Nisan, Köy Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 2010, s. 444.



GELEN, Arif (1990). Eğitim-Der Yayınları, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Özkan Matbaacılık, Ankara.

GARDNER, Howard (1983). Frames of Mind, The Theory of Multiple Intellegences, NY: Basic Boks, New York.

HOVHANNİSYAN, Z., Varrella, G., Johnson, D. W. ve Johnson, R (2005). Cooperative learning and building democracies. The Newsletter of The Cooperative Learning Institute, 20 (1), 1-3.

JOHNSON, D.W, Johnson R.T ve Holubec, E.J (1994). The New Circles of Learning, Cooperation in the Classroom, ASCD Publications, USA.

JOHNSON, D.W, Johnson R.T ve Smith, K (1991). Active Learning: Cooperation in the College Classroom, MN, Edine, Interaction Book Company.

KAPLAN, Mevlüt (2003). Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri, Özgür Eğitim Yayınları, İzmir.

KIRBY, Fay (1962), Türkiye’de Köy Enstitüleri, İmece Yayınları, Ankara.

KOCABAŞ, Ayfer (2001). “2000’li Yılların Eğitim Felsefesi: Aktif Eğitim”, Öğretmen Dünyası Dergisi, Sayı: 262, Ankara.

KOCABAŞ, Ayfer (2003). “İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramı ve Köy Enstitüleri”, Yeniden İmece Dergisi, 1.Sayı, İzmir.

KOCABAŞ, Ayfer (2007). Müzik Öğretiminin Temelleri, Kanyılmaz Matbaacılık Yayınları, İzmir.

KOCABAŞ, Ayfer (2010). “Köy Enstitülü Öğretmenlerin, Şimdiki Öğretmenlerin ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Kuruluşunun 70. Yılında Bir toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-17 Nisan, Köy Enstitüleri Sempozyum Kitabı, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

KOCABAŞ, Kemal (2007). Ortaklar Köy Enstitüsü’nden Ortaklar İlköğretmen Okuluna, Adabelen Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, Uşşak Matbaası, İzmir.

KOCABAŞ, Kemal (2011). Kızılçullu Köy Enstitülü Yıllar, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.

KOCABAŞ, Kemal (2014). Aydınlanma Yazıları, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir

KURTULUŞ, Yıldız (2001). Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç, Güldikeni Yayınları, Ankara

ÖZGEN, Bekir (2002). Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, Final Matbaacılık, İzmir.

SALLAN GÜL, Songül (2013), Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri yayınları, İzmir.

SCHUNK, D. H (2011). Öğrenme teorileri. Çev.: M. Şahin, 2.basım, Nobel Yayıncılık, Ankara.

ŞİMŞEK, Ali (ed.) (2000), Sınıfta Demokrasi, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

TONGUÇ, Engin (2001). Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç (1.Kitap), Güldikeni Yayınları, Ankara.

TONGUÇ, Engin (2007). “Atatürk ve Köy Enstitüleri”, Yeniden İmece Dergisi, Sayı:14, Şubat sayısı, Ege Tan Basın yayın, İzmir.

TONGUÇ, Engin (2007). Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç, Uşşak Matbaası, İzmir.



- TONGUÇ, İsmail Hakkı (1974). İş ve Meslek Eğitimi, TÖB-DER Yayınları, Ankara.
- TÜRKOĞLU, Pakize (2009). Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Yayınları, İstanbul
- UYSAL, Hüseyin (1990). “Köy Enstitüleri Neden Kapatıldı?”, Kuruluşunun 50.yılında Yılında Köy Enstitüleri, Eğit-Der Yayınları, Ankara.
- Köy Enstitülerinde Yeni Arayışlar (2003), YKKED Yayınları, İzmir

Köy Enstitüleri ve Fen Eğitimi

Kemal KOCABAŞ¹

Özet

Aydınlanma çağı ile birlikte fen bilimlerinde yaşanan önemli gelişmeler Avrupa’da sanayi devriminin temelini oluşturmuştur. Galile ve Newton’un deneye ve gözleme dayalı bilimsel süreçleri başlatmasıyla felsefe içinden bağımsızlaşan fizik, kimya, biyolojide yaşanan önemli gelişmeler, eğitim ve öğretim süreçlerinde yaratıcılığı öne çıkaran deneysel yöntemler olarak karşılık bulmuştur. Eğitim süreçlerine yansıyan bilimsel anlayış, fen bilimlerindeki gelişmenin motoru olmuştur. Aydınlanma çağının yansıması Türkiye’de gerçek anlamda deneysel yöntem, Köy Enstitülerinde “*yaparak, yaşayarak öğrenme*” süreçlerinin içinde karşılık bulmuştur. Kırsal bölgelerde, doğa ile iç içe kurulan enstitülerde çalışma programlarında yer alan 44 saatlik haftalık çalışma süresinin 22 saatinin teorik derslere, 11 saatinin işlik çalışmalarına ve 11 saatinin de tarım öğretim çalışmalarına ayrılması eğitim süreçlerinde teori-deney dengesinin gözönüne alınması ile ilgili çok önemli bir kazanımdır. Bu çalışma; Köy Enstitülerindeki fen eğitimi öğretimi, pedagojiye katkısı ve enstitülerin “*İş İçinde Eğitim*” anlayışındaki yeri, eğitimin bütünselliği bağlamında incelemeyi, yaşanmışlıklar ve tanıklıklarla tartışmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, İş İçinde Eğitim, Fen Eğitimi

Village Institutes and Science Education

Abstract

Important developments experienced in sciences upon the start of the Age of Enlightenment, constituted the foundation of the industrial revolution in Europe. The important developments experienced in physics, chemistry and biology, which became independent from philosophy after the initiation of experiment and observation-based scientific processes by Galilei and Newton, were reflected to education and training processes as experimental methods putting creativity to the forefront. The scientific mentality, which was reflected to education processes, has been the engine of the development in sciences. The real reflection of the Age of Enlightenment in Turkey, has been within the “learning by doing, experiencing” at Village Institutes. The weekly work hours in the schedule of Village Institutes, which were established in rural areas, virtually in the nature, were consisting of 44 hours, 22 of which were allocated to theoretical courses, 11 to workshop efforts and 11 to agricultural training efforts, and it was a major gain, along with the consideration of theory-experiment balance in education processes. The present study aims to examine the science education in Village Institutes, its contribution to pedagogy, and the place of institutes within the “On-the-Job Education” mentality within the context of the holism of education, and to discuss the same by courtesy of life experiences and witnesses.

Key Words: Village Institutes, On-the-Job Education, Science Education

¹ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Fakültesi Fizik Bölümü Öğretim Üyesi ve Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Genel Başkanı, kekocabas@gmail.com



Giris

İçinde yaşadığımız yıllarda ulusal ve uluslararası tüm göstergeler, çalışmalar, raporlar, sınavlar eğitim sistemimizin niteliğini tümüyle kaybettiğini, %7-8 oranında çok küçük bir öğrenci grubuna nitelikli eğitim verdiğini, ülkenin nitelikli öğretmen yetiştiremediğini, eğitimin adaletsizlikler ve eşitsizlikler ürettiğini ifade ediyor.² Aynı çalışmalarda, Türkiye’de eğitimin küresel neo-liberal politikalarla “insanlık hakkı” olma gerçeğini kaybettiğini ve evrensel laik-demokratik, bilimsel doğasının örselediğine ilişkin yaygın değerlendirmeler de bulunmaktadır. Tüm raporlardan çıkan bir diğer ortak sonuç da “*Türk eğitim sistemi öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştiremiyor ve öğrenciler öğrendikleri arasında iletişim kuramıyor, hayattaki karşılığını bulamıyor*” şeklinde özetlenebilmektedir. Türkiye tüm bu sorunları yaşarken Cumhuriyet Eğitim Devrimi yaratıcılarının özgün tasarımı Köy Enstitüleri, “*eğitim saklı kenti*” olarak, nitelikli-özgün eğitim kazanımı olarak karşımıza çıkıyor.

Günümüzde Eğitim ve Fen Eğitimi

Yakın bir zamanda UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)’nın 2014 yılında hazırladığı “İnsani Gelişmişlik Raporu” yayınlandı. Bu rapora göre Türkiye, dünyanın 17. büyük ekonomisine sahip iken insani gelişmişlik düzeyinde ise 69. sırada yer almakta. Ekonomik gelişmeyle uyumlu olmayan, paralel gelişemeyen toplumsal gelişmişlik düzeyi söz konusudur. Ekonomik anlamda çok geri olan Uruguay, Bahamalar, Belarus, Romanya ve Libya insani gelişmişlikte Türkiye’den daha iyi konumdalar. İnsani gelişmişlikte ilk beş sırada Norveç, Avustralya, İsviçre, Hollanda ve ABD yer alıyor. Bu rapora göre, Türkiye’de ortalama eğitim süresi ise 7.6 yıl olarak veriliyor. Üç yıl önce bu rakam 1998-2010 süreci sonrası 6.8 yıl olmuştu. Bu artışın ardında zorunlu sekiz yıllık kesintisiz eğitimin olduğu çok açıktır. Bu rakam Bulgaristan’da 10.6, Rusya’da 11.7, Romanya’da 10.7 ve Kore’de 11.8 yıl. Türkiye, ortalama 7.6 yıl ile bile çoğu ülkenin çok gerisinde ve Türkiye’de kadınların eğitime katılma oranı ise 136 ülke arasında 105. sıradadır.

Bir başka rakam, Eğitim Harcaması/GSYH oranında; Türkiye 3.8 rakamıyla eğitime en az kaynak ayıran ülkeler arasında. OECD ortalaması 5.6 ve en yüksek kaynak ayıran Norveç 8.8, Danimarka ise 8.7 (Kaynak: OECD Veri Tabanı-2014). Türkiye’nin en varlıklı %20’lik diliminin eğitim harcamaları, en yoksul %20’lik diliminin eğitim harcamalarının 14 katına ulaşmıştır. Bu rakam ülkemizdeki eşitsizlikleri göstermesi anlamında çarpıcıdır, ne yazık ki eşitsizliklerin olduğu yerde adaletten ve eğitim hakkından bahsedilemez...

Üniversiteye girişte fen sorularında, 40 soruda doğru yanıt ortalaması 2011YGS’de 4.1, 2012 YGS’de bu rakam 3.56 iken, 2013 yılında bu rakam 4.5 olmuştur. Uluslararası PISA yarışmalarında Türkiye’nin fen puanları 2003, 2006, 2009, 2012 sınavlarında sırasıyla 434, 424, 454 ve 464 olmuştur. Bu puanlarla Türkiye OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almıştır. PISA 2012’ye, 34’ü OECD ülkesi 65 ülkeden yaklaşık 510 bin öğrenci katıldı. Türkiye’den katılanların sayısı ise 7’inci sınıftan 10’uncu sınıfa kadar 4 bin 848’dir. PISA’nın en üst düzey olarak nitelendirildiği seviyeye ulaşan öğrencilerin oranı Türkiye’de matematikte yüzde 6, okumada yüzde 4 iken bu oran fende yüzde 2’de kalmıştır. PISA sınavları “*öğrencilerin bilgilerini günlük yaşama uygulama, yazılı materyal anlama, yorumlama ve kullanma düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme, karşılaştırma ve değerlendirme yapma, bilimsel bilgiyi kullanma, bilimsel soruları tanımlama, doğayı anlama ve gözlemleri hakkında karar alma*” gibi yeterlilikleri ölçmektedir. Sonuçlar, göstergeler, Türk eğitim sisteminin ve fen eğitiminin niteliğini ve işlevini tümüyle kaybettiğini, öğrencilerde fen okuryazarlığı kazanımlarını üretmediğini göstermektedir. Bu anlamda ilköğretimde, orta

² Kemal Kocabaş, Aydınlik Bir Türkiye için Eğitim Reformu, s.9.



öğretimde hatta üniversitelerde, zincirleme fen eğitimi sorunludur ve yeni arayışlar kaçınılmaz olmaktadır. Bu tartışmaların ışığında ülkemizin özgün deneyimi Köy Enstitülerindeki fen eğitimine yeniden bakmak bir zorunluluğa dönüşmektedir.

Köy Enstitüleri Programları:

Köy Enstitüleri tarihi 1936'da Eğitim Kurularının açılmasıyla başlar. Enstitülüler 1946 yılında kurucularının görevden alınmasıyla özgün kazanımlarının çoğunu yitirir ve 1954 yılında da ilköğretmen okullarına dönüştürülür. Köy Enstitüleri dönemi programları;

- a) 1936-1948 arasında uygulanan Köy Eğitim Kursu Programı,
- b) 1937-1938 öğretim yılında Köy Öğretmen Okulu adıyla açılan ve 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı yasayla Köy Enstitüleri Yasası ile Köy Enstitülerine dönüşen okullardaki geçici program
- c) 17 Nisan 1940'dan 1943'e kadar bakanlık direktifleriyle enstitülerin geliştirdiği kitaplaşmamış deneme programları
- d) Uzun denemelerden sonra 1943'te bütünleştirilen ilk özgün Köy Enstitüleri Öğretim Programı
- e) 1947'de yeniden hazırlanan, ancak özgün yapıdan dönüşü simgeleyen Köy Enstitüleri Öğretim Programı
- f) Köy Enstitüleri Hazırlık Sınıfı programları
- g) 1943-1947 arasında hazırlanan Köy Enstitüleri Sağlık Kolu programları,
- h) Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler için açılan tamamlayıcı kursların programları
- i) Çeşitli zamanlarda Köy Enstitüsü programlarında yapılan değişiklikler
- k) 1942'de açılan Yüksek Köy Enstitüsü programı.³

11 Haziran 1937 tarihinde yasalanan ve enstitülere giden arayış çok önemli deneyimi olan 3238 sayılı Köy Eğitim Kanununun 1. maddesi kursların amaçlarını “Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy öğretmenleri istihdam edilir” şeklinde ifade etmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenin görevi sadece eğitim-öğretim değildir. Yine 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasının 1. maddesi de Köy Enstitülerinin amacını “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekillikince Köy Enstitüleri açılır” ifadesiyle açıklamaktadır. Amaç ülke nüfusunun %80'i olan ve okuma yazma oranının çok düşük olduğu köyün içten canlandırılması olduğu çok açıktır. Her iki yasanın uygulayıcısı ve kuramcısı İsmail Hakkı Tonguç yasalardan beklentisini; “Köy-köylüyü öylesine canlandırmalı ve şuurlandırmalı ki; onu hiçbir kuvvet yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar edemesin; ona esir ve uşak muamelesi yapmasın. Köylüler, şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi bu demektir” şeklinde ifade ederek, Köy Enstitüleri hareketiyle ilgili tek parti içindeki ilerici-hümanist çizginin görüşlerini, beklentilerini dile getiriyordu.⁴

Eğitim Kuruları ile başlayan ve Köy Enstitülerine giden süreçte müfredat programlarına bakılırsa fen eğitimi amaçlarında “işe yarayan bilgiye” ulaşmanın merkeze alındığını görmekteyiz. Köy Eğitim Kursu müfredat programlarında aritmetik ve geometri dersinin amacı “Talebelere köy hayatında ve köyle şehir ve hükümet işleri münasebetlerinde lazım olan aritmetik bilgi ve maharetlerini kazandırmak ve onlarda aritmetik düşünüşü uyandırıp beslemektir” şeklinde ifade edilmektedir.⁵ Aynı müfredat programında atölye dersinin amacı da; “Eğitmen

³ Köy Enstitüsü Programları (1936-1953), s.31.

⁴ Köy Enstitüsü Programları (1936-1953), s.6.

⁵ Köy Eğitimi Yetiştirme Kuruları Müfredat Programı Taslağı (1938), s.30





Resim 1: Doğada ders.

namzetlerinin teknik görüşlerini arttırmak, onları esash ihtiyaçlardan olan eşyayı bizzat yapabilecek iktidara çıkarmak ve gayeye uygun, güzel yapılmış eşyanın kıymetini sezebilecek hale getirmekdir” denilmektedir. “Esash ihtiyaç” saptaması yapılırken eğitimci adaylarında estetik beğenilerin gelişmesinin de program amacının içine alınmış olması eğitime bütünsel bakan bir anlayışın sonucudur.

Köy Enstitülerinin kuramcısı ve uygulayıcısı İsmail Hakkı Tonguç, “Hiçbir köy enstitüsü talebelerinin müessesedeki elektrik tesisatına, kullandığı radyo alıcısına veya konuştuğu telefona esrar (giz, sır. KK.) olarak bakmaması lazımdır. Hayat terbiyesi için her ferdin muayyen bir teknik terbiye çerçevesinden geçmesi gerekir. Böyle bir terbiyeden geçtikten sonra köylerin su derdine çare bulunması, ışığa kavuşturulması, toprağın ileri teknikle işlenmesi davalarını halletmek imkanları kendiliğinden husule gelir” diyerek fen eğitimi ile canlandırılacak köy projesi arasındaki ilişkiyi kurar.⁶ Bu projede enstitü öğrencilerine bilimsel düşüncüyü içten canlandırılacak köye götürme ödevi vardır. Eğitimin yaşamsal bir toplumsal bir sorumluluğu vardır ve enstitülüler aracılığıyla bu hayata geçirilecektir. Köy Enstitüleri sürecini yakından bilen yazar Yaşar Kemal, yaptığı bir değerlendirmede enstitülerdeki eğitim ile ilgili olarak, “Hoca geliyor, söylüyor, çocuklar ezberliyor. Bu çocukları köleleştirme eğitimidir. Köle olan, köle yapmaya çalışır. İnsanlar her yerde böyle yetiştirildikçe barış olmaz. Biz Köy Enstitüleriyle eğitime, yaşayarak ve yaratarak eğitimini katmıştık. Böyle bir eğitime gidilseydi dünyada savaş olmazdı. Çünkü o, doğayla, gökyüzüyle, eşyayla birlikte gelişen gerçek bir insan olurdu. 20. Yüzyılda Türklerin yarattığı ve insanlığa armağan ettiği en büyük iştir Köy Enstitüleri” diyerek enstitü eğitimin önemini ve değerini bize aktarır.

⁶ Köy Eğitimi Yetiştirme Kursları Müfredat Programı Taslağı (1938), s.30

⁷ Yaşar Kemal, Haftaya Bir Bakış, Sayı 23.

Fen Eğitimi Nedir?

Doğanın sırlarını araştıran, doğa yasalarını deney ve gözlemlerle ortaya koyan fen bilim dalları evrensel nitelikler taşır. Çağın ve uygarlığın dinamiğinde bilinmeyenlerin sırlarını arayan fen bilimlerindeki gelişmeler ve bu gelişmelerin teknolojiye yansması olduğu açıktır. Türkiye, feodal, tarıma dayalı ülke koşullarından Cumhuriyetle birlikte laik, demokratik, bilimsel eğitimle tarım toplumu alışkanlıklarından, sanayi toplumu değerlerine doğru kesintiler olsa bile yol almaktadır. Buna rağmen feodal-din eksenli toplumun ezberci ve skolastik kültüründen yeni yüzyılın değerlerine evrilmesinde sıkıntılar yaşamaktadır. Günün koşullarında toplumun bilimsel-araştırma ağırlıklı yaşam tarzına yatkınlığı bu anlamda sınırlıdır. Medresenin bıraktığı olumsuz gelenek, anlamaya dayanmayan, ezberci bir eğitimidir. Anlamadan, ezberlemeye dayalı bu çok eski din eğitimi geleneğinin, bireylerin beyinlerindeki düşünme, anlama ve problem çözme yetilerini, yeteneklerini olumsuz etkilediği çoğu çalışmada ifade edilmektedir. Mustafa Kemal'in 1 Mart 1923 tarihinde TBMM'de yaptığı konuşmasında ifade ettiği *"Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için gereksiz bir süs, bir baskı aracı ya da bir uygarlık zevkünden çok, gerçek yaşamda başarıya ulaşmayı sağlayan, uygulanabilen, kullanılabilir bir aygıt haline getirmektir..."* anlayışı ezberci eğitim sisteminden, uygulanabilen-kullanılabilen bilgiye ulaşmayı hedefleyen bir eğitim modeli önerisi bu arayışın önemli kilometre taşıdır.⁸ Mustafa Kemal'in bu sözünün fen eğitiminde karşılığı, deneysel araştırma yöntemidir. Deneysel araştırma; doğayı anlamanın, bilimsel bilgiye ulaşmanın yoludur, yöntemidir. 17 Nisan 1940 tarihinde Köy Enstitüleri yasası TBMM'de tartışılırken Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in kendisine yöneltilen "Bu okullara neden enstitü adını koydunuz?" sorusuna verdiği *"Biz bu müesseselere köy öğretmen okulu demedik. Çünkü evvelce bu isimde müesseseler vardı. Bunlar yepyeni şeylerdir. Biz Köy Enstitülerini sadece içerisinde nazari tedrisat yapılan bir müessese olarak almadık. İçerisinde ziraat sanatları, demircilik, basit marangozluk gibi ameli bir takım faaliyetlerde bulunduğu için okul adıyla anmadık, enstitü diye isimlendirmeyi uygun gördük"* şeklindeki yanıtı ezberci bir gelenekten kopmanın arayışıdır. Fen eğitiminde deneysel araştırma yöntemi özgün deneyimi 1940'lı yıllarda Köy Enstitülerinde uygulanacaktır. Bu anlamıyla Köy Enstitüleri ülke tarihinde ilk kez bilimsel düşüncüyü köylere taşıyan eğitim kurumları olarak eğitim tarihimizde yer aldı. Enstitü uygulamalarında bilginin iki kaynağı vardır. Hazır, var olan bilgiler ve deney ile gözlem ve olgulardan üretilen bilgiler. Enstitü düşüncesinde bu ikili yapı iç içedir. Enstitülü öğrenci hazır bilgileri öğrenirken, öğrenme içgüdüleriyle doğa, iş ve nesne dünyasında yaptığı deney ve gözlemlerle de yeni bilgiler üretir ve biriktirir. Kaynağını nesnelere ve hayatın gerçek problemlerden alan bu bilgi üretim süreci, her konuyu araştıran, sorgulayan, eleştirel bakabilen bir kişilik kazandırır. Bilimsel bilgiye ulaşmak bu anlamda enstitü eğitiminin çok önemli bir özelliği ve özgünlüğüdür... Bilimsel bilgi üretilirken, doğa dönüştürülüyor, başarı ortaya çıktıkça, insan da dönüşüyor ve kişilik, özgüven kazanıyor.

Nasuhoglu 1984 yılında yapılan bir çalışmada, Köy Enstitüleri önemine vurgu yaptıktan sonra *"Fen eğitimimizin 1984 yılındaki durumu iç açıcı sayılmaz. Bu olumsuzlukların nedeni olarak ezberciliği, araştırmacı ve yaratıcı etkinliklerde başarılı olamayışımızı toplumsal koşulların oluşturduğu ayakbağıdır."* şeklinde ifade eder.⁹ Günümüzde fen eğitiminin öğrencilere benimsetilebilmesi, bilgilerin içselleştirilmesi için; eğitim süreçlerinin ezbercilikten kurtarılarak deneysel çalışmaya, gözlem ve incelemeye dayalı öğrenci merkezli olarak işlenmesi zorunluluğu vardır. Cumhuriyetin temel felsefesi olan akıl ve bilimi evrensel pedagojiyle yoğurmak gerekmektedir.

⁸ Sabri Büyükdüvenci, Eğitim Felsefesi, Yazılar, s.34.

⁹ Orta Öğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları, s.14.



Köy Enstitüleri ve Teknoloji Ağırlıklı Fen Eğitimi

Köy Enstitüleri çok farklı boyutlarıyla incelenmeyi, değerlendirilmeyi bekleyen bir eğitim kazanımıdır. Enstitü mekanlarının üretilmesi ve mimari proje yarışmaları, enstitüye öğrenci alınması konusundaki pozitif ayrımcı politikalar, üretim içindeki eğitim kurumu olma özelliği, Aşık Veysel'den Vivaldi'ye, yani ulusaldan evrensele kültür-sanat politikaları, çevresine, bölgesine sorumluluk duyan toplumsal sorumluluk merkezi işlevleri, öğrencinin yönetime katıldığı demokratik eğitim süreçleri, öğrencinin kitapla, müzikle, resimle, halkoyunlarıyla buluşmasını sağlayan yaratıcılığı, özgün iş içinde eğitim anlayışı ve sonuçta Orta Çağ'ı yaşayan köylerden gelen halk çocuklarında yaşanan büyük devinim ve değişim. Tüm bu süreçler birbirlerinden bağımsız değil. Bu bağlamda Köy Enstitüleriyle ilgili ilk saptamaya “*eğitimde bütünselliğin*” hayata geçtiği en önemli pedagojik kazanım olarak bakmak olanaklıdır. Enstitülerin kuramcısı, uygulayıcısı İsmail Hakkı Tonguç'un “...*Tabiatın içinde, tarla ve bahçeler arasında açılan bu kurumlarda, biyolojinin derslikte, karatahta başında okutulması artık gülünç olurdu. Tıpkı bunun gibi, ekilip, biçilen, çadır hayatından başlanarak yeni yapılar kurulan, hayvan beslenen bir kurumda fizik, kimya, aritmetik ve geometri derslerini bu olaylarla bağlılık yaratılmadan okutmaya çalışmak büsbütün gülünç olurdu*”¹⁰ ifadesi enstitülerdeki, fen eğitiminin felsefesini ve eğitimde bütünselliği anlamak adına önemlidir. Köy Enstitülerinde “*Tabiat bilgisi, sağlık bilgisi, fizik, kimya, biyoloji, motorculuk*” derslerinin öğretiminde temel yaklaşım; günlük yaşamın gereksinmelerini karşılamak ve her derste öğrenilen bilgilerin bütünselliği ile iş içindeki karşılığını birlikte aramaktır...

Köy Enstitüleri teknoloji merkezli eğitim kurumlarıydı. Bisiklet, motosiklet, kayak, dikiş makinaları, krema makinaları, halı tezgahları, arı kovanları vb. araçlar enstitü eğitiminde önemle yer almışlardı. Aksu Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nden mezun olan Pakize Türkoğlu, Aksu Köy Enstitüsünde uygarlık araçlarını “*güzellik ve bilinç*” yaratan aygıtlar olarak tanımlar. Enstitünün ilk aylarında enstitüye birkaç bisikletin geldiğini ve bisikletlerden birinin kızlara verildiğini ifade eder. Demircilik öğretmeni Mustafa Özgür'ün motorculuk dersinde, kız-erkek tüm öğrencilere bisikletlerin başına geçip kuralları anlattığını, pedalı çevirince neler olduğunu, tekerleğin nasıl döndüğünü, bisiklette dengede durulması için ne yapılması gerektiğini, tekerleğin uygarlığa kazandırdığı dev adımların konuşulduğunu ifade eder. Pakize Türkoğlu bisikletten sonra motosikleti öğrendiklerini, motor dersinin 1. sınıfta kız-erkek herkese zorunlu olduğunu ve enstitünün bir motosikleti olduğunu anlatır. Motorun kullanılmadığı bir dönemde öğretmenin sırayla tüm öğrencilere motor kullanmayı öğrettiğini “*Fizik dersinde konumuz motor olurdu. Öğretmen öncelikle motorun nasıl çalıştığını, beygir gücü, hız gibi fizik bilgilerini anlatır, sonra anlattıklarının ışığında işe başlar, hepimize sabırla ayrı ayrı alıştırmalar yaptırır. Bu yüzden beygir gücünü hiç unutmam.*”¹¹ diyerek ifade eden Türkoğlu bisiklet, motosiklet dışında Aksu'da dikiş makinesi, süt makinesi, modern tarım araçları, traktör, su motoru gibi araçları kullandıklarını belirtir. Bu anlatılar enstitülerde fen eğitimi ve teknoloji eğitiminin paralel geliştiğini ifade etmektedir.

Kızılçullu Köy Enstitüsü mezunu Yusuf Balaban¹² Köy Enstitüsündeki fen derslerine yönelik olarak öncelikle farklı alandaki öğretmenler arasındaki işbirliğine işaret etmektedir. Yıl başında her öğretmen yıllık planlarını ortaya koyar, başka derslerle bağlantılı olan konuları kendi planlarına alır ve uygulamalar bu işbirliği içinde yürütüldüğünü şöyle ifade eder: “*Örneğin; Fizik dersinde elektrik konusunu öğrenen öğrenci, demircilik dersinde okulun elektrik donanımını yaparken, su kuyularındaki elektrik motorlarının çalıştırılması nöbetini tutarken, kalorifer*

¹⁰ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s.278.

¹¹ Pakize Türkoğlu, Kısa Süren Hasat, s.29.

¹² Yusuf Balaban, Yeniden İmece Dergisi, Sayı: 45.



dairesindeki görevini yürütürken öğrendiği elektrik bilgilerini kullanırdı. Kızılçullu Köy Enstitüsünde başlangıçta şebeke suyu yoktu. Su ihtiyacı çeşitli yerlere kazılmış kuyulardan elektrik motorları ile ya da rüzgar enerjisi ile sağlanırdı. Sonraları Osman Ağa suyunu getirdik. Önce okul bahçesine bir depo yaptık. Suyu buraya akıttık. Elektrik motorunu yerleştirdik. Şebeke yapıldı. Motorla depodaki suyu şebekeye bastık. Böylece okulun su sorunu halledildi. Bu işin her safhasında çalıştığım için, olayı çok iyi anımsıyorum. Her şeyi öğrenciler yapmıştı. Köy Enstitüleri özelliği idi bu. Hem öğreniyor hem uyguluyorduk. Yani yaparak ve yaşayarak öğreniyorduk. Hayvanlardan süt ve et elde ederdik. Süt Ziraat sanatları odasında işleme tabii tutulur, yoğurt, peynir, ayran, çökelek haline getirilirdi. Bunları öğrenciler yerlerdi. Bu işlemler yapılırken fen derslerindeki edindiğimiz bilgileri kullanırdık. Sebze bahçesinde çok çeşitli, üzüm yetiştirilirdi. Üzümlerin bir kısmını öğrenciler yer, kalanı şaraphanede şarap yapılırdı. Sebze bahçesinde çok çeşitli sebze yetişirdi. Bakım, sulama, ilaçlamayı eksiksiz yapardık. Yemekhaneden artanları ziraat sanatları odasında salça ve turşu yapardık. Bütün bu etkinliklerde fen bilgisi dersinde öğrendiklerimizi eksiksiz uygulardık” diye belirtmektedir. Enstitüde İkinci Dünya Savaşı yıllarında öğrencilik yaptıklarını, o dönemin zor ve her şeyin kıt olduğunu, elde edilen ürünlerle enstitünün ekonomik durumunu ayakta tuttuklarını ifade eden Balaban “Onun için fen eğitimi bütün çalışmalarımızda ön plana alındı” diyerek çalışmalarını aktarır.

Enstitülerdeki uygulamanın en önemli yanı fen ve doğa bilimi derslerinin birbirleriyle ve diğer derslerle olan ilişkisini öğrenciye yaşayarak aktarabilmesidir. Fen laboratuvarı hayatın, doğanın içindeki işlere dönüşmektedir. Enstitü programları aracılığıyla öğrencilere, fizik ve kimya dersleri de dahil olmak üzere bütün derslerde, hayatta kullanabilecekleri bilgileri vermek amacı güdülür. Bu programda, yakada taşınan bir rozet gibi süs olmaktan ileri geçmeyen bilgi ile onların kafalarını bozmak yoluna sapılmaz denilmektedir. Fizik-kimya dersleri ikinci, üçüncü sınıflarda haftada 2’şer, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1’er saat verilir: “Fizik ve kimya derslerinde öğrencilere, günlük hayatta karşılaşılan fiziksel ve kimyasal olayları gözlem ve deneylere dayanarak incelemek suretiyle fizik ve kimyanın temel bilgi ve ilkelerini kazandırmak, hayat ve iş alanlarında her gün karşılaşılan madde ve aletlerin mahiyetini iyice tanıtmak, onlardan enerji kaynağı ve iş vasıtası olarak en verimli şekilde faydalanma yollarını öğretmek amacı güdülür. Böylece öğretmen namzetleri olayların bilimsel esaslarını araştırabilecek ve bunları deneylerle inceleyebilecek metot, yeti ve anlayışa ulaştırılmış olurlar.”¹³

Enstitü programlarında “Ev, köprü, pazaryeri, su getirme, kanal açma, taşıt araçları, ışık, havagazı vb. konuları fizik dersleri içinde yer alır” şeklinde bir ibare de bulunmakta, bu ibare hayata geçmektedir. Türkoğlu “Enstitü sistemi kendini öteki eğitim kurumlarından ayıran bu özgün yapıyla fen ve doğa biliminin öğretiminde de çığır açmıştır. Bilgileri ezberlemek yerine, gerekleri yaşamdaki işler içinde kullanmak, öğrenmeyi çok daha iyi sağladığı gibi, bilgiler işe dönüşerek, iyi ürün almada, araç yapma ve boyama vb. işlerde kolaylık getiriyordu” ifadesiyle enstitülerdeki fen öğretiminin özgünlüğünü ifade ediyordu.¹⁴ Köy Enstitüleri hareketinin önemli isimlerinden Beşikdüzü Köy Enstitüsü’nün kurucu müdürü ve Hürrem Arman, Tonguç’un iş eğitimi anlayışını eğitim ve üretim ilişkileri içinde değerlendirdiği ifade ederek üretimin bulunmadığı yerde eğitimin de olamayacağı anlayışına sahip olduğunu ifade eder. Hürrem Arman enstitülerin kuruluş süreçlerini “Tonguç, köylerde bilimsel incelemeler yaptı. Uzun yıllardan beri okulu olan köylerle hiç okul açılmamış köylerin yapısında, yaşayış, düşünüş ve üretim biçimlerinde hiçbir fark ve değişiklik olmadığını, okulları bitirenlerin de bir iki yıl sonra okuma-yazmayı da unuttuklarını saptadı”¹⁵

¹³ İsmail Hakkı Tonguç, Kitaplaşmamış Yazılar, s.278.

¹⁴ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s.279.

¹⁵ Hürrem Arman, “Köy Enstitülerinin Kuruluşu ve Düzeni”, s.26.



şeklinde anlatarak tarım toplumuna dayalı ezberci eğitimin içselleştirilmiş bir öğrenme üretmesi gerçeğininin altını çiziyordu.

Klasik eğitim sistemi “öğreten-öğrenen” ilişkisi üzerinde kurulurken son yıllarda ifade edilen ve uygulamaya konulmaya çalışılan çağdaş öğretim yöntemleri bu ilişkiyi “*öğrenme paydaşlığı*” şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenme paydaşlığı şeklinde ifade edilen bu çağdaş yaklaşım fen eğitimine uygulandığında öğrencilerin bilimsel kavramları sorgulayarak, süreçlerde aktif bir şekilde yer almaları gerekmektedir. Bu pencereden bakıldığında “*Probleme dayalı öğrenme, yaşıntısallık, durumsallık, özdenetim, sorumluluk ve yetki paylaşımı*” gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarının Köy Enstitülerinde hayata geçtiğini görebilmekteyiz. Işık ve Özdemir’in çalışmasında¹⁶ Köy Enstitülerini eğitim yoluyla kalkınma ve uygarlaşma çabasının eşsiz bir örneği olarak tanımlayarak “*Günümüzde fen öğretimi geldiği noktada, öğrenmenin yaşamsal bir olay olduğu gerçeğine dayanarak öğrencilerin bilimsel bilgiyi kendilerinin oluşturmasını gerekli kılmıştır. Köy Enstitüleri ortamında paylaşımcılara ve özellikle de öğrencilere biçilen roller yaşam bağımlıdır... Öğrencilerin bilim eğitiminin aktif bir öznesi olabilmeleri ve bilimsel bilgileri gündelik yaşamda pratiğe geçirebilmeleri açısından sorgulama temelli öğrenme stratejilerinin izlenmesi ve buna dayalı olarak öğrencilerin aktif rol oynayabilmelerinin sağlanması kritik bir önem taşımaktadır*” ifadeleriyle, enstitülerdeki fen eğitiminin özgünlüğüne vurgu yapmaktadırlar.

Eğitimin Bütünselliğine Dair Örnekler

Eğitimde bütünsellik nedir? Kızılçullu Köy Enstitülülerin emeği ile üretilen Ortaklar Köy Enstitüsü imecesine bakalım. 16 Ağustos 1945 tarihinde Ortaklar Köy Enstitüsünün 1. kuruluş yıldönümü kutlaması yapılmaktadır. Kızılçullu Köy Enstitüsü müdürü Hamdi Akman ve öğrencileri de oradadır. Törende öğrencilerden biri konuşma yapacak, birisi de şiir okuyacaktır. Orada bulunan 200 öğrenciye bir duyuru yapılarak, öğrencilerin yarışmaya katılımı istenir, bu arada öğretmenlerden de bir jüri oluşturulur. 3-4 gün içinde 20-30 şiir, yazı gelir ve değerlendirilir. Sonuç olarak öğrencilerden Muhittin Horasan konuşmacı olarak seçilir. Yine öğrencilerden Hatice Altun’un da “*Ortaklar’a İlk Geliş*” adlı şiiri birincilik alır ve törenlerde onun da şiir okuması kararlaştırılır. Ortaklar Enstitüsü’nün kuruluş imecesine giden ekip, bir yandan enstitü binalarını yaparken, diğer yandan da her bir koşulda demokratik kültürü yaşama geçirerek öğrencilerin kendilerini ifade etmesini öne çıkarmaktadır.¹⁷ Hatice Altun’un şiirindeki bir dördürlükteki “*An gibi çalışırız/ Her güçlüğü aşarız/Sonunda biz başarırız/ İstikbalin şen yuvası*” dizelerindeki gibi bütünsellik içinde sanat ve kültür, yazın öne çıkmaktadır. Köy Enstitüsü öğrencileri bir önceki dizelerde olduğu gibi enstitüdeki iş yaşamlarını, doğayı dönüştürme emeklerini hep şiirlere yansıtmışlardır. Kepirtepe Köy Enstitüsü öğrencisi İlyas Özcan çok zor koşullarda başarılı enstitüye su getirme imecesini dizelere şöyle döker: “*Bir avuç insandık bildik huyunu/ Kalbinden kan değil su akan Kepir!/ Bağrında bulduğun serin suyunu/ Hasretin tadıyla iç de Kan Kepir/ Yeşile işledik, süsledik seni/ Yine sende bulduk özlediğini/ Işığın çiçeğin bin demetini/ Takın pırl pırl, yan Kepir/ Her gece ışıklar konca gül sana;/ Suların çağhıya, için nurlana/ At gamı kasveti artık bir yana/ Çoşkun seller gibi çağla, yan Kepir*”.¹⁸ Su, ve elektrik imecesi başarılıırken, bu süreç yazın ve dizelerle de bir başka duyuşsal becerinin öne çıkmasına olanak sağlıyordu.

Köy Enstitülerindeki “*İş İçinde Eğitim*” ilkesi tüm derslerde ve uygulamalarda içselleştirilmiş bir eğitim kazanımı olmuştur. Kızılçullu Köy Enstitüsü, Ruh Bilimi Öğretmeni Hayri Çakaloz

¹⁶ Hakan Işık, Oğuz Özdemir, “Köy Enstitüleri Deneyimi Işığında Sorgulama Temelli Bilim(Fen) Eğitiminde Öğretmen ve Öğrenci Rollerini”, *Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Hasan-Ali Yücel’den Günümüze Eğitim, Bilim, Kültür Politikaları Sempozyum Kitabı*, s.45.

¹⁷ Kemal Kocabaş, *Ortaklar Köy Enstitüsü 70 Yaşında*, s.72.

¹⁸ Nedim Menekşe, *Kuruluşundan Günümüze Kepirtepe (1940-2000)*, s.21.



yazdığı “Ruh Bilimi” kitabının önsözünde “*Delikanlılar, Enstitülerin bilgileri karşısında ana ilkesi şudur: Köy Enstitülerinde öğretilen bilgi ve beceriler, bilmiş olmak için değil, kullanmak, işe yararmak, yani onu, başarılmasını, çözümlenmesini istediğimiz bir işte, bir problemde tıpkı kazma kürek gibi kullanmak içindir. Ruhbilim dersleri de öyledir. Eğer ele aldığımız ruhbilim konuları ya da bilgileri arasında, sonunda işimize ne yolda yarayacağı pek açık olarak kestirilemeyen biri çıkarsa, hemen bana bu bilginin yerini, nasıl, nerede kullanacağımızı sorunuz. Eğer kullanım değeri taşımayan konu ya da bilgiler olursa, her ne şekilde olursa olsun, onun üzerinde durmayacağız ve onu iş programımızdan çıkarıp atacağız*” ifadeleri yer almaktadır. Bu önsözde görüleceği gibi enstitülerdeki bilgi ve becerilerin, işe yaraması ve hayatta karşılığı olmasının önemli bir değeri vardır.

Kızılçullu Köy Enstitüsü 1945 çıkışlı Yusuf Balaban; binaların çatısının ağaçlarını çakarken Pisagor teorisini, harç kararken kimya dersini, tarlaya ağaçları eşit aralıklarla dikerken, üretim sonuçlarını değerlendirirken matematik, yaptıkları binanın tesisatını döşerken fizik öğrendiklerini ifade ederek “*Okuduğumuz bütün dersler için uygulama olanağı aranır. Fizik-matematik dersleri arazide, inşaatlarda, kimya dersi peynir, şarap imalathanelerinde, tarih dersi ören yerlerinde, müzelerde, coğrafya dersi yakın çevrede yapılırdı*”¹⁹ ifadeleriyle tanıklığını aktarır. Edebiyatımızın değerlerinden Fakir Baykurt da Gönen Köy Enstitüsü mezunudur. Bir anlatısında bileşik kapları ders ortamında bir türlü anlayamadığını ifade eder.²⁰ Ama 2-B sınıfı olarak Gönen Köy Enstitüsünün arkasındaki dokuz kilometre ötedeki Tınaz Dağındaki kaynak suyunu enstitüye akıtma projesinde künklerin döşeneceği derinlik, coğrafi engeller, künklerin içinin ziftlenmesi, ek yerlerinin ince harçlarla bileziklenmesi sonucu suyun enstitüye getirildiğini, bileşik kapları bu işin içindeyken daha iyi öğrenme olanağı bulduğunu yazar. Baykurt bu işin tamamlanmasından sonra bir de şiir yazmıştır. Enstitülü öğrencilerin pek çoğu doğanın dönüştürülmesi süreçlerinde başardıkları işi ve emeği mutlaka şiire veya yazıya dönüştürmüşlerdir. Türkoğlu, iş kimyası, kitap ve tebeşir ile ilgili olarak “*Köy Enstitülerinde Talat Ersoy, Ziya Kaplan gibi öğretmenler kimya dersleriyle tarım ve sanat dersleri arasında bağlantı kurarak işliklerde ve tarım alanlarında geçen olayları (iplik ve yün boyama, bitkilere verilen ilaçlar, kireç ve alçı elde etme vb.) öğrencilere inceleyerek kimya bilgileri kazandırmak yolu tutulmuştur*”²¹ ifadeleriyle Aksu Köy Enstitüsündeki uygulamaları bize aktarır. Ortaklar Köy Enstitüsü mimarı Mualla Eyüboğlu da Köy Enstitülerindeki fen eğitimi ve genel özellikleriyle ilgili olarak “*Enstitülerde yapı işlerinde usta ya da işçi yerine, öğrencilerden yararlanılması bizim işimizi güçleştiriyordu ama, bu uygulamada öğrenciler işçi olarak çalışırken, bir yandan matematik ve geometri bilgilerini uygulama alanına aktarıyorlardı. Örneğin derste öğrenilen ve neye yaradığı pek bilinmeyen Pisagor teoremini, öğrenci inşaatta çatı makasını bağlarken iş başında ve iş içinde uyguluyor ve yetiştiriyordu... Böylece öğrenci edindiği bilginin ne işe yaradığını somut olarak kavrayarak, oluşan eğitsel değer ortamında da yeni bir iş yapmak için daha çok bilgi gerektiğinin bilincine ulaşıyordu*” ifadeleriyle enstitü eğitiminin önemine işaret ediyordu.²² Yine Çifteler Köy Enstitüsü çıkışlı Süleyman Dinçer²³ İ. Hakkı Tonguç’un söylemleri doğrultusunda “*Pisagor bağlantısını yaptığımız binaların temel öncesi çekmiş olduğumuz ip iskeletini 3-4-5 metre ölçüsü ile köşelerde dik üçgen sağlayarak ve nedeni üzerinde tartışarak öğreniyorduk. Fizikteki bileşik kapları, dağ tepe aşarak kazdığımız kanalların içine su künkleri döşeyip 4 kilometre uzaktaki kaynaktan okulumuza su getirerek öğreniyorduk. Geometriyi, gereksinmemiz olan yapıları yapmaya başladığımızda elimize aldığımız yapı planına göre ölçerek temellerini kazıp duvarlarını yükseltirken ve çatısını kurarken öğreniyorduk*” şeklinde

¹⁹ Köy Enstitüleri ve Yeni Arayışlar (2003), s.29.

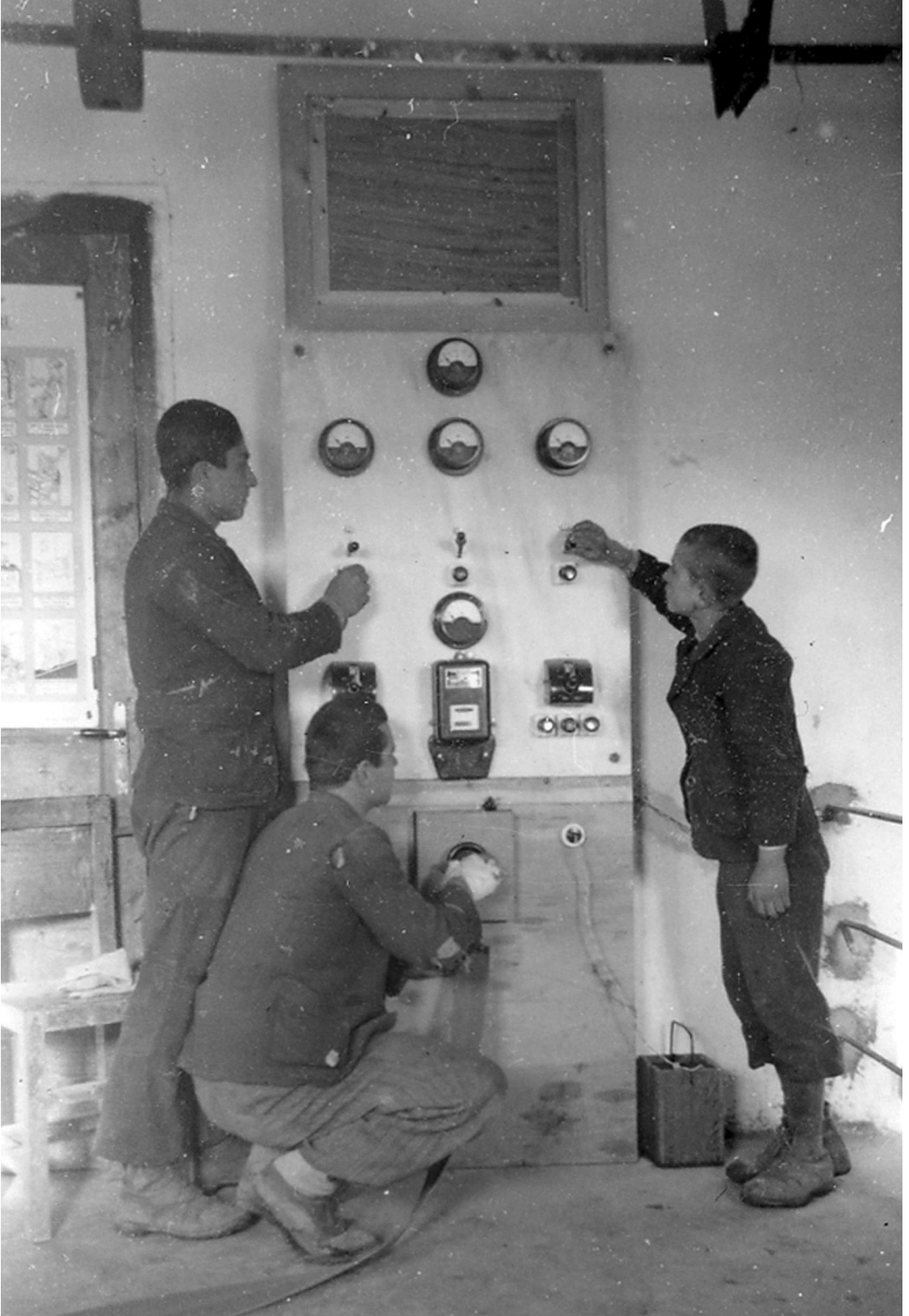
²⁰ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, s.279.

²¹ Pakize Türkoğlu, Kısa Süren Hasat, s.136.

²² İlyas Küçükcan, Köy Enstitüleri ve Çifteler (ÇKE) Örneği, s.61.

²³ Süleyman Dinçer, Çitlenbik Kayayı Çatlattı, s.362.





Resim 2: Elektrik Santrali Hazırlığı

Çifteler'deki eğitim tanıklığını aktarıyordu. Dinçer Öğretmen yine devam ediyor; Tonguç Baba “Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü” adlı yapıtına gönderme yaparak Tonguç’un “çocuğa bilgi kazandırmak eğitici karakteri taşıyan her okulun tartışmasız görevidir ancak bu görev, okulun birçok görevleri arasından biridir. İş okulu, bilgiye karşı değildir. O, çocuğa benimsetilmeyen cansız bilgilerin, yaşayarak ve iş yaparak gereken bilginin kazanılmasını ve onun kullanılmasını ister, di-yordu. Ayrıca bilgi ve eğitimi, yaşamı kolaylaştıran ve güzelleştiren bir araç olarak kabul ediyor ve hiçbir koşulda süs, caka satma ve sınav için kullanma aracı olarak kabul edilmesini istemiyordu” şeklinde yorumlar. Görülebildiği gibi tüm enstitülerde iş eğitimi ve fen eğitimi iç içedir.

Tonguç, Köy Enstitüleriyle ilgili yaptığı değerlendirmelerde öğrencileri oyun, spor, temsil, müzik, kitap, gezi, iş gibi etkinlikleri yetiştirilmek ilkesine bağlanılarak “Etkinci Okul”un yaratılmaya çalışıldığını ifade eder. Kitaba öğretici bir araç olarak bakılmış ve ezberciliğe süreçlerde yer verilmediğini, serbest tartışmaya, öğrencilerin kendi kendilerine idare etmelerine, gazete ve dergi okumalarına, radyo dinlemelerine, kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına, bir saz ve mandolin çalmaları, türkü ve şarkı söylemeleri, halk danslarını oynamaları, bisiklet binmeleri, ata binmek alışkanlığı kazanmaları yönündeki çabalara önem verildiğini ifade eder. Tonguç; enstitülerde gözleyerek, iş ve deney yaparak çocukların bilgi edinmeleri için her türlü olanak ve fırsatlar hazırlandığını, onların öğrendiklerini kullanabilecekleri duruma getirilmeye çalışılmıştır diyerek süreci yazılarında özetler. Tonguç, “Köy Enstitülerinde yetiştirilen öğretmen namzetlerine gösterilen tüm derslerde onlara hayatta kullanabilecekleri bilgileri vermek amacı güdüdür. Yakada taşınan bir rozet gibi süs olmaktan ileri geçmeyen bilgi ile onların kafalarına bozmak yoluna sapılmaz” diyerek enstitü eğitiminin amacını özetler.²⁴ Köy Enstitüleri hareketinin önemli tanığı Cavit Orhan Tütengil enstitü gerçeğini, bize özgünlüğünü ve katkısını Tonguç’u doğrularak “Maarif hayatımızda hazır elbisecilikten kurtuluş Köy Enstitüleri ile başlamıştır. İlk defa topraktan, insandan, memleketten hareket edilmiştir. Mücerret bir hayat anlayışı yerine hakiki hayatın içinden fıskıran, fikir ve iş unsurunu, gerçek hayatta olduğu gibi bir arada bağrına basan, bize müesseselere imkan verilmiştir. Gelecek nesiller, Köy Enstitülerine vücut veren ruhtaki “bize göreyi” daha iyi fark edecektir.²⁵ Tütengil’in özellikle “topraktan, insandan, memleketten” tanımlamalarıyla enstitülere yönelik bize göre vurgusuyla özgünlüğün altı çizilmiştir. İş eğitimi, fen eğitimi birlikte bütünsel bir yaklaşımla sürerken enstitülerde elektrik santrali, su getirme işleri de başarılmaktadır. Tonguç’un 9.7.1941 tarihinde Kepirtepe Köy Enstitüsü Müdürü Nejat İdil’e yazdığı mektuptaki “Kardeşim Nejat, Artyzen işini bildiren telle çok sevindik. Tebrik ederim. Tabiatla çarpışa çarpışa ondan bir nimet koparabilmek hakiki kahramanlıktır. Bu işe emek verenlerin hepsine çok çok teşekkürler”²⁶ ifadeleri başarılı bir işe ve emeğe duyulan saygıyı ifade ediyordu.

Sonuc

Yazıyı son bir yorumla tamamlayalım. Mehmet Cihangir enstitülerdeki fen eğitimini “Her konuda öğrenci öğrendiğini yaşamakta ve bu konularda öğrencide el uyumu sağlanmaktadır. Bu konularda son olarak çarpıcı bir örnek vermek gerekirse Kars-Cılavuz Köy Enstitüsünde 1943-1944 yıllarında becerikli bir fizik öğretmeninin önderliğinde, öğrenci emeği ile bir hidroelektrik santral kurulmuştur. Bu santral ürettiği elektrikle, yozlaştırma ve yıkım dönemi başlayıncaya kadar Köy Enstitüsünü ve çevresini aydınlatmıştır” diyerek ifade ediyor. Cihangir bu örneği verdikten sonra yazısını “Şimdi önce, su türbininin tahtaya çizilerek anlatıldığı, akarsudaki gizil gücün nasıl elektrik enerjisine dönüştüğünün teorik olarak açıklandığı öğretimi düşünelim, sonra su türbinini bizzat

²⁴ İsmail Hakkı Tonguç, Kitaplaşmamış Yazılar, s.287.

²⁵ Cavit Orhan Tütengil, Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler, s.4.

²⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s.41.



yerini oturtan, üzerine akarsuyu bağlayıp türbini çalıştırarak elektrik enerjisini üreten öğrenciyi gözönüne getirelim. Hangisinde öğrenme daha sağlıklıdır?” haklı sorusunu sorarak tamamlıyor.²⁷

Yıl 2015! Eğitimin ezberci, sınav merkezli, eleyici doğasıyla niteliğini tümüyle kaybettiği, akıl ve bilimden uzaklaşdığı, laik, demokratik ve bilimsel eğitim yerine din eğitiminin yoğunlaştırıldığı bir ortamda, Türkiye çağdaş dünyadan, demokratik değerlerden kopma noktasına hızla yol almaktadır. Eğitim, evrensel akıl ve bilim ekseninden, din eksensli bir zemine çekildiği sürece, koşullar ne olursa olsun PISA sonuçları ve tüm eğitim çıktıları daha da olumsuz olacaktır. Bu durum içinde yaşadığımız evrensel dünyanın genel diyalektik gelişimiyle çelişmektedir. Bu anlamda eğitim tarihimizde insan, sanat, demokrasi merkezli kazanımların adresi olan Köy Enstitüleri özgün eğitim felsefesiyle bu kötü gidişten sıyrılmada önemli bir çıkış noktasıdır. Fen eğitimi ve fen okuryazarlığı, bilimsel düşünmenin ve teknolojik gelişmenin temel dinamiğidir. Enstitülerdeki, hayatın gerçek problemleri üzerinden deney, gözlem ve iş içinde diye tanımlanan fen eğitiminin güncel karşılığını yaratarak fen eğitiminde önemli bir çığır açılabilir. Yeter ki laik, demokratik, bilimsel eğitim süreçlerinde, eğitimin işlevselliğini arama ve geliştirme süreçlerinden kopmayalım.

Kaynaklar

ARMAN, Hürrem (1980), “Köy Enstitülerinin Kuruluşu ve Düzeni”, Eğitim Mücadelesi Köy Enstitüleri Özel Sayısı, İstanbul.

BALABAN, Yusuf (2015) Yeniden İmece Dergisi, Sayı 45, İzmir.

BÜYÜKDÜVENÇİ, Sabri (1987), Eğitim Felsefesi Yazılar, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

CİHANGİR, Mehmet (1990), “Köy Enstitülerinde Fen ve Doğa Bilimleri Öğretimi”, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, II.Cilt, Eğit-Der Yayınları, Ankara.

DİNÇER, Süleyman (2002), Çitlenbik Kayayı Çatlattı, İleri Yayınları, İzmir.

İŞİK, Hakan, Özdemir, Oğuz (2011), “Köy Enstitüleri Deneyimi Işığında Sorgulama Temelli Bilim (Fen) Eğitiminde Öğretmen ve Öğrenci Roller”, Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Hasan-Ali Yücel'den Günümüze Eğitim, Bilim, Kültür Politikaları Sempozyum Kitabı, İzmir.

KEMAL, Yaşar (1987), Haftaya Bir Bakış, 22-28 Mart, Sayı 23, İstanbul.

KOCABAŞ, Kemal (2014), Aydınlik Bir Türkiye için Eğitim Reformu, YKKED Yayınları, İzmir.

KOCABAŞ, Kemal (2014), Ortaklar Köy Enstitüsü 70 Yaşında, YKKED Yayınları, İzmir.

Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları Müfredat Programı Taslağı (1938), TC. Tarım ve Kültür Bakanlıkları Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları Neşriyatı, İstanbul Devlet Basımevi, İstanbul.

Köy Enstitüleri ve Yeni Arayışlar (2003), YKKED Yayınları, İzmir.

Köy Enstitüsü Programları (1936-1953), (2004), Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara.

KÜÇÜKCAN, İlyas (2008), Köy Enstitüleri ve Çifteler (ÇKE) Örneği, TMMOB Yayınları, Eskişehir.

MENEKŞE, Nedim (2001), Kuruluşundan Günümüze Keşirtepe (1940-2000), Prizma Press Matbaacılık.San, Lüleburgaz.

Orta Öğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları (1984), Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.

TONGUÇ, İsmail Hakkı (1998), Kitaplaşmamış Yazılar, Cilt I, KEÇEV Yayınları, Ankara.

TONGUÇ, İsmail Hakkı (1956), Kitaplaşmamış Yazılar, Cilt I, KEÇEV Yayınları, ss:287 Ankara.

TONGUÇ, İsmail Hakkı (1999), Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, Güldiken Yayınları, Ankara.

TÜRKOĞLU, Pakize (2000), Tonguç ve Enstitüleri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

TÜRKOĞLU, Pakize (2012), Kısa Süren Hasat, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

TÜTENGİL, Cavit Orhan (1948), Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler, İstanbul.

²⁷ Mehmet Cihangir, “Köy Enstitülerinde Fen ve Doğa Bilimleri Öğretimi”, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, s.251.



Batı Rönesansında Rabelais, Türk Edebiyatında Köy Enstitülüler

Alper AKÇAM¹

Özet

Rabelais romanı, Avrupa Rönesansı'nın en önemli kilometre taşlarından biridir. Edebiyat alanında Rabelais'in açtığı kapıdan Cervantes, Shakespeare, Goethe geçecek, tarihsel süreç içinde geniş yeniden üretimin doğuş alanı olarak dünyayı sarsmaya yönelecek olan Avrupa'da büyük bir kültür değişim-dönüşüm dönemi başlayacaktır. Rönesans üzerine ayrıntılı çalışmaları olan kültür bilimci Mihail Bahtin'e göre, bu değişimin temel özelliği, ortaçağın tekil bildirimli ve korkuya dayalı dil ve algı sistemine karşı, Rabelais'in edebiyat alanına taşıdığı grotesk halk kültürünün gülmece kaynaklı çoklu gösterge sistemidir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, birçok düşünür tarafından bir Kültür Devrimi olarak tanımlanmaktadır. Cumhuriyet sonrası oluşan yeni Türkiye kültür ortamındaki en önemli değişimlerden biri de Köy Enstitülü yazarlar tarafından üst kültüre taşınmış olan grotesk halk kültürü öğeleridir.

Rabelais romanı ile Anadolu'dan filizlenmiş Köy Enstitülü yazarların yapıtları arasında önemli koşutluklar ve özdeşlikler bulunmaktadır. Rabelais romanının Batı'da Aydınlanma akımı ve ona tepki olarak doğmuş Romantizm tarafından anlaşılammış ve değersizleştirilmiş olması ile Türkiye'de Köy Enstitülü yazarlara ait yapıtların "Köy Romanı" yaftası ile karalanıp kültürel paradigmadan dışlanmış bulunması da benzer bir tablo oluşturmaktadır. Bu makalede konuyla ilgili koşutluklar ve Anadolu halk kültürünün seküler yapısıyla çok iyi bilinmeyen farklı zenginlikleri görünür kılınmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Rönesans, Köy Enstitülü yazarlar, Grotesk Halk Kültürü, Homo Ludens, Toplumcu Gerçekçilik.

Rabelais in the Western Renaissance, Village Institutes in Turkish Literature

Abstract

Novel of Rabelais is among the important milestones of European Renaissance. In the field of literature, Cervantes, Shakespeare and Goethe would go through the door first opened by Rabelais, and a big cultural change-transformation period would start in Europe, which would head for shaking the world as the area of birth of a significant reproduction within the historical process. According to Mihail Bahtin, a culturalist with detailed works on the Renaissance, the basic characteristic of the relevant change, is the multiple indicator system of the grotesque folk culture, which is based on humor, and brought to the field of literature by Rabelais, which is a contrast to the language and perception system of the Middle Ages, with a single statement and which was based on fear.

¹ Dr., Yazar, alperakcam@gmail.com



The establishment of the Republic of Turkey is defined by many thinkers as a Cultural Revolution. As for one of the most important changes in the cultural environment of the new post-republic establishment Turkey, it is the grotesque folk culture elements brought to the upper culture by writers, who graduated from Village Institutes.

There are important parallelisms and identicalnesses between the novel of Rabelais and the works of writers, who graduated from Village Institutes, which had gotten off the ground in Anatolia. A similar picture emerges, when it is taken into account that the novel of Rabelais could not be understood and was deemed worthless in the West by the Enlightenment movement, and by Romanticism, which was born as a reaction to the latter, and the works of writers, who graduated from Village Institutes were given a bad name in Turkey through the “Village Novel” label, and were excluded from the cultural paradigm. In the present article, effort will be displayed in order to reveal the parallelisms relevant to the subject, the secular structure of the Anatolian folk culture, and its different, not well-known treasures.

Key Words: Renaissance, Writers, who graduated from Village Institutes, Grotesque Folk Culture, Homu Ludens, Socialist Realism

Giris

“Rabelais’nin imgelerini daha çok halk kültürüyle ilişkileri içinde inceledik. İlgilendiğimiz şey, bu kültür ile resmi ortaçağ kültürü arasındaki temel mücadele idi.”² Bahtin, Rabelais ve Dünyası adlı yapıtında, Rönesans ile halk kültürü arasındaki ilişkiyi Rabelais romanını kaynak alarak çözümler. Rabelais romanının Batı Rönesans’ı için çığır açıcı bir yeri olduğu bilinir. Rabelais’in açtığı yoldan Cervantes’ten Goethe’ye ve Shakespeare’e diğer Rönesansçılar geçecektir.

Rabelais, ortaçağın tekil dilli söylemine karşın pagan dönemden beri süregelen, halk yığınlarının belirli şenlik günlerinde doruğa ulaşmış karnavalcı çoklu imge sistemini üst kültüre taşımış, bir tür yeniden doğuşa uğratmıştır. Rabelais romanının ana dokusunu grotesk halk kültürü oluşturur.

Avrupa Rönesans’ının ana ögesi olan ve gülmeceye dayanan halk kültürü, insanlık kültürünün tarihsel boyutu içinde evrensel bir özellik gösterir. Halk kültürünün tüm yeryüzünde özdeş veya benzeşik özellikler gösteren niteliğini, ulusal sınırlar ve denizlerle birbirinden ayrılmış kıtalar bile bölüp parçalayamaz. Halk kültürünün tam karşısına da ortaçağ kültürünü koyduğumuzda, Rönesans’ın insanlığa getirdikleri daha iyi anlaşılacaktır.

“Hoşgörüsüz, tek yanlı bir ciddiyet havası, resmi Orta Çağ kültürünün tipik özelliği idi. Orta Çağ ideolojisinin içerdikleri –çilecilik, kasvetli kadercilik, günah, ceza, ızdırap baskıcılığı ve sindiriciliğiyle feodal rejimin karakteri- bu öğelerin tümü, buz gibi taşlaşmış bu ciddiyet havasını belirlemiştir. Doğruyu, iyiyi temel ve anlamlı olan her şeyi ifade etmeye uygun yegâne havanın bu olduğu sanılıyordu. Bu ciddiyetin öğeleri ise korku, korkuyla karışık dinsel saygı ve alçak gönüllülüktü.”³

Halk kültürü, büyük ölçüde kozmik zaman ve sonsuz uzamı taşıyan öğelerle yüklüdür. Kimi coğrafi ve tarihsel kesitlerde, sınıfsal hegemonyalardan, yönetim biçimlerinden, iktidarlardan görece bağımsız bir varoluşla toplumsal iletişim içinde yoğunlukla öne çıkar, her türlü yasak ve tekil söylem karşısında üstünlük kazanır. Ritüellerde, seyirlik köylü oyunlarında, halk anlatılarında en görünür biçimini alan bu tarzı Bahtin şöyle tanımlıyor:

² Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s. 471.

³ Mihail Bahtin, Agk., s.101.



- *bağdaştırmalı, debdebeli gösteri,*
- *hiyerarşi ve ayıbın ortadan kalktığı karnavalcı yaşam,*
- *sahnesiz, katımlı karmaşa,*
- *sıcak, karşılıklı temas,*
- *tuhaflik,*
- *uygunsuz birleşmeler,*
- *saygısızlık...*
- *karnaval kralına şaka yollu taç giydirme ve tacı alma; dünyevi otoriteyle alay edip onu küçük düşürme, kendisini yenilemeye zorlama,*
- *yüksek/alçak, genç/yaşlı, üst/alt, hamile olan ölü gibi ikircikli imgelerin kullanımı, giysilerin ters giyilmesi, başa geçirilen don ya da pantolon, şapka yerine tas,*
- *parodinin karnavalımsı doğası, her şeyi eğip büken bir aynalar sistemi..”⁴*

“Karnaval, sahneye çıkılmaksızın ve icracılarla izleyiciler arasında bir ayrım yapılmaksızın gerçekleşen bir törendir. Karnavalda herkes etkin bir katılımcıdır, karnaval edimine herkes katılır.”⁵

Bahtin’in Avrupa-Asya kültürleri içinde tanımını yaptığı karnavalcılık geleneği, Octavio Paz’ın Latin Amerika kültürü içinde tanımladığı Fiesta geleneği ile örtüşmektedir. “...Fiesta gerçek bir yeniden yaratılıştır. (...) Seyirci ile oyuncu yönetici ile yönetilenler arasındaki sınır kuleleri kalkar. Fiesta’ya herkes katılır ve bırakır kendini onun sarıp sarmalayan akışına. (...) Erkekler kadınlar gibi giyinir, efendiler sanki köleler, yoksullar da zenginler gibi! Askerler, rahipler ve yasalarla alay edilir. Kutsal şeyler çalınır, dinsel ayinlere küfürler savrulur.”⁶

Halk kültürünün diğer önemli bir özelliği de oyunculuktur... Bilindiği gibi, Macar tarihçi Huizinga, insan için “homo ludens” (oynayan yaratık) kavramını kullanmaktadır; oyun, zaman ve iktidar dillerine karşı çoğul bakış açısını yaşatan, halk kültürünü ayakta tutan, değişim ve dönüşümü sağlayan en önemli öğedir... Yakın zamanda yitirdiğimiz değerli halkbilimcimiz Metin And’ın halkbilimle ilgili en önemli yapıtının adı da “Oyun ve Büğü”dür!...

Karnavalcı, fiestacı, şenlikçi, her ne ad altında olursa olsun, halk kültürüne ait tüm tören, gün ve izlencelerde, oyun ve oyunculuk en öndeki öğedir. Şenliğin her katılımcısı, bir başkası olabilmeyen, bir başkasının gözünden yaşamı görebilmeyen ve tüm iktidarlara karşı çıkabilmeyen özgürlüğünü yaşar. İsmail Mert Başat’ın Cordobalı bir köylünün bir karnaval sırasında söylediği sözden yola çıkarak kitabına verdiği ad, bu imgelem gücünü sonsuz boyutlara taşımaktadır: “Gökyüzünden Başka Sınır Yok”...⁷

Anadolu Halk Kültürü ve Köy Enstitüleri

Türkçe yazında halkın konuşma dili olan Türkçe’nin kullanılmasıyla birlikte halk kültürü öğeleri üst kültürümüze, roman ve yazın dünyamıza da taşınmaya başlamıştır. Ancak, halk kültürünün “grotesk” öğelerinin yazınsal alanda yaşam bulmasını asıl sağlayan Köy Enstitüsü çıkışlı yazarlar olmuştur.

“Şunu rahatlıkla söyleyebiliriz: Başından sonuna kadar romanın tamamı, yazıldığı zamanın hayatının ta derinlerinden çıkıp yeşermiştir. Rabelais’in kendisi de o hayatın bir parçası, o hayata ilgi duyan bir tanıktır.”⁸ Bahtin’in Rabelais’e yönelik bu saptaması, Türkiye’de Köy Enstitüsü

⁴ Mihail Bahtin, Dostoyevski Poetikasının Sorunları, s.186-190.

⁵ Mihail Bahtin, Agk., s.184.

⁶ Octavio Paz, Yalnızlık Dolambacı, s.55-57.

⁷ İsmail Mert Başat, Gökyüzünden Başka Sınır Yok, s.9.

⁸ Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s.471.



kökenli yazarlarda gözlenecektir. Enstitülü yazarların metinleri, yaşamla olağanüstü iç içe öğeler barındırırlar; aynı zamanda, kendi anlatımları ve söylemleri içinde biriciklik taşırlar.

Köy Enstitüsü kökenli yazarların yazınsallıklarının ana damarında bulunan grotesk halk kültürüne ait özellikler ve özellikle gülmece eğilimi, ne yazık ki, yazın araştırmacılarımız ve eleştiri ortamımız tarafından hemen hiç algılanamamıştır. Seçkinci, derebeyci anlayışı yansıtan bir aydın kesimi, edebiyatımızda halk kültürü öğelerini taşıyan yapıtları “Köy Romanı” yaftası ile karalayıp dışlamış ve türün kanon diyebileceğimiz genel anlayış içinde gözden düşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu yapıtların savunuculuğunu yapmış diğer kesim de, türün yalnızca “halkın çile ve sıkıntılarını yansıtan” bir tarzı benimsemiş olduğunu söyleyerek bu yapıtları kaba bir “toplumcu gerçekçi” kavram başlığı altında toplamış, onu değersizleştirmiş, yavan ve kuru bir yergiciliğe indirgemıştır. Bahtin, *Rabelais ve Dünyası adlı yapıtının girişinde şöyle diyor:*

“Bu kitapta o denli üzerinde durulan ‘grotesk gerçekçilik’, 1930’lu yıllarda toplumcu gerçekçiliği tanımlamak için kullanılan kategorilerle taban tabana zıtlık gösterir.”⁹

Aydınlanma ve temsilcisi Voltaire’in Rabelais karşısındaki yavan ve uzak duruşu, eleştiri ortamımızın 12 Eylül sonrasında iyice belirginleşmiş halk kültürü karşısındaki duruşuna, görüş eksikliğine benzetilebilir. Rabelais romanı, XVII. yüzyıldan itibaren La Bruyere tarafından “pis bir günahkârlık”, Aydınlanmacı Voltaire tarafından “terbiyesizlik” diye nitelendirilmiş¹⁰ ve daha sonra birçok kültür sanat çevresi tarafından üzerine yasaklar konulmuştur.

II. Dünya Savaşı yıllarının edebiyatı yaşamdan uzak tutmaya çabalamış eleştiri anlayışını temsil eden Wolfgang Kayser’in “grotesk”i bir “yabancılaştırma öğesi” olarak tanımlaması eleştirmenlerimiz tarafından da benimsenmiş (Yıldız Ecevit’in Orhan Pamuk metinleri bu bakış açısı için tipiktir) ve grotesk halk kültürünün yazınsal çokseslilikteki gücü görmezden gelinmiştir.

Köy Enstitülü yazarların yapıtlarını “Köy Romanı” yaftası ile ayrı bir başlık altında tutarak, onu bir yoksulluk edebiyatı özdeşliğine dönüştüren, böylece edebiyat ve kültür alanından dışlanmasına yol açan iki bakış açısından, seçkinci, Batı taklitçisi ve kopyacı anlayış ile o yapıtları yalnızca “halkın çile ve sıkıntısını dile getiren” ürünler olarak tanımlayan yandaşları, metin incelemesinde grotesk öğeler ve biçimsel, biçimsel kuruluş anlamında bir çözümleme çabası göstermemişler, salt tema ile yetinerek not vermeyi yeğlemişlerdir. Bu değerlendirme, on dokuzuncu yüzyılın, edebiyatı yalnızca toplumsal yaşamın bir yansıması, diğer ideolojik sistemlerin etkilerini kaydeden sözde “sosyolojik” bakış açısına aittir. Edebiyat yapıtında içerik kadar biçim ve biçimin, sözdizimsel yapının da değerlendirilmesi ön koşul olmalıdır.

Türk edebiyatı üzerinde büyük etkisi olmuş ve edebiyatı yalnızca içerik anlamında kategorilere ayırarak, tip yaratma, bütünlük, tutarlılık gibi kavramlarla değerlendirmeye alan Lukacs izleyicilerinin, biçim konusunda Lukacs’ın ne düşündüğünü bilmiyor ya da görmezden gelmiş olmaları da edebiyat tarihimizin ilginç ana başlıklarından birisini oluşturmaktadır. Lukacs, Modern Tiyatro’nun önsözünde Georg Simmel’in biçimler sosyolojisine vurgu yaparak şunları söyler.

“Sosyolojik çözümlemenin sanat söz konusu olduğunda düştüğü en büyük hata şu: sanatlar yaratılarda sadece içerikleri önemseyip inceliyor ve bunlarla verili ekonomik ilişkileri düz bir çizgi ile birbirine bağlıyor. Oysa edebiyatta asıl toplumsal olan biçimdir. Biçim, toplumsal gerçekliktir, tinin hayatına tüm canlılığıyla katılır. Dolayısıyla sadece hayat üzerinde edimde bulunan ve deneyimleri şekillendiren bir etken olarak işler.”¹¹

⁹ Mihail Bahtin, Agk., s.20.

¹⁰ Mihail Bahtin, *Rabelais ve Dünyası*, s.171.

¹¹ Franco Moretti, *Mucizevi Göstergeler*, s.19-20.

Köy Enstitüsü çıkışlı yazarların yapıtlarında grotesk halk kültürüne ait çoğul söylemin neredeyse başat öge olması yanında, yine birçok araştırmacı tarafından çok sesli romanın önemli elemanları sayılan, heteroglossia, diyalogcu biçem, parodi, ironi gibi dolaylı anlatım yöntemlerinin zenginliği de kolaylıkla görülebilecektir.

Köy Enstitülü yazarların öncülük ettiği, köy yaşamını konu edinmekle birlikte kentsel alana ve özellikle göçe de uzanan temaları da kullanan metinler, gülmeceye dayalı değişim ve yenileşme gücünü taşıyan özel bir nitelik barındırmaktadır. Bu metinler, halk kültürü içinde de kendisine yer edinebilmiş dogmaya, tekil ve teolojik bildirimlere karşı groteski, tuhafıkları öne çıkarmışlardır. Öncelikle vurgulanması gereken başlık budur...

“Ortaçağ insanımı en fazla etkileyen, gülmenin korku karşısındaki zaferiydi. Bu, yalnızca Tanrı'nın gizemli terörü karşısındaki bir zafer değildi, doğa güçlerinin uyandırdığı huşu karşısında ve her şeyden çok da, kutsanan ve yasaklanan ('mana' ve 'tabu') her şeyle bağlantılı baskı ve suçluluk karşısında kazanılan bir zaferdi”.¹²

Köy Enstitüleri'nin kurucusu büyük kültür devrimcisi Baba Tonguç'un “*Biz Anadolu'da korkuya karşı savaş veriyoruz*” sözü hiç unutulmamalıdır.

“Ben size umumi mesleki vaziyeti yakından bilen bir insan sıfatıyla şunu arz edeyim ki, bugün umumi olarak biz köylerde öğretmenlerden müşteki vaziyette değiliz. Bilakis, biz köylerdeki öğretmenlerimizi ateş hattına sevk edilen bir taburun bölüğü gibi sevk ediyoruz. Yeni bir vahdet halinde iş gören bir kuvvete iş taksimatı yapıyoruz. Bir kısmı ilerde ateş hattında, bir kısmı geride çalışıyor.”¹³

Köy Enstitülü Yazarlardan Örnekler

Yazdığı öykü ve romanlar dışında masallar, türküler derleyerek, Köroğlu Kolları üzerine çalışarak, çok yönlü bir halkbilimci olarak da kültürümüze birçok yenilik getirmiş olan Ümit Kaftancıoğlu'nun yapıtlarında Yelatan adlı dağın adı sıkça geçmektedir. Yelatan dağı, yöre köylüsü için yarı tanrı, mitolojik bir dağdır. Kaftancıoğlu'nun derlediği masalların yer aldığı “Tek Atlı Tekin Olmaz”da, Yelatan dağı bir bereket ve zenginlik kaynağıdır. Üzerinden geçen kuşun bile kanadını kapan Yelatan dağına yalnızca Yelatı adlı at aşabilmektedir. Kaftancıoğlu'nun Dönemeç adlı öykü kitabındaki öykülerinden Süpürge'deki erkek kahramanın adı da Yelönü'dür.

Kaftancıoğlu'nun kendi köyünü ve bir ölçüde yaşamını anlattığı Yelatan adlı roman, onun tüm yazınsal ufku ve taşıdığı imgelem, halk kültürünü kavrayış gücünü tek başına temsil edebilecek bir güce sahiptir. Yelatan, Bahtin'in “yarı ciddi yarı komik tür” bağlamında tanımladığı çokseslilik öğeleriyle örülüdür. Bir yanda mal mülk tutkunu, gözünü kardeşinin toprağına, hayvanına dikmiş aç gözlü köylü Üseyin, açlık, sefalet, yoksulluk, diğer yanda gülmececi, şenlikli, imececi köy yaşamı vardır...

Roman kahramanı, Türkmen köylüsü Aşır, yanına yoksul köylülerini de alarak çalışmak üzere Sünni köyü olan Gunzulut'a gelmiştir. Gunzulut köyünün imamı, başka bir yerde kılınan namazdan sonra vaaz verirken, köylerine abdest namaz bilmeyen Alevilerin geldiğini öğrenmiş, bunun üzerine hükümetin okunması için gönderildiğini söylediği bir metni okumuştur. Necatül-Müminin adını verdiği bu metne göre, Peygamber Efendimiz bir köyden geçerken bir beynamazın köyün pınarından su içmekte olduğunu görür. Hemen arkasından, yeşilliği, güzel camisi, inancıyla cennete benzetilen köy, arka arkaya gelen sel, yangın, yer oynaması ile yok olur... İmanın bu anlatısına Gunzulut köylüleri çeşitli şekilde karşı çıkarlar... Sonunda imamla ortak bir yol bulabilmek için, köylülerden Yonuz ağa Türkmen'leri camiye getirmeye ve namaz öğretmeye

¹² Mihail Bahtin, Karnavalın Romana, s.110.

¹³ İsmail Hakkı Tonguç, “1. Maarif Şûrası Konuşması 17-29 Temmuz 1939”, Kitaplaşmamış Yazılar, s.147.



söz verir. Türkmen köylüleri Yonuz ağanın arkasında korka korka, onun ve önlerindeki sıranın her yaptığını yaparak yatar kalkarlar. Namaz bitiminde Yonuz ağa bir takla atar. Saskarahılar da... Yonuz ağa üç takla daha atar; Türkmen köylüleri de onu izlerler. Camideki diğer köylüler gülmekten kırılırlar...¹⁴

Romanın erkek kahramanı Aşır ölmüştür. Kızı Miyese ağlayarak, çırpınarak girer ölü evine. “*Baba bizi böyle koyup da mı gidecektin, sözün böyle miydi? Babaaam!...*”¹⁵ Evi dolduran kalabalığın yarısı ağlarken yarısı gülmeye başlar; elini ağzına kapatan kahkahayla gülmek için dışarı fırlar. Ölü evinin avlusu bir anda düğün evine döner.

Rabelais romanının, Rönesans ve grotesk halk kültürünün ana öğelerinden olan sansürsüz cinsellik Yelatan’da yoğun bir biçimde yer alır. Romanın kadın kahramanı Güülü, Ardahan’dan çok çocuklular için dağıtılan yardım parasını kavga ederek alıp köye dönmüştür. Başına hasetle toplanan köylü kadınlara şöyle bağıırır: “*Kız ne dikiliyorsunuz? Dikilinecek gidin, ergişileriniz evdelin,lin siz de para alın ay!...*”¹⁶. Köyün kahramanlarından Yarımağa Cıvciv’le konuşmaktadır: “*Seninki arka arkaya yumurtluyor. Hepsi de horoz. Ver karını Aşır’a da çıkarsın iki yumurta.*”¹⁷

Yelatan, öksüz, yoksul, başkasının evine sığınmış Güülü’nün Aşır’a ikinci karı olarak iki çuval una satılmasıyla açılır; yoksulluk, açlık içinde geçen yıllardan sonra Ardahan kaymakamına kafa tutan, ekmeğini taştan çıkaran, çocuklarını arka arkaya Cilavuz Köy Enstitüsü’ne gönderen bir kadın kahraman olarak yapılanmasıyla taçlanır.

Yelatan dağı, Klasik Yunan kültüründeki Olympos’a, Dursun Akçam’ın Kanlı Derenin Kurtları’ndaki Evliyatepesi ile de koşutluklar gösterir. Yelatan, hem bir dağ, hem bir yarı Tanrı, hem yazgısıyla kavgalı insanın kendi iç dünyasında kurduğu, her sorunda iç ve dış tartışmalar açtığı bir metafor gibidir. Erkek çocuğu olmayan Aşır’a kardeşi Hüseyin “adam olsaydın Tanrı sana oğul verirdi” deyince, Aşır Yelatan’a el açıp kavgaya durur. Hem bir yakarış, hem bir başkaldırı vardır davranışında. Kadın kahramanlardan, Aşır’ın ilk karısı Güldene de üstüne kuma gelince Yelatan’ı konuşur: “*Dur, dur ben o Yelatan’a Yelatan demem, sana bir ekmeğe el açtırmazsa! Dur o gününü de oynarım.*”¹⁸

Aşır’ın işleri ters gider, malını mülkünü satıp Sarıkamış’ın bir köyüne göçmek zorunda kalır. Yine Yelatan’a seslenir: “*Yıkılсын seni Yelatan!*” Karısı Güülü uyarır: “*Tövbe de tövbe. Yelatan öyle bir hal eder ki, ayağım başından aşırır.*”¹⁹

Yalnız kahramanlar değil, anlatıcı için de kutsal bir kavramdır Yelatan (Bahtin’in çöksesli Dostoyevski romanının ana özelliklerinden biri olarak gördüğü, anlatıcı düzlemiyle kahramanlar düzlemi arasındaki özdeşlik). “*O Yelatan ki, yarı Tannı, yarı canavar! El açanın yönünü çevirenin dileğini veren, yazın baharın otun, çayırın kaynağı, cenneti...*”²⁰, “*Ölüm yoktur, sıkıntı yoktur Yelatan’a camını ulaştırana*”²¹.

Ümit Kaftancıoğlu, Yelatan’da bir “özdeyiş dili” kurmuştur. Her sayfada, her paragrafta ayrı bir özdeyiş yerleşmiştir. “*Rabelais dil öğelerinin büyük kısmı, sözlü kaynaklardan alınmıştır; bunlar, halkın basit hayatının derinliklerinden süzülüp gelen saf sözlerdir.*”²² “*Köprüden o yanı ki, âleme*

¹⁴ Ümit Kaftancıoğlu, Yelatan, s.284.

¹⁵ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.295.

¹⁶ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.221.

¹⁷ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.24.

¹⁸ Ümit Kaftancıoğlu, Yelatan, s.51

¹⁹ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.95.

²⁰ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.57.

²¹ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.58.

²² Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s.491.



neyse, halama da o.”²³ “Kara inek karlık günü buğdaya gelirmiş”²⁴, “Keçi dağda kıl haralda”²⁵, “Haso dışarı çıkmıyor, kurt içeri girmiyor”²⁶, “düşen çama baltayla koşanlardan oldun”²⁷, “dere تنها, tilki bey”²⁸, “Kırat kazığı çıkarır, kendi kaçına değer.”²⁹ “Okunu atıp da yayını saklama”³⁰ – bu özdeyiş Dursun Akçam yapıtlarında da sıkça kullanılır-, “Yiğit bin yaşar, fırsat bir düşer”³¹, “Bir gün poşanın işi paşaya, bir gün de paşanın işi poşaya düşer”³², “don ıslatmadan balık tutuyor”³³ –Kuzeydoğu Anadolu nehirlerinde, bol taş, kaya vardır; balık taş altlarından, kaya kovuklarında elle tutulur- Özdeyişler arasında groteskin cinselliği de açıkça görülür: “Kanların ağzına ver yemişi, alt yanına ver kamışı.”³⁴

Kaftancıoğlu'nun Dönemeç'inde de arka arkaya karnavalcı diyaloglar sıralanır: “Azrail gelmiş canım aliyer/ Yar gelmiş yarrağım elliyer.” “Ara yere atım/ kuru yere götüm”, “İt yatağında kırk ekmek.”, “Koca diye iti kırkanlar.”

Yelatan'da, Köy Enstitülü öğretmenlerin Sazkara'ya gelişinden ve öğretmenlerle ilgili çıkan dedikodulardan sonra köy düğünlerinde oynarken söylenen türkülere de ayrı bir renk gelmiştir³⁵:

“Odun attım oduma / Odun değdi buduma / Kırgızlar'ın kokmuşu / Sıçtı öğretmenin adına...
Sallan da gel sevdiğim / Yelatan yamacından/ Öğretmen mi olurmuş / Sazkara'nın acından...”

Halk anlatıları ve sözlü kültür derlemesiyle tanıdığımız Kaftancıoğlu, Yelatan'da da Bahtin'in Batı Hıristiyan kültürü için önemli kaynaklar olan Menippea'lara benzeyen çeşitli halk okumalarından söz eder. “Ahmediye, Hayber Kalesi, Hüsniye, Teber, Kerem, Hanefiye, Muhammediye, Kerbelâ, Kerbelâ'nın Öcü, Kan Kalası, Cabbar Kulu, Abbasiler”...

Halklar, kültürler arası bir şenlik kurmuştur Kaftancıoğlu. Sarıkamış'ın Kotanlı'sından Sazkara'ya kardeşinin karısı ve çocuklarını geri götürmek için gelen Üseyin, yolda Gülü ve çocuklara eziyet eder, onları arabaya bindirmez, elindeki değnekle döver. Önce Çamçavuş'un Terkeme köylüleri, arkasından Hoçuvan'ın Sığırpert köyünün Kürtleri Üseyin'i eşek sudan gelene kadar döverler. Kürt köylüsü Kışmış Halte'nin oğlu, göç arabaya ek olarak koştugu öküzleriyle birlikte, günlerce süren yol boyunca kafiyeyle eşlik eder, onları köylerine kadar getirir. Orada Türkmen kadını, Gülü'nün komşusu Güldeste Kürdoğlu'na yemek çıkarır. “Ye ayaklarına kurban olayım senin, sen Hızır mısın, Ali misin, nesin? Sen ye ki, benim evimin beti-bereketi arta.”³⁶

Sazkara köylüsü Kürt delikanlıyla bir şenlik kurmuştur... Cıdık, istediği kızını beğenmesini söyler; diğer köyüler kızlarıyla dalga geçince Cıdık öfkelenir. “Benim kızlarımı beğenmediyseniz, kendi ananızı, karınızı verin”³⁷.

Dağ, yer ve insan adları iç içe geçmiş, sınırlar belirsizleşmiştir. Kara Kotan adlı öyküde toprağı altüst etmede kullanılan kotanla ilgili hiçbir anlatı yer almamakta, öykü kahramanı Loplop'un karısı Yeter'le yatağa girmeleri öykü kahramanı tarafından “ak toprağın sürümü” olarak

²³ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.7.

²⁴ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.16.

²⁵ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.29.

²⁶ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.29.

²⁷ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.30.

²⁸ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.49.

²⁹ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.51.

³⁰ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.63.

³¹ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.78.

³² Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.176.

³³ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.239.

³⁴ Ümit Kaftancıoğlu, Yelatan, s.288.

³⁵ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.285.

³⁶ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.137.

³⁷ Ümit Kaftancıoğlu, Agk., s.137.



adlandırılmaktadır. “Sıra sende, Yeter. Bu gece seni yazım yazım yazacağım. Kara toprak olmasın da ak toprak olsun... Ne yapalım...’ dedi. Akşamdan, alaca karanlıkta siirüm başladı.”³⁸

Fakir Baykurt’un özyaşam öyküsünü anlattığı “Özüm Çocuktur” yapıtından, köydeki soy lakaplarından birisinin “Kalınbokgil”³⁹ olduğunu öğreniyoruz. Rabelais romanında, dışkı çok önemli grotesk bir sembol olarak yer almaktadır. Aynı yapıtta, daha yeni yeni dünyayı tanımaya başlayan Tahir çocuk, diğer yetişkin köylülerinin yaptığı gibi, köyün delisi Bilak’a, “Bilak, bi ve lan!” diye bağırır. Bilak da akşam evin önüne gelip Elif anaya “Tahir benden göt istedi” diye yakınır.

Tahir, yolu iki gün, ayrılığı yıllar sürecek Gönen Köy Enstitüsü için köyden yola çıkarken, anası sıkı sıkı öğütlemiştir “büzüğünü sık, oku!”

Fakir Baykurt’un Kaplumbağalar romanının başkişisi Kır Abbas, Kaplumbağa’lara “tekneli dayı” diye ad koymuştur. Kaplumbağalar ile Tozak köylülerinin yazgısı bir gibidir. Kır Abbas’ın gözleri kaplumbağa gözlerine benzemektedir.⁴⁰

Kel Bektaş, çocuğu olmayan Kaymak Muharrem’e öğüt vermektedir: “Bak Muharrem, bu senin suçundur! Bak beni dinle kardaşım, sana bir akıl vereyim, bin tekkeden, yatırdan iyidir! Bir dene, gör! Doktorlar ne ki? (...) Akşam benim ceketini götür, avradın Keziban’ın üstüne örtüver. İstersen o gece kendin bir halt etme, senin karı kesin gebe kalır! Çünkü ceketimize kadar sinmiştir bizim olmaz olası dirayetimiz!”⁴¹

Mihail Bahtin, Rönesansın çığır açıcısı olarak gördüğü Rabelais romanı çözümlemesinde şunları söylüyor:

“Rahip Jean, manastır çan kulesinin gölgesinin bile bir kadını daha doğurgan yapacağı yolunda bir iddiada bulunur. Bu imge bizi derhal groteskin mantığına götürür. Bu mantıktaki ‘ahlak bozukluğu’nun bir abartısı değildi sadece. Nesne kendi sınırlarını ihlal eder, kendi olmayı bırakır. Beden ile dünya arasındaki sınırlar bilinir, ikisinin birbiriyle ve çevredeki başka nesnelere kaynaşmasına giden yol açılır. Çan kulesinin (bir kule) fallusa ait yaygın grotesk imge olduğunu hatırlayalım.”⁴²

Talip Apaydın’ın Yoz Davar’ında Çoban Musa ile köpek Akkuş sırt sırta vermiş iki kardeş gibidir. Sıkça Akkuş’la konuşur Musa. Akkuş da onu dinler, ayıbı, kusuru varsa, söyleneni anlar, başını yere eğip utancını bildirir. Musa, köpeklerden başka koyunlarla, keçilerle de konuşur, onlarla insanmışlar gibi davranır.

“Yüzü değişmişti. Bir acı çökmüştü her yerine. Az sonra büsbütün kıvrınmaya başladı. Eliyle başını tutuyordu. Daha fazla gidemeyeceğini anlayınca, bir sel yatağının kıyısına oturdu.

- Ula ne edeceğiz Akkuş?

Akkuş dönmüş yaralı bacağıyla yalıyordu. Bir de mızıklanıyordu bazen. Bacağını kaldırıp salıyordu.

‘Çıracak nerede acaba? Neye aramaz bizi? Ula deyyusun oğlu gelsene. Susadık. Yaralarımıza karasakız lazım, getirsene.’

Doğu taraf ışımaya başlamıştı.

‘Gördün mü şu işi? Tüh...’

Sopasına dayanarak zorlukla doğruldu.

-Haydi Akkuş, yürü! Yetişelim davarın peşinden. Belki gene gelir o namussuzlar, yürü!

Dereye aşağı sallanarak gidiyorlardı. Akkuş başını kaldırıp bir iki ürdü.

- Ula sus! Yerimizi belli etme oğlum. Gene gelirlerse ne halt ederiz?

³⁸ Ümit Kaftancıoğlu, Dönemeç, s.65.

³⁹ Fakir Baykurt, Özüm Çocuktur, s.106.

⁴⁰ Fakir Baykurt, Kaplumbağalar, s.46.

⁴¹ Fakir Baykurt, Agk.. s.80.

⁴² Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s.340.



Akkuş isteksizce kuyruk salladı.

- Gel hadi!

Tepeye yukarı tırmandılar. 'Nereye gitti bunlar bilmem ki?'

Durup ortalığı dinlediler."⁴³

Musa'yla köpek arasındaki tüm ayrımlar yok olup gitmiştir sanki. Kahramanı köpeğiyle senli benli konuşurken, anlatıcı da onları iyice birbirine yakınlaştırmıştır: "*Durup ortalığı dinlediler.*"

Köy Enstitülü yazarlar tekil bildirimli, kutsal sayılan tüm söylem ve kavramları parodik bir dille ele alıp algılama ve yargılama alışkanlıklarını altüst ederler. Köy Enstitülü yazarlardan Dursun Akçam'ın tüm yapıtları, bir kısmı adlarından başlayarak (Öğretmeni Kim Öptü, Generaler Birleşin, Sevdam Ürktü, Dağların Sultanı) gülmeceyi ana öge olarak kullanmış iken, bir köyde ağalığa karşı köylü kalkışmasını konu edinmiş Kanlı Derenin Kurtları'nda bile gülmenin ve groteskin metnin ana dokusunu oluşturduğu çok açıkça görülebilmektedir. Romanda köy halkı kuraklık nedeniyle ahır süpürgesinden bezetilmiş Kepçehatun ile yağmur duasına çıkmaktadır (İlhan Başgöz'ün, Folklor Yazıları'nda geniş ele alınan bir ritüel...) Süpürge'nin kendisi zaten karnavalcı bir öğedir⁴⁴; Korkunç İvan'ın feodal kastlara karşı mücadele eden Opriçnina adlı, hiyerarşi karşıtı askerlerinin sembolleri de süpürge'dir). Ayrıca ahır süpürgesi imgesinin kullanılmasıyla, hayvan dışkısı, süpürgeye katılmış ikinci bir karnavalcı malzeme, gülmece ögesi olarak anlatıda yer almış olmaktadır.

Adak kesilmesini ve et dağıtılmasını bekleyen köylüler kendi aralarında konuşmaktadırlar.

Allahın kızı Maviş: "İpini kıran gelmiş anam babam! Hele çocuklara bakın kara sinekler gibi sarmışlar tepeyi! Bir pişi kırk kişi!"

Cenkçi: "Öyle söyleme maviş bacı. Çocuklar melîkedir. Onlara vermek daha da sevaba geçer."

Maviş: "Bizim köyün kadınları sıçanlar gibi, illedavam melâike kunnuyorlar."⁴⁵

Burada karnavalcı geleneğin, halk kültürü bakışı açısından sıkça kullandığı insanla hayvan ve doğa arasındaki sınırların silinmesi eğilimini görebilmekteyiz. Kadının sıçana (fare), doğumun "kunnama"ya dönüştürülmesiyle sağlanmış bu değişim. "*İnsani ve hayvani özelliklerin kombinasyonunun en eski grotesk biçimlerden biri olduğunu biliyoruz*"⁴⁶

Kanlı Derenin Kurtları'nda, tartışmanın ilerleyen bölümünde Cenkçi, kendisine övünç kaynağı olarak kullandığı gaziliğini ve kutsal yerlerin adını öne sürerek üste çıkmaya çalışır.

"Ben mi?" diye ayaklandı Cenkçi, "Sen git beni Hicaz'dan Kafkas'tan sor!..."

"Sorup da ne edeceğim. Ossura ossura gidip toplaya toplaya nice gelenleri gördüm!..."⁴⁷

Köy Enstitülü yazarların biçiminde, hem iç sesler aracılığıyla, hem de zaman zaman anlatıcının katılımıyla birilerine hitap eden bir anlatım biçimi öne çıkmaktadır. Anlatıcı da kahramanlar da hep bir başkasına seslenir, başkasıyla konuşur gibidirler. Hitabet tarzı, insan içselliğini açığa çıkarmada, diyalogun gerçeklik sınavındaki yerini pekiştirmede çok önemli bir kullanım bulmaktadır. "*İç insan üzerinde hâkimiyet kurmak, onu yalnız bir analiz nesnesine dönüştürerek kavramak ve anlamak mümkün değildir; onunla bütünleşerek, onunla empati kurarak ona hükmetmek de mümkün değildir. Hayır, ona yalnızca diyalogik olarak hitap edilerek yaklaşılabılır ve ancak bu yolla açığa vurulabilir – daha doğrusu, kendisini açığa vurmaya zorlanabilir. Dostoyevski'nin anladığı şekliyle iç insanın resmedilmesi ancak onun bir başkasıyla söyleşisinin (communion)*

⁴³ Talip Apaydın, Yoz Davar, s.245.

⁴⁴ Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s.299.

⁴⁵ Dursun Akçam, Kanlı Derenin Kurtları, s.438-439.

⁴⁶ Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s.346.

⁴⁷ Dursun Akçam, Agk., s.441.



resmedilmesiyle olanaklıdır. ‘İnsandaki insan’ ötekiler için olduğu kadar kişinin kendisi için de yalnızca söyleşide, bir kişinin bir diğer kişiyle etkileşiminde açığa çıkarılabilir.”⁴⁸

Kaplumbağalar romanının 310 ile 316. sayfaları arasında yoğunlaşan hitabet, kasabaya inmiş tüm köylülerin iç sesi olarak anlatıcının yerine geçmiştir. Bu arada kutsal sayılan dini öğeler de şenlikçi bir dille ele alınmaktadır: “*Seninkiler yatıp kalkıyor hâlâ (Camide namaz kılanlara). Bu avratlar da kara çarşafı çok seviyor. Yüzünüzü mü yiyecekler ulan?*”⁴⁹

Tozak köyüne gelen, köyün temizlik için kullandığı kil satıcısı “Kilin İyisi” diye bağırmaktadır. Arka arkaya gelen bağırmalarda hece ve vurgu yerlerinin değişmesiyle bağırıtılı söz başka bir anlam kazanacaktır: “İyi si kilin ha!”

XVII. yüzyıldan itibaren La Bruyere’nin “pis bir günahkârlık”, Aydınlanmacı Voltaire’in “terbiyesizlik” diye nitelendirdiği⁵⁰ ve daha sonra birçok kültür sanat çevresi tarafından üzerine yasaqlar konulan Rabelais romanında pazar yeri dili çok önemli bir yer tutar. “*Övgü ile sövgüyü birleştiren ikili imge, tam da bu değişim anını, eskiden yeniye, ölümden hayata geçişi yakalamaya çalışır. Böyle bir imge aynı zamanda hem taçlandırır hem de tacı geri alır. Sınıflı toplumların gelişiminde böyle bir dünya algısı sadece gayri resmi kültürde ifade edilebilir*”⁵¹

Kaplumbağalar’da roman başkişisi ve tam bir şenlik adamı olan Kır Abbas uzun aylar, yıllar boyu bağda gönüllü bekçi olarak yatıp kalkmış, ad verdiği torunu Yeşer’in eğitiminde pek etkili olamamıştır. Eve gittiğinde ona kimi sevdiğini sorar. Allah, Muhammed, Ali, Hasan, Hüseyin yanıtı gelince, içinden “*Dersini iyi bellemişsin gu eşşeğin dölü*” der.⁵² Sonra da yüksek sesle konuşur: “*Boklu ninen birer birer hepsini doldurmuş bu yaşta! Ben de bak neler belletiyorum bundan sonra!*”

Talip Apaydın’ın *Tütün Yorgunu*’nda roman kahramanı Osman romanın başında bir tür delilik saplantısı gösterir, elleriyle sürekli tütün dizmeye başlar. Romanın sonuna kadar ana anlatı bu davranış biçimi üzerine yoğunlaşır. Tütün Yorgunu’nun gerilimli, iç acıtan, kırsal yaşama belli ölçüde egemen olmuş dogmatik inançların getirdiği kapkara tablolar içinde, köylü Osman’ın durmaksızın elleriyle tütün diziyor oluşu, adaklara, kutsal okumalara karşın bu tuhaf davranışın azalmaması, hatta günden güne çoğalması, halk kültürünün çoğul gücü içinden çıkıp gelmiş yazarın kurgusal bir başarıyla korkuya ve tekil bildirimli inançlara karşı açtığı savaşın göstergesi gibidir.

Yoz Davar’da çoban Musa romanın başından sonuna kadar Emin ağanın adamlarıyla müt-hiş bir savaşım içindedir. Kendinden sayıca çok, daha donanımlı ve arkasını ağalarına dayamış çobanlarla kavga ederken bir yandan da halk kültürüne özgü gülmeceyi, cinselliği öne çıkaran söyleşiler kurmaktan geri durmaz. Her soluklanışında çırağının anası üzerine söyleşir, gülmece-nin önde olduğu diyaloglar kurar.

“*Ananı getir buraya her bir isteğini yerine getirelim.*”⁵³ “*Ananı, güzel ananı getir*”,⁵⁴ “*ananı getir*”⁵⁵ –bu sırada ağır beden ve kafa travması geçirmiştir, ölümcül yaralar almıştır), “*Anan da bu havayla gelin olmuştur*”,⁵⁶ “*Ananı ne zaman getireceksin? Çoban ağam seni istedi...*”⁵⁷

Fakir Baykurt’un *Kaplumbağalar*’ında, Tozak köylüleri, kıraç ve taşlık bir alanı imeceyle bele

⁴⁸ Mihail Bahtin, Dostoyevski Poetikasının Sorunları, s.336.

⁴⁹ Fakir Baykurt, *Kaplumbağalar*, s.313.

⁵⁰ Mihail Bahtin, *Rabelais ve Dünyası*, s.171.

⁵¹ Mihail Bahtin, *Agk.*, s.192.

⁵² Fakir Baykurt, *Agk.*, s.253

⁵³ Talip Apaydın, *Yoz Davar*, s.43.

⁵⁴ Talip Apaydın, *Agk.*, s.47.

⁵⁵ Talip Apaydın, *Agk.*, s.179.

⁵⁶ Talip Apaydın, *Agk.*, s.209.

⁵⁷ Talip Apaydın, *Agk.*, s.212.

kadar kazarak Rıza Eğitimci'nin gösterdiği şekilde "kirizma" yapmış, bu alanı bağ yapmıştır. Beş yıl sonra ürün veren bağdaki bağ bozumu şenlikleri tam bir karnaval havası içinde geçmiştir.

Bahtin'in yapıtları ancak yetmişli yıllardan sonra Batı yazınında boy göstermeye başlamış, Türkçe çevirileri ise 2000'li yıllardan sonra gerçekleşebilmiştir. Köy Enstitülü yazarların yapıtları "grotesk halk kültürü" varlığı bakımından incelendiğinde, Bahtin'in Rabelais çözümlerinde bulunduğu birçok öğeyi barındırdıkları gözlenecektir. Fakir Baykurt, Kaplumbağalar romanındaki Tozak Köyü'nün bağ bozumu anlatısında, Bahtin'in yapıtlarını okumuş da, tüm karnavalcı öğeleri bilinçli bir biçimde işlemiş gibidir.

Köyün delisi Kır Abbas at binmiştir, diğer herkes yayadır. Dokuz delikanlı posta bürünüp boynuz takmış, koç kılığına bürünmüştür. Bağın girişinde kapıyı tutarlar ve geçiş hakkı olarak dokuz güzel kız isterler köyden. Oğlanlarla kızlar eşleşirler, atlı Kır Abbas'a yolu açarlar.

Rabelais romanının ana özelliklerinden olan şenlik sofraları, yiyip içme, cinsellik üzerine kurulu söylemler Kaplumbağalar kurgusu içinde de sıkça yer alır. Ayıp ve yasak kavramlarıyla dalga geçen yoğun bir işleyiş söz konusudur. Eğitimci Rıza, köyde üzüm bağı yapmak için köylülerle konuşmasını önerdiğinde, iş muhtarın aklına yatar ama, konuşmak için "köyün belinin gelmesini beklemeliyiz" der.⁵⁸ Kır Abbas'ın oğlu Yusuf ile gelini Senem'in bağ yapılacak yerde, doğanın içinde uzun uzun cinsellik üzerine söyleşip sevişmeleri romanda sayfalarca yer tutar.

Pat Ali'nin oğlunun düğününde köy muhtarı Batta gezici başöğretmen Musa'ya "Sen bu köyde şarabı göreceksin beyim (...) Beş yıl sonra cünüp olup gelsen, şarapla yuruz seni" der.⁵⁹

Kır Abbas, Kel Bektaş'ın karısına "Güssün kancık" diye seslenmektedir. Adamın evinde ve yanında da "Ulan Güssün, ulan Güssün sen huylu has bir avrattın da neden bana düşmedin ha?" diye bağırır.⁶⁰

Cinsellik düşlerde daha da özgür bir imgeleme kavuşur. Kır Abbas'ın düşünde gezici başöğretmen Hamdi beyi Muhtar Battal'ın kızı Alime'yle samanlıkta basmışlardır. Yıllardır aralarında cinsel bir yakınlık kalmamış olan karısı Cennet de aynı gece düş görmektedir. Düşünde su ısıtmakta, su dökünmekte, Kır Abbas'ın belki 'Cennet' diye tatlı tatlı sesleneceğini beklemekte, içindeki kediyeye benzeyen hayvanı tuta tuta, boğa boğa kurduğunu düşünmektedir. Düşlerde de yoğun bir hitabet vardır. Cennet hep birileriyle konuşmaktadır. Kayın Pat Ali de yıkanırken kendisini seyretmektedir. Bir yandan ona seslenirken, bir yandan oğlu ve gelininin sıkça tanıdığı olduğu sevişmeleriyle ilgili olarak birilerine laf yetiştirmeye çalışırken uyanır. Az ötesindeki yatakta, oğlu Yusuf seviştikten sonra yine elini apış arasına sokmuş, öylece çırılçıplak yatıp uyumuştur.

Köy Enstitülü Yazarlar ve Anadolu'da Seküler Yaşam

Şark toplumuna seküler bir yaşamı yakıştıramayan ve bu doğrultuda atılmış her adımı "darbecilik", "tepeden imcecilik" olarak tanımlayan Şarkiyatçı bakış açısına ortaçağ anlayışına ve yerli sahte aydınlara karşı Köy Enstitülü yazarların yapıtları anıtsal birer yanıt gibidir. Onlar, Anadolu'da seküler yaşamı içselleştirerek kaleme almışlar, üst kültüre taşımışlardır. Yelatan'ın 252. sayfasında yer alan ata anlatısında at binip kılıç kuşanan kadınlardan övgüyle söz edilir. Gülü, kocası Aşır'a şöyle seslenir: "Kötü mü, seni ben dolandırıyorum, ben. Hem erkek hem karıyım. Gece karı, gündüz ergişiyim."⁶¹

⁵⁸ Fakir Baykurt, Kaplumbağalar, s.52.

⁵⁹ Fakir Baykurt, Agk., s.92

⁶⁰ Fakir Baykurt, Agk., s.302.

⁶¹ Ümit Kaftancıoğlu, Yelatan, s.226.



Enstitü kökenli yazarlar Anadolu'nun geleneksel seküler yaşam biçimine özellikle vurgu yapmakta, bu anlamda imgesel bir çığır açmaktadırlar. Fakir Baykurt'un Ulguş'una, İrazcasına, Dursun Akçam'ın Kanlı Derenin Kurtları'ndaki Telli Ana'sına, Ümit Kaftancıoğlu'nun Yelatan'daki Gülü'süne kadar, edebiyatımızda yozlaşan toplumsal yapıyla kavgalı, kadın kimliğini ortaya koyarak direnen kadın tiplerini, karakterleri olmamıştır. Anadolu kadını, kendi kültürel gerçekliği içinde yazın alanında yeniden yaratılamamıştır. Ömer Seyfettin'in Yalnız Efe'sinde mücadeleci kadının hedefi kendi toplumu değil düşmandır; Halit Ziya'nın, Halide Edip'in, Reşat Nuri'nin, yapıtlarında kadının hep ezilen cins olarak temada yer aldıklarını görürüz. İmgesel alanda devrim sayılacak bu yeniliği sanat ve edebiyat alanına asıl taşıyanlar, Köy Enstitülü yazarlar olacaktır.

Yazın alanında, halk kültürünün varoluş ölçütü, yazınsal metinlerdeki anlatıcı ile kahraman ve karakterlerin yer aldığı düzlemlerin çözümlenmesi ile de görülebilecektir. Bu düzlem, halk kültürünü işleyen ve yapısına taşıyan yapıtlardaki çokselsliliği vurgulayan ana biçimsel öge olarak ortaya çıkar. Yazınsal geçmişimizi zamandizimsel bir çizgi içinde izlediğimizde bu düzlemsel gelişmenin değişimini açıkça görebiliriz.

Nabizâde Nazım'dan bu yana, köy yaşamı ve halk, yazın alanımızda bir olgu olarak yer almışsa da anlatıcı ile karakter ve kahramanlar arasındaki düzlem birbirinden oldukça uzak durumdadır. Tanrı katındaki, her şeyi bilen, her şeyi gören anlatıcı, ya metnin kendi ana dokusunda ya da kendisini temsil eden kahramanın dilinde, olaylara ve diğer kimliklere dışarıdan bakan bir yabancı gibidir. Bu yabancılık, Yakup Kadri'nin Yaban'ında çok açıkça gözlenebilir.

Bahtin, çokselsli roman türü için örnek seçtiği, üzerinde ayrıntılı çalışmalar yaptığı Dostoyevski'nin yaratıcı dehasını açıklarken şunları söylüyor:

“Dostoyevski'nin yaratıcı dehası, din, kültür, siyaset konularındaki oldukça tutucu görüşlerine baskın çıkar ama bunun nedeni romanlarında kendi görüşlerini dile getirmemesi, kahramanlarının hepsine aynı uzaklıkta durması, dile getirdikleri düşünceler konusunda tümüyle tarafsız kalması değildir. Bunların hiçbirisini yapmaz ama anlatıcının sesiyle kahramanların seslerini aynı düzlem üzerinde yan yana getirerek, hiçbirine fazladan bir otorite barındırma olanağı tanımayarak romanda dile gelen karşıt bakış açılarını daha yüksek bir düzeyde senteze ulaştıran bir anlatı yapısından özenle kaçınarak çokselsli bir özgürlük ortamı yaratır. (...) Dostoyevski için önemli olan kahramanının dünyada nasıl görüldüğü değil, her şeyden öncelikli olarak, dünyanın kahramanına nasıl görüldüğü ve kahramanının kendisine nasıl görüldüğüdür.”⁶²

Türkçe yazında, Sabahattin Âli'den başlayarak anlatıcı yansızlığı, kahraman ve karakterlerin içseslerine çok fazla karışmama biçiminde belirginleşen çokselslilik, yazın alanımızda boy göstermeye başlamıştı. Yaşar Kemal, Dağın Öte Yüzü Üçlemesi ve Akçasazın Ağaları ikilemesinde, anlatıcı düzlemi ile kahraman ve karakterlerin yaşama bakış ve kendilerini oluşturma yapılanmasındaki ayrımları kırabilmek için anlatıya ek sesler katar, anlatıyı çizgisel zamandan çıkarıp ritüellerin döngüsel zamanına, kozmik uzamına taşır.

Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Dursun Akçam, Ümit Kaftancıoğlu'nda ise anlatıcı düzlemi ile kahraman ve karakterlerin yer aldıkları düzlem iç içe girmiştir.

Köy Enstitülü yazarlarla birlikte söyleşimsellik de nitelik değiştirmiş gibidir. Bollaşan diyaloglar, köylü içsesine ve insan içselliğine ulaşabilmeyi sağlar.

Batı Rönesansının ana yapıtlarından olan Rabelais romanı ile Köy Enstitüsü kökenli yazarlarımızı yakınlaştıran diğer bir biçimsel özellik de takma ad karşısındaki tutumlarıdır.

⁶² Mihail Bahtin, Dostoyevski Poetikasının Sorunları, s.97- 100.



“Rabelais dil öğelerinin büyük kısmı, sözlü kaynaklardan alınmıştır; bunlar, halkın basit hayatının derinliklerinden süzülüp gelen saf sözlerdir.” (M. Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s. 491) “Burada Rabelais’in sözlü biçiminin dikkat çekici bir özgüllüğüne değiniyoruz: Onun özel ve cins adları arasında, modern edebi biçimde görmeye alışkın olduğumuz gibi kesin bir ayırım yoktur. Bu, özel ve cins adları ayıran çizgilerin belirsizleşmesinin, övgü-sövgünün bir takma ad altında ifade edilmesi gibi bir amacı vardır. Başka bir deyişle, eğer bir özel ad, sahibini niteleyecek şekilde açık bir etimolojik anlama sahipse, artık bir özel ad olmaktan çıkar, takma ad olur.”⁶³

Bahtin’in Rabelais romanı için yaptığı bu biçimsel buluş, Köy Enstitülü yazarların yapıtlarında da görülecektir. Kanlı Derenin Kurtları’nın kahramanları: Turizmeci Cimşit, Cenkçi, Allahın kızı Emoş diye sıralanıp gider. Dabak Mahmut, İslî, Bıdılı, Loplop, Hırsız Hamza, Çakal Hasan, Cıdık, Kişmiş Halte (Kürt), Yarımağa, Tuntul, Gud’un oğlu, Kel Dırı da Kaftancıoğlu’nun kahramanlarından kimilerinin adlarıdır.

Kaftancıoğlu’nun lakapları son öykü kitabı İstanbul Allak Bullak’ta “Elinin Sıçan”, “Atboku” ile iyice açılıp saçılır. “Ali Dârında” adlı öyküde asıl adı Tuygun olan karakterin lakabı Atboku’dur. Kaftancıoğlu biçemi, Dedem Korkut dilinden grotesk halk kültürünün çağlar boyu değişmeyen özne-nesne ayırımını silen lakapçı dili arasında bir köprü kurmuştur (Tuygun, Oğuz dilinde halktan gelen anlamındadır⁶⁴).

Talip Apaydın’ın Yoz Davar’da çoban Musa’nın çırağının adı bile yoktur... O yalnızca çırak başlayıp çırak bitirecektir romanı. Roman kahramanları, Şaşı, Uzun Ahmet, Yatakçı Ali diye uzayıp gider.

Yoz Davar’ın sığır güdücüsü samıt çobanının adı olmadığı gibi konuşmayı bile beceremez, “ga gı” gibi sesler çıkarmakla yetinir. Yazarın romana yerleştirdiği bu “kimliksiz” kahraman, aradaki çekişmelerde görece yoksul bir ağanın, hasta ve düşkün Köşker’in sürüsünü korumakta olan çoban Musa’dan yana tavır almaktadır. Tuhaflık kaynağı, insanla hayvan arasında bir katmanda değerlendirilebilecek bu karakter, bencilleşmiş, at binip dünyaya egemen olmaya çıkmış ağa oğluna karşı yoksulun yanındadır.

Fakir Baykurt’un “Özüm Çocuktur”unda köyünün grotesk kültürü yansıtan gerçek lakaplarını buluruz: “Kalınbokgil”, “Kırışlar”, “Dıgır”... Kaplumbağalar adlı yapıtında, Kır Abbas, Kel Bektaş, Çil Keziban, Pat Ali, Kaymak Muharrem, kahraman ve karakterlerin adlarıdır. Bu adlar zaman zaman grotesk öğelerle, dışkı ve sidiğin kullanıldığı tamlamalarla başka bir boyuta geçer: “osuruğu cinli”, “kır domuz”, “sidikli Senem”, “boklu Cennet”, “Güssün kancık”. Zaman zaman da halk kültürünün özgün biçimlerinden olan parodik manilere dönüşür: “Gu Hörü/ yorgan yandı yörü”, “Hişt, adı Musa/ boyu kısa.”

Sonuç

Köy Enstitülü bazı yazarlarımızın metinlerinden yapılan alıntılarda bu metinler ile Batı Rönesansı için kültürel bir kapı açmış olan, Mihail Bahtin tarafından ayrıntılarıyla işlenmiş Rabelais romanı arasındaki benzeşmeler açıkça görülebilmektedir. Bu metinler üzerinde yapılan çalışmalar, aynı zamanda Şark ülkelerindeki zengin kültürel dokuyu da görünür kılmaktadır. Son yıllarda, politik amaçlarla geleneksel yapıyla din arasında kurulmaya çalışılan doğrudan bağlantının amaçlı ve art niyetli olduğu da anlaşılır olmaktadır.

⁶³ Mihail Bahtin, Rabelais ve Dünyası, s.493.

⁶⁴ Kaşgarlı Mahmut, Divan-ı Lûgat-İt-Türk, IV. Cilt, s.664.



Köy Enstitülü yazarların üst kültüre taşıdığı, edebiyat alanına, şiirlere, öykülere, romanlara akan bu halk kültürü imgelem gücü, edebiyatın bir zenginliği olmanın dışında çok önemli bir işlev de üstlenmektedir. Anadolu insanının algılama, deneyimleme, bilgi edinmesinde devrimci bir değişimin yolu açılmıştır. Onlara kendi duygu diliyle, kendisi olma bilinciyle seslenilmektedir.

Köy Enstitülerinin ilk mezunlarını veriş yılları, Türkçe gülmece kültürün Markopaşa geleneği ile doruğa çıktığı bir zaman dilimine denk gelir. Sabahattin Ali, Aziz Nesin, Rıfat Ilgaz adlarının yaktıkları gülmece ve halk kültürü meşalesini Anadolu'nun yirmi bir ayrı ocağından çıkıp gelen halk çocukları taşımaya başlayacaklardır. Halk kültürünün yeniden doğuşa uğratarak üst kültüre taşındığı, gülmece öğelerinin sanat ve edebiyat içinde önemli yer tutmaya başladığı dönemde göze batan üçüncü değişimse, Nazım Hikmet'in şiirde açtığı serbest vezin kapısı olmuştur.

Köy Enstitüleri'nin kapatılışı Anadolu'da özgür aklın ve imgelem gücünün gelişmesine vurulmuş birinci büyük darbe idi. İkinci vuruş, Köy Enstitülü edebiyatçılara karşı 12 Eylül 1980 darbesi sonrası girişilen linç kampanyası oldu. Şarkiyatçı, taklitçi bir kültürün egemen olmaya başladığı 12 Eylül 1980 sonrasında, "Köy Romanı" yaftası ile karalanan Köy Enstitülü edebiyatçılara ait eserler, seçkin edebiyat dünyasının dışına atılmaya çalışıldı, unutturuldu...

Roman dünyamızda "grotesk halk kültürü" ve "karnavalcılık" odaklı bir çalışmada, Köy Enstitülü yazarlar dışında, Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar'ı, Yaşar Kemal'in Yusufçuk Yusuf'u (özellikle de Sarıoğlu Derviş ile Kabakçı Mahir'in Üç Oğuz Töresi uyarınca barışma töreni...), Adalet Ağaoğlu'nun Ölmeye Yatmak'ı da mutlaka anılmalıdır. Yakın zamanlar için önemli örnekler arasında Orhan Pamuk'un Kara Kitap ve Yeni Hayat'ı, Latife Tekin'in "Sevgili Arsız Ölüm"ü, Hasan Ali Toptaş'ın romanları sayılabilir.

Kaynakça

AĞAOĞLU, Adalet (2008), Ölmeye Yatmak, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.

AKÇAM, Dursun (1999), Kanlı Derenin Kurtları, Arkadaş Yayınevi, 1. Baskı, Ankara.

TONGUÇ, Engin (2007), Bir Eğitim Devrimcisi/ İsmail Hakkı Tonguç, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, 4. Baskı, İzmir.

BAYKURT, Fakir (2007), Kaplumbağalar, Literatür Yayınları, 15. Baskı, İstanbul.

MORETTI, Franco (2005), Mucizevi Göstergeler, Çev.: Zeynep Altıok, Metis Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

BAŞGÖZ, İlhan (1986), Folklor Yazıları, Adam Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

TONGUÇ, İsmail Hakkı (2000), Kitaplaşmamış Yazılar, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, İkinci Cilt, Birinci Baskı, Ankara.

BAŞAT, İsmail Mert (2008), Gökyüzünden Başka Sınır Yok, Kırmızı Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

BAHTİN, Mihail (2001), Karnavaldan Romana, Çev.: Cem Soydemir, Ayrıntı Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

BAHTİN, Mihail (2004), Dostoyevski Poetikasının Sorunları, Çev: Cem Soydemir, Metis Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

BAHTİN, Mihail (2005), Rabelais ve Dünyası, Çev.: Çiçek Öztekin, Ayrıntı Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

PAZ, Octavio (1996), Çamurdan Doğanlar, Çev.: Kemal Atakay, Can Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

PAZ, Octavio (1999), Yalnızlık Dolambacı, Çev.: Bozkurt Güvenç, Can Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

ATAY, Oğuz (1984), Tutunamayanlar, İletişim Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.



- APAYDIN, Talip (1975), Tütün Yorgunu, Cem Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.
- APAYDIN, Talip (1976), Yoz Davar, Cem Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul.
- KAFTANCIOĞLU, Ümit (1972), Yelatan, Remzi Kitabevi, 1. Baskı, İstanbul.
- KAFTANCIOĞLU, Ümit (2006), Dönemeç, Yalın Ses Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- KEMAL, Yaşar (2014), Yusufçuk Yusuf, Yapı Kredi Yayınları, 7. Baskı, İstanbul.



Cumhuriyetin Aydınlanma Sembolleri: Kadınlar ve Köy Enstitüleri

Songül SALLAN GÜL¹, Ayşe ALİCAN², Firdevs GÜMÜŞOĞLU³

Özet

Cumhuriyet modernleşmesi sadece siyasal ve idari yapıda değil, toplumsal yapıda da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Özellikle bu dönemde kadınlara yönelik haklar alanı genişletilmiş ve toplumsal cinsiyet eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Osmanlının son dönemlerinde günün toplumsal yaşamını sorgulayan ve o yaşamın bireylere, özellikle de kadınlara dayattığı koşulların değişmesinden yana güçler ortaya çıkmıştır. Kadınlar çeşitli dernekler örgütlenmiş, dergiler ve gazeteler aracılığıyla sorunlarını dilettirmişlerdir. Ancak bu talepler daha çok özel alanla sınırlı kalmış ve kadınların eğitilmesi, mesleki beceri kazanması annelik rolleriyle ilişkilendirilerek, geleneksel rollerini daha modern tarzda yerine getirmeleri çerçevesinde biçimlenmiştir.

Cumhuriyet modernleşmesi ile birlikte kadınlar sadece geleneksel cinsiyet rolleri bağlamı değil, kamusal alanda haklarla donatılmış ve yeni dönemin yeni modern insanı olarak görülmüştür. Toplumun dönüştürücü gücü olarak kabul edilen kadınlar siyaset, eğitim, istihdam, medeni haklar konusunda önemli kazanımlar elde etmiş ve yeni toplumun sembolü haline gelmişlerdir. Bu dönemde kadınların eğitim sürecine katılımında önemli mesafeler kat edilmiştir. Özellikle karma eğitim modeline geçilmesi ve yaygınlaştırılması, öğretmen okullarının açılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik uygulamaların desteklenmesi kadınların eğitim hakkından yararlanmasını olanaklı kılmıştır. Modern devletin asli unsuru ve dönüştürücü gücü olarak görülen kadınların sadece kentte değil, kırdaki da eğitilmesi önemsenmiştir. Köy Enstitülerinde karma eğitim modeli uygulanarak köyü kalkındıracak, modern kadın imgesini köylere taşıyacak ve köylerdeki yoksul kadınları dönüştürecek bir kadın öğretmen modeli yaratılmıştır. Bu çalışmada Cumhuriyet döneminde kadının kamusal alana katılımı, toplumsal dönüşümün ve modernleşmenin asli ögesi olarak kadınların dönüştürme kapasiteleri Köy Enstitülü kadın öğretmenler üzerinden tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, modernleşme, yeni insan, eğitim.

The Enlightenment Symbols of the Republic: Women and the Village Institutes

Abstract

Early republican modernization of Turkish Republic brought significant changes not only in political and managerial structures but also in social structures as well. Especially the scope of the women rights widened and gender equality was tried to be constituted in this era. New types of power emerged questioning the social life in that time and were in favor of changing the

¹ Prof. Dr., SDÜ, FEF, Sosyoloji Bölümü, songulsallangul@yahoo.com

² Yrd. Doç. Dr. Kırklareli Üniv., FEF, Sosyoloji Bölümü, aysealican@gmail.com

³ Prof. Dr., MSGSÜ, FEF, Sosyoloji Bölümü



conditions of the individuals, particularly the women that were forced by that lifestyle. The women sounded off their problems through organized associations, magazines and newspapers. However these demands bounded to the limits of private sphere and women's education and gaining professional skills were shaped relating to their mothers' roles so that they could carry out their traditional roles in a modern way.

With the republican modernization, women were considered not only in terms of traditional gender roles but also the new and modern people who were equipped with rights in the public sphere in this new era. Women were accepted transforming powers of the society, they gained significant acquisitions in terms of politics, education, employment and civil rights and became the symbols of the new society. Substantial progress were made towards the women participation in education. Especially integrating and generalizing mixed education model, opening teachers' training schools, supporting practices for equal opportunities in education enabled women to benefit from educational rights. The women's education not only in urban area but also in rural area was taken into consideration as they were seen fundamental elements and transforming powers of the modern government. In Village Institutes, a female teacher character were created to develop the village, carry the modern women's image to the villages, and transform the poor women there.

In this study, women's participation in public sphere in the Republican Era and transforming capacity of the women as the fundamental element of social transform and modernization have been discussed over the female Village Institute graduate teachers.

Key Words: Gender, modernization, new person, education.

Giris

Modernleşme olgusu çağdaş değişmelerin etkili, yoğun, hızlı, sürekli, çeşitlilik ve öngörülemez karaktere sahip, toplumun her düzeyine nüfuz eden niceliksel ve niteliksel dönüşümler olarak ele alınmıştır. Modernleşmenin sadece ekonomik veya teknolojik değil, aynı zamanda politik ve entelektüel değişmeyi de beraberinde getirdiği kabul edilir. Bir anlamda modernleşme; iletişim, eğitim, üretim ve tüketim alışkanlıklarında olduğu kadar bireysel davranışta, sosyal çevre ilişkilerinde, gelenekler ve dinsel pratiklerde vb çok boyutlu yenilikler ve değişimler dünyasına adım atmayı ima etmektedir.⁴ Modernleşme önceki değişme örneklerinden farklı olarak da derinlik ve mekansal yayılma anlamında da global niteliğe sahiptir. Cumhuriyet modernleşmesi de çok boyutlu bir değişme ve dönüşmeyi amaç edinmiş ve kendisini "muasırlaşmak/çağdaşlaşmak" olarak tanımlamış, yönünü Batıya, Avrupa'ya döndürmüştür. Modern olma ideali ilerlemeci ve aydınlanmacı bir dünya tasavvuruna dayanmış, daha iyi bir hayat ve gelecek özlemi Batılı yaşam tarzı, kurumsal yapı ve değerler sistemiyle tanımlanmıştır. Ancak Cumhuriyet modernleşme deneyimi kendine model aldığı Batı'dan ve Osmanlı geleneğinin dayandığı Doğu'dan da ayırtmıştır. Cumhuriyet modernleşmesi 'yeni bir toplum' ve 'yeni modern insan'ı yaratmak için, ülkenin kendi iç dinamikleriyle bütünleşebilecek dönüştürme kapasitesine sahip yapıların ve kurumların oluşturulmasını benimsenmiştir. Modern insan yaratma sürecinde özellikle kadınlara yönelik haklar alanı genişletilmiş ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet'in ortaya koyduğu 'yeni kadın' imajı her ne kadar erkek egemen burjuvazinin çıkarları için bir araç niteliğinde de olsa, genç cumhuriyet açısından simgesel bir öneme sahip olmuştur. Geçmişten kopuşun bir temsili olarak 'yeni kadın' resmi hep ön planda olmuştur.

⁴ A.D. Smith, Toplumsal Değişme Anlayışı, Çev. Ülgen Oskay, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1996, s. 87



Türkiye’de tarihsel olarak erkek feminizminin⁵ ivmesiyle gelişen bir kadın hareketinin ve bürokratik devletçilikle gelişen liberal feminizmin odaklandığı kadın hakları,⁶ Kemalizm, ilke ve devrimleriyle kadınları, kamusalın görünürü, medeniyetin ölçütü ve sembolü haline getirmiştir. Kemalizm’in demokrasi anlayışı, demokrasiyi halkoyuna ve seçime indirgeyen liberal model yerine, katılımcı yurttaş ön planda tutan cumhuriyetçi felsefeye yakın olmuştur.⁷ Bu nedenle kadınlar, hem cumhuriyetçi felsefenin kültürel sembolü ve dönüştürücü öznesi, hem de kalkınmanın en önemli ögesi olarak görülmüştür. Savaş yıllarının da etkisiyle gelişen milliyetçilik, ulus devlet sürecinde kadını, medeniyetin sembolü olarak kamusallaşan bir yüksek statüde tanımlamıştır. Cins olarak kadın, siyasal, toplumsal ve kültürel yapının modernleştirici ve dönüştürücü eyleyeni, ulusun kurtuluşunun öncüsü olarak kabul edilmiştir. En azından idealde ve söylemde Cumhuriyet kadını imgesiyle sembolleşmiştir.

Tanzimat’tan itibaren kadının kamusal alanda görünür olması önce aydın erkekler, sonra da kadınlar tarafından “modernleşme/medenileşme/Batılılaşma” çabalarının bir göstergesi olanak nitelenmiştir. Cumhuriyetle beraber bu özellik yasal haklarla taçlanmış, kadının anne olma niteliği aynı zamanda “insan, yurttaş ve birey” olma sorumluluğunda toplumsal rol modeline dönüşmüştür. Eşit yurttaş olarak kabul edilen kadının, eğitim ve kültür kurumları aracılığıyla donatılarak toplumu modernleştirilmesi beklenmiştir. Bu süreçte “aile ve eğitim”, iki anahtar kurum olmuştur. Aile toplumsal cinsiyet ilişkilerinin çağdaş olarak dönüştürülmesinin sağlanacağı kurum olurken, eğitimin; bilim, kültür ve sanatı içerecek bir biçimde toplumsal bütünleşmenin ve kalkınmanın bir aracı olması hedeflenmiştir. Modernleşmenin birey üzerindeki etkileri yanında modernleşme sürecinde bireysel çabalara odaklanan Inkeles’e göre, çağdaş dünyanın kaçınılmaz özelliği olarak belirtebileceğimiz her alanda değişim ve yeniliklerin sürekliliği koşullarında bir tür genel kalkınma hedefi ile uyumlu/ilişkili “bireysel kalkınma” alanı olarak iyi eğitim almış, bireylerin yetiştirilmesi süreci kritik bir önem kazanmıştır. Böylece eğitim yalnızca ve kuru bir bilgi nakli ve bilgi edinme süreci olmaktan çıkıp, eğitim aracılığıyla belli “kişilik özellikleri”ne sahip eğitilmiş birey yaratma faaliyeti olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle modern olmayan toplumların, gelişmek için modernleşmeyi her alana yaygınlaştırmaları, bunun için de önce “modern birey”i yaratacak sonra da onun “dönüştürme kapasitesi”nden yararlanacak bir çevrimi harekete geçirmeleri son derece kritik önem sahiptir.⁸

Cumhuriyet modernleşmesinin merkezinde yer alan kadın hakları ve cinsiyet eşitliğini sağlama amacıyla, kadınları kısıtlayan geleneklerden kurtarma ve özgürleştirme ideali söz konusudur. Osmanlı’da kadının ancak kısıtlı olarak katılabildiği kamusal alan, Türk modernizmde kapılarını kadına açmıştır. Hatta kamusal alanda görünürlük kazandırma amacı kadın meselesinin mihenk taşı haline gelmiştir. Namus ve edebinin dinsel ve kültürel olarak kodlanmasına, içsel ve dışsal alanların örgütlenmelerine ve kadın ile erkeğin bir arada bulunmalarına izin verilmesine dayandırılan Doğu ve İslam geleneği reddedilmiştir. Kamusal alanın laikleştirilmesiyle beraber, kadınların kentsel mekânlarda görülmeleri ve “tecrit” sınırlarını aşip, erkeklerle birlikte toplumsal yaşama katılmaları öngörülmüştür. Ayrıca Batı’nın giyim tarzı, yaşam biçimi ve moda, modernliğin bir ölçütü olarak önem kazanmaya başlamıştır.⁹

⁵ Ş. Tekeli, Kadınlar ve Siyasal ve Toplumsal Hayat, İstanbul, Birikim Yayınları, 1982a; F. Berktaş, “Osmanlıdan Cumhuriyete Feminizm”, Tarih Cinsiyeti, Der. F. Berktaş, Metis Yayınları, İstanbul, 2003

⁶ Y. Arat, ‘1980’ler Türkiye’sinde Kadın Hareketi: Liberal Kemalizm’in Radikal Uzantısı”, Toplum ve Bilim, 1991, Sayı:5 ; Y. Arat, “Türkiye’de Modernleşme Projesi ve Kadınlar”, Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998

⁷ İ. Kaya, “Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm”, Düşün Dergisi, ODTÜ Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz 2011, s.32

⁸ F. Altun, Modernleşme Kuramı: Eleştirel Bir Giriş, Küre Yayınları, İstanbul, s.96-97

⁹ N. Göle, Modern Mahrem, Metis Yayınları, İstanbul, 1991, s.29-92





Resim 1: Arifiye Köy Enstitüsü, Arıcı Sıdka.

Toplumun ve kadınların modernleşmesinde en önemli aşamalardan olan sosyal farklılaşmanın ve değişimin sağlanmasında eğitim kurumlarına büyük önem verilmiştir. Eğitim kurumları eğitim ve öğretimin birleştirilmesi ve dünyevileşme/laikleşmesiyle beraber, dinsel kurum ve değerlerden arındırılması gereği ortaya konmuştur.¹⁰ Bunun anlamı geleneksel ve dinsel ahlak anlayışının yerine hümanist felsefeye, rol modellerine, deneyimlere ve ailelere dayalı, yani dünyevi değerlerle belirlenen bir yaşam tarzının egemen olması gereğinin benimsenmesidir. Bu süreçte kentli kadınlar, annelik rollerinin öğreticiliğinin verdiği deneyimle, toplumun da öğretmeni olacaklardır. Bu nedenle kadınların öğretmenlik mesleğiyle toplumun seçkin bireyi olduklarını sembolik olarak göstermeleri önemlidir. Kamusal alanda çalışkanlıklarıyla başarıyı gösteren kadınların, bilim insanı, pilot ve doktor gibi uzman mesleklerde rol modeli olmaları ve farklı bir sosyalleşme deneyimi ile toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaları amaçlanmıştır. Öte yandan bu kuşağının kadınlarının da kendilerini rol model olarak görme eğilimi olduğu yapılan çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin ilk Sumerologu Muazzez İlmiye Çığ, arkeoloğu Jale İnan, uzay bilimcisi Nüzhet Gökdoğan, ziraat mühendisi Fatma Hikmet İşmen gibi kadınlar ile bu kuşaktan pek çok kadın "alanlarında ilk" olduklarının bilinci ve kimliği ile yaşamlarını sürdürmüşlerdir.¹¹

Aynı zamanda ülke çapında kadınların bilimsel çağdaş eğitim olanaklarına erişimi sağlamak istenmiş, başta aile olmak üzere tüm toplumun yeniden inşa sürecinde öncü rol oynamaları

¹⁰ B. Caporal, *Kemalizm ve Kemalizm Sonrası Türk Kadını*, Çev. E. Eyüboğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1982 ; B. Aksit, "İslami Eğilimli Sivil Toplum Kuruluşları ve Sivil Toplum İçindeki Konumları" *Siyasal İslam ve Liberalizm: Endonezya, İran, Mısır, Tunus, Türkiye*, Der. A. Ayşen, İzmir Yakın Kitabevi, 2009 ; S. Akşin, *Kısa Türkiye Tarihi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2010

¹¹ Firdevş Gümüšoğlu, *İz Birakanlar 10. Yıl Kuşağı*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001, s. 41, 82, 103, 131.

beklenmiştir. Ancak 1930'lara gelindiğinde dünyada yaşanan ekonomik krizin de etkisiyle kalkınma arayışındaki ülke nüfusunun büyük çoğunluğunun yaşadığı kırsal yoksulluğu ve yoksullukları Cumhuriyet modernleşmesini sorgulamıştır. Özellikle eğitim olanaklarının sınırlılığı karşısında hem köyün geri kalmışlığı, hem de köy kadınının eğitimsizliği ve yoksulluğu sorunlarına yeni çözüm arayışlarını beraberinde getirmiştir. 1936 yılında önce öğretmen projesi başlatılmış, başarılı olan yerlerde 1940 yılında da Köy Enstitüleri deneyimine geçilmiştir.¹² Özellikle Köy Enstitülerinde kırsal eğitim olanaklarının sınırlılığının yanında, toplumsal dirençleri kırmak için pozitif ayrımcılık uygulamalarıyla kadın eğitimi desteklenmiş, kırsal dönüştürülmesi ve modernleşmesinde enstitüler önemli rol oynamıştır. Bu makalede kadınların modernleşme deneyimi ve haklarıyla yaratılmak istenen bilincin kadınları özgürleştirme beklentisi temel alınmakta ve Köy Enstitüleri örneğinde köy kadınlarının modernleşme deneyimleri sorgulanmaktadır.

Erkek Feminizminden Kadın Hareketine

Kadının toplum içindeki yerinin Tanzimat dönemi ile başlayan ilk modernleşme çabalarıyla gündeme gelmeye başlamıştır. Avrupa'da eğitim görmüş, Fransız ihtilalinin özgürlük ve yurttaşlık düşüncelerinden etkilenmiş olan bürokratlar, Osmanlı modernleşmesine öncülük etmişlerdir. Toplumsal sorunların çözümünün geleneksel toplumsal yapı ve değerlerle değil, okur-yazarlığın, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve Batılı toplumsal değerlere sahip bir toplumla olacağını dile getirmişlerdir. Geleneksel eş seçimi üzerine başlayan tartışmalarla beraber, kadınların eğitimi ve sınırlılıkları üzerinden bir kadın sorunu gündeme gelmiştir.¹³

Erkek feminizminde kadınlar, anne ve eş olarak, Osmanlı erkeğinin rahatını ve huzurunu sağlayan ve gelecek nesilleri yetiştiren kişiler olarak görülmüşlerdir.¹⁴ Kadınları sınırladığı düşünülen geleneksel bağlardan ve dinsel hurafelerden bağımsızlaştırılarak modernleşeceği savunulmuştur. Kadınların cinselliğini ve toplumun ahlakını korumanın örtünmenin erdemine dayandığını savunan İslamcılardan farklı olarak modernleşmeciler, kadınların bireyselleşmesi ve eğitim alması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Tanzimat dönemi ile birlikte kadınların eğitilmesi, açılması, ev dışına çıkması, jimnastik yapması, dans etmesi, fotoğraf çekmesi gibi konular Batı toplumsal yaşam biçimini ve mahrem olarak tanımlanan kadın yaşam alanlarına toplumsal ve görünürlük kazandırarak, sembolize edilmiştir.¹⁵ Böylece Osmanlıda erkek feminizmi söylemleri kadınları kamusal hayata katma çabalarıyla başlayan liberal bir kadın hareketine de öncülük etmiştir.¹⁶

Osmanlı kadınlarının erkeklerin baskıcı tutumlarına yönelttikleri en radikal eleştiri eğitim alanında olmuştur. 1895-1906 yılları arasında çıkan Hanımlara Mahsus Gazete'de kadınlar anne ve çocuk yetiştiricisi olarak önemlerini vurgulamışlar, kadınların eğitiminin milletin ilerlemesi açısından gerekli olduğunu savunmuşlardır. Basın aracılığıyla eğitim hakkından mahrum edildiklerini düşünerek ciddi baskı oluşturmuşlardır. Osmanlı kadını için toplumsal iletişim yollarının modernleşmesi kadınları, dönemin kadın basınında erkeklere kıyasla kanunlarını ve kimliklerini değerlendirebilecekleri bir kamusal alan yaratmıştır.¹⁷ 19. Yüzyılın ikinci yarısından

¹² Firdevs Gümüsoğlu, "Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri", *Yeniden İncece*, Yıl: 4, Sayı: 15 (Haziran), 2007, s. 34-38; Niyazi Altunya, *Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış*, Cumhuriyet Kitapları, 2010.

¹³ N. Sirman, 'Feminism in Turkey: A Short History', *New Perspectives on Turkey*, 1989, 3 (1) ; S. Çakır, *Osmanlı Kadın Hareketi*, İstanbul, Metis Yayınları, 1996 ; F. Bertkay, "Osmanlıdan Cumhuriyete Feminizm", *Tarihin Cinsiyeti*, Der. F. Bertkay, Metis Yayınları, İstanbul, 2003

¹⁴ Ş. Tekeli, *Kadınlar ve Siyasal ve Toplumsal Hayat*, Birikim Yayınları, İstanbul, s. 196-199

¹⁵ N. Göle, *Modern Mahrem*, Metis Yayınları, İstanbul, 1991

¹⁶ Ş. Tekeli, "Tek Parti Döneminde Kadın Hareketi de Bastırıldı", *Sol Kemalizm'e Bakıyor*, Der. Ruşen Çakır ve Levent Cinemre, İstanbul, Metis Yayınları, 1991 ; Y. Arat, '1980'ler Türkiye'sinde Kadın Hareketi: Liberal Kemalizm'in Radikal Uzantısı', *Toplum ve Bilim*, sayı:5 ; D. Kandiyoti, "Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Yeni Boyutlar", Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1998.

¹⁷ A. Durakbaşa, *Halide Edip Türk Modernleşmesi ve Feminizm*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009 s.97

itibaren de kadınların geleneksel rollerini daha iyi ve modern tarzda yapmaları anlayışı, anne ve eş olarak yetişmelerini sağlayacak meslek okullarının açılmasına olanak tanımıştır. Kadınlar II. Meşrutiyet ile birlikte büyük bir inkılap yaşamış; getirilen yeniliklerle birlikte aile yaşamı da büyük değişime uğramıştır. Özellikle kız okullarının kurulmasıyla birlikte aileler kızlarını okutmaya yönlendirmiştir.¹⁸ Osmanlı feministleri kadınların eğitimlerinin iyileştirilmesini ve Osmanlı kadınlarının erkeklerle eşit haklara kavuşacakları şekilde sosyal statülerinin yükseltilmesini savunuyorlardı. Osmanlı kadınlarının konumunu iyileştirmeye yönelik reform fikirleri, esas olarak cinsler arası geleneksel işbölümünde kadınların temel rolü olan analık rolünü daha iyi yerine getirebilmeleri hedefine uygun olarak formüle edilmiştir. Erkek reformcular gibi kadınlar da, kadınların eğitilmesini, her şeyden önce çocukların yetiştirilmesi, sevgiye dayanan bir karı-koca ilişkisi ve huzurlu bir aile hayatı, toplumun ilerlemesi ve refaha katkıda bulunması açısından önemli bulmaktaydılar. Osmanlı aile hayatı değerlendirilirken, toplumun ilerlemesi ve kadının statüsünün yükselmesi için kadınların eğitim görme hakları savunulmuştur. Osmanlı'da kızlar için ilk olarak 1858 yılında İstanbul'da Kız Lisesi açılmış, bunu 1864 yılında Kız Sanat Okulu izlemiştir ve 1869'da da "Kız Sanayi Mektebi" açılmıştır. 1870 yılına gelindiğinde kızlar için İlköğretim Okulu ve 1880 yılında kızlar için lise düzeyinde eğitim veren İdadi açılmıştır. Kız Rüştîyelerinin 6 yıllık kız ilkokullarına dönüştürülmesini kız öğretmen okullarının açılması izlemiştir. Kız Rüştîyelerinin sayısı 1906'da sadece 9 olurken, tümü İstanbul'da açılmıştır. 1906-1907 yılları arasında erkek Rüştîyeleri kızların beş katı iken, karma eğitimde erkek Rüştîyeleri dört katına ulaşmış, kızlarınkilerin sayısı da 25'e ulaşmıştır. Böylece çocukların iyi yetişmesi ve iyi eş olabilmeleri için kadın eğitimine önem veren bir anlayışla Rüştîyelerin sayılarının artırılması öngörülmüştür. Ancak II. Meşrutiyet döneminde, 1912-13 yıllarında, kız Rüştîye sayısı 19'a düşmüştür.¹⁹

1914 yılında İstanbul Üniversitesi'nde kadınlar için hazırlanan serbest konferanslar dizisi yükseköğretimin ilk basamağını oluşturur. 1915 yılında da öğretmen okulları ve liseler için öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallimat-ı Aliye, yani Kız Yüksek Öğretmen Okulu İstanbul'da açılır. Eğitime erişim olanaklarının ve modernleşme çabalarının artması kadınların, toplumsal cinsiyet konularını daha fazla sorgulamalarına olanak sağlar. Bu da kadın hareketine ivme kazandırır.²⁰ Bu dönemde, Osmanlı kadınları, kadın derneklerinde, kadın kulüplerinde, ayrıca gazetelerde, dergilerde, edebiyatta görünür ve aktif hale gelmişlerdir.²¹ Bu gelişmede, Kırım Savaşı, Balkan Savaşı ve Birinci Dünya Savaşı sırasında kadın emeğine ihtiyaç duyulması ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin kadın ve aileye yönelik politikaları etkili olmuştur.²² Kadınlar; Kadınlar Birliği Cemiyeti, Türk Ocakları, Verem Mücadele Cemiyeti, Türk Tayyare Cemiyeti, Muallim Birlikleri, Himaye-i Etfal Cemiyeti gibi çok sayıda derneğin içinde yardım faaliyetleri içinde yer almaya başlarlar. Yine Osmanlı Kadınları Çalıştırma Cemiyeti Hayriyesi, Kadınları Çalıştırma Cemiyet-i İslamiyeti, Osmanlı Türk Hanımları Esirgeme Cemiyeti, Biçki Yurdu, İnas Darülfununu Mezunları Derneği gibi dernekler de kurarlar. Kız çocuklarının eğitimine ve iş yaşamına girmelerine yönelik beceri ve mesleki eğitim faaliyetleri düzenlerler.²³ Böylece kadınlar, bir yandan toplumsal dayanışmayı güçlendirirken, diğer yandan da kız çocuklarının eğitimine odaklanan ve

¹⁸ Ö. Çaha, Sivil Kadın, Savaş Yayınevi, Ankara, 2010, s. 282

¹⁹ A. Durakbaşa, Halide Edip Türk Modernleşmesi ve Feminizm, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009, s.103-106 ; B. Caporal, Kemalizm ve Kemalizm Sonrası Türk Kadını, Çev. E. Eyüboğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1982 ; Ş. Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923), Aile Araştırma Kurumu, 2. Baskı, Ankara, 1991

²⁰ F. Berktaş, "Osmanlıdan Cumhuriyete Feminizm", Tarih'in Cinsiyeti, Der. F. Berktaş, Metis Yayınları, İstanbul, 2003

²¹ S. Çakır, "Osmanlı Kadın Hareketi: 20. Yüzyılın Başında Kadınların Hak Mücadelesi", Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları: Eşitsizlikler, Mücadeleler, Kazanımlar, Der. H. Durudoğan, F. G. B. E. Oder, ve D. Yüksek, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010

²² A. Durakbaşa, Halide Edip Türk Modernleşmesi ve Feminizm, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

²³ Serpil Çakır, "Osmanlı Kadın Hareketi: 20. Yüzyılın Başında Kadınların Hak Mücadelesi", Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları: Eşitsizlikler, Mücadeleler, Kazanımlar, Der. H. Durudoğan, F. G. B. E. Oder, ve D. Yüksek, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010



kadınların iş yaşamına girmelerine yönelik beceri ve mesleki eğitimler veren atölyeler ve terzi evleri açarak hemcinslerine beceri kazandırarak, onları istihdama katmaya çalışırlar.²⁴ Kadın derneklerinin sayısı Cumhuriyet'e kadar 40'a ulaşır. Bu süreç Osmanlı kadın hareketini güçlendirir ve kadınların hak ve özgürlük talepleri daha gür sesle duyulmaya başlar. Kadınlar bu dönemde örtünme, çok eşlilik, kadınlara yönelik mekânsal ve kamusal kısıtlara karşı çıkar. Çakır'ın da belirttiği gibi, Hanımlara Mahsus Gazete, Şüküfezar, Demet, Mehasin, Kadın ve Kadınlar Dünyası gibi yayınlar aracılığıyla kadınlar, kendilerini birey olarak ifade etme ve kadın olarak sorunlarını dile getirme olanağına kavuşurlar.²⁵ İslamcılar için mahremiyetin temsili olan kadın, reformcular için özgürleşmenin sembolü olur.²⁶ Osmanlı döneminde yaşanan bu gelişmeler ağırlıkla İstanbul ve Selanik'le sınırlı kalmış olsa da, Cumhuriyetin daha ileri düzeyde adımlar atmasına yönelik bir birikim yaratmış, devrimlere temel oluşturmuştur. Tanzimat'la başlayan değişme süreci çok sayıda kadını etkilememiş olsa da geleneksel toplumdan bir 'kopuş' özelliği taşıdığı için daha sonraki dönemlerdeki kadın hareketinin hazırlayıcısıdır.²⁷

Cumhuriyet Modernleşmesi ve Özgürleşmenin Sembolü Kadınlar

Cumhuriyetle hız kazanan modernleşme çabaları, devletçi bir feminizmle kadın hakları alanında köklü ve devrimci adımların atılmasına olanak tanımıştır. Türk kadınının milli mücadelede oynadığı etkin rol ve fedakârlıkların ödüllendirilmesi, hak ettikleri toplumsal statüye kavuşmalarına yol açmıştır. Toplumun her alanında öncü Türk kadını yer alması istenmiştir. Türk kadınının eğitim, medeni haklar, çalışma ve siyasi haklara sahip olması gereği devletçi bir feminizmle ortaya konulmuştur.²⁸ Kadın konusunda Cumhuriyet devrimlerinin resmi söylemi, özel alanla kısıtlı kalmış olan kadınların artık kamusal alanlara çıkmalarını sağlamak ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda erkeklerle birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulma ve kalkınma sürecinde aktif olarak yer almalarını sağlamaktadır. Bu dönemde kadının kamusal alanda yer alması ve özel alanda erkeklerle eşit haklara sahip olması kuldan yurttaşın dönüşüm sürecinin tamamlayıcısı olarak görülmekteydi.²⁹ Cumhuriyetle beraber Batılılaşma projesi daha da belirginleşir, kadınlar Cumhuriyet rejiminin ve projesinin merkezine yerleşir. "Devlet Feminizmi"³⁰ olarak adlandırılan ve ulusal kamusal kurumlar aracılığıyla toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik politika ve mekanizmaları ifade eden³¹ bir anlayışla liberal feminist talepler gündeme gelir.³² Bu anlayış aynı zamanda bir "Cumhuriyet Kadını" ya da "Kemalist Kadın Kimliği" imgesiyle somutlaşır. Bu imge Atatürk'ün sözlerine şöyle yansır; "Büyük Türk kadınına çalışmalarımıza ortak yapmak, hayatımızı onunla birlikte yürütmek, Türk kadınına bilimsel, ahlaki, sosyal ve ekonomik hayatta erkeğin ortağı, arkadaşı, yardımcısı ve destekçisi yapmak yoludur".³³ Bir başka konuşmasında da; "Kadınlarımız erkeklerden daha çok aydın, daha çok verimli, daha fazla bilgili olmaya mecburdurlar"³⁴ diyerek kadınların toplumun inşasındaki sorumluluğunu

²⁴ M. Yümlü, 2010; Ekin Akşit, 2005; Sallan Gül ve Alican, 2014

²⁵ Serpil Çakır, Osmanlı Kadın Hareketi, Metis Yayınları, İstanbul, 1994

²⁶ Nilfiter Göle, Modern Mahrem, Metis Yayınları, İstanbul, 1991

²⁷ Ş. Tekeli, "Birinci ve İkinci Dalga Feminist Hareketlerin Karşılaştırmalı İncelemesi Üzerine Bir Deneme", (iç.) 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, ed. Ayşe Berktaş Mirzaoğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1998, s.311-312

²⁸ Kandıyotı, D. "Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları: Gelecek için Geçmiş Bakış" Sancar, Serpil (ed..) Birkaç Arpa Boyu...21. yüzyıla Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012

²⁹ İ. İlkaracan, ve P. İlkaracan, "Kuldun Yurttaşın: Kadınlar Neresinde?", 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, s.77-90

³⁰ Nermin Abadan Unat, İstanbul, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dizisi, Ekim Yayınları, 1981

³¹ M. Threlfall, "State Feminism or Party Feminism? Feminist Politics and the Spanish Institute of Women", The European Journal of Women's Studies, 1998, Vol. 5, 69-93.

³² Y. Arat, "1980'ler Türkiye'sinde Kadın Hareketi: Liberal Kemalizm'in Radikal Uzantısı", Toplum ve Bilim, 5, 1991

³³ Söylev, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I –III (1919 - 1938), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 1989, Ankara, s.154-155.

³⁴ Söylev, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I –III (1919 - 1938), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 1989, Ankara, s.156.



anlatır. Dolayısıyla yeni Cumhuriyetin kadını, ulusun yeni çağdaş kadını olarak, yeni nesilleri yetiştirdiği gibi kamusal da erkekle beraber eşit katılan ve sorumluluğu paylaşan, hatta daha fazla sorumluluk alan birey olacaktır. Kadının ailedeki görevi analık, toplumdaki görevi ise çalışmak olarak belirlenmiştir.³⁵ Böylece kadın modernleşen toplumun modernleştirici ajanı, kültürel aktörü konumundadır. Kadını özel alanla sınırlayan anlayış yerine, kamusal alanda daha fazla görünür olan ve sorumluluklarıyla saygı duyulan farklı bir sosyalleşme ve kültürlenme projesi ortaya konulur.

1923-1945'e kadar olan dönemde bir dizi yeni kanunla kadınların hakları yurttaşlık bağlamı olarak inşa edilmiştir. Kadınların eğitim ve meslek edinme gibi sosyal haklardan yararlanmalarının, toplumsal konum kadar, aile içi statüsünü de yükselteceği beklenmiştir. Bu süreçte ev-içi alana doğrudan dokunulmamış, modernleşme öncesi siyasal düzenin metaforu olan aileyi³⁶ dönüştürerek kadınların kamusal alandaki katılımları artırılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet kadını temelde annedir; ama geleneksel ve nesneleştirilen, toplumsal yaşamdan uzaklaştırılan kişi değildir. Tam tersine modern değerlerle bezenmiş, erdemli ve anne olarak sosyal hayata mesleğiyle katılan, Cumhuriyete sahip çıkan bir kadındır. Atatürk, Türk kadınının 'anne ve münevver öğretmen' olarak toplumda eşit statüde olması gerektiğini düşünür ve bunu şöyle dile getirir: "Türk kadını dünyanın en aydın, en faziletli ve en ağır kadını olmalıdır. Ağır sıklette değil, ahlakta ve fazilette ağır, vakarlı bir kadın olmalıdır... Kadınlar, sosyal hayata erkeklerle beraber yürüyerek birbirinin yardımcısı olacaklardır..."³⁷ Benzer biçimde Atatürk 1 Mart 1922'de Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı bir konuşmasında şöyle der; "Kadınlarımızın da aynı dereceyi tahsilden geçerek yetişmelerine atf-ı ehemmiyet olunacaktır. Kadınlarımız hatta erkeklerden daha çok münevver, daha çok feyizli, daha fazla bilgili olmaya mecburdurlar. Eğer hakikaten milletin anası olmak istiyorlarsa böyle olmalıdırlar."³⁸ Ancak Cumhuriyetin modern kadını Batıdan da, Doğudan da farklılaşmalıdır. Özellikle Tanzimat'tan itibaren İslamcılarının Batılılaşmaya yönelik en büyük eleştirileri, kadınların erkeklerle beraber sosyalleşmelerinin ve bedensel mahremiyetlerinin, yani örtünmenin yitiminin ahlaki yozlaşmaya yol açacağıdır. Cumhuriyet rejimi ise, tam da bu nedenle modernleşen, kamusal alanda erkekle beraber eşit statüde ve saygın bir konumda yer alan kadının mahremiyetini örtünmede görmez. Tam tersine Batılı kadın gibi haklarını arayan, modern giyinen, ama kamusal alanda Cumhuriyeti temsil eden, dişiliğini kullanmayan kadın olarak tanımlar. Göle'nin (1991) de belirttiği gibi Cumhuriyetin kadını, "dişiliğin" mahremiyetinden sıyrılıp, eğitim yoluyla toplumsal hayata erkekle eşit katılarak, bireyselleşerek modernleşecektir. Tam da bu noktada kadının "dişiliğinden sıyrılıp, erkek kimliğiyle kamusal alana katıldığına ilişkin eleştiriler iki boyutuyla sorunludur: Birincisi Türkiye'nin ortaçağ değerleriyle çevrelendiğini, Batı'da olduğu gibi Rönesans ve Reform gerçekleştirmediği ihmal edilmektedir. Türkiye'nin tarihinin ve toplumsal yapısının farklı olduğu, dolayısıyla toplumsal hareketlerin de Batı'dan farklı geliştiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda Osmanlı'nın son yıllarında kadının birey olarak kamusal alana henüz çıktığı koşullar mevcuttur. Erkek için olduğu kadar, kadın için de kamusal alanda görünürlük yeni bir durumdur. Buna bağlı olarak da ikincisi, Batı'da dahi kadınların, kamusal alanda kabul görmek için, özellikle erkek alanları olarak kabul edilen alanlarda erkek kıyafeti veya adını seçtikleri bilinmektedir. Kaldı ki, söz konusu döneme ait sözlü tarih çalışmalarına ve görsel belgelere bakıldığında kadınların "erkek kimliğine"

35 N. A. Unat, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dizisi, Ekim Yayınları, 1981; N. Göle, Modern Mahrem, Metis Yayınları, İstanbul, 1991

36 F. Berktaş, "Doğu ile Batının Birleştiği Yer: Kadın İmgesinin Kurgulanışı", Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, C: 3, (Der.) T. Bora-M. Gültekinçil, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007; A. Alican, 1980 Sonrası Kadın ve Aile Politikalarının Kamu Yönetimine Yansımaları: Aktörler, Paydaşlar ve Paradokslar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, SDÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta, 2013

37 U. Kocatürk, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, Turan Kitabevi, Ankara, 1984, s.98

38 B. Caporal, Kemalizm ve Kemalizm Sonrası Türk Kadını, Çev. E. Eyüboğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1982, s.87



büründüklerini ya da “dişiliği”nden sıyrıldığını öne sürmek aşırı bir değerlendirme olmaktadır.³⁹ 1930’ların sonunda Türkiye’nin kuzeydoğusunda yer alan Kars Cılavuz Köy Enstitüsü’nde ve Isparta Gönen Köy Enstitüsü’nde çekilen fotoğraflar dahi bu değerlendirmemizin en önemli kanıtıdır.⁴⁰

Fedakâr Anne ve Asrileşen Kadınının Sorumlu Kültürel Yurttaşlığı

Cumhuriyetin kurucuları, modernleşme projesinin odağında yer alan rejimin ve demokrasinin sembolü olan kadını, kamusal alana çıkararak, görünür kılarak, toplumsal ve aile içi statüsünü yükseltmeyi amaçlamıştır. Temel sorumluluk kadını birey yapmak ve özgürleştirmektir. Aslında kadının özgürleşmesi, onu aynı zamanda ulusun kaderi ve büyük “ulusal” siyasî kaygının da bir parçası haline getirir.⁴¹ Bu anlayış her ne kadar Batı liberal görüşün kamusal-özel ayrımı temelinde düşünülse de, kamusalın devletle özdeş görüldüğü bir dönem olan 1920 ve 30’larda devrim niteliğinde bir gelişmedir. Cumhuriyetle beraber kadın, kamusalın asli ögesi olur, kamusal alanda kadının görünürlüğünün artırılması çabası simgesel olsa da, kadınları özgürleştirici bir anlam taşır. Batılı demokrasinin gelişiminde kamusalın ve kentlin uygarlığın, olanakların, fırsatların mekânı olması, Habermas’ın (1989) belirttiği gibi, kamusal alanın tüm vatandaşlara açık olması ve eşit yararlanma hakkını içermesiyle tanımlanır. Osmanlının modernleşme sürecinde kadınlara sınırlanan ve kontrol altına alınan bir kamusal alana karşın, Cumhuriyet modernleşmesi toplumun sadece bir cinsiyetine, yani erkeklere açık olan ve kadınları mahremiyet adına dışlayan anlayışın karşısında durur. Cumhuriyet modernleşmesi yeniden inşa ettiği kamusal alanın kapılarını kadınlara açar ve rol modeli olarak yer almasını teşvik eder.

Kamusalda kadına Kemalizm’in ilkeleri yol gösterecektir. Özellikle halkçılık, laiklik ve milliyetçilik kadın sorununa ışık tutan ana kaynaklar olur. Cumhuriyet kadınının; aydın, bilgili çağdaş anneler olarak, aileyi ve toplumu dönüştüreceğine büyük umutlarla inanılır. Bir başka ifadeyle kadınların, ulusun ahlaki ünitesi olan aileyi ve toplumu bir arada tutmaları ve modern toplumun değerleri doğrultusunda dönüştürmeleri istenmiştir. Burada öne çıkan olgu kadınların imajlarının modernleşmesinin, cinsiyet rollerinin modernleşmesinden daha önemli olarak algılanmasıdır. Bu dönemde kadınlar aile biriminin içinde onun bir üyesi olarak görülmüşler, birey olarak varlıklarını kabul ettirmeleri ve devam ettirmeleri güçleşmiştir. Kadının aile biriminin dışında bir birey olarak topluma kazandırmaya yönelik yasal ve toplumsal düzenlemeler ancak 1980’lerde, Kadın hareketinin güçlenmesiyle tartışılmaya başlanmıştır.⁴² Ancak kadın haklarının gelişimi kadınlara yönelik bir lütuf değil, Türk modernleşme sürecinin ve kadınların hak arayışı diyalektiğinin bir sonucudur.

1920 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılışında da, milletvekili seçilme sürecinde de kadınların siyasal hakla gündeme gelmiştir. 1921 yılında Müdâfaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti programına seçme ve seçilme hakkı talebini eklemiştir. Aynı yıl şubat ayında Arnavutluk’ta kadınlara oy verme hakkının tanınması talebini Kadınlar Dünyası dergisi sayfalarında okuyucularına şöyle duyurulmuştur; “Türk kadınının zaferini ne vakit ilan edebileceğiz? Bütün münevver kadınlık, hakkının peşinde... Biz daha uyanmayacak mıyız? Mesud ve muzaffer Arnavut hemşirelerime

³⁹ Firdevs Gümüşoğlu, Cumhuriyette İz Birakanlar 10 Yıl Kuşağı.

⁴⁰ Firdevs Gümüşoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, 2011; Songül Sallan Gül, Gönen Köy Enstitülü Yıllar, 2013

⁴¹ Şirin Tekeli, Kadınlar ve Siyasal ve Toplumsal Hayat, İstanbul, Birikim Yayınları ; Ayşe Durakbaşa, “Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve ‘Münevver Erkekler’.” 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Der. A. B. Hacımırzaoğlu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998 ; Firdevs Gümüşoğlu, “Eğitim Birliği Yasası ve Laik Eğitim”, Yeniden İmece, Yıl: 6, Sayı: 22 (Mart), 2009, s. 28-29

⁴² A. Alican, 1980 Sonrası Kadın ve Aile Politikalarının Kamu Yönetimine Yansımaları: Aktörler, Paydaşlar ve Paradokslar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, SDÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta, 2013 ; A. Kadıoğlu, Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi, Türkiye’de Demokratik Açılım Arayışları, Metis Yayınları, İstanbul, 1999



samimi selamlar ve tebrikler...”⁴³ 1930’larda Avrupa’da yaygınlaşan otoriter devletlerin giderek, kadınları kamusal alandan uzaklaştırmaları karşısında Cumhuriyet rejimi kadın hareketin de etkisiyle, kadınların siyasal haklarının 1930’da seçme ve 1934’de seçilme hakkının tanınmasıyla seçme ve seçilme haklarını Fransa’dan bile önce tanımıştır.⁴⁴ Aslında modern kadın Cumhuriyetle somutlaşmış, modernleşmenin kültürel ve siyasal temsili kadınla cisimleşmiştir.

Cumhuriyet’in kuruluş süreci bir yandan modernizasyon çerçevesinde dünyevileşmeye işaret ederken, kadınlar bunun en önemli öğeleri haline gelirler.⁴⁵ Kadınları sınırlayan kaç-göç/haremlik/selamlık, eşitsiz miras ilişkileri, mahkemelerde şahitliklerinin eşitsizliği ve çok eşlilik gibi İslami gelenekler yerine modern, evrensel hukuk kurallarının temel alınması laikleşme sürecinin bir parçası olur. Kadınların kamusal haklarının önündeki yerel, geleneksel ve dinsel engeller yasalarla kaldırılır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretimdeki dağınıklık, din ve cinsiyet temelinde ayrımcılıklar içeren yapı kaldırılarak birlik sağlanırken, karma eğitimle beraber okullarda kız-erkek ayrımı sonlandırılır ve dinsel öğretim yasaklanır. Ardından özel alanda, ailenin toplumsal değişimine ilişkin düzenlemeler hız kazanır. Göle’nin de vurguladığı gibi,⁴⁶ Batı modernlik süreci devletle kilise ilişkilerinin değişimine odaklanırken, Müslüman ülkelerdeki modernleşmenin itici gücü Medeni Kanun’un çağdaş hale getirilmesinde ve özellikle kadının eğitim, iş yaşamı ve siyaset gibi kamusal hayata katılımında bulur. Bu bakımdan Türk modernleşmesi, Batı modernleşmesini model almakla beraber, kendi özgün deneyimiyle birçok Müslüman ülkeye hem ulusal özgürlüklerinin kazanmasında, hem de kadın sorunu karşısında izlediği tutumla örnek olmuştur. 1935’te İstanbul’da toplanan Dünya Kadın Kongresi’yle ilgili dönemin ünlü kadın gazetecilerinden Suad Derviş’in, kongre katılımcısı kadınlarla yaptığı röportajlar konuyla ilgili olarak son derece önemlidir. Mısır’dan İsviçre’ye, Hollanda’ya, Fransa’ya dek 30 ülkeden kadın delege kongreye katılır. İtalya’da ve Almanya’da faşist yönetimlerin iktidarda olması nedeniyle, bu ülkelerden kadınların kongreye katılmak istedikleri halde katılmadıkları görülmektedir. Mısır delegesi Türkiye’yi kendilerine örnek aldıklarını belirtirken şöyle der: “Siz Atatürk’e Türk’ün atası dersiniz, oysa biz Şark’ın atası deriz.” İsviçre delege Ringwald ise Türkiye’deki kadınların kazanımları ile ilgili şu sözleri dile getirir: “Türk medeni kanunu aşağı yukarı aynen İsviçre’den alınmış olmasına rağmen, Türk kadınlığı, İsviçre kadınlığına nazaran siyasi sahada büyük avantajlar elde etmiştir.”⁴⁷

Ailenin Modernleşmesi: Medeni Kanun ve Kadın Hakları

Hunt’ın⁴⁸ da ifade ettiği gibi, modern devletler özel yaşamın en önemli kurumu olan aileyi, evlenme ve boşanma üzerinden yasal olarak düzenlemişlerdir. Cumhuriyetle beraber Türkiye’de de, aileye ilişkin düzenlemeler laik esaslara göre yapılmıştır. Kadın erkek eşitliğinin sağlanması ve kadın ve erkeğin aile içi rollerinin dönüştürülmesi için özel alanın yeniden düzenlenmesinde medeni kanun belirleyici rol oynamıştır. Osmanlı’nın son döneminde tartışma konusu olan çok eşliliğe son vermek, boşanmada kadını da söz sahibi yapmak, mirasa ortak olmak ve mahkeme-de şahitlik etmek gibi konular, 1926 tarihli Medeni Kanunu ile belirlenmiştir.

⁴³ S. Çakır, Osmanlı Kadın Hareketi, İstanbul, Metis Yayınları, 1996 ; S. Çakır, “Osmanlı Kadın Hareketi: 20. Yüzyılın Başında Kadınların Hak Mücadelesi”, Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları: Eşitsizlikler, Mücadeleler, Kazanımlar, Der. H. Durudoğan, F. G. B. E. Oder, ve D. Yüksek, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010

⁴⁴ Kadınlara oy verme hakkını tanıyan ilk ülke Yeni Zelanda olmuştur. 1883’de Yeni Zelanda’da tanınan siyasal haklar, 1902’de Avustralya’da, 1918’de SSCB’de, 1920’de ABD’de ve Almanya’da da 1928 yılında tanınmıştır. Türkiye’den sonra Fransa 1945 yılında, Yunanistan 1952’de ve İsviçre ise, 1971 yılında kadınların siyasal hakları tanınmıştır (Unat, 1986; 86).

⁴⁵ Şirin Tekeli, “Tek Parti Döneminde Kadın Hareketi de Bastırıldı”, Sol Kemalizm’e Bakıyor, Der. Ruşen Çakır ve Levent Cinemre, Metis Yayınları, İstanbul, 1991

⁴⁶ Nilüfer Göle, Modern Mahrem, Metis Yayınları, İstanbul, 1991

⁴⁷ Firdevş Gümüsoğlu, “1935’te İstanbul’da Bir Kadın Kongresi”, folklor/edebiyat, Cilt 13, Sayı: 52, 2007/4, s. 103–115

⁴⁸ L. Hunt, “The Unstable Boundaries of the French Revolution”, A History of Private Life, Vol 4, The Belknap Press of Harvard Univ., Londra, 1190, p.19





Resim 2: Kızılçullu Köy Enstitüsü, kız öğrenciler bir arada.

Medeni kanunla ailenin modernleşmesi ve laikleşmesi hedeflenmiş, tek eşlilik ilkesi kabul edilmiştir. Birçok alanda kadınlar, erkeklerle eşit haklara sahip olmuştur. Ailenin ataerkilliği kısmi biçimde korunsa da, yeni yasada dinî evlilik yerini resmî evliliğe bırakmıştır. 1917’de kabul edilen Aile Kararnamesi’nde kadınlar için evlenme yaşı 9, erkekler için 10 olarak kabul edilmişti. Medeni Yasa ile birlikte bu yaş sınırı kadın 17, erkek 18 olarak belirlenmişti.⁴⁹ Ancak erken evlenmelere yargıç izniyle (kız kaçırma vb durumlarda) onay verilmesi de söz konusu olmuş, erkekler için yaş sınırı 15, kadınlar için 14 olarak uygulanmıştır.⁵⁰ Yine temsilci yoluyla evlenme yasaklanmış, boşanmada kadının ve çocuğunun haklarını daha iyi koruyucu hükümler kabul edilmiştir. Bu hakların bir kısmı Osmanlı döneminde kabul edilen Aile Kararnamesinde düzenlenmişti. Ancak Medeni Kanun, kadınlara iki alanda yeni hak getirmiştir. Bunlardan birincisi çokeşli evliliğin yasaklanması, ikincisi kadınların mahkemede erkeklerle eşit olmasıdır. Yine Medeni Kanun’un erkeği kamusal yaşamın aktörü yapma durumu 2001 yılında Kanun değişikliğe kadar feminist kadınlar ve kadın sivil toplum örgütleri tarafından şiddetle eleştirilmiştir. Eleştirilen maddeler; Erkeğin evin reisi sıfatıyla aile birliğini temsil etmesi (madde 154), kadının çalışmasının kocanın iznine bağlanması (madde 155), ailenin yerleşeceği evin aile reisi olan erkek tarafından belirlenmesi (madde 152), çocukların velayetinin babada kalması (160/2), kadının, ailenin ve çocukların bakımından sorumlu tutulması (153/2) ve kadının ancak aile gelirine katkıda bulunmak amacıyla çalışma yaşamına girebilmesidir (madde 190). Görüldüğü gibi bu kanun, kadını temelde ev kadını ve anne olarak kabul etmekte, kadının hak ve görevleri arasında evi idare etmek, kocasının kendisine bakmasını istemek ve çocuklarla, eve bakmakla kadını tanımlamaktadır. Bu anlayış ve “kadının temel vazifesi anneliktir” ifadesi 1980 sonrasında gelişen feminist hareket tarafından yoğun bir şekilde eleştirilmiş ve bunun sonucunda 2001 yılında köklü bir değişim yapılarak Medeni Kanun daha eşitlikçi bir karakter kazanmıştır.⁵¹

⁴⁹ Nermin Abadan Unat, “Toplumsal Değişme ve Türk Kadını 1926-1927”, Türk Toplumunda Kadın, Ed: Nermin Abadan Unat, TSBD Yayını, Ankara, 1979, s.21-23

⁵⁰ Eralp Özgen, “Erken Evlenme, Başlık, Kadın Kaçırma”, Türkiye’de Ailenin Değişimi Yasal Açından İncelemeler, Ed. Türköz Erden, TSBD Yayını, Ankara, 1984, s. 27

⁵¹ A. Alican, 1980 Sonrası Kadın ve Aile Politikalarının Kamu Yönetimine Yansımaları: Aktörler, Paydaşlar ve Paradokslar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, SDÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta, 2013

Ulusun Evlatlarını Yetiştiren Modern Kadın

Kadınların kamusalıklarının kültürel meşruiyetinde milliyetçi politikalar temel alınır. Bu aslında Gellner'in⁵² de belirttiği gibi, modern bir toplum kurmak için siyasî bağlılığın (devlet ve devlet otoritesinin) ve eğitimle kazanılan kültürün gerekli olduğuna dayanan bir anlayışla ortaya çıkar. Nitekim Ulusal Kurtuluş mücadelesine etkin bir biçimde katılmış olan “Türk Kadını”, Ulusal Cumhuriyette fedakâr rolü ile merkeze alınır. Önce halkçı, sonra da milliyetçi çizgide tanımlanır. Aslında “modern ve asri” bir hayata uyum sağlayacak olan Türk kadını, “ulusun modern ve asri evlatlarını yetiştirebilmek için kadın kamusalda yer alacak ve eğitilecektir.”⁵³ Bu anlayış Durkheimci anlamda modern toplumun dayanışmacı, organik toplum kurma arzusu, kadının özgürlük mücadelesini verirken aynı zamanda evinde kadınlık rollerini yerine getiren, kamusal alanda yer alan kadın imgesiyle belirginleşir. Atatürk, Türk Devrimi öncesinde hemen birçok alanda atıl kalmış olan kadınlığın, bundan böyle toplumun her alanında, erkekle birlikte yürümesi, çalışması ve ilerlemesi gerektiğini dile getirmiştir.⁵⁴ Benzer biçimde 1919-1922 yılları arasında, yeni kurulacak devletin siyasal rejimine ilişkin tartışmalar sırasında kadınların siyasal hakları da tartışılmaya açılmıştır. Atatürk; “... Kadın sorunu karşısında cesur olalım, kuşkuyu bırakalım... İffetini, bilimi sağlıklı biçimde açıklayalım. Şeref ve haysiyet sahibi olmalarına birinci derece önem verelim...”⁵⁵ diyerek kadın hakları konusundaki tavrını ortaya koymuştur. Öte yandan aşağıda ayrıntılı olarak yer vereceğimiz gibi, Cumhuriyetin yeni kadını “tutumlu, aydın, ev kadınlığını bilimsel bilgiye dayalı olarak yapan ve bilinçli tüketici kadın olarak düşünülmüştür.

Kemalist modernleşme tüm kurumlar ve meşrulaştırma araçlarıyla varlık bulmaya başladığı andan itibaren, bir ulus yaratma projesine dönüşmüştür. Modern milliyetçilik, bir yandan milli değerlerin kaynağı olarak görülen ahlaki öğeleri aile temelinde farklılıklarıyla vurgulayarak, desteklemiştir. Diğer yandan da kamusal alanda (hukuk, idare, ekonomi) evrenselliği ve modernliği geliştirecek biçimde yorumlamıştır. Bu bağlamda kadının eğitimsizliği ve cehaleti de halkın cehaleti gibi, toplumun genelinin geri kalmışlığının nedeni olarak görülmüştür. Kadın, Kemalist modernleşme sürecinde, bir yandan Batı tipi modernleşmenin dinamiklerinden birisi olurken, diğer yandan da, “ulusal kalkınmayı” sağlayacak tasarruf ahlakını “anne” olarak oluşturacak bir katalizör görevi üstlenmiştir.⁵⁶

I. Dünya Savaşının ardından da Kurtuluş Savaşının yıkıcı etkileri, nüfus politikalarının gereği olarak hem doğurganlığı, hem de güçlenen milliyetçi politikalarının sonucu kadınları, ulusal varlığın üreten ve sürekli hale getiren anneler olarak öne çıkarmıştır.⁵⁷ Kadının yüceltildiği bir devlet feminizmi anlayışında, kadının toplumsal konumu ve rolleri milliyetçi bir tezahürle yeniden biçimlenmiştir. Atatürk, ulusun babası olarak Nebile İrdelp, Rukiye Erkin, Afet İnan, Zehra Aylın, Ülkü Adatepe ve Sabiha Gökçen gibi kızları Anadolu'nun farklı bölgelerinden seçip, manevi evlat olarak yetiştirmelerini sağlamış, topluma rol modeli olarak tanıtmıştır. Yine Atatürk'ün medeni kanun kapsamında özel alanı düzenleyen seküler kuralları uygulaması, yani özel

⁵² E. Gellner, Milliyetçiliğe Bakmak, Çev. N. Soyank, S. Özertürk, S. Coşar, 5. Baskı, İletişim Yay., İstanbul, 2013 ; E. Gellner, Uluslar ve Ulusçuluk, Çev. B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan, Hil Yayınları, 2008

⁵³ M. A. Gevrek, “Cumhuriyet'in Asil Kızlarından '90'ların Türk Kızlarına...1990'larda Bir “Türk Kızı”: Tansu Çiller”, Der. A. G. Altınay, Vatan Millet Kadınlar, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009 ; D. Kandiyoti Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar, İstanbul, Metis Yayınları, 1996 ; N. Çağatay, ve Y. Soysal, “Uluslaşma Süreci ve Feminizm Üzerine Karşılaştırmalı Düşünceler”, 1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar, Yay. Haz. Ş. Tekeli, İletişim Yayınları, İstanbul, 2011

⁵⁴ Ş. Tekeli, “Tek Parti Döneminde Kadın Hareketi de Bastırıldı”, Sol Kemalizm'e Bakıyor, Der. Ruşen Çakır ve Levent Cinemre, Metis Yayınları, İstanbul, 1991

⁵⁵ F. Gümüšoğlu, Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928-2013, 3. Baskı, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2013, ss.146

⁵⁶ Y. Arat, “Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar”, Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998 ; A. Özman, “Law, Ideology And Modernization In Turkey: Kemalist Legal Reforms In Perspective”, Social and Legal Studies, 0964 6639, Vol. 19(1), 2010, s. 67-84

⁵⁷ A. Kadioğlu, Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi, Türkiye'de Demokratik Açılım Arayışları, Metis Yayınları, İstanbul, 1999, s.108



yaşamında evlenmesi ve boşanması gibi edimleri, topluma örnek davranış kalıplarıyla rol modeli oluşturmuştur. Farklı bir sosyalleşme yoluyla cinsiyetlerin eşitliğine dayanan kültürel kalıpların yerleştirilmesine öncü olmuştur. Bu kültürel kalıpların yerleşmesinde önemli bir işlev gören araçlardan bir de ders kitaplarıdır. Bu kitaplardan birinde 1933'te yer alan boşanma ile ilgili örnek, yukarıda sözü edilen seküler alanın meşruiyetinin sağlama çabasıyla açıklanabilir: "Hukuk Davaları: Gene bir kadın kocasından hoşnut değildir; iki de bir ondan hakaret görüyor. Böyle bir adamla birlikte ömür sürmesini istemeyen bu kadın da Hukuk Mahkemesine başvurur."⁵⁸

Cumhuriyet Kadınının Kolundaki Altın Bilezik: Eğitim

Türk Devrimi'ni kadının eğitimi açısından Osmanlı anlayışından ayıran en önemli gelişme devrimin kadınlı erkekli hemen tüm kesimlerde fikri yayılışına kaynaklık eden karma sınıflar ve buralarda görev alan ilkökul öğretmenleri olmuştur.⁵⁹ Karma eğitim veren okul sayısı Osmanlı modernleşmesine rağmen o dönemde oldukça sınırlı sayılarda kalmıştır. Karma eğitim veren Müslüman okullarının sayısı da, gayri Müslimlerin ve yabancıların gerisinde kalmıştır. Bu alanda gelişme sağlamak için 1927-1928 öğretim yılında ilkökula dayalı 5 yıl süreli Kız Enstitüleri açılmıştır. Latin harflerinin kabulü, halk okulları-millet mekteplerinin açılması, köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için eğitim kurslarının açılması, köylere öğretmen gönderilmesi, meslekî ve teknik okulların açılmasına yönelik çalışmalar bu dönemde hız kazanmış, kız ve erkek çocuklar eşit haklarla eğitim görmeye başlamıştır. Ancak eğitim olanaklarının sınırlılığı, okulların büyük çoğunluğunun İstanbul başta olmak üzere kentlerde olması, öğretmen sıkıntısının, özellikle kadın öğretmenlerin yetersizliği, kadınların eğitim olanaklarını da sınırlamıştır. Özellikle kız çocuklarının eğitime erişimi artırmak için cinsiyet temelli meslek okullarına özel önem verilmiştir. Kız çocuklarına mesleki eğitim vermek amacıyla 1933 yılında Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü kurulmuştur.

1927 yılında erkek sanat okullarında yapılan reformla birlikte, kız sanat okullarında da ilk değişiklikler yapılmıştır. 1938 yılına gelindiğinde Türkiye'nin her yanına yayılmış olan kız sanat okullarının sayısı 14'ü bulmuştur. Bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için, 1935 yılında Ankara'da Kız Sanat Öğretmen Okulu açılmış, sanat okullarının öğretmenleri ve 1936 yılında başlatılan eğitimci projelerinin kadın öğretmenleri bu okullarda yetişmeye başlamıştır.⁶⁰ 1933 tarihinde yayımlanan 2287 sayılı kanunla Meslekî ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurularak, 1935 yılında bu okulların tüm masrafları devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yirmi yılında bir yandan okullaşma oranları artırılmaya çalışılırken, diğer yandan da yetişkin eğitimi ve okur-yazarlık oranının yükseltilmesi hedeflenmiştir. Kadınlığa yüklenen temel cinsiyet ayrımına yönelik anlayışın zayıflamasına paralel olarak, 1930'lu yıllara gelindiğinde öğrenciler ve özellikle çalışan kadınlar için erken yaşta evlilik ve evlenme zorunluluğu üzerindeki toplumsal baskılar azalmıştır. Çünkü kendi kazanımını ve geçimini sağlayan, böylelikle bilinçlenen kadın için evlilik artık kader olarak görülmemeye başlamıştır. İdealist kadın öğretmenler, kendilerini toplumun yetişmesine adanmışlar, Cumhuriyet kadını temsil etmişlerdir. Özellikle kentlerde 1930 yılından itibaren yurttaşların okuma yazmayı öğrenmeleri, öğrendiklerini unutmamaları ve okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri amacıyla Halk Okuma Odaları açılmıştır. Okuma Odalarının sayısı 1936'da 500'e kadar yükselmişse de, ilerleyen yıllarda bu uygulamaya devam edilmemiştir. 1930'dan sonra Millet Mekteplerinde "okuma-yazma kursları" verilmiş ve 1953 yılından sonra da bu okullar "Halk Dershaneleri" olarak

⁵⁸ Örnek, 5. Sınıf Yurt Bilgisi kitabında yer almaktadır. Bkz. Firdevs Gümüşoğlu, Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet, s. 123-124

⁵⁹ S. Akşin, Kısa Türkiye Tarihi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2010, s.237

⁶⁰ S. Tuna, "Köy Enstitüleri'nde Kadın Olmak," Fe Dergi, 2009, sayı 1, ss. 20-29; E. Ekin Akşit, Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012



adlandırılmıştır.⁶¹ Bu dersanelerde okutulmak üzere Halk Okuma kitapları hazırlanmıştır. Bu kitapların da içeriğine bakıldığında bilimsel bilgiye ve düşünceye özel bir önem verildiği, kadınların “bilen, öğrenme hakkı olan özne olarak” sunulduğu görülür.⁶²

Modern İnsanı Yetiştiren Kız Enstitüleri

Cumhuriyet kadının yetiştirilmesinde bir yandan karma eğitim kurumlarına önem verilirken, diğer yandan da kentlerde anne ve eş olarak ideal kadını yetiştiren ve ev ekonomisini öne çıkaran kız okulları 1929 yılında açılmıştır. Kız Enstitüleri ve daha sonra kurulan Akşam Kız Sanat Okulları, kadınların ev işlerini rasyonelleştirmeleri yönünde eğitim vermişlerdir. Ekonomik krizin etkilerinin azaltılması ve kalkınmanın sürdürülebilirliğinin sağlanması için genç kızların tasarruf ve yetirme konusunda bilimsel eğitim almalarının gereği bu okulların programına yansımıştır. Ekin Akşit (2012) bu eğitimin “anneler”i yetiştirmeyi amaçladığını ve okulda edindikleri bilgi, beceri ve kültürle kadınların açıkça devletin evdeki temsilcileri gibi görüldüğünü belirtir. Bu okullarda okuyan çoğunluğu kentin alt sınıfından gelen kızlara yardım dernekleri ile çeşitli yardımlar yapılmıştır. Yine kız enstitülerinde okuyan kızlar, anneliği geleneksel tekniklerle değil, bilimsel bilgilere göre öğrenmişlerdir. Ayrıca enstitülü kızlar, dikiş-nakiştan sağlığa kadar bir dizi modern bilgiye sahip olarak yetiştirilen, ev dekorasyonundan çocuk bakımına kadar bir dizi modern bilgiyi öğreten orta öğretim kurumları olmuştur. Bu okuldan yetişen kızlar da, toplumun kültür elçileri ve gönüllü aktörleri olarak kentin yeni seçkinlerini oluşturmuşlardır.⁶³

Kadıoğlu'na göre bu okullar⁶⁴, Cumhuriyet modernleşmesinin pozitivist anlayışının bir sonucu olmuş, kadınların toplumda etkin rol almaları için eğitilmek üzere açılmıştır. Kadınları asli sorumluluk alanları olarak kabul edilen özel alanla sınırlı tutmuşsa da, onları “medeniyet değişikliğinin taşıyıcıları” olarak kamusal alana taşımıştır. Aslında lise düzeyinde eğitim veren bu okullar, alt sınıftan gelen kızların aldıkları eğitimle sınıf atlayan, orta sınıf Batılı iyi eş ve anne olmayı öğrendikleri okullar olmuştur. Aynı zamanda burada yetişen kız öğrencilerin bir kısmı 1937'den itibaren öğretmen kurslarında ve daha sonra da Köy Enstitülerinde öğretmenlik yapmışlardır.⁶⁵ Köy kızlarına bir yandan okuma-yazmayı öğretirken, diğer yandan da köy kadınlarına modern ev hanımlığını ve anneliği öğretmişlerdir.

Bu 1930 ve 1940'lı yıllarda kentli kadınlar için eğitim, çalışma hayatına girmekten çok, kollarına taktıkları bir “altın bilezik” olarak metaforlaşmıştır. Eğitim, kadınları kamusal alana dâhil edip, sosyal ilişkilerinde güçlendirirken, kendi evlilik tercihlerinde karar verebilen, çocuklarını yetiştirirken özgür davranabilen, çalışmayı istediklerinde onlara fırsat yaratan bir araç olmuştur. Aslında Türk modernleşmesinde toplumsal cinsiyet rolleri, modernle gelenekseli (anneliği) birleştiren, kadını kamusal alana çıkaran, modernleşmiş rolleriyle kadını baskılayan kültürel değerler sistemini, gelenekseli dönüştüren bir toplumsal ajana dönüşmüştür.

Eğitim Materyalleriyle Hedeflenen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Cumhuriyetin 1920'lerde yöneldiği devrimler, kadın ve erkek yurttaşlara eşitlikçi bir dünyanın kapılarını aralarken, kadın yurttaşın eğitim yoluyla yetiştirilmesinde önemli rol oynar.

⁶¹ S. Sallan Gül, A. Alican ve A. Dinek “Problematic of Adult Women Education: the Determination of Sultanbeyli's Poor Women for Education”, TODAIE's Review of Public Administration, Volume 2, No 1, 2008, pp. 73-94.

⁶² Firdevs Gümüšoğlu, “Yetişkin Ders Kitaplarında Toplum ve Bilimsel Düşünce (1930'lu ve 2000'li Yıllar)”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (e-sosder), Yaz 2007, Cilt.6, Sayı: 21, s. 351-369

⁶³ E. Ekin Akşit, Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi, İletişim Yay, İstanbul, 2012 ; N. Sirman, “Kadınların Milliyeti”, Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Ansiklopedisi, Cilt 4, der. Taml Bora. İletişim Yay, İstanbul, 2002

⁶⁴ A. Kadıoğlu, Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi, Türkiye'de Demokratik Açılım Arayışları, Metis Yayınları, İstanbul, 1999, s. 108

⁶⁵ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü İşığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013



Özellikle 1928'den itibaren hem alfabelerde, hem de ilköğretim ders kitaplarında kulluktan yurttaşlıktan giden sürecin cinsiyet rollerine yansımaları söz konusu olur. 1928 yılından 1945 yılına kadar yazılan ders kitaplarında kadınlar, tıpkı Atatürk'ün tanımladığı "münevver öğretmen ve anne" rolündedir. Ders kitaplarındaki çizim ve resimlerde kadınlar "dizinde kitabı ve yanı başında çocuklarıyla kitap okuyan kişidir. Anne ve baba figürünün yer aldığı bölümlerde de anne, geleneksel kadın imgesiyle mutfakta resmedilen kadın değil, babayla birlikte, evin salonunda birlikte gazetesini okuyan ve çocuklarıyla oyunlar oynayan anne ve öğreten kadındır. Çağdaş toplumun aile ve toplum ilişkileri görsellerle ve metinlerle çocuklara sunulur ve eşitlik teması her iki cinsin davranışlarına yansıtılır.⁶⁶

Yine eğitim materyallerinin hazırlanmasında Gümüüşoğlu'nun (2013) da vurguladığı gibi, 1920'li yıllarda kadınların genel eğitim durumları göz önüne alındığında, büyük bir kısmının bu hedefe erişemeyeceği de hesaba katılmıştır. Özellikle savaştan çıkan bir ulusun kalkınma sürecinde bilinçli ve tutumlu ev kadınının yetiştirilmesine de büyük özen gösterilmiştir. Bu nedenle özellikle "aile bilgisi" dersleriyle "bilinçli ev kadını" yaratma amacı güdülmüştür. Geleneksel ataerki değerler sisteminin yaygınlığı dikkate alındığında, kadınların iyi ev kadını ve tutumlu olmaları gereğinin ev ekonomisine katkı sağlamaları anlayışı, hem ders kitaplarına hem de okul tercihlerine yansır. Özellikle 1930 ve 40'larda kentlerdeki sınırlı sayıda çalışan kadın öğretmen ve işçilerin dışında, kadınların büyük çoğunluğu evdedir. Bu nedenle kadın eğitimini yaygınlaştırmak için karma eğitimin yanında kız enstitülerine ve meslek liselerine de özel önem verilmiştir. 1930'lu yılların ilköğretim müfredatına bakıldığında, günün koşullarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapılır. Örneğin "Aile Bilgisi" dersleriyle "bilinçli bir ev kadını" yetiştirmek amaçlanıyordu.

"Bu derslerde; bir evin sağlık koşullarına uygunluğu, evin temizliği ve çamaşırların düzeni, salon düzeni (ucuz, sade ve zarif döşenmesi), sofraya düzeni ve yemek adabı, ziyaretler ve kabuller, çocuk ve hasta bakımı ile ev ekonomisi konuları kız çocuklarına öğretiliyordu. Dikiş, nakış ve yama konularında ailenin basit gereksinimlerinin giderilmesine yönelik becerikli genç kızlar ve ev kadınları yetiştirmek bu derslerin hedefleri arasında bu-lunuyordu. Bu derslerle; 'yüksek tahsil görmemiş' ama belli konularda bil-gili, yiyeceklerin besin değerlerinden haberdar, az masrafla sofraya kurabilen, evini düzenleyebilen, çocuk bakımı konusunda 'hâlâ hüküm süren yanlış ve muzır âdetler' konusunda dikkatli ev kadınlarının yetiştirilmesi hedeflendi. En önemlisi de, genç kızlar bu dersler yardımıyla, 'görenekten ile-ri gitmeyen malumatını daha esaslı ve fenni bir şekle ifrağ (çevirme) ede-cekti.' Yani geleneksel eğitimin yerine, bilimsel eğitim konuyordu. Ev kadını olacaklar da bundan payını almalıydı."⁶⁷

Köy müfredat programlarında, ise köyde karşılaşılan sorunlara yönelik kadınlar bilgilendiriliyordu: "Üç yıl olan köy ilkokullarının ikinci sınıflarında okutulan Ev İşleri derslerinde şu konular öğ-renmekteydiler: Basit dikişler, ev temizliği (tahtakurularını imha yolları), saçların temizliği (bit ve sirkenin imhası, kelliğten korunma), dişlerin te-mizliği, çocuk donu ve gömleği dikmek. Üçüncü sınıf konuları ise şunlardı: Sökük ve yırtık dikmek, mezura kullanmak, çorap tamiri, ütü yapmak ve faydalan, köylerde kullanılan kumaşların tanıtımı, çamaşır yıkamakta en iyi (ucuz ve kolay) yollar, sağlık koşullarına uygun ev ve özellikleri, çocuk bakımı, haşerelere (bit, pire, sivrisinek, tahtakurusu) karşı savaş ve neden oldukları hastalıkların bilinmesi ile mikroplar ve özellikle verem hakkında bilgi."⁶⁸ Sonuç olarak kadınların bilgiye ulaşması, özel alanda ve kamusal alanda güçlendirilmesi Kemalist modernleşmenin en önemli göstergeleri arasındadır. Bu anlayıştan 1950'lere doğru devletin vazgeçtiği görülmektedir.

⁶⁶ F. Gümüüşoğlu, Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928-2013, 3. Baskı, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2013, s.126-131

⁶⁷ Firdavs Gümüüşoğlu, Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet, 2013, Kaynak Yayınları, İstanbul, s. 155-156

⁶⁸ Firdavs Gümüüşoğlu, Age., s. 160



Köy Kadının Medeniyete Kavuşması-Kamusallaşması: Köy Enstitüleri

Mustafa Kemal Atatürk'ün söylemlerinde Anadolu kadını her zaman yüceltilmiştir. Örneğin bir konuşmasında; “Çift süren, tarlayı eken, ormandan odunu, keresteyi getiren, ürünlerini pazara götürerek para çeviren, aile ocaklarının dumanını tüttüren... hep o ulvi, o fedakar, o ilahi Anadolu kadınları olmuştur. Anadolu kadını hem kurtaran, hem de kurtarılandır. Anadolu kadını Cumhuriyet reformlarını yozlaşmaktan kurtaracaktır”. Bu bakış açısı Anadolu kadını Kemalîst düşüncenin merkezine yerleştirmiştir. Ancak kentli kadınlara oranla kırsal kadınının modernleşmesi gecikmiştir. Her ne kadar 1932 yılında kentlerde açılan Halkevlerinde kent ve kasabalarda örgütlenerek kadınlara yönelik okuma yazma kursları açmış, konferanslar verilmiş, kadın ve erkeğin bir arada olmasına katkıda bulunan kamusal alan işlevi görmüşse de, süreç içinde kadınların kamusal yaşamda varoluşuna ilişkin direnç yükselmeye başlamıştır.⁶⁹ Öte yandan bu gelişmenin kırsal ulaşması da zor olmuştur. Eğitim olanakları kırsala ve kırsal kadına yeterince ulaştırılamamıştır.

Öte yandan kırsal öğretmen yetersizlikleri ve yoksulluk köylü çocuklarının eğitimini sıkıntıya sokmuştur. Hele kız çocuklarının okumasına yönelik yanlış inançlar ve ev dışına çıkmasını ve okullarda okumasına geleneğe aykırı gören kapalı toplumsal yapı, kadınların eğitime katılımını güçleştirmiştir. 1935 yılına gelindiğinde kırsal kadınların %9,8'i okuma yazma bilmektedir. Erkeklerde ise bu oran %29,3'dür.⁷⁰ Sorunu çözmek için Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan, 1936'da, “Köy Öğretmen Okulları ve Eğitim Kursları”nı açılması yönünde önemli adımlar atar.

Köy Eğitim Kursları 1936 yılında faaliyetlerine başlar. 1936-1946 yılları arasında bu kurslarda toplamda 8.675 öğretmen yetişmiş ve köylerde eğitimin önemli bir parçası olmuştur. Eğitimciler 7.090 köyü okulla ve eğitimle buluşturmuşlardır. Eğitimciler, yarım milyona yakın köylü çocuğuna eğitim vermişlerdir.⁷¹ İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürü olduğu dönemde ise, öğretmen uygulamalarında başarılı olunan dört yerde açılan köy öğretmen okulları denemesi başlatılmıştır. İsmail Hakkı Tonguç, 8 Ocak 1938 yılında İzmir Kızılçullu Köy Eğitimci yetiştirme kursu şefi Ferit Oğuz Bayır'a kadınların öğretmen kurslarına alınmasına yönelik bir mektup göndermiştir. 15-35 yaş arasındaki kadınlar, köydeki genç kızlar ve yetişkin kadınlar, öğretmen olanağına kavuşmuşlardır.⁷² Kadın köy eğitimci adayları kursta okuryazarlık ve hesap bilgilerine göre gruplara ayrılmış, kentlerde ise, orta sınıf kadınların eğitilmelerine yönelik olarak açılmış olan kız enstitülerinden de yararlanılmıştır. Köylere kadın eğitimci yetiştirme projesi kapsamında 1937-1938 eğitim öğretim yılında 26 kadın eğitimci, kız enstitüsü mezunları arasından seçilmiştir.

1940 yılına gelindiğinde ise, halen 40 bin köyün 31 bini okulsuzdur. Köy okullarının büyük çoğunluğunda ise, 5 yıl olması gereken temel eğitim yapılamamaktadır. Çoğunda öğretmensizlik

⁶⁹ Halkevleri Demokrat Parti'nin iktidara gelmesinin hemen ardından kapatılmıştır. Halkevlerinin kadın erkek ayrımı yapmadan, kamusal alan yaratması, kadınların Halkevi sahnelerinde yer alması çok partili hayata doğru tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışmalar Halkevlerinin merkezi yayın organı olan *Ülkü* dergisinde de yer almıştır: M. E. Uyguner “Aile Kadını İstiyoruz” başlıklı yazısında kadının toplumdaki rolünü, cinsiyetçi bir yaklaşımla yeniden tanımlar: “... Biz cemiyetimizin milli bünyesinde, içinde dans, kumar, içki, fuhuş ve nihayet hepsinin neticesi, mahkemelere düşmüş boşanma davalarıyla temelleri sarsılan bir aile istemiyoruz. Biz ananemize bağlı kalmak, kurulan yuvalardan yıkılma çatırtısı değil, beşik gıcirtısı duymak istiyoruz. Ailede en sıkı bağın çocuk olduğuna inanıyoruz. Türk kıızı, radyoda türküler çağırıyor, Halkevi sahnesinde operalar terennüm ediyor, ne mutlu! Fakat onun temiz dudaklarına yakışacak en güzel beste ve güftenin, beşik başında söyleyeceği bir ninni olduğuna hiç şüphe etmemeli ve onun en mühim vazifesinin vatanın selameti için analık olduğuna inanmalıyız.” Bkz. Firdevş Gümüsoğlu, *Ülkü Dergisi ve Kemalîst Toplum Modeli, Toplumsal Dönüşüm Yayınları*, İstanbul, 2005, s. 387-388

⁷⁰ Fay Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, 2. Baskı, Yay. Haz. E. Tonguç, Ankara, Güldikeni Yayınları, 2000. P. Türkoğlu, *Kızlar da Yanmaz (Genç Cumhuriyette Köy Çocuğu Olmak)*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011; S. Tuna, “Köy Enstitüleri'nde Kadın Olmak,” *Fe Dergi*, sayı 1, 2009, s. 20-29.

⁷¹ N. Altunya, *Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış*, Cumhuriyet Kitapları, 2010

⁷² P. Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*, İstanbul, 2009; F. Gümüsoğlu, “Köy Eğitimci Kursları ve Köy Enstitüleri”, *Yeniden İmece*, Yıl: 4, Sayı: 15 (Haziran), 2007, s. 34-38; ; S. Sallan Gül, *Gönen Köy Enstitüsü Işığında*, YKKE Derneği Yayınları, İzmir, 2013; S. Sallan Gül, Fatih Kahraman, Ayşe Alican, H. Eylem Kaya ve Hüseyin, “Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği”, *VII. Sosyoloji Kongresi Bildiriler Kitabı*, Muğla, 2014



nedeniyle öğrenciler ancak 3 yıl okuyabilmektedir.⁷³ Bu nedenle köylerde okuma-yazmanın artırılması ve öğretmen yetiştirilmesi için 1936 yılında deneme amaçlı olarak iki eğitim kursunda başlayan uygulamanın sürdürülmesine karar verilir. Eğitimci, öğretmenler ve köylerin okumuş kişileri, ilk yıllardan itibaren köylerde aileleri ikna etmeye ve kadınları sürece dahil etmeye çalışmışlardır. Aksu Köy Enstitüsü mezunu Türkoğlu da, 1940'lı yıllarda kırdaki kadını eğitime bakışı şöyle ifade etmiştir.⁷⁴

“Köy Enstitüleri Cumhuriyet yıllarında daha çok kadını eğitime önem vermek için kuruldu. Mustafa Kemal, kadınıla erkeğin aynı eğitimi almalarını istiyordu ve bunun için kadının önüne set çeken birçok engeli 30'lu yıllarda kaldırdı. Bu yıllarda, bir ülkenin eğitim projesi içinde amaç kadını sadece okuma yazma öğrenmesi değil, bir doktor, mühendis ya da bir bilim kadını olmasıydı. Köy Enstitülerinin bir diğer amacı da eğitimi halkın ayağına götürmekti. Gelenekçi bir yapının hâkim olduğu yıllarda kızları okutacağız demek yetmiyordu, aileleri buna ikna etmek çok güçtü. Dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü gittiği yerlerde halkı kızlarınıza okula gönderin diye teşvik ediyordu. Köy Enstitülerine okumaya giden kızlar orada, sosyal dersler, matematik, dikiş- nakış, tarım, ev işleri ve teknik konularda ders alıyorlar, çeşitli müzik aletleri çalıyorlar, kitap okuyorlardı. Bu kızlar daha sonra köylerine gittiklerinde enstitüde öğrendikleri, dikiş-nakış ve çeşitli tarım uygulamalarını mahallelerindeki kadınlara gösteriyorlardı. Tabii burada asıl amaç sadece enstitüye gidene değil, evinde oturan kadınları da eğitmektir.”

Köy Enstitülerinde Pozitif Ayrımcılık

17 Nisan 1940 tarihinde Köy Enstitüleri açılır. Amaç köylerde eğitime erişimi artırmak, köyün ihtiyaç duyduğu insanı ve öğretmeni yetiştirmektir. Köy Enstitüleri; kırdaki eğitimin, özellikle de kız çocuklarının eğitiminin akla bile gelmediği, tepkiyle karşılandığı koşullarda kız-erkek öğrencilere aynı yerleşkede eğitim, barınma ve üretme olanağı sunarak, fırsat ve cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır.⁷⁵ Temelde eğitimin, özellikle kız çocukları için bir tercih bile olmadığı ve tepkiyle karşılandığı yıllarda, kız-erkek öğrencilerin aynı yerleşkede eğitim alma ve barınma olanağı bulması, kız çocukları için bir mucize olmuş ve bunu Köy Enstitüleri gerçekleştirmiştir.

Köy Enstitülerinde ilk yıllardan itibaren kız öğrencilerin kayıtlarının alınması için özel önlemlere ihtiyaç duyulmuş, pozitif ayrımcılık uygulamaları yapılmış, buna rağmen tüm enstitü öğrencilerinin ancak %10'una ulaşılabilmiştir. Bunun çok farklı nedenleri söz konusudur. 1940 yılında köylerin ancak beşte birinde okul ve öğretmen vardır. Çoğunda da eğitim üç yılda kalmıştır ve kız öğrencilerin çok azının ilköğretimi tamamlayabilme şansı olmaktadır. Bu nedenle ilk yıllarda kız öğrencilerin sayısı oldukça sınırlı kalmıştır. 1940'larda kız öğrenci sayısı Çifteler Köy Enstitüsünde 21, Cılavuz Köy Enstitüsü'nde 8, Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde 3, Gönen Köy Enstitüsünde ise, 18 öğrenci olmuştur.⁷⁶ Bu nedenle kız öğrenci sayısının artırılması için pozitif ayrımcılık uygulamaları desteklenmiştir. Erkek öğrenciler kız öğrencilerle birlikte kayıt yaptırırsa, yani bir akrabasını ya da köylüsünü kayda getirirse, erkek öğrenciler sınavsız bir şekilde Enstitülere alınmışlardır.⁷⁷

⁷³ F. Kirby, Türkiye'de Köy Enstitüleri, İmece Yayınları, İstanbul, 1962 ; Başgöz ve Wilson, 1968

⁷⁴ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığında, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013, s.177

⁷⁵ P. Türkoğlu, Kızlar da Yanmaz (Genç Cumhuriyette Köy Çocuğu Olmak), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011 ; N. Köşgeroğlu, Köy Enstitüleri ve Kadın Kalemler: “Beli Kırılan Devrim”, Alter Yayıncılık, Ankara, 2010

⁷⁶ S. Tuna, “Köy Enstitüleri'nde Kadın Olmak,” Fe Dergi, sayı 1, 2009, s. 20-29 ; F. Gümüsoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, Sözlü ve Yazılı Belgeler Işığında, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Yayını, 2011 ; S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığında, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013

⁷⁷ S. Tuna, Age ; P. Türkoğlu, Kızlar da Yanmaz (Genç Cumhuriyette Köy Çocuğu Olmak), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011





Resim 3: Kız öğrencilerin Köy Enstitüsü'ndeki ilk yılı.

Yine köylerdeki ailelerin ikna edilmesi de kız öğrencilerin sayısını artırmıştır. Nitekim Gönen Köy Enstitüsü mezunu olan Mürüvvet Mercimek şöyle anlatmıştır; “İlkokul bittikten sonra 1 yıl evdeydim. O sene dayım kızını Gönen Köy Enstitüsü'ne yazdırdı. Beni de yazdırmak istedi, ama annem-babam kız çocuğu okumaz diye izin vermedi. Dayım ailemi ikna edip beni de Atabey'den Gönen'e Köy Enstitüsüne yazdırmaya götürdü...”⁷⁸

Kız çocuklarının enstitülere kayıtlarında o dönemin öğretmenlerinin ve köy öğretmenlerinin de büyük katkısı olmuştur. Onlar, köylülerin kızlarını karma eğitime ve yatılı okula göndermesi konusunda ikna etmeye çalışmışlardır. Gönen mezunu Baki Döğüş, kırsalda kız çocuğun okumasına yönelik tutumu şöyle ifade etmiştir⁷⁹:

“Öğretmenimiz, ‘komşular sizlere çocuklarınız için güzel bir haber vereceğim. Isparta'nın Gönen köyünde köy öğretmen okulu açıldı. Köy çocuklarını kız-erkek kabul ediyorlar. Parasız yatılı, sizlerin hiç masrafı olmayacak. Her türlü ihtiyaçlarını devlet karşılayacak. Çocuklarınız 5 yıl okuduktan sonra benim gibi köy öğretmeni olacak’ dedi Köyümüzde muhtarlık yapmış, köyün aklı evvellerinden Mehmet Akdoğan hoca efendi, ben Sultan'ı gönderirim, deyince herkes Mehmet amcaya baktı; ‘kız çocuğu yatılı nasıl gönderilir?’ gibilerinden...” .

Yine Gönen mezunu Leman öğretmen okul yıllarında kızların okumasına hoş bakılmadığını, kızlar hakkında dedikodular çıkarıldığını şu şekilde bizimle paylaşmıştır: “Annem benim Atabey'in terzisiydi. Annemin çok tesiri oldu, okula girmemde. Kızlara kötü davranıyorlar gibi dedikodular oldu, çok kötü konuşular o zamanlar. İlk senelerde bir şey yoktu. Köylü, halk laf çıkardı. Eskiden köylerde kadın oynatıyorlardı ya, şimdi bizi de öyle düşündüler...”⁸⁰

⁷⁸ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013 s.248

⁷⁹ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013 s.249

⁸⁰ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013 s.249

Tuna'nın (2009) ifade ettiği gibi, köy enstitülerine gidebilme, her Köy Enstitülü kız için ataerkil baskılara bir karşı duruşu ya da bir direnişi ifade etmiştir. Köy Enstitülerinde sadece gelebilme değil, kalabilmek de bir başarıyı, ataerkil baskılarla mücadeleyi gerektirmiştir. Gönen Köy Enstitüsü mezunu kadın öğretmenlerden Leman Sezgin enstitüde okurken kendilerine yönelik baskıyı şöyle anlatmıştır;⁸¹

“ İlkokulun müdürü bir gün ailemi çağırdı ve bu kızı okutun’, dedi. Köy Enstitüsü olmasa biz okuyamazdık. Atabey’den Hayrinüsa, Bedriye ve ben gittik. Annem benim Atabeyin terzi-siydi. Annemin çok tesiri oldu, okula girmemde... Ancak okurken kızlara kötü davranıyorlar gibi dedikodular oldu, çok kötü konuştular o zamanlar... Birinci seneden sonra halk oyunları oynanmaya başlandı, ondan sonra kızları oynatıyorlar, diye köylü, halk laf çıkardı...”.

Karma Eğitimle Başlayan Cinsiyet Eşitliği Mucizesi

Köy enstitüleri eğitmen deneyimi ve köy enstitüleri, kırdaki kadınlar için eğitim alanındaki ilk karma uygulama deneyimlerinin ve pozitif ayrımcılık politikalarının öncüsü olmuştur. Köy Enstitüleri, kız-erkek karma eğitimle yola koyulmuşlar, enstitülerde kadın öğretmenler yetiştirip, kendi köylerine model olması sağlanmıştır. Böylece kırdaki karma eğitim ve kızların eğitimi yaygınlaştırılmış, köy çocuklarının ve kadınların aydın öğretmenler olarak yetişmelerine katkı sağlanmıştır.

Nitekim 1940 yılında başlayan ilk deneyim 1942-1943 yılında ilk öğretmenlerini mezun etmeye başlamıştır. 1942-1943 yılında 18’e çıkan Köy Enstitülerindeki öğrenci sayısı 10 bini geçerken, öğretmen sayısı da 360’a ulaşmıştır. 1940 yılında Köy Enstitülerinde öğretmenlik yapan ve 26’sı Kız Enstitüsü çıkışlı olan kadın öğretmen sayısı 46 iken, bu sayı iki yılda 101’e yükselmiştir. 1946 yılına gelindiğinde II. Dünya Savaşının da etkisiyle daha fazla kadın öğretmenin çalışması sayesinde, kısa sürede sayı 146’ya ulaşmıştır.⁸² Köy Enstitüleri’nden 1942–1952 yılları arasında toplamda 17,341 öğretmen ve eğitici ile 1,599 sağlık elemanı yetişmiş, bu sayılar kentlerdeki öğretmenlerin üç katına ulaşmıştır. Yine enstitülerde yetişen öğretmenlerin yaklaşık %10’unu da kadın öğretmenler oluşturmuştur.

Enstitülerde karma eğitim çok doğal bir ortamda, yani iş başında yaparak öğrenmeye dayalı bir anlayışla gerçekleştiği için gerçek yaşamda, köylülerin gözünde olmasa da, kız-erkek karma eğitim öğrenciler tarafından kolaylıkla kabul edilmiştir.⁸³ Farklı enstitülerde kızlara, yönetim ve liderlik konularında da rol verilmiş, yetenek ve beceri bakımından erkek öğrencilerden farklı yetiştirilmemeye özen gösterilmiştir.

Gönen Köy Enstitüsü mezunu Leman Sezgin, kendi öğrencilik yıllarında bu ilişkiyi şöyle anlatmıştır:⁸⁴ “Yemekhane nöbeti kızlı-erkekli olurdu. Bir masada on kişi otururdu. Yemekhane nöbetçisi tabakları dizer, servis yapardı. Masalarda kız-erkek ayrımı yoktu. 7 erkek vardı, 3 kız vardı her masada. Erkekler utanırdı bizden, yer kaçarlardı. Bizimle oturan erkekler daha ağır yerdi...”.

Köylerin yaşam biçimleri ve cinsiyete dayalı beceri kazanımları enstitülerde onların meslek, iş ve branş tercihlerinde belirleyici rol oynamıştır. Enstitülerde her öğrenci öğretmen olmanın yanında köyde geçerli bir meslek ve bir iş kolu da seçerek eğitim almıştır. Mesleki programlar, kollar bakımından yapıcılık ve maden gibi kolları fiziksel açıdan erkeklere uygun görülen meslek ve işler olurken, kadınlar el ve ev sanatları kollarında bilgilendirilmiş, köylere öğretmen olarak atandıklarında da, çiftçilik aletlerinin yanında dikiş makineleri demir baş eşyaları olmuştur.

⁸¹ S. Sallan Gül, Age, s.124

⁸² Ş. Gedikoğlu, “Köy Enstitülerinde Öğretmen”, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğitim Der Yayınları, 1990, s.136

⁸³ Nedime Köşgeroğlu, Köy Enstitüleri ve Kadın Kalemler: “Beli Kırılan Devrim”, Alter Yayıncılık, Ankara, 2010 ; S. Tuna, “Köy Enstitüleri’nde Kadın Olmak”, Fe Dergi, sayı 1, 2009, s. 20-29

⁸⁴ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013, s. 125



Kümes havyacılığı, hayvan bakımı, tarla ve bahçe bitkileri kolları ise, her iki cins için de seçim yapılabilecek kollar arasında sayılmıştır.

Toplumsal cinsiyet açısından köylü çocuklarının fiziksel nitelikleri ve köy işlerine yatkınlıkları temelinde kollar da bir ayrışma olmakla beraber, cinsiyet temelli geleneksel iş bölümü de ortaya çıkmıştır. Ancak bu enstitülerin cinsiyetçi bir işbölümünü tercih etmesi olarak düşünülmemelidir. Farklı enstitülerde, farklı uygulamalar da söz konusu olmuştur. Nitekim erkekler için öngörülen yapıcılık kolunun sorumlu öğretmeni bir kadın olan Mualla Eyüpoğlu, Hasanoglan Köy Enstitüsü'nün yapı denetimleri başkanlığını yapmıştır.⁸⁵ Yine Gönen Köy Enstitüsü örneğinde, yetiştiği aile ortamında ebeveyni terzi olan ve bu mesleğe yatkın olan erkek çocukları el sanatlarına, yani terzilik koluna, yönlendirilmişlerse de, akran baskılarından dolayı diğer erkeksi iş kollarına geçmek zorunda kalmışlardır.⁸⁶

Köyün Önderi, Rol Modeli/Örnek İnsanı Olan Enstitülü Kadın Öğretmenler

Enstitülerde kız öğrenciler sadece köy ve ev yaşantısına ilişkin beklenti ve bilgilerle donatılmamışlardır. Kız öğrenciler; hayvan bakımı, tavukçuluk, bahçe ve meyvecilik, arıcılık, çiçekçilik, tahıldan, sebze ve meyvelerden kışlık yiyecek hazırlama, etleri muhafaza etme, konserve yapma, yoğurt ve peynir yapma, yağ çıkarma ve bunları muhafaza etme gibi etkinlikleri bilimsel yöntemlerle öğrenmişlerdir.⁸⁷ Ayrıca çağdaş eğitim programlarında olan kadın erkek ilişkilerine yönelik çeşitli bilgileri de öğrenme olanağı bulmuşlardır. Örneğin, cinsellik konusunda eğitim alan enstitülü öğrenciler Kirby'e⁸⁸ göre, bu konulardaki tartışma düzeyleri bakımından kent okullarındakilerden daha da fazla gelişmişlerdir.

Kadınların eğitim sürecine katılarak erkeklerde birlikte sosyalleşmelerinde eşitlikçi ilişkinin kurulmasında kız-erkek, abi-kardeş olma anlayışı enstitülerde disiplinin temel öğelerinden biri olmuştur. Gönen Köy Enstitüsü mezunu Fatma Zehra Özgen öğretmen okul yıllarında erkek öğrencilerin kendilerine olan yaklaşımı ve birbirlerine olan desteklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Tüm arkadaşlarımızla kardeş gibiydik, kız-erkek ayrımı yoktu... Erkekler genelde marangoz atölyesine, kızlar terzi atölyesine, dokuma atölyesine gidiyorduk. Biraz terzide çalıştık dikiş atölyesinde, biraz da dokuma atölyesinde çalıştık. Sonra giydiğimiz kıyafetleri hep biz atölyede dikedik kendi arkadaşlarımızla...”⁸⁹ Gönen Köy Enstitüsünde terzilik, dokuma ve dikiş gibi konularda verilen eğitim, ileriki yıllarda Isparta'yı halıcılığın merkezi olmasına önemli katkılar sağlamıştır.

Köy Enstitülerinin Kadınları Güçlendirme Deneyimi

Köy Enstitülerinin Ziraat Marşı'nda ifade edildiği gibi; “Milletin her kazancı milletin kesesine/ Toplandık baş çiftçinin, Atatürk'ün sesine/ Toprakla savaş için ziraat cephesine/ Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz/ Biz yurdun öz sahibi, efendisi köylüüz.” söylemi kadın-erkek tüm Köy Enstitülülerin rehberi olmuştur. Bu inançla köyün, köy ve ülke kalkınmasının öncüsü olmuşlar ve Cumhuriyet kadını olarak kendilerini görmüşlerdir. Kırsal kalkınmadaki rollerini ailenin ve yetiştirdikleri kuşakların modernleşmesiyle gerçekleştirmişlerdir.

Tuna'nın (2009) da vurguladığı gibi, köy enstitülü kızlar, hem hayata dair teorik bilgilerin yer aldığı hem de beden gücüyle deneyimledikleri yoğun bir eğitimden geçirilmiş, pek çok yönden kadınları güçlendirmiş ve kamusal hayata hazırlamıştır. Enstitülü kızlar köylere hem

⁸⁵ F. Kirby, Türkiye'de Köy Enstitüleri, 2. Baskı, Yay. Haz. E. Tonguç, Güldikeni Yayınları, Ankara, 2000.

⁸⁶ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü İşığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013

⁸⁷ S. Tuna, “Köy Enstitüleri'nde Kadın Olmak,” Fe Dergi, sayı 1, 2009, s. 20-29; P. Türkoğlu, Kızlar da Yanmaz (Genç Cumhuriyette Köy Çocuğu Olmak), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2011

⁸⁸ F. Kirby, Age., s.281

⁸⁹ S. Sallan Gül, Age., s.231



Cumhuriyet rejimini taşımışlar, hem de Cumhuriyet kadını köylerdeki modelini temsil etmişlerdir. Kentli meslektaşları gibi, öğretmenlik mesleği de, onları kırım kamusal alanında öne çıkarmıştır.

Enstitü ortamı, kadınlara birey olma, sorumluluk alma ve düşüncelerini dile getirme ve kadın ve insan olarak haklarının farkında olma gibi özgürleştirici pek çok deneyimi kazandırmıştır. Kadının, toplumda ve ailede değeri olduğunu göstermiş ve öğretmenlik mesleği ve köye yarar bilginin üreticisi olmaları insan olarak söz sahibi olmalarına olanak sağlamıştır. Çoğu Köy Enstitülü kadın öğretmen, köylüye, kız çocuklarına rol modeli olmuş, çalıştıkları köylerin “ilk kadın öğretmeni” olarak görev yapmışlardır.⁹⁰ Kadın öğretmenler köylerinin öğretmeni, terzisi, çiftçisi, kimi zaman da ebesi-doktoru olmuşlardır.

Karma Eğitimin Sona Ermesi: Kızlara Kapıları Kapanan Enstitüler

1940-1946 yılları arasında tüm ekonomik ve kültürel engellere karşın öğretmenlerin, köyün aydın önderlerinin ve öğrencilerin azmi ile engellerle mücadele edilmiştir. Böylelikle kız öğrenci sayıları köy enstitülerinde her geçen gün artmıştır. 1946 yılında tüm enstitülerde okuyan öğrencilerin 1336’sını kızlar oluşturmuştur.⁹¹ Ancak II. Dünya Savaşının değişen ulusal ve uluslararası politik koşulları, Köy Enstitülerinin yetiştirdiği insanın, aydın öğretmenin karşısına yeniden geleneği çıkartmıştır. Kentlerde giderek güçlenen eşraf ve bürokrat ağırlıklı sınıfsal yapı, dış askeri ve tarımsal yardımlarla biçimlenen Amerikan hegemonyasındaki yeni kalkınmanın odağına kenti yerleştirmiştir. Hatta Köy Enstitülerinin binalarına kadar göz diken bu yeni uluslararası durum, kırdaki toprak sahibi sınıfın çıkarlarına ters düşen Köy Enstitülerine yönelik geleneksel kaygıları güçlendirmiştir.

Enstitülere yönelik kültürel yaftalamalar karma eğitim ve kadınlar üzerinden sürdürülmüştür.⁹² Bunun sonucu 1947 yılında Köy Enstitülerinin programlarında yapılan değişikliklerle enstitülerin işlevleri değişmeye başlamıştır. Özellikle 1948’de Van-Erciş’te açılan Köy Enstitüsü’nün olduğu bölgede hâkim olan feodal toplumsal yapı karşısında “yeni okul” ve “yeni öğretmen” anlayışıyla karma eğitime gelen tepkiler, politik bağlamdaki tepkileri de artırmıştır.⁹³ Kız çocuklarının okumasına ilişkin geleneksel değerler sistemi ve aile emeğine dayalı üretim biçimi de, Köy Enstitülerine olan tepkileri milliyetçi ve gelenekçi savlarla artmıştır.

Köy Enstitülerinin programlarının 1947’de değişmesiyle beraber kız öğrenci alımına yönelik pozitif ayrımcılık uygulamaları kaldırılmaya başlamıştır. 1946’da 1336 olan kız öğrenci sayısı 1947’de 1078’e düşer. 1950’de enstitülerde karma eğitime son verilir ve kızların sayısı toplamda 736’ya kadar geriler ve bu düşüş sürer.⁹⁴

1950 yılında Köy Enstitülerindeki karma eğitime son verilir, kızlar ve erkekler ayrı okullarda toplanır. Kızılçullu ve Beşikdüzü Köy Enstitüleri kız öğrencilere ayrılır. 21 Köy Enstitüsündeki kız öğrenciler bu iki okula yerleştirilir. Bu enstitülere uzak olan enstitülerde de, kız öğrenci alımına son verilir. Kızılçullu ve Beşikdüzü Köy Enstitülerinde okuyan erkek öğrenciler Kars-Cılavuz, Aydın-Ortaklar, Balıkesir-Savaştepe ve Eskişehir-Çifteler Köy Enstitülerine dağıtılır. 1952 yılında Kızılçullu Köy Enstitüsü yerleşkesi NATO’ya devredilir. Karma eğitime son verilmesinin yarattığı sorunları şöyledir:

⁹⁰ S. Sallan Gül, S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013; S. Sallan Gül, F. Kahrman, A. Alican, H. E. Kaya ve H. Gül, “Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği”, VII. Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı, Muğla, 2013

⁹¹ T. Karakök, “Menderes Dönemi’nde (1950-1960) Türkiye’de Eğitim”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1532.pdf, son erişim tarihi:04.01.2015, 2011; F. E. Kaan, Köy Enstitüleri, Yarım kalmış mucize: Orda bir köy var uzakta, son erişim 20.12.2014, <<http://education.ankara.edu.tr>, 2004

⁹² S. Tuna, “Köy Enstitüleri’nde Kadın Olmak,” Fe Dergi, sayı 1, 2009, s. 20-29; P. Türkoğlu, “Kalkınma Politikaları ve Eğitim”, Yeniden İmece, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), 2008, s. 30-31.

⁹³ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013, s.49

⁹⁴ F. E. Kaan, Köy Enstitüleri, Yarım kalmış mucize: Orda bir köy var uzakta, son erişim 20.12.2014, <<http://education.ankara.edu.tr>, 2004



“Kız öğrencileri Beşikdüzü’nde topladıkları zaman ne oldu biliyor musunuz? Oraya toplanınca kızları, taaaaa bilmem nerden kızını oraya göndermekten de caydı insanlar. Zaten kız öğrenciler, yüzde 10’muş... Gazioğlu, Köy Enstitüleri’nin öğretmen okuluna dönüştürülmesinin ardından, kendi isteği ile Trabzon Erkek İlköğretmen Okulu’na nakil ister. Bu okulda yatılı erkek öğrencilerin yanı sıra gündüzlü 15 kız öğrenci bulunur: ‘Onlardan çekiniyor, utanıyor, uzak durmaya çalışıyordum... Kız arkadaşlara karşı hep çekingen ve kompleksli oldum. Hiçbirisiyle yakın diyalog kuramadım, samimi olamadım.’ 1952’de Beşikdüzü Köy Enstitüsü’nden mezun olmak üzere olan öğretmen adayı bir genç kız da, Gazioğlu’nunki-ne benzer düşünceler dile getirmektedir: ‘Enstitüye ilk geldiğim zaman erkekler karşısında hiçbir sıkıntı hissetmiyordum. Hâlbuki şimdi erkek öğretmenlerle konuştuğum zaman bile adeta ayıplanmış gibi bir his duyuyorum. Köye gidince ne olacak bilmem. Bir öğretmen olarak muhtarla, ihtiyar heyetiyle temas etmem lazım. İlköğretim müfettişleri gelecek. Okulda ve sınıflarda büyük çocuklar olacak. Korkuyorum. Dilim tutuluyor. Ah, bunlar olmasaydı ne iyi olacaktı!’⁹⁵

1947 yılında karma eğitime son verilirken, okulların Köy Enstitüsü tabelaları silinir ve kızların okudukları okullar Kız Öğretmen Okuluna dönüştürülür. Kirby’nin (2000) de belirttiği gibi, artık kız öğrencilerin okuyup, öğretmen olması değil, geleneksel rollerine dönmeleri, ev kadını ve köy anası olmaları istenir. Kadınlar, tarlaları dışında kamusal alandan çekilirler. Birçok köyde kız çocukları ya okullara gönderilmez ya da devam edenler köyün tutuculuğunun kurbanı olarak öğretmenler tarafından evlerine gönderilir.⁹⁶ 1962 yılına kadar da köylerde karma eğitim çok da teşvik edilmez, kız çocuklarının kırdaki eğitim olanakları daha da sınırlanır.

Sonuç

Türkiye’de kadın hareketi başlangıç itibariyle modernleşme ve milliyetçilik gibi akımların etkisiyle ortaya çıkmış ve bir süre sonra da kendi talebini gündeme getirerek bağımsızlaşmıştır. Yeni kuşakların yetiştirilmesinde, toplumsal kodların iletilmesinde kadınlar, annelik rolleri nedeniyle ulus devlet ideolojileri çerçevesinde tüm toplumsal projelerde merkezi öneme sahip olmuştur. Kadınların geleneksel cinsiyet rolleri milliyetçilik ideolojisi ve milli devletin “sosyal mühendislik” programlarında yeni anlamlar yüklenerek yeniden kurgulanmıştır. Türkiye’deki modernleşmeci aydınlar ve yönetimdeki seçkinler, Tanzimat’tan başlayarak “kadın meselesini” toplumsal modernleşme projesinin çok önemli bir unsuru olarak tartışmışlardır. Uzun yıllar kadın konusu toplumun geri kalmışlığının nedeni, çözülmesi gereken bir mesele olarak gündeme gelmiştir.

Cumhuriyet modernleşmesi ile birlikte kadınlar erkekler gibi kamusal alanda görünür hale getirilmeye çalışılmış ve kadınların hakları yurttaşlık bağlamı olarak inşa edilmiştir. Kadınların eğitim ve meslek edinme gibi sosyal haklardan yararlanmalarının, toplumsal konum kadar, aile içi statüsünü de yükselteceği beklenmiştir. Kadın hakları açısından 1926 Medeni Kanunu eskiye göre çok önemli bir adım niteliğinde olmuş ve kanun ile kadın haklarının sınırları da çizilmiştir. Kanun kadın erkek eşitliğinin sağlanması, kadının aile içi rollerinin dönüştürülmesinde ve özel alanın düzenlenmesinde oldukça belirleyici olmuştur. Yine kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınması ile modern kadın, Cumhuriyetle somutlaşmış, modernleşmenin kültürel ve siyasal temsili kadınla cisimleşmiştir. Cumhuriyetin yurttaşı olan yetişkin kadının topluma ayna

⁹⁵ Bkz. Firdevs Gümüšoğlu, Cınavuz Köy Enstitüsü, s. 213 ve Fay Kirby, Türkiye’de Köy Enstitüleri, Güldikeni Yayınları, Ankara, 2. Baskı, 2000, s. 414

⁹⁶ S. Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir, 2013



olma işlevi, gelecek inşasında kısmen ataerkillik barındırsa da, kız çocuğu modellemesiyle ulusun geleceğinin kurtuluşu hedeflenmiştir. Cumhuriyetin yurttaşı olan yetişkin kadının topluma ayna olma işlevi, gelecek inşasında kısmen ataerkillik barındırsa da, kız çocuğu modellemesiyle ulusun geleceğinin kurtuluşu hedeflenmiştir. Bizzat Atatürk bu kültürel devrimde öncü olmuştur. Atatürk'ün öngördüğü 'modern' batılı kadını simgeleyen kadınlara öncelik verilirken, Satı Kadın gibi ilkokul mezunu kadın da mecliste temsil edilmiştir.⁹⁷

Cumhuriyet modernleşmesi kadının yetiştirilmesinde karma eğitime önem vermiş ve eğitim açısında da oldukça önemli kazanımlar sağlanmıştır. Kadınların toplumda etkin rol almaları için eğitilmelerine önem verilmiş okullaşma oranlarının artırılması için özel çaba harcanmıştır. Çünkü eğitim süreciyle kültürel değerler edinme, sosyo-politik sembollerle özdeşleşme ya da "entelektüel bir sermaye" kazanma gibi durumlar söz konusudur. Bireyler için, ilişkilerini ve sosyal çevresini genişletme, ihtiyaç ya da çıkarları için gündelik yaşamda kullanabileceği yeni kanallar (ağlar) elde etme, yukarı doğru sosyal hareketlilik için kilit "sosyal sermaye"yi artırma vb, birbirine aktarılıp kullanılacak toplam bir birikim sağladığı için kadın eğitimi Cumhuriyet modernleşmesi için ayrı bir önem taşımıştır. Bu nedenle de kültürün taşıyıcısı ve dönüştürücüsü olarak kadınlara özellikle de kadın öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Yeni bir ulus inşa etme sürecinde kırsal ve yoksul bölgelerin kalkındırılması, bilinçlendirilmesi için Köy Enstitüleri ve bu okullarda eğitim alan köyün yoksul çocukları eğitilerek köylerini kalkındırmada ve modernleştirmede önemli sorumluluklar almışlardır.

Kaynaklar

ABADAN-UNAT, N. (1981) "Women in Government as Policy-Makers and Bureaucrats: The Turkish Case", *Women, Power and Political Systems*, Ed. Margarita Rendel, New York, St Martin's Press.

ABADAN-UNAT, N. (1986) "The Legal Status of Turkish Women", *Turkish Review*, Volume 1, Number 6, Winter.

AKŞİN, S. (2010) *Kısa Türkiye Tarihi*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

AKSİT, B. (2009) "İslami Eğilimli Sivil Toplum Kuruluşları ve Sivil Toplum İçindeki Konumları" *Siyasal İslam ve Liberalizm: Endonezya, İran, Mısır, Tunus, Türkiye*, Der. A. Ayşen (der.) Yakın Kitabevi, İzmir

AKSİT, E. E. (2005) *Kızların Sessizliği*. İletişim Yayınları, İstanbul

AKYÜZ, Y. (1994) *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul

ALİCAN, A. (2013), *1980 Sonrası Kadın ve Aile Politikalarının Kamu Yönetimine Yansıması: Aktörler, Paydaşlar ve Paradokslar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, SDÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.

ALTUN, F. (2005), *Modernleşme Kuramı: Eleştirel Bir Giriş*, Küre Yayınları, İstanbul

ALTUNYA, N. (2010) *Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış*, Cumhuriyet Kitapları.

ARAT, Y. (1998) "Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

ARAT, Y. (1993) 'Women's Studies in Turkey: From Kemalism to Feminism', *New Perspectives on Turkey*, 6 (2) 119-35.

ARAT, Y. (1991) '1980'ler Türkiye'sinde Kadın Hareketi: Liberal Kemalizm'in Radikal Uzantısı', *Toplum ve Bilim*, 5.

Söylev, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I -III (1919 - 1938), Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 1989, Ankara.

⁹⁷ Ş. Tekeli, *Kadınlar ve Siyasal ve Toplumsal Hayat*, İstanbul, Birikim Yayınları, 1982 ; A. Durakbaşa, "Cumhuriyet Döneminde Kemalist Kadın Kimliğinin Oluşumu", *Tarih ve Toplum*, Sayı 9, Mart, 1988



BERKTAY, F. (2007), “Doğu ile Batının Birleştiği Yer: Kadın İmgesinin Kurgulanışı”, Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık, C: 3, (Der.) T. Bora-M.Gültekingil, İletişim Yayınları, İstanbul

BERKTAY, F. (2003) “Osmanlıdan Cumhuriyete Feminizm”, Tarihın Cinsiyeti, Der. F. Berktay, Metis Yayınları, İstanbul

BAŞGÖZ, İ. (1995) Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

BAŞGÖZ, İ. ve Wilson H.F. (1968) Educational Problems in Turkey, 1920-1940, Indiana University, Bloomington

CAPORAL, B. (1982) Kemalizm ve Kemalizm Sonrası Türk Kadını, Çev. E. Eyüboğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

BORA, A. (2010) “Hatırlananlar ve Unutulanlar: İslam Coğrafyasında Modernleşme ve Kadın Hareketleri”, Bilig, Bahar, Sayı 53.

ÇAĞATAY, N. ve Y. Soysal (2011), “Uluslaşma Süreci ve Feminizm Üzerine Karşılaştırmalı Düşünceler”, 1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar, Yay. Haz. Ş. Tekeli, İletişim Yayınları, İstanbul.

ÇAHA, Ö. (2010), Sivil Kadın, Savaş Yayınevi, Savaş Yayınevi, Ankara

ÇAKIR, S. (1994) Osmanlı Kadın Hareketi, Metis Yayınları, İstanbul

ÇAKIR, S. (2010), “Osmanlı Kadın Hareketi: 20. Yüzyılın Başında Kadınların Hak Mücadelesi”, Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları: Eşitsizlikler, Mücadeleler, Kazanımlar, Der. H. Durudoğan, F. G. B. E. Oder ve D. Yüksek, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul

DURAKBAŞA, A. (2009), Halide Edip Türk Modernleşmesi ve Feminizm, İletişim Yayınları, İstanbul

DURAKBAŞA, A. (1998) “Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve ‘Münevver Erkekler’.” 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Der. A. B. Hacimirzaoğlu, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul

DURAKBAŞA, A. (1988) “Cumhuriyet Döneminde Kemalist Kadın Kimliğinin Oluşumu”, Tarih ve Toplum, Sayı 9, Mart.

EKİN AKŞİT, E. (2012) Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul.

GELLNER, E. (2013) Milliyetçiliğe Bakmak, Çev. N. Soyarı, S. Özertürk, S. Coşar, 5. Baskı, İletişim Yay., İstanbul.

GELLNER, E. (2008) Uluslar ve Ulusçuluk, Çev. B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan, Hil Yayınları, İstanbul

GEVREK, M. A. (2009) “Cumhuriyet’in Asil Kızlarından ‘90’ların Türk Kızlarına...1990’larda Bir ‘Türk Kızı’: Tansu Çiller”, Der. A. G. Altınay, Vatan Millet Kadınlar, İletişim Yayınları, İstanbul

GEDİKOĞLU, Ş. (1990) “Köy Enstitülerinde Öğretmen”, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğit- Der Yayınları, Ankara

GÖLE, N. (1991) Modern Mahrem, Metis Yayınları, İstanbul

GÜMÜŞOĞLU, F. (2013) Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928-2013, 3. Baskı, Kaynak Yayınları, İstanbul

GÜMÜŞOĞLU, F. (2011) Cılavuz Köy Enstitüsü, Sözlü ve Yazılı Belgeler Işığında, Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Yayını, İzmir

GÜMÜŞOĞLU, F. (2009) “Eğitim Birliği Yasası ve Laik Eğitim”, Yeniden İmece, Yıl: 6, Sayı: 22 (Mart), s. 28-29.

GÜMÜŞOĞLU, F. (2007a) “Cumhuriyetin Yurttaş Yaratma Politikası ve Hasan-Âli Yücel”, Yeniden İmece, Yıl: 4, Sayı: 14 (Ocak), s. 102-106, (2007a)

GÜMÜŞOĞLU, F. (2007b) “Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri”, Yeniden İmece, Yıl: 4, Sayı: 15 (Haziran), s. 34-38.



- GÜMÜŞOĞLU, F. (2007c) “1935’te İstanbul’da Bir Kadın Kongresi”, folklor/edebiyat, Cilt 13, Sayı: 52, s. 103-115
- GÜMÜŞOĞLU, F. (2001), Cumhuriyet’te İz Bırakanlar: 10. Yıl Kuşağı, Kaynak Yayınları, İstanbul
- GÜMÜŞOĞLU, F. (2005), Ülkü Dergisi ve Kemalist Toplum Modeli, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul
- HABERMAS, J. (1995) “Kamusal Alan: Ansiklopedik bir Makale”, Birikim, No:70, ss: 62-66.
- HUNT, L. (1990) “The Unstable Boundaries of the French Revolution”, A History of Private Life, Vol 4, The Belknap Press of Harvard Univ., Londra.
- İLKARACAN, İ., İlkaracan, P. (1998), “Kuldan Yurttaşa: Kadınlar Nersinde?”, 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul
- İNAN, A. (1982) Tarih Boyunca Türk Kadınının Hak ve Görevleri, MEB Basımevi, İstanbul
- KAAN F.E. (2004) Köy Enstitüleri, Yarım kalmış mucize: Orda bir köy var uzakta, son erişim 20.12.2014, <<http://education.ankara.edu.tr>.
- KADIOĞLU, A. (1999), Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi, Metis Yayınları, İstanbul
- KADIOĞLU, A. (1999) Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi, Türkiye’de Demokratik Açılım Arayışları, Metis Yayınları, İstanbul
- KANDİYOTİ, D. (1996) Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar, Metis Yayınları, İstanbul
- KANDİYOTİ, D. (1998)“Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Yeni Boyutlar”, Der. S. Bozdoğan ve R. Kasaba, Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- KANDİYOTİ, D. (2010), “Ataerkil Örutüler: Türk Toplumunda Erkek Egemenliğinin Çözümlemesine Yönelik Notlar”, (iç.) 1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar, der. Ş. Tekeli, İletişim Yayınları, İstanbul
- KANDİYOTİ, D. (2012). “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları: Gelecek için Geçmişe Bakış” Sancar, Serpil (ed..) Birkaç Arpa Boyu...21. yüzyıla Girerken Türkiye’de Feminist Çalışmalar Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- KARAKÖK, T. (2011) “Menderes Dönemi’nde (1950-1960) Türkiye’de Eğitim”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1532.pdf, son erişim tarihi:04.01.2015
- KAYA, İ. (2011) “Farklı Bir Modernlik Projesi Olarak Kemalizm”, Düşün Dergisi, ODTÜ Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Sayı: 24, Güz 2011, ss.26-33.
- KİRBY, F. (1962) Türkiye’de Köy Enstitüleri, İmece Yayınları, İstanbul
- KİRBY, F. (2000).Türkiye’de Köy Enstitüleri, 2. baskı, Yay. Haz. E. Tonguç, Güldikeni Yayınları, Ankara
- KOCATÜRK, U. (1984) Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri, Turan Kitabevi, Ankara
- KURNAZ, Ş. (1991) Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923), Aile Araştırma Kurumu, 2. Baskı, Ankara
- KÖŞGEROĞLU, N. (2010) Köy Enstitüleri ve Kadın Kalemler: “Beli Kırılan Devrim”, Alter Yayıncılık, Ankara
- ÖZMAN, A. (2010) “Law, Ideology And Modernization In Turkey: Kemalist Legal Reforms In Perspective”, Social and Legal Studies, 0964 6639, Vol. 19(1), 67-84
- ÖZSAN, G., A. Durakbaşa ve M. Karadağ (2009) “Eşraf Ailelerinde Kadın Anlatıları”, “Kadın Belliğini Oluşturmada Kaynak Sorunu”, Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı 20. Yıl Sempozyum Kitabı, İstanbul
- SALLAN GÜL, S. (2013) Gönen Köy Enstitüsü Işığı, Yeni Kuşak Köy Enstitüsü Derneği, İzmir
- SALLAN GÜL, S, F. Kahraman, A. Alican, H. E. Kaya ve H. Gül (2013), “Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği”, VII. Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı, Muğla

SALLAN GÜL, S., A. Alican ve A. Dinek (2008) “Problematic of Adult Women Education: the Determination of Sultanbeyli’s Poor Women for Education”, *TODAIIE’s Review of Public Administration*, Volume 2, No 1, pp. 73-94.

SALLAN GÜL S. ve Alican Şen, A. (2014). “Türkiye’de Kadın Hakları Ve Sosyal Hizmet Uygulamalarında Yeni Liberal Dönüşüm”, *Sosyal Hizmet Ve Öteki Disiplinlerarası Yaklaşımın İçinde*, Yayına Hazırlayanlar, Pınar Akkuş ve Özgür Başpınar Aktütün, Bağlam Yayınları, İstanbul, s. 112-144.

(2002) “Kadınların Milliyeti”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Ansiklopedisi*, Cilt 4, der. Tanıl Bora. İletişim Yayınları, İstanbul

SİRMAN, N. (1989) ‘Feminism in Turkey: A Short History’, *New Perspectives on Turkey*, 3 (1).

SMİTH, A. D. (1996), *Toplumsal Değişme Anlayışı*, Çev. Ülgen Oskay, Gündoğan Yayınları, Ankara

TUNA, S. (2009) “Köy Enstitüleri’nde Kadın Olmak,” *Fe Dergi*, sayı 1, 20-29.

TAŞKIRAN, T. (1973) *Cumhuriyetin 50. Yılında Kadın Hakları*, Ankara.

TEKELİ, Ş. (1998), “Birinci ve İkinci Dalga Feminist Hareketlerin Karşılaştırmalı İncelemesi Üzerine Bir Deneme”, (iç.) 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, ed. Ayşe Berktaş Mirzaoğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, s.337-346.

TEKELİ, Ş. (1991) “Tek Parti Döneminde Kadın Hareketi de Bastırıldı”, *Sol Kemalizm’e Bakıyor*, Der. Ruşen Çakır ve Levent Cinemre, Metis Yayınları, İstanbul

TEKELİ, Ş. (1982a) *Kadınlar ve Siyasal ve Toplumsal Hayat*, Birikim Yayınları, İstanbul

TEKELİ, Ş. (1982b) “Türkiye’de Kadının Siyasal Hayattaki Yeri”, *Türk Toplumunda Kadın*, der. Threlfall, M. (1998) “State Feminism or Party Feminism? Feminist Politics and the Spanish Institute of Women”, *The European Journal of Women’s Studies*, Vol. 5, 69-93.

N. A. UNAT (1981), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dizisi*, Ekim Yayınları, İstanbul

TÜRKOĞLU P. (2012), *Kısa Süren Hasat Köy Enstitüsünde Öğrenci Olmak*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

TÜRKOĞLU P. (2011), *Kızlar da Yanmaz (Genç Cumhuriyette Köy Çocuğu Olmak)*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

TÜRKOĞLU P. (2009), *Tonguç ve Enstitüleri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

TÜRKOĞLU P. (2008), “Kalkınma Politikaları ve Eğitim”, *Yeniden İmece*, Yıl: 5, Sayı: 19 (Haziran), s. 30-31.

YÜMLÜ, M. (2010) “Bir Devrin Cemiyet Adamı: Doktor Fuad Umay” *Biyografisi Üzerine Bir İnceleme*, *History Studies Ortadoğu Özel Sayısı/Middle East Special Issue*, ss.437-447. Çevrimiçi <http://www.ankara.bel.tr/haberler/yali-dostu-kent-ankara/>, 22 Ağustos 2012.



Köy Enstitülerinin Eğitim Kültürüne Getirdiği Demokratik Değerler ve Eleştiri Günleri

Pakize TÜRKÖĞLU¹

Özet

Bu makalede Köy Enstitüsü sisteminin yarattığı demokratik değerlerle, eleştiri kültürü ve üretici eğitim arasındaki ilişki ele alınacaktır. Makalede, nüfusun yüzde 80'inden fazlasının köylerde yaşadığı, okuryazar oranının son derece düşük olduğu 1940'larda köyün kalkındırılması ve canlandırılması amacını taşıyan eğitim uygulaması incelenmiştir. Bu uygulama geçmiş için olduğu kadar günümüz için de önemlidir. Köy Enstitüleri ile üretici, yaratıcı, eleştirel düşünen ve toplumsal değişimin aktörleri olacak bireyler yetiştirildi. Böylece demokrasinin temel ilkelere karşılık gelen eğitimde fırsat eşitliği ve yeni bir eğitim kültürü yaratıldı. Bu makale sınırları içinde söz konusu uygulamalar ve sonuçları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, üretici eğitim, eleştirel düşünce, eğitim kültürü.

The Democratic Values Village Institutes Brought to the Educational Culture and Days of Critique

Abstract

In the present article, the relation between the democratic values created by the Village Institute system and criticism culture and productive education will be tackled. In the article, the education practice, which was aimed for the development and revitalization of the village during the 1940's, when the literacy rate was very low, and more than 80% of the population was living in rural areas, was examined. The relevant practice is as important today as it was important during the past. By courtesy of Village Institutes, productive, creative individuals, who were able to make critical thinking and who would be the actors of the social change, were raised. By this means, equal opportunity in education, which is among the basic principles of democracy, was ensured and a new education culture was created. Within the present article, the relevant practices and their results will be evaluated.

Key Words: Village Institutes, productive education, critical thinking, education culture

Giriş

Kapatılmasından bunca yıl sonra bu sistemin hala gündemde ve özlenir olmasının nedeni kuşkusuz yerinin doldurulamamış olmasıdır. Kaldı ki günümüzde, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunda benimsenen Eğitim Felsefesinden, kültür ve eğitim politikalarından bile cayıldığı görülüyor. Bireylerin ve toplumun çağdaş gereksinmelerini karşılamayan, çağdaş gelişmelerin geri-

¹ Aksu Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Mezunu, Eğitimci, Yazar



sine düşen uygulamalara sapılması büyük yanlıştır. Örneğin genel eğitim ve kültür dersleri olan Felsefe, Sosyoloji, güzel sanatlar benzeri ve dersler kısıtlanarak, hatta fen ve teknoloji dersleri de kısıtlanarak, öğretim programlarının öğretici derslerle, din konularıyla doldurulması kaygı verici bozulmalardır. Dahası herkese eşit olarak verilmesi gereken zorunlu eğitim okullarının bir bölümünün, meslek amaçlı olmayan İmam okuluna dönüştürülmesi, Anayasaya ve insan haklarına, zorunlu eğitim hakkına aykırıdır.

Köy Enstitüleri, “Atatürk’ün direktifleriyle köylere hizmet götürmek için 1935’te kültür Bakanlığı’na getirilen Saffete Arıkan döneminde, Eğitim Kurullarıyla başlatılan (1936), Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in çabasıyla, 17 Nisan 1940’ta çıkarılan 3803 sayılı yasayla açılmış kurumlardır. Ülkemizin o günkü gerçeklerinden ve gereksinmelerinden yola çıkılarak, kendi yönetici ve eğitimcilerimizce, öğretmen-öğrenci katılımı ve halk imceciyle gerçekleştirilen büyük bir atılımdır. Kalkınmayı ve demokratikleşmeyi destekleyici, yerli bir eğitim ve kültür hareketi, dünya çapında yeni bir uygulamaydı. Amerikalı eğitimci Fay Kirby’nin saptadığı gibi, sistemin dünya çapında yeni ve çözümleyici özelliği, Eğitim, ekonomi ve kültür ilişkisi bağlamında getirdiği “*Üretim İçinde Eğitim Ve Öğretim Yöntemi*”dir.²

Bu makalede, Köy Enstitülerinde yönetici, öğretmen, öğrenci birlikteliği ve tam katılımı ile hayata geçirilen, “*Üretim İçinde Eğitim*” uygulamasının yeni bir eğitim ekonomisi ve demokratik eğitim kültürünü oluşturan ortamları ve koşulları kısaca tartışılarak, enstitü toplantılarında uç veren eleştiri kültüründen örnekler sunulacaktır.

Yeni Bir Eğitim Kültürü: Eğitimin Yüksek Maliyetini Azaltmak ve Üretici Eğitim

Batı örneği tüketici eğitim yöntemi kötü değildi. Ancak bu yöntem sürekli malzeme tüketerek, işe yaramayan küçük “iş” alıştırması yaparak eğitimin maliyetini yükseltiyordu. Batı toplumları zengin endüstri gelirlerinden ve müstemleke gelirlerinden eğitime bol pay ayırarak ekonomik sorunu aşmış başarı sağlıyordu kuşkusuz. Bugün tüketici eğitimin giderini karşılama yönünde Batı’nın da darda olduğu biliniyor. Yazının icadı Milattan öncelere dayanmasına karşın, dünyada okuyamaz bile olamayan yığınla insan bulunmasının bir nedeni, eğitimin böylesine pahalı olmasıdır. Kaldı ki eğitim sadece okuyamazlık değildir.

Köy Enstitülerinin kurucusu ve sistemin ardındaki düşünür, Eğitimci İsmail Hakkı Tonguç, sözünü ettiğimiz bu gerçeği daha Gazi Eğitim Enstitüsü’ndeki öğretmenlik yıllarında iş derslerinde görür. Tonguç, öğrencilere İş Dersleri’nde işe yaramayan işler yerine, yani malzeme tüketerek temrinle minyatür objeler yapmak yerine, gerçek ders araçları yaptırıp çok iyi sonuç almıştır. Böylece malzeme ve zamandan kazanıldığı gibi, öğrenciler gerçek araçlar yapma becerisi ve alışkanlığı da kazanıyordu.

Tonguç, Türkiye’de nüfusun yüzde 80’inin köylerde yaşadığı koşullarda, köylerdeki eğitimi yüzde yüze çıkarma sorumluluğu ve yetkisi aldığı anda (1935), karşısına çıkan en önemli sorun, Batı örneği tüketici eğitimin yüksek maliyeti olmuştur. Yine Kirby’nin saptamasına göre, bu gerçek karşısında Tonguç, klasik eğitim yöntemini kökten değiştirmeyi, üretici yöntemi ülke çapında yaymayı zorunlu görüyordu: “*Bütün derslerle ilgili metotların kökten değişmesi, derslerin iş içinde iş aracılığıyla öğretilmesi gerekiyordu*”³

1936’da açılan Eğitim Kurullarında ve Köy Öğretmen Okullarında (1937), arkadaşlarıyla yaptığı “*Üretim İçinde Eğitim*” denemesinden çok iyi sonuç alınca, *Köy Enstitüleri Yasası*, “*üretici eğitim*” üstüne temellendiriliyordu.

² Fay Kirby, İmece Dergisi, 1962, s. 16,

³ Pakize Türkoğlu, Kısa Süren Hasat, Önsöz, 2. Baskı, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2014



Üretici eğitim yöntemiyle öğrenciler, çeşitli eğitim öğretim çalışmalarını, her dersin iş alanında yaparken (kültür derslerini de aynı yöntemle yapıyorlardı), ortaya çıkan ekonomik ve kültürel değerler, öğrenme ortamını zenginleştirip eğitimin giderini azalttığı gibi, yeni bir okul kültürü de yaratıyordu. Bu yöntemle, eğitim ekonomisi ve kültürü zenginleşip ucuzladığı için, artık sadece seçkinlere ulaşan, lüks bir hizmet olmaktan çıkıp, devlet eliyle en uçtaki küçük yerleşim birimlerine kadar kolayca götürülebilen zorunlu bir temel hizmet durumuna gelmişti.

Üretici Eğitimin Yerleşkeleri

Okulların mimarisini ve yerleşkelerini, yapılacak eğitimin amaçlar belirler. Köy Enstitülerinin ve bağlı köy okullarının, köy bölge okullarının mimarisi ve yerleşkeleri de üretici eğitim yöntemine uygun olarak biçimlenmiştir. Köylere yarayışlı öğretmen vb. elemanlar yetiştirmek için açılan bu kurumlar, çok amaçlı ve çok programlı olarak gelişmekteydi. Sadece okuryazarlık ve bilgi öğrenmek değil, köyleri canlandırmak, köylünün ekonomik ve sosyal durumunu iyileştirmek, kalkınma ve demokratikleşmeyi eğitim yoluyla desteklemek amaçlanmıştır. Bu nedenle enstitü programının yarısı kültür derslerine yarısı modern tarım ve teknik sanatlar ders ve çalışmalarına ayrılmıştı.

Köy Enstitüleri, yürürlükteki eğitim kurumlarının dışında, üretici eğitimin gerektirdiği büyük topraklar üstünde kendi kendini kurmuş eğitim işletmeleriydi. Önceden hazırlanmış maddelelere göre değil, “üretim içinde eğitim” uygulamasının getirdiği sonuçlardan ilkeler çıkarılmış ve sistemleşmiştir. Bunu yaparken kuşkusuz Eğitim Biliminin gücü kullanılmış, klasik pedagoji zorlanarak fildişi kulesinden indirilip üretime koşulmuştur. Bu yöntemle eğitimle üretici iş barıştırılmış, eğitimle ekonomi, hatta kültür bir araya gelmiştir.

Çok amaçlı, çok programlı olan Köy Enstitüleri, bu nedenle de bir yapılı, iki kapılı klasik okullar değildi. Çevresinde tel örgü ya da duvar olmayan, büyük topraklar üstünde, irili ufaklı yapı ve tesisleri, bağları bahçeleri, koruları, çeşitli ekenekleri olan modern bir köy ya da kentköy gibiydi. Kovanlıkları kümesleri vardı. Sürüleri ağılları atları arabaları, bisikletleri motosikletleri, kamyonları kamyonetleri cipleri, çeşitli modern tarım araçları vardı. Laboratuvarları, kitaplıkları, işlikleri atölyeleri, kiminin balıkhanesi, kiminin matbaası vardı. Spor tesisleri, spor araçları kayakları, müzik salonları, mandolinleri, piyanoları, akordeonları ve benzer aletleri vardı.

Yönetici öğretmen ve öğrenciler bunların çoğunu hazır bulmamış, üretim içinde eğitim öğretim yaparken öğretmen ve öğrenci emeğiyle binalar yollar kaldırımlar yapılmış, toprak işlenmiş, her yer ağaçlandırılmıştı. Bu işler ve derslerde doğal olarak, iş araçları eğitim araçları olmuştu. Eğitim ve öğretim gerçek hayatın işleri içinde yapılıyor, öğrenciler, öğrenirken, bilimin bulgularını elle tutacak kadar işin içine giriyor, öğretmenleriyle el ele, yan yana çalışıyorlardı. Köy Enstitüleri ve köy okulları yerleşkelerinin projeleri, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan yarışmada kazanan, dönemin ünlü mimarlarınca hazırlanmıştır. Onlar, yasayı inceleyip, çadırlarda barakalarda işi başlatan ilk öğrenciler ve öğretmenlerle bir süre birlikte yaşayıp, bölge iklimi hatta mimarisine ve eğitim mimarisine uygun projelerini bakanlığa sunmuşlardır.

Kalkınma ve Eğitim İçin Bölgesel Örgütlenme

Ülke; iki, üç ya da dört ili kapsayan kesimlere ayrılmıştı. Her kesimde açılan enstitü, kendi kesimine giren illerin kültür ve eğitim merkezi konumundaydılar. Her enstitü kesimine giren köylerin eğitim ve kültür işlerinin birçoğunu bölge yönetimi işbirliğiyle sağlayabilirdi. Öğrencilerini kendi kesiminden alıp, onları kendi köylerine-yörelere atayarak daha yararlı olmaları amaçlanıyordu. Halkın beklentileri saptanıp, sorunları araştırılarak yerinde çözümler üretiliyordu.



Yörenin kültür ve eğitim sorunları, hatta ekonomik sorunları, enstitü programlarının ders konusu oluyordu. Örneğin Beşikdüzü ve Arifiye’de balıkçılık, Cılavuz’da hayvancılık, Aksu’da narenciye ve sebzeçilik dersleri gibi... Sapanca gölünün kenarındaki köylüler, gölden balık tutup yemeyi, enstitüden öğrendiler. Bölgelerin çeşitli folklor değerleri, enstitülerde toplanarak, kullanılıp okul kültürüne katılıyordu.

Böylece, “Bölgelerde (21 kesimde), örgütlenen enstitü merkezleri ve bağlı köy okulları, üretici yöntemle kendi ekonomisini ve demokratik kültürünü zenginleştirirken, bölge ekonomilerini ve kültürünü canlandırmanın, demokratikleşmenin ipuçlarını veriyordu. Bu yolla üretici yaratıcı ve demokrat kuşaklar yetişecek, bireyin ve toplumun gizilgücü ortaya çıkacaktı”⁴. Sistem, bölgelerin farklı sorunlarını ve eşitsizlikleri de kapsayan yeni programlar geliştirerek, her yere uygun çözüm üretebilen büyük bir örgütlenmeye dönüşmüştü. Bu uygulamanın, sadece o günkü Türkiye için değil, 21. yüzyıl dünyasında tıkanmaya başlayan tüketici eğitim ve kültür politikaları kısır döngüsüne de ışık tutabilecek ipuçları taşıdığı bugün daha iyi anlaşılıyor.

Yeni Bir Eğitim Kültürü

Eğitim ve öğretimin üretim içinde yapılması, eğitim ekonomisini zenginleştirilmesi yanında, yeni bir eğitim kültürü de yaratarak, eskinin edilgen okul kültürüne ket vurmuştur. Bu yeni demokratik değerlerle öğrenme ortamı, iki yönlü verimli duruma geçerek, öğrenci topluluğunu etkinleştiriyordu. Başka bir anlatımla, daha önce sadece yönetici ve öğretmenler, eğitimin etkin insan ögesi olarak görülürken, Köy Enstitüleri’nde öğrenci topluluğu da eğitimin etkin insan ögesi durumuna geçiyor. Köy Enstitüleri, eğitim kültürüne getirdiği yeni örneklerle eğitimi, eski okulun (ya da bugünkü okulun) bıkırtıcı, bunaltıcı kısır ortamından kurtarmış, üretici yaratıcı ve demokrat insanlar yetiştiren, bir kültür ortamına çevirmişti. Bu eğitim olayı, dünya eğitiminde hala tek ve özlenir örnektir

Klasik okulda sadece öğretmenler etkinlik yaratmaya çalışıp, öğrenciler edilgence sıralarda oturup, bilgi ezberleyerek sınava hazırlanırken, enstitülerde öğrenciler de gerek ders ve işlerde, gerek ders dışı eğitim yaşamında öğretmenler gibi etkin görevler, yetki ve sorumluluklar alırdı. Böyle bir uygulama, öte yandan eğitimin niteliğinin yükseltiyor, öğrencilerin demokratlaşmasını, bilinçlenmesini, öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanabilmesini sağlıyordu. Enstitülerin uzantısı olan köy okulları da bu yöntemle çalıştığından bu sistem, ekonomik kalkınmanın ve demokratik toplumun gereksinimi olan nitelikli ve kültürlü yeni insanını böyle yetiştiriyordu. Üretici eğitim ortamında oluşan yeni eğitim kültürü değerlerinden kimileri aşağıdaki gibidir:

Eşineğitim Kültürü (Karma Eğitim), Enstitülerde Küme Düzenlemesi ve Küme Evleri, Öğrencilerin Yönetime Katılması, Yetki ve Sorumlulukları Paylaşması, Özgür Okuma Saatleri ve Okuma Alışkanlığı Kültürü, Eğlenti Günleri ve Eğlence Kültürü, Her Sabah Müzikli Ulusal Oyunlar Eğitimi ve Kültürü, Çevre Düzenleme ve Çevre Kültürü (Ağaç Kültürü), Teknoloji Kullanma Eğitimi, Alışkanlığı ve Kültürü, İmece ve Ekip Düzenlemesi, Paylaşma ve Dayanışma Kültürü, İş Kültürü, Vicdan ve Ahlak, Tutumluluk Alışkanlığı ve Kültürü, Güzellik Eğitimi ve Kültürü, Güler Yüzlü Disiplin Alışkanlığı (Özgüven ve Özdenetim Kültürü)...

Köy Enstitülerinde Eşineğitim Kültürü (Karma Eğitim)

O yıllarda Türkiye’de tüm okullarda karma eğitim vardı. Geçmişten kalan kız lisesi birkaç taneydi. Atatürk, toplumsal ilerlemede kadınla erkeğin aynı hak ve görevlere sahip olacağı bir toplum yaşamını yeni düzenin önkoşulu olarak görmüş, kadınların önene set çeken engelleri

⁴ Pakize Türkoğlu, Age.





Resim 1: Mandolin topluluğu.

yasalarla kaldırmıştı. Kadınların da erkekler kadar, eşit koşullarda eğitim görmesini istemişti. Sadece eğitim görmek değil, kadınlar da erkekler gibi meslek sahibi olmalı, doktorluk, mühendislik, yöneticilik gibi işler yapabilmeliydi. O, halkının kadın erkek birlikte yaşayacağı sağlıklı bir toplum kültürü oluşacağını, zaten toplumda bunun ipuçlarının bulunduğunu iyi biliyordu. Ülkemizin kadınları, Kurtuluş Savaşı'nda ellerinden geleni yaparak, bağımsızlığa kavuşmada erkeklerle yan yana savaş vermişlerdi.

Köy Enstitülerindeki eşineğitim (karma eğitim), Atatürk'ün bu görüşlerinin eğitim bilimi yoluyla yorumlanıp, kendi kültürümüze ve yaşam biçimimize ters düşmeyen uygulanmasının çağdaş örneğiydi. Halkımız, ülkeyi bağımsızlığa kavuşturma savaşımını, nasıl kadın erkek birlikte göğüslemişlerse, cahilliği yenme seferberliğinde de kadın ve erkeklerin birlikte eğitimiyle göğüsleyeceklerdi. Köy kadınları artık saban yerine traktör, orak yerine modern biçer döğeler araçlar kullanacaklardı. Enstitülere gider gitmez bize bisiklet öğretmelerinin, daha birinci sınıfta kız erkek herkese zorunlu motorculuk dersinin amacı buydu. Dahası, öteki elimizdeki mandolin ve kitap da bunun içindi. Her sabah oynadığımız halk oyunları, eğlence ve eleştiri günleri de bunun içindi.

Böyle bir donanımla yetişen öğrenciler karşı cins düşüncesi ya da duygusundan önce, kardeşane arkadaşlık duygusu içinde, aklı başında soylu, vicdanlı insanlar oluyorlardı. Orada erkeklerin kızlara laf atması, sataşması, korkutması diye bir şey bilinmezdi. Değerli bilim insanımız, Psikiyatri profesörü Atalay Yörükoğlu, enstitülerdeki eşineğitim uygulamasını ruh sağlığı açısından değerlendirerek, toplum kültürümüzün sağlıklı öğeleriyle eğitim biliminin çağdaş bulgularının bireşimi olan bir eğitim kültürü olarak görüyor, bunun okullar yoluyla sağlıklı yurttaşlar yetiştirdiğini ve sağlıklı bir toplum kültürüne dönüştüğünü kitaplarında konferanslarında sık sık belirtmişti.⁵ Bu konuda Tonguç o günlerde enstitü müdürlerine şunları yazıyordu: “Kurumlarımızda

⁵ Atalay Yörükoğlu, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı, 2. Baskı, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1985.

kız ve erkek birlikte eğitimi çok ciddi önemli bir davadır. Kızları bir yana erkekleri bir yana ayırarak, kurumu kafes haline getirmek asla doğru değildir”⁶

Bugün okullarda çocukların Bonzai vb. maddelere sapsması, şiddete yönelmesi, toplumda erkeklerin kadınlara şiddet uygulaması ve tecavüz olaylarında, çocukların ve gençlerin, ruh sağlığı yerinde, erişkinler olarak yetişmesini sağlayacak bir eğitim görmemelerinin payı büyüktür. Eşineğitim, birbirlerine önce kardeşane bakabilen, birbirlerinden korkmayan, birbirlerinden nefret etmeyen, birbirlerine kötülük yapmayan kız ve erkek insanlar olarak yetiştiren sağlıklı bir eğitimidir.

Enstitülerde Küme Düzenlemesi ve Küme Evleri

Enstitülerdeki küme düzenlemesi, eğitimde yeni bir örnekti. Kurum ne kadar geniş, ne kadar kalabalık olursa olsun, öğrenci öncelikle kendi kümesinin öğrencisiydi. 30-40 kişilik kümenin bir kümebaşı öğretmen, öğrencilerin seçtiği bir küme başkanı olurdu. Öğretmen evleri de içinde olan, ayrı küme evleri yapılıyordu. Bu yolla öğrencilerin gereksinmelerinin karşılanması, gelişimlerini izlenmesi Kümebaşı Öğretmenle sağlanıyordu. Kimi zaman çalışmalar kümeler yoluyla yapılıyordu. Fay Kirby bu düzenlemeyi enstitülerdeki demokratikleşmenin çekirdek birimleri olarak görüyordu.

Öğrencilerin Yönetime Katılması, Yetki ve Sorumlulukları Paylaşması

Çok geniş iş alanları, birçok birimi çeşitli programlara sahip ve üretici eğitim içinde olan bu kurumları bir müdür, iki yardımcıyla, hatta daha fazla atanmışla bile yönetmek olası değildi. Kaldı ki bu da yapılmak istenmiyordu. Tonguç, müdürlere yazdığı mektuplarda tüm işleri kendi ellerinde toplamak yerine, her öğrenciye ve öğretmene gerekli yönetim ve nöbet işleri verilerek, Enstitüyü onlarla yönetmelerini öneriyordu:

“Köy Enstitülerinin iç yapısında öğrencilerin yönetime katılması, kendi kendini yönetmesi ilkesine dayanan bir gelişim sağlanacaktır. Bunu gerçekleştirmek için müdürler, öğretmen ve öğrencilere amacımızı topluca açıklayacaklardır. Çeşitli çalışma alanlarındaki işlerin yönetimini öğretmen ve öğrenciler birlikte ve nöbetle yerine getireceklerdir.”⁷

Her öğrenci, başkanlık ve nöbetçilik görevleri de alarak, tüm çalışmalarda yetki ve sorumluluk yüklenerek öğretmenler gibi onlar da eğitimin etkin insan ögesi oluyordu. Oysa klasik okul, eğitimin gerçek insan ögesi olarak sadece atanmışları görür. Enstitülerde öğretmen öğrenci birlikte çalışma, birlikte yönetme, dersleri birlikte yürütme, işbirliği, söz hakkını ve eleştiri kültürünü de birlikte getirmiştir.

Özgür Okuma Saatleri ve Okuma Alışkanlığı Kültürü

Günümüzde okuma alışkanlığının iyice azaldığının, bunun sorumlu kişilerin ve eğitim kurumlarının derdi olmadığına ayırımına varanlar; Köy Enstitüleri'nde kitabın herkesin elinden nasıl olup da düşmediğine, dünya klasiklerinin elden ele dolaşmasını, İnönü Savaştepe Köy Enstitüsüne gittiğinde iş alanında çalışan kız öğrencinin azık torbasından Antigone kitabının çıkmasını merak ediyorlar. Bunun nasıl olduğunu, Tonguç'un Enstitü müdürlerin yazdığı mektupta yer alan şu sözleri yeterince açıklıyor sanıyorum: “Şartlar ne olursa olsun, mevsim hangi mevsim bulunursa bulunsun öğrencilere her gün serbest okuma yaptırılacaktır”.⁸ Tonguç bununla yetinmeyerek, öğretmenlerin yılda en az yirmi dört kitap okumasını, bunların yarısının meslek

⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüleri Yılları, Çağdaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1990, s.35

⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüleri Yılları, Çağdaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1990.

⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Aşk.



kitabı olmasını ve yaptıkları özetlerin raporla bakanlığa bildirilmesini istiyordu. Okuma alışkanlığı olmayan öğretmenlere sahip enstitülerde hayatın duracağını söylüyordu. Başka bir mektupta Tonguç, artık her enstitünün büyük modern kütüphanelerini kurması gerektiğini vurgular.

Eğlenti Günleri ve Eğlence Kültürü

Tonguç, enstitülerde günlük ders ve işlerde, nöbette ve yönetmede yorulmuş olan tüm öğretmen ve öğrencilerin eğlenmek gereksinimi de olduğunu, bunun için en az 15 günde bir toplu eğlentiler düzenlenmesini öneriyor. Ancak eski okul kültürünün etkinliği olan müsamerelerin enstitülerde yapılmamasını istiyor. Bu etkinliği öğretmenlerin yönetip hazırladığını, çok zaman aldığını, çok az öğrencini etkinleştirdiği amatör gösteriler olduğunu belirtiyor. Enstitülerde hazırlık yapılmadan düzenlenen toplu eğlenti günlerinde her öğrencini kendinde var olan bir yeteneği ortaya koyacağını, ya da toplu oyunlar vb. etkinlikler sergilenebileceğini söylüyor.

Köy Enstitüleri'nin eğlence günleri gerçekten de çok güzel bir şenlik olurdu. Çünkü orada öğrendiğimiz ulusal oyunlar, türküler, öğrenci şiirleri köylerden getirdiğimiz çeşitli oyunlar eğlence günlerinde sergilenirdi. İlk günlerde öğretmenler bize katılmakta çekimser kalsalar da, giderek onlar da bizim kadar eğlenmeye başlamışlardı. Güzel sesli öğretmenler, güzel oyun oynayanları, şiir okuyanları alkışlarla ya da "isteriz" sözleriyle oyuna şarkıya davet ederdik. Aksu Köy Enstitüsü'nde sonradan müdür olan Eğitimbaşı Halil Öztürk, çok güzel Köroğlu oynardı. O Köroğlu'na kalktı mı, tüm öğrenciler de ayaklanır, yorulunca ya kadar Köroğlu oynarlardı. Kimi zamanda herkes oyunu bırakır hayranlıkla onu izlerdi.

Müzikli Ulusal Oyunlar Eğitimi ve Kültürü

Enstitülerde her sabah topluca oynanan ulusal oyunlar, öğretmen ve öğrenciler için, bulunmaz bir fırsattı. Eski okul kültüründe yabancı kaynaklı rontların yerini, Köy Enstitüleri'nde kendi kültürümüzün yarattığı söylemler, ritim ve müzik almıştı. O ulusal oyunlarımız, her bölgenin sesini sözünü ritmini, kıvraklığını, ağırbaşlılığını taşıyan kendi kültürümüzün yarattığı sanatsal güzelliklerdi. Örneğin Doğu'nun oyunları horonları Batı'da, Ege'nin zeybekleri Doğu Anadolu'daki Enstitüler'de bile oynanırdı. Karadeniz Horonu çok ünlüydü. Ancak enstitülerde göbek atma gibi alaturka ritim ve davranış sergileyen oyunlar ve şarkılar yasaktı. Öğretmenler köylere gidince, bu oyunları modernleşmiş olarak köylere yeniden taşıyorlardı. Ulusal oyunlar zaten halkın bağrından çıkmış oyunlardı. Ankara Stadyumu'nda ilk kez Hasanoğlu Köy Enstitüsü ekibi ulusal oyunlara durduğunda, izleyiciler şaşkına dönmüş, halkımız orada kendi kültürüyle böyle bir düzeyde kavuşmanın sevincini yaşamıştı.

Çevre Düzenleme ve Çevre Kültürü (Ağaç Kültürü vb)

Köy Enstitülerinin dayanaklarından biri çevrecilikti. Doğayı bozmadan çevreyi güzelleştirmek, toprağı verimli hale getirmenin çiçek yetiştirmenin ağaç dikmenin derslerini görüyor, işlerini yapıyorduk. Boş toraklar üstünde kurulan enstitüler bu yolla kısa sürede uygar eğitim kurumlarına dönüşmüştü. Ancak her şey bilinçle, planlı olarak yapılıyordu. Tonguç Enstitü müdürlerinden birine, binaların çevresindeki yapay çimlere hemen sökerek, yerine ağaçlar dikilmesini, ağaçların bakımı görevlerinin öğrencilere verilmesinin, bizim iklimimizin çime değil, ağaç gölgesine gereksinimi olduğunu yazıyordu. Köy Enstitülü öğretmenlerin ve öğrencilerin, Anadolu'nun ot bile zor biten yerlerinde oluşturdukları korular, aradan geçen 75 yıla rağmen bugün ulu ağaçlar oldular.



Teknoloji Kullanma Eğitimi, Alışkanlığı ve Kültürü

Köy Enstitüleri'nin kurulduğu yıllarda köylüler, saban demiri kırılınca onarmayı dahi bilmiyorlardı. Bu nedenle Enstitü programında demircilik ve motorculuk dersleri vardı. Enstitü'ye gider gitmez biz öğrencilere bisiklet ve motor kullanma öğretilmişti. Motor ve makinenin kullanılmasıyla ilgili alışkanlıkları ve kültürünü kazanmış, kullandığımız araçların onarımını öğrenmiştik. Bunları iş içinde kullanıyorduk. Bu bilgilerin, köy okullarında da çocuklara ve halka öğretilmesi amacı vardı. Tonguç, eğitimde böyle dersler olmasına şaşıranlara da yanıt olacak şu sav sözü yazıyordu Enstitü müdürlerine: “Motoru makineyi köy okullarının oyuncağı yapacak kadar Köy Enstitülerinde teknik eğitime yer verilecektir.”⁹

Bugün Türkiye motorize olmuştur, üretmese de durmadan teknoloji satın alıyor. Halkı bunlara özendiriyor. Ama eğitimde, okullarda tekniğin teknolojinin alt alışkanlıklarını ve kültürünü kazandıracak dersler kurslar yok. Bu nedenle teknoloji kazaları, trafik kazaları tüpgaz ve doğalgaz kazaları başını alıp gidiyor.

İmece ve Ekip Düzenlemesi, Paylaşma ve Dayanışma Kültürü

Köylerde zor günlerin dayanışma kültürü olan imece alışkanlığı, Enstitülerde modern bir dayanışma yöntemi olarak, zor olan olmayan işlerde hep kullanılmıştır. Örneğin Hasanoğlan Köy Enstitüsü kurulurken, öteki Enstitülerden gelen ekipler imece ile binaları hemen yapıp, kurumun bir an önce açılmasını sağlamışlardı. Köy Okullarının yapımında da Enstitülerden giden ekipler yanında, halk imecesiyle okullar bir an önce bitirilirdi. Öte yandan depremden hasar gören Enstitülere ve köylere Enstitü ekipleri yardıma koşuyordu.

İş Kültürü, Vicdan ve Ahlak

İş eğitimi üstüne temellenen bu kurumlarda “İş” sadece bir yöntem değil, felsefi, kültürel ve ahlaksal bir anlam taşıyordu. Yapılan iş hangi iş olursa olsun, güzel olmalı, sağlam olmalı, işe yaramalıydı. Bunlar iş ahlakının gereği idi. Bu bağlamda işi yarım bırakmak, savsaklamak, sağlam yapmamak, işe hile karıştırmak, vicdansızlık ve ahlaksızlık olurdu.

Tutumluluk Alışkanlığı ve Kültürü

“Eski okulda” kutlanan yerli malı ve tutumluluk haftası iki yönden de Enstitülerde yaşam biçimine dönüşmüştü. Birincisi derslerde ürettiklerimiz; beslenmemize ve giyinip kuşanmamıza büyük destek oluyordu. İkincisi de, kurak geçen bir yılı ve İkinci Dünya Savaşı koşullarının yarattığı kıtlığı, üretici eğitim yoluyla aşırıyorduk. İnönü, Aksu Köy Enstitüsü'ne geldiğinde, biz tezgâh dokurken başımıza dikildiğinde, üstümüzdeki kareli mavi giysilerimizin benzerini dokuduğumuzu görünce şaşırılmış, yanındakilere “bakınız, dokuyorlar, dikiyorlar, giyiyorlar” demişti. Tutumluluk kültürünü benimsetmek için, derslerde ve eleştiri toplantılarında ne çok tartışmalar yapılırdı.

Güzellik Eğitimi ve Kültürü

Köy Enstitülerinde eğitimin bir ayağının güzel sanatlar kültürüne dayandığı biliniyor. Bunda amaç sanatçı yetiştirmek değil, sanatın inceliğini güzelliğini eğitimde kullanarak kişiliklerin zenginleşmesini incelmelerini sağlamaktı. Kuşkusuz bu arada öğrencilerdeki yetenekleri de ortaya çıkarmaktı. Tonguç, güzellikten söz etmeye daha Enstitüler kuruluş sırasında iken çadırlarda

⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüleri Yılları, Çağdaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1990





Resim 1: Cumartesi toplantısı.

barakalarda yaşarken söz etmeye başlıyor. “Çadırların çevresine, barakaların önüne çiçek dikiniz, masalara örtü üstüne çiçek koyunuz” diye yazıyor. Daha sonra yeniden yazıyor, Enstitülerde epey yol alındığını, artık her şeyde güzellik aradığını söylüyor. Kuşkusuz ileriki yıllarda her şey bolluyor, her yer çiçeğe güzelliğe kesiyor. Heykeller dikilmeye başlıyor. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü’nün Yapı ve Güzel Sanatlar Kolu öğrencileri, derslerde yaptıkları heykel ve rölyeflerle yolları bahçeleri parkları donatmışlardı. Dahası Enstitü’nün girişine, çalışkanlığın, üretici eğitimin ve bereketin simgesi olan dev gibi bir “Tohum Eken Köylü Heykeli” yapmışlardı. Sadece bu alan değil, tiyatro ve müzik kültürü, folklor araştırmaları Enstitülerde önemle yer alırdı. Enstitüde öğrenciyken, opera ve konserlere gitme, iyi filmleri kaçırmama alışkanlığımız vardı.

Güler Yüzlü Disiplin Alışkanlığı (Özgüven ve Özdenetim Kültürü)

Zengin ve çok yönlü eğitim ortamında yetişen, kendini yönetmeyi bilen, kurumun yönetiminde, nöbetçilik ve başkanlık görevleri alan, ders ve çalışmalarını üretim içinde yapan, atölyeleri ve üretim işlerini yöneten öğrencilerin, disiplinsizlik yaratmaya ne zamanları, ne de niyetleri olurdu.

Eğitim kültürü elbette sadece bu örneklerle açıklanamaz. Ancak bu makalenin sınırları içinde verilen örnekler yeterli sanıyorum. Konuya Eğitim Bilimi açısından bakıldığında, her yönüyle en az elli yıllık bir sıçrama yaratan Köy Enstitüleri’nin, “Üretim İçinde Eğitim Öğretim” uygulamasında uç veren yukardaki ve benzer demokratik değerlerin kimileri gelişmiş Batı toplumlarının eğitiminde bile yoktu. 1968’de Avrupa’da patlak veren ve tüm dünyaya sıçrayan öğrenci hareketi, başta sadece yönetime katılma ve söz hakkı içindi. Kendilerine bu haklar verilmediği

için öğrenciler üniversitelerini yakıp yıkıyorlardı. Hareketin liderlerinden Almanya’da Kızıl Rudi, Fransa’da Sorbonlular, tüm gençliği etkilemişler, bu yüzden hapse girenler olmuştu. Kuşkusuz bizim 68’lilerimiz de çoktu, onların da demokratik istekleri vardı. O günlerde, TÖS (Türkiye Öğretmenler Sendikası) Eğitim Şurası konularını saptarken, Köy Enstitüleri’ne büyük emek ve gönül vermiş olan öğretmenimiz, değerli kültür adamı Sabahattin Eyüboğlu bize, “Görüyorsunuz, 25 yıl önce Köy Enstitüleri’nde öğrenci iken sizin yaşadığınız yönetime katılma ve söz hakkı için Batılı öğrenciler bugün okullarını yakıp yıkıyorlar. Konularınızdan biri bu olmalı” demişti.

Enstitü Toplantıları ve Eleştiri Kültürü

Yukarda da değinildiği gibi tüm çalışmalara, nöbetlere katılan, öğretim sırasında öğretmenlerle hep el ele yanyana olan öğrencilerin en az yönetici ve öğretmenler kadar söz hakkı olacağı doğaldı. Tonguç’un enstitü müdürlerine yazdığı mektuplardan birinde yer alan şu sözler bu işin nasıl başladığını da göstermektedir: “Enstitü işleri, en az 15 günde bir, bütün öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek konuşulur. Çalışmalara, bakanlıktan gönderilen direktifler de göz önünde tutularak verilen kararlara uygun olarak yürütülür.”¹⁰

Sözlük anlamında eleştiri, bir konuyu, bir insanı bir yapıtı doğru ve yanlış yanlarıyla, yeterli yetersiz yönleriyle inceleyip, daha iyisi için bir çeşit önerme ya da somut öneri anlamı taşır. Köy Enstitüleri söz konusu olduğunda, Enstitü toplantılarında öğrencilerin birbirlerini, dahası yönetici ve öğretmenlerini de demokratça eleştirebilmeleri, hatta kimi durumlarda eleştiren öğrenciye teşekkür bile edilmesi, olmayacak bir şey gibi görülüyor. Kuşkusuz bunun nedenlerinden biri günümüz ortamında ve okullarda insan ilişkilerinde gittikçe artan şiddet, hırçınlaşma ve despotlaşma gibi davranışların da etkisi bulunmaktadır. Ancak Enstitülerdeki eleştiri kültürü, yönetici öğretmen ve öğrencilerin her birinin eğitim yaşamının bir ucundan tutan, başarıya ve başarısızlığa ortak olan, yetki ve sorumlulukları paylaşan kişiler olarak, söz hakkı da doğması nedeniyle ortaya çıkan demokratik bir sonuçtu. Yaşamı daha iyiye daha güzele götürmek için öğrencilerin, bireyler olarak kendi donanımları ve istekleri için ya da bir haksızlık karşısında yapılan bu eleştiriler kimden gelirse gelsin çok ciddiye alınır, kimse kimseye kızmaz ve küsmezdi.

Hafta sonlarında ya da on beş günde bir yapılan enstitü toplantıları aslında o haftanın uygulamaları ve gelecek hafta yapılacaklar üstüne ortak akıl yürütme toplantılarıydı bir bakıma. Eğitim yaşamında herkesin ortak yetki ve sorumluluğu olduğu için yapılanların iyi ve kötü yanlarının, eksiklerin yanlışların konuşulması doğal olarak eleştiri niteliği taşıyordu. Akademik, sosyal ve kültürel yaşamın, üretim yaşamının daha iyi olması, öğrencilerin daha iyi yetişmesi, daha iyi bakımı için bu toplantılarda herkes söz alabilir, gözlem ve görüşlerini dile getirebilir, eleştiride bulunabilirdi. Eleştirilerin en belirleyici yanı, kimsenin kırıncı incitici konuşmaması, herkesin birbirine saygılı sevgili olmasıydı. Yanlışlar eksikler hiç çekinmeden dile getirilirken kimse kimseden korkmaz ya da öğretmen notumu kırar kaygısı taşımaz, eleştirdi diye kimse kimseye garez olmazdı. Dahası eleştiri toplantısının ardından çoğunlukla o akşam, güle oynaya eğlence gecesi başlardı.

Aksu Köy Enstitüsü’ne ilk gittiğimiz yıld (1942). Öğretmenler bizim özel dolaplarımızı yoklamışlar, üstelik yardım için iki öğrenciyi de yanlarına almışlardı. Onlardan biri bendim. Buna bütün öğrenciler çok kızıp, bize de çıkıştılar. O haftaki Enstitü toplantısında çalışmalarla ilgili görüşmelerden sonra, öteki kümeden öğrenci Osman Kurşun söz alıp enstitü müdürüne: “Direktörüm, bize sorulmadan dolaplarımız niçin arandı?” dedi. Direktörden önce onların Kümebaşı öğretmenleri Zarif Tuncay, “Çocuklar, Müdür bey aslında buna karşı çıkmıştı. Eskiden öğretmen

¹⁰ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1998, s. 368



okullarında böyle yapılırdı. Bu yanışı biz öğretmenler yaptık” dedi. Başka bir öğrenci, “Öğretmenim ama arkadaşımız ne arandığını sordu, bunu hepimiz merak ediyoruz” dedi. Osman yeniden konuştu: “Öğretmenim, hani burası eski okul değildi, her şey aramızda açıkça konuşulacaktı. Kaybolan bir şey mi vardı, ya da sigara mı arandı dolaplarımızda? Sorsanız söylerdik” dedi. Öğrenciler arasında kimsenin sigara içmediğini, kendisinin ilkokuldan sonra köyde alıştığını, ama Enstitüye gelince bıraktığını, arada bir zorlanınca içtiğini, ama kimseye göstermediğini, bundan sonra asla denemeyeceğini söyledi. “Ama öğretmenlerimiz de bizim karşımızda gelişigüzel sigara içmemeli” diye ekledi. Buna kimi öğretmenler gülümsedi, kimileri çok şaşırıldı. Müdürümüz Enstitü toplantılarında çok konuşmaz, sözü çoğunlukla yardımcılarına bırakırdı. Ama bu konuda konuşmuştu. Dolap yoklaması için Osman’ın sözlerinin çok doğru olduğunu, bundan sonra Enstitü’de asla böyle şeyler olmayacağını, tüm sorunların toplantıda konuşulabileceğini, dolaplarımızdan hiçbir şey çıkmadığını söyledi. Osman’ın sigara konusundaki dürüstlüğüne inandığını, sorunuyla kısa sürede baş edeceğini umduğunu, kümebaşı öğretmeniyse her şeyi açıkça görüşmesini önerdi. Öğretmenlere uyarısının da doğru olduğunu, başta kendisi bunu duyduklarını söyledi.

Başka bir toplantıda İnşaat Öğretmeni Durmuş Gök, inşaatlarda çok çivi ziyan edildiğini, yerlere düştüğünü, eğilip atıldığını, oysa savaş nedeniyle çivinin karaborsada olduğunu, bulunsa da çok pahalı olduğunu söyledi. Bizim kümeden bir öğrenci kalktı, “Arkadaşlar, açıkçası ben bunu yapıyorum, çatıya çıkmışım, çivi eğiliyor, onu atıp yenisini alıyorum, yere düşüyor bakmıyorum, bir çivi için düşmeyi göze alamam” dedi. Başka bir öğrenci, “Arkadaşın sözleri yanlıştır. Madem çivi çakmayı bilmiyorsun, çatıda ne işin var?” dedi. Ustalaşmayanların böyle işlere özenmemesini önerdi. İnşaat öğretmeni, Necati’nin doğru söylediğini, öğretmen olarak kendisinin kimseyi çatıya zorlamadığını, öğrencilerin de çatı için kendisini zorlamamasını istedi. Çatıda ustaöğreticilerin bulunduğunu, öğrencilerin ustaya yardım için çatıya çıktığını anlattı. Küçük sınıflardan bir öğrenci, yukardaki inşaattan arkadaşıyla birçok çivi topladıklarını başkana verdiklerini anlattı. İnşaat başkanı onu doğruladı. O gün karar verildi: İnşaat alanında dersi olan kümeden biri çivi toplama nöbetçisi olacaktı. Sadece öğretmenin görevlendirdiği kişiler inşaat ustasıyla birlikte çatı gibi yerlerde çalışacaktı. Bu konu ikinci toplantıda yine konuşuldu. Eğilen çivilerin düzeltilip yeniden kullanıldığı anlatıldı. İnşaat öğretmeni konuya gösterilen önemden dolayı öğrencilere teşekkür etti. Basit gibi görülen bu konular, sadece konuşanları değil, Enstitü topluluğunu yakında ilgilendirir ve önemsenirdi. Benzer bir çivi konusu, Gönen Köy Enstitüsü çıkışlı Fakir Baykurt’un anılarında da geçiyor.¹¹

Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü Bölümü öğrencisi iken 1946 yazında Aksu Köy Enstitüsü’ne staja gitmiştik. Enstitü müdürü Halil Öztürk o yıl ataman yeni öğretmenlere veda konuşması yaparken köyde halkla ilişkilerde “muhtarın çocuğunu biraz gözetirsiniz gibi şaka yollu bir söz söylemişti. Stajyer arkadaşım Cavit Binbaşoğlu yerinden kalkıp, müdür beyin yanlış konuştuğunu, yeni öğretmenlerin ne yapacaklarını nasıl davranacaklarını böyle kulaktan dolma sözlerle değil yasaları yönetmelikleri iyi inceleyerek seçmelerini söyleyerek müdür beyi eleştirdi. Okurlara bu kadarı fazla gibi gelebilir! Ama Halil Öztürk tam anlamıyla demokrat, insana önem veren bir eğitim yöneticisiydi. Yeniden söz aldı, “Arkadaşlar, görüyorsunuz boynuz kulağı geçti. Cavit’in söyledikleri doğru, öyle yapın” dedi.

Köy Enstitülerinde eleştiri kültürünü temellendiren etkilerden biri Tonguç’un Enstitü müdürlerine yazdığı mektuplarda görülür. Tonguç, enstitülerde gördüğü olumlu çalışmalarını müdürlere sevgiyle yazıp teşekkür ederken, öte yandan eksikleri ve yanlışları da eleştirip, ayrıntılar üstünde bile duruyor, önerilerde bulunuyor. Ayrıca, öğretmenlerden, öğrencilerden, hatta köylülerden

¹¹ Fakir Baykurt, Köy Enstitülü Delikanlı, Papirüs Yayınları, İstanbul, 1999.





Resim 3: Kovanlar

arada bir kendisine gelen şikâyet mektuplarına verdiği yanıtta, ‘bunları Enstitü toplantılarında açıkça anlatın’ diye yazıyor. Bu mektuplarda elbet kendi eleştirileri de yer alıyor: “Yapılan işler azımsanacak değildir. Bunların meydana gelmesinde hepimizin payı var. Fakat iş kurumun manevi cephesini kurmaya gelince yapılan hatalar da inkâr edilemeyecektir. Mesela öğrencilerin maddi ihtiyaçlarının en önemlileri temin edilmeden -elbise banyo, çamaşır gibi- sizlerin pedagojik dediğiniz hareketleri ön plana almak, zorla da olsa onları tatbika çalışmak asla gidilecek yol değildir. Reform mutlaka tedrisat sahasında olmaz, başka alanlarda da reforma muhtaç birçok konu var. Onların yapılması zorunlu ise mutlaka yapılmalıdır.”¹²

Tonguç’un “Mektuplarla Köy Enstitüleri” kitabı, benzer eleştiri ve önerileriyle dolu.

Yine Aksu Köy Enstitüsü’nde benim de tanık olduğum şöyle bir olay geçti: O yıl enstitü, yakındaki Boztepe köyünde kiraladığı epeyce büyük bir alana mısır ekmişti. Amaç tarım dersleri olmakla birlikte, bir nedeni de İkinci Dünya Savaşı yıllarının karneli ekmek sıkıntısını azaltmaktı. Enstitü’nün fırını olduğu için ekmek unuyla mısır unu karıştırılıyordu. Tarladan çok iyi ürün alınmış, gerçekten de Enstitüde ekmek sıkıntısı kalmamıştı. Bu iş öteki yıl da sürecekti. Ancak köyden birisi Tonguç’a mektup yazarak, tarlaya tarım dersine gelen kızlı erkekli Enstitü öğrencilerine bakarak, komşu tarladaki pamuk toplayıcı kadınların kızların yüzü gözü açıldığı gibi şeyler yazıp Enstitü’nün bu tarlayı ekmemesini ister. Tonguç köylüye Enstitüye gidip bu konuyu Cumartesi toplantısında anlatmasını, Enstitü müdürüne de onu bu toplantıda konuşturması için mektup yazıyor. O günkü toplantıya o köylü ile Boztepe Muhtarı da gelip aramıza oturmuşlardı. Müdür Bey anlattı konuyu, hepimiz dikkatle dinledik, çok şaşırdık, kim ne konuşacak diye birbirimize baktık. Tarım öğretmeni Ahmet Tamer, “biz orada iş yapıyoruz, ama tarım dersindeyiz. Kız öğrenciler oraya sadece bir kez mısır toplama döneminde gitti. Amcaların tarlasında da kadın erkek birlikte çalışıyorlar, kimi zaman bizim çocuklara su veriyorlar, biz de onlara mısır veriyoruz” dedi. Tarım Başkanı öğrenci söz aldı, “Amcalar baltayı taşa vuruyor. Biz orada köylüye iyi bir tarım örneği gösterdik. Ekilip biçilmeyen yeri verimli bir duruma getirdik. Biz burada öğrendiklerimizi köylüye öğretmek için okuyoruz. Bizi istememek yerine, kendi tarlalarını da verime durdurmak için bizden yardım istemelerini beklerdik” dedi. O sırada bizim sınıftan Huriye Gürel söz almak isteyince herkes ona baktı. Atak bir kızdı Huriye! Büyük sınıftan kızlar oraya hiç gitmemiştik. Ne söyleyeceğini merak ediyorduk: “Arkadaşlar, doğrusu ben amcalara gücendim. Şimdi burada kız erkek oturup sorunlarımızı konuşuyoruz. Siz amcalar da aramızdasınız. Bizim köyde de böyle birlikte oturulur. Bunda ne kötülük var? Biz sizden bize kötülük geleceğini düşünmüyoruz. Sizin düşünmenize de üzülürüz. Kötü olan cahilliktir. Biz burada çocuklarınızın, hatta sizin de öğretmeniniz olmak için okuyoruz. Bir an önce okulun bitmesini istiyoruz. Belki birimiz sizin köye atanacağız. Ama bizim için iyi şeyler düşünmenizi, bizi dört gözle beklemenizi isterdik” gibi sitemli sözler edince herkes amcalara baktı. Muhtar olan yerinden fırladı: “Hanım kızım, sizler bizim dünya ahret kardeşimiz, öz çocuğundan ileri evlatlarımsınız. Siz daha öğretmen olmadan, bugün burada bize iyi bir ders verdiniz. Köyde herkese anlatacağım. Bu arkadaşı da akrabaları

¹² İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüleri Yılları, Çağdaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 1990

kandırmış, ‘Enstitü buradan giderse biz ekeriz’ demişler. Oysa orası verimsiz bir yerdi gerçekten” dedi. Öteki de kalktı, “Biz cahiliz, ben cahillik ettim af ola” dedi. Adeta ağlamaklı oldu. Toplantılarımıza gelip konuşmalarımızı dinlemek akıl almak istediğini, müdür beyin müsaade etmesini söyledi, herkesi gülümsedi ve onu alkışladı.

Enstitü çıkışlı öğretmenlerin yazdıkları, anlattıklarında daha güzel eleştiriler çok var. Ama bu yazıya sığdırmak olası değil. Özellikle Rauf İnan’ın müdürlük yaptığı Çifteler ve Hasanoğlan Köy Enstitüsü çıkışlılar, çok çarpıcı eleştiriler anlatırlar. Çifteler Köy Enstitüsü çıkışlı yaşlı öğretmenlerle yapılan konuşmalardan hazırlanan bir kitabın editörü Doç. Dr. Kemal Yakut, öğretmenlere bu konuyu, “Ünlü Cumartesi toplantılarında siz de konuşur muydunuz?” diye soruyor.¹³ Rauf İnan, Enstitülerde eleştiri günlerini çok önemseyen, kendisi de eleştiren bir pedagog, çalışkan bir eğitim yöneticisiydi. Dönemin Cumhurbaşkanı İnönü, Çifteler Köy Enstitüsü’ne konuk olduğunda, yemekte ona karpuz verildiği halde öğrencilere incir tatlısı verilmesini eşitsizlik sayan öğrenci İhsan Güvenç, bu görüşlerini eleştiri gününde dile getiriyor. Herkes müdürün ne söyleyeceğini merakla bekliyor. Rauf İnan, “Arkadaşınız doğru söylüyor. Burada kimseye ayrıcalık tanınmaz. Ama İnönü şeker hastası olduğu için öyle yapmak zorunda kaldık” diyor. Konu hastalık olduğu için İhsan Güvenç özür diliyor. Talip Apaydın’ın anılarında yazdığına göre de, aslında İnönü yemek masalarını dolaşırken Talip’in incirlerinden birini alıp ağzına atarak perhizi bozmuş.

Çifteler çıkışlı Mustafa Demirci anlatmıştı: Bir öğrenci istenmeyen, beklenmeyen bir davranış yapmış ama kim olduğu bilinmiyor. Önemli olmalı ki Rauf İnan bu olayı hem öğrencinin kişiliğine hem de Enstitüye vereceği zarar yönünden eleştirip ortaya çıkmasını istiyor, o kişi bunu sırtında ağır bir yük gibi taşıyacağını, üstelik bu davranışıyla Enstitüye de zarar vereceğini söylüyor. En iyisi toplantıda çıkıp “ben yaptım, yanıldım diyebilmeli”, bunu yapamazsa odasına gelip kendisiyle rahatça konuşabileceğini, daha olmazsa mektup yazıp masasına bırakabileceğini söylüyor. Toplantıdan iki üç gün sonra odasına gelen bir öğrenci, o kişinin kendisi olduğunu, bunu toplantıda açıklamayı çok düşündüğünü ama o gücü kendisinde bulamadığını, ancak günün birinde yapabilecek duruma geleceğini anlatır. Rauf İnan ona bu davranışının da çok iyi bir seçim olduğunu, kötü alışkanlıklardan dönmenin insanı olgunlaştıracağını söyler. Bunu toplantıda müdür kendisi açıklar teşekkür eder, ama kim olduğu anlaşılmasın olay kapanır. O öğrenci ileri sınıflardan birine geçtiğinde Enstitü toplantısında konuyu kendisi tüm öğrencilere rahatça anlatır. Bu olayın önünü aydınlattığını, kendisini çok değiştirdiğini söyler o da müdüre teşekkür eder.

Eleştirel Bakış

Enstitülerde böylesine demokratik bir eğitim ortamında yetişen öğrenciler doğal olarak eleştirel bir bakış da kazanıyorlardı, bu bakış derslere, öğrenci yazılarına yansıyor. Bu öğrencilerden Kepirtepe Köy Enstitüsü’nde Mehmet Başaran, Çifteler Köy Enstitüsü’nde Saffet Çalışır, Düziçi Köy Enstitüsü’nde Hasan Turan, Ali Yüce, Kızılçullu Köy Enstitüsü’nde Haşim Kanar, Pazarcık Köy Enstitüsü’nde Ali Dündar vb. daha öğrenci iken toplumsal eleştiri içeren şiirler yazmaya başlamışlardı.

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nde, derslerde, haftalık toplantılarda, kültür gecelerinde düşünce düzeyinde tartışmalar olurdu. Her Enstitü’den öğrencilerin yazılarının toplandığı “Köy Enstitüleri Dergisi”nde çıkan şiir öykü ve inceleme yazılarında böyle bir bakışın izleri vardı. O yıllarda Turan Aydoğan ve Cesarettin Ateş gibi şair öğrencilerin bu dergide çıkan, toplumsal eleştiri içeren şiirleri TBMM’de konu edilmişti.

Enstitülerin eğitim kültüründe önemli yeri olan yapıcı eleştiri kültürü, bu nedenlerle Enstitü çıkışlı öğretmenlerin meslek yaşamında belirleyici bir özellik olarak kendini göstermiştir.

¹³ Kemal Yakut (Ed.), Anılar ve İzlenimler Çifteler Köy Enstitüsü, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Yayınları, Eskişehir, 2014



Yeri geldiğinde müfettişe, kaymakama, muhtara, hocaya, ağaya kendi yapıcı görüşlerini rahatça bildirmişlerdir. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerinin yazdıkları anılarda benzeri çok örnek var. Bu yeni davranışları benimsemiş insanların, alışılmamış tavrı elbette günün amir memurları tarafından yadırganıyordu. Buna karşın, Köy Enstitülü öğretmenler, eleştirilerini bir yandan da sanat yoluyla yayın yoluyla hep sürdürdüler. Bunlardan en çarpıcı örnek, Mahmut Makal'in 19 yaşında bir köy öğretmeni iken yazdığı ve sadece Türkiye'de değil dünyada da büyük yankı yaratan Bizim Köy kitabıdır. Yalnız o değil daha başka enstitülü yazar ve şairlerin de benzer yapıtlar verdiği biliniyor. Son olarak, Aksu Köy Enstitüsü ve Gazi Eğitim Fakültesi çıkışlı Mustafa Şanlı'nın, Kara Çadırdan Köy Enstitüsüne adlı kendi yaşamını anlattığı kitabı, böyle bir bakışla yazılmış ilginç anılardır.

Sonuç: Bugüne Eleştirel Bakış

Bu yazıya bugünü sığdırmak olası değil. Ancak kısaca değinmek gerekirse, eleştiri şöyle dursun, ülkemizde kimse kimseyi dinlemiyor, herkes bildiğini okuyor denebilir. Kimsenin kendinden başkasının görüşlerine, dileklerine ve önerilerine yer ve önem vermiyor. Bunun en çarpıcı örneklerinin politikacılar, yüksek yöneticiler arasında, TV ekranlarında, hatta TBMM'de görülmesi toplumda gerilim ve kamplaşmaya yol açıyor.

Örneğin Soma yıkımından önceydi, Manisa Milletvekillerinden biri, TBMM'de Soma maden ocağındaki tehlikeyi anlatıp öneri getirirken, en azından öteki Manisa milletvekillerinin ya da en azından teknoloji birikimi olan milletvekillerinin, hatta Enerji Bakanı'nın, particilik yapmadan konuyu meclise taşıyan arkadaşlarına teşekkür ederek, soruna hemen el koyulması gerekirdi. Oysa hükümet yanlısı vekiller bu hatırlatmaya topluca karşı çıktılar, susturdular. Teknolojinin böyle takışmalara dayancası olmayacağını söyleyen bir kişi biler çıkmadı ne yazık. Kısa süre sonra da Soma'da maden ocağı yıkımı patlak verdi. Suçlu ararken o milletvekillerinin sorumsuzluğundan söz edilmedi, edilse de yine kimse dinlemedi.

Eleştiri kültürü, daha iyiye, daha güzele ulaşmak için karşılıklı, birbirini dinleyerek, dinlediğini iyi anlayıp üstünde düşünen vicdanların tartışması davranışdır bir bakıma. Böyle bir durumda kimse kimseden incinmez. Bunun yerine kavga döğüş, şiddet, haksızlık, adaletsizlik, sindirme, gibi olumsuzluklar başını alıp gidiyor.

Toplumda gittikçe artan uzlaşmazlıkların, değer çatışmalarının bir nedeni, eğitimdeki bozulmanın, uzlaşmazlığın bir çeşit yansımasıdır denebilir. Öğretim Birliği yasının kazandırdığı modern laik eğitim programları zaman içinde din konularıyla doldurulması, eğitimi Osmanlı Döneminde olduğu gibi çok kanallı duruma getirmiştir. Böylece tüketiciliğe dayanan eğitim, ezberci duruma gelmiş, eğitim kültürünün yerini din kültürü almaktadır. Toplumda bunun kargaşası ve değer çatışmaları yaşanıyor denebilir.

Kaynaklar

- BAYKURT, Fakir (1999), Köy Enstitülü Delikanlı, Papirüs Yayınları, İstanbul
 KIRBY, Fay (1962), İmece Dergisi, Ankara
 TONGUÇ, İsmail Hakkı (1990), Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, Çağdaş Yayınları, İstanbul
 TONGUÇ, İsmail Hakkı (1998), Canlandırılacak Köy, 3. Baskı, KEÇEV, Ankara
 TÜRKOĞLU, Pakize (1998), Tonguç ve Enstitüleri, İş Bankası Yayınları, İstanbul
 TÜRKOĞLU, Pakize (2014), Kısa Süren Hasat 2. Baskı, önsöz, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul
 YAKUT, Kemal (Ed.) (2014), Çifteler Köy Enstitüsü Anılar-İzlenimler, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Yayınları, Eskişehir
 YÖRÜKOĞLU, Atalay (1985), Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı, 2. Gençlik, İş Bankası Yayınları, İstanbul



İsmail Hakkı Tonguç'un Mektupları ve Klasik Eğitime Karşı Özgürleştirici Eğitim

"Köyün insanı, öylesine canlandırılmalı ve bilinçlendirilmelidir ki onu, hiçbir kuvvet kendi çıkarına ve insafsızca istismar edemesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapamasın. Köylüler bedava çalışan iş hayvanı haline gelmesin." Tonguç

Firdevs GÜMÜŞOĞLU¹

Özet

Bu çalışma çerçevesinde İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürü olduğu dönemde (1935-1946); Köy Eğitim Kursu ve Köy Enstitüsü müdürlerine, öğretmenlere, yerel yöneticilere ve öğrencilere yazdığı mektupları incelenmiştir. Bu mektuplar, günümüzde yaygın olarak tartışılan eleştirel pedagojik kavramlar açısından zengin veri sunmaktadır. Klasik eğitim sistemi, yöneten-yönetilen arasındaki mesafeyi artıran, öğrenciyi eğitim sürecine katmayan, baskıcı, genç kuşakların kişilik gelişimini sınırlayan ve dünyaya eleştirel bakmasını engelleyen bir nitelik taşımaktadır. Öte yandan bu eğitim üretici değil, tüketici kuşaklar yetiştirir. Bütün eserlerinde olduğu gibi Tonguç, mektuplarında da bu anlayışa karşı eleştirel bir bakış ortaya koyar. Öğretmeni sınıfın tek egemen kişisi yapan, öğrenciyi okulun duvarları içine hapseden, ezberci ve tüketmeye odaklı eğitim uygulamasını ortadan kaldırmayı amaçlar. Tonguç mektuplarında, köylünün gereksinimlerini köylüden öğrenen, köylüyü güçlendirmeye odaklanan, eğitimin her kademesindeki bireyle diyalog temelli ve hümanist bir yaklaşım ortaya koyar. Bu makalede Tonguç'un

Anahtar Kelimeler: Köy Eğitim Kursu, Köy Enstitüsü, Eleştirel Pedagoji, Eğitim, Hümanizm, Diyalog.

İsmail Hakkı Tonguç's Letters and Liberating Education Against Classical Education

Abstract

Within the present study, the letters written by İsmail Hakkı Tonguç, to directors of Village Educator Course and Village Institute, teachers, local administrators and students, during his time as a Primary School General Directors (1935-1946), have been examined. These letters present rich data in terms of critical pedagogical concepts discussed today in a widespread manner. The classical education system has a characteristic, increasing the distance between the ruler and the ruled, non-including the student to the education process, limiting the identity development of young generations and preventing them seeing the world in a critical manner; it is also oppressive. On the other hand, with such education, the raised generations becomes

¹Prof. Dr., MSGSÜ, FEF, Sosyoloji Bölümü



consuming ones, instead of being producing. Tonguç presents a critical point of view towards the relevant mentality in these letters, like it is the case with all his works. He aims to eliminate the rote-learning based and consumption-focused education system, which makes the teacher the lone dominant person of the classroom and confines the student inside the walls of the school. In his letters, Tonguç presents an humanist approach, which learns the needs of the village from the villager, focuses on strengthening the villager, and which is based on dialogue with individuals from every level of the education. In the present article, the letters of Tonguç have been examined and analyzed in terms of his contribution to critical pedagogical theory.

Key Words: Village Educator Course, Village Institute, Critical Pedagogy, Humanism, Dialogue

Giriş

Sözlü kültürden yazılı kültüre oldukça geç geçmiş olan Anadolu coğrafyasında mektuplaşmanın tarihi ve sıradan insanın mektuplaşmasının tarihi araştırılması gereken bir konulardır. Bununla birlikte devleti yönetenlerin ve bürokratların da resmi olmayan mektuplarının incelenmesi de önemlidir. Ancak devletin önemli bir kurumunda yönetici olup da resmi yazışmanın dışında (aile bireyleri ve arkadaşları dışındakilere) mektup yazan bir yönetici bulmanın neredeyse imkânsız olduğu da öne sürülebilir.² Ancak, yaşamı boyunca imkânsız imkân dâhiline sokmaya çalışan İsmail Hakkı Tonguç sözü edilen yönetici tiplemesinden tümüyle farklıdır. O, ülkemizin eğitim tarihini ve eğitim kültürünü çok boyutlu olarak etkilemiştir. Tonguç, Türkiye’de yaratıcı, üretici, özgürleştirici eğitimin kuramcısı ve uygulayıcısıdır. Onun, İlköğretim Genel Müdürü olduğu dönemde yüzlerce mektup yazdığı bilinmektedir. Bunlar, Köy Enstitüsü Müdürlerine, öğretmenlerine, Milli Eğitim Müdürlerine, Vali-kaymakam gibi yerel yöneticilere, Köy Enstitüsü öğrencilerine ve mezunlarına yazılmıştır. Onun eğitim felsefesi ve yönetim anlayışı açısından bu mektupları çözümlmek, çok zengin veriler içerdiği için değerlidir.

Tonguç, 1930’lu yıllarda arşiv oluşturmamanın önemini çok iyi bilen bir eğitimciydi. Tonguç’un mektuplarında ve pek çok başka kaynakta onun bu özelliği anlatılır.³ Onun kitapları ve mektuplarındaki yönetime dikkatle bakıldığında bir bilim insanının titizliği ve birikimini görmek mümkündür. Tonguç’un yaşamı boyunca yazmaya, fotoğraf çekmeye ve geleceğe belge bırakmaya özen gösterdiği, Köy Enstitüsü öğrencileri ve öğretmenlerine de bu alışkanlığı aşılamak istediği görülmektedir. Ondandır kalan belgelerin arasında, mektupların önemli bir yer tuttuğu bizzat oğlu Engin Tonguç tarafından belirtilmektedir.⁴ Yine Engin Tonguç’un yazdığı gibi, Tonguç’a “atama, nakil, terfi, iş isteği” ve “duygusal yakınmalar” içeren mektuplar da gönderilir. İmzalı ve imzasız gönderilen bu mektupları Tonguç “yetişebildikince değerlendirmeye çalışıyordu”.⁵ Tonguç’un mektuplarının çoğunluğunun, mektupların ikinci nüshalarından oluştuğu belirtilmektedir. Mektupların daktiloyla yazıldığı ve kopyasını çıkarmanın güçlüğü göz önünde bulundurulduğunda, onun arşiv oluşturmaya verdiği önemi bir kez daha ortaya koymaktadır. Tonguç’un bir yönetici olarak, yüzlerce mektup yazmış olması, mektupları bilimsel çözümleme açısından daha da değerli kılmaktadır.

² Cumhuriyetin ilk Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati’nin de öğretmen adaylarına ve öğretmenlere mektup yazdığı bilinmektedir. Mustafa Necati çok genç yaşta ani bir hastalık sonucu yaşamını yitirir. Onun mektupları da son derece önemlidir. Mustafa için Bkz. M. Rauf İnan, Mustafa Necati, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1980, s. 205-222; Niyazi Altunya, Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi, PLAR LTD. ŞTİ, Ankara, 2009

(*) Bu makalede yer alan mektuplardaki yazım biçimine olduğu gibi yer verilmiş, düzeltme yapılmamıştır.

³ Engin Tonguç’un yazdığı “Önsöz”, Bkz. İ. Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, Yayına Hazırlayan: Engin Tonguç, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, 1976, s. 5; Dursun Kut, Demetli Yıllar Tonguç’la Yücel’le, Güldiken Yayınları, Ankara, 2003, s. 37-46; Firdevs Gümüsoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, YKKED Yayınları, İzmir, 2011.

⁴ İ. Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 5

⁵ Engin Tonguç, Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, 3. Basım, YKKED Yayınları, İzmir, 2007, s. 259



Tonguç sadece mektup yazmaz, çok önemli makale ve kitaplara da imza atar. O, Eğitim Kurşları'ndan itibaren eğitim adaylarını, sonraları Enstitü öğrencilerini yazmaya ve yazdıklarını yayınlamaya özendirdiği görülür. Aynı zamanda söz konusu kurumların yöneticilerinden, kurumlarının işleyişi ile ilgili resmi ve resmi olmayan düzenli raporlar ister. Bu raporların bazıları mektup biçimindedir. Bunlar da önemli belgelerdir, kurumun tarihine ve işleyişine ilişkin veriler sunar. Öte yandan Tonguç'un görsel belgeye de büyük değer verdiği bilinmektedir. Hemen hemen bütün fotoğraflarında Tonguç'un boynunda asılı bir fotoğraf makinası olduğu görülür. Ziyaret ettiği köylerde, Eğitim Kurşlarında, Köy Enstitüleri'nde sürekli fotoğraf çeker ve Enstitü öğrencilerine fotoğraf dersi verilmesini teşvik eder. Bu öğrencilerden bazıları, öğretmenlik yıllarında fotoğraf makinasını bir tutku olarak yanlarından ayırmaz.⁶

Tonguç'un 8 Nisan 1938'de Mahmudiye-Hamidiye Köy Muallim Mektebi ve Eğitim Kursu Müdürü Remzi Özyürek'e yazdığı mektupta arşiv oluşturmaya önem verdiği görülür: "Rıza bana çok enteresan bazı fotoğraflar göndermişti. Çok teşekkür ederim. Kendisine söyle, böyle resimler ele geçirdikçe bana birer kopyasını göndersin."⁷

Köy Enstitüleri'nin Eğitim İlkeleri

Tonguç'un mektuplarının içeriği ile Köy Eğitim Kurşları ve Köy Enstitüleri'nin eğitim ilkeleri arasında doğrudan bir bağ bulunmaktadır.⁸ Her iki uygulamada görülen temel özellik, köyü canlandırmaya, bilimsel bakışı açısı ve uygulamalarla köyün içinde bulunduğu ilkel yaşam koşullarını değiştirmeye odaklanmasıdır. Özellikle Köy Enstitüleri, nüfusun önemli bir kesiminin köylerde yaşadığı yıllarda fırsat ve olanak eşitliğini yaşama geçirmiştir. Buraya kabul edilen çocukların, köy çocuğu olması zorunludur. Ancak kız çocukları için bu zorunluluk esnetilmiş, kasabalardan başvuran kız çocukları geri çevrilmeyerek kızlara yönelik pozitif ayrımcılık yapılmıştır. Bu eğitim anlayışının bir başka yönü de, aşağıda ana hatlarıyla açıklayacağımız gibi hümanist nitelik taşımasıdır.

Bu kurumlardaki eğitim özgündür. Bu eğitimin içeriğinde yer alan maddi ve kültürel yaşamın üretiminin, günün sosyoekonomik gerçekliğinde bir karşılığı bulunur. Günün koşullarında ülkenin ihtiyaçları saptanarak Edirne'den Kars'a, Ankara'ya, Trabzon'a, Diyarbakır'a, Antalya'ya İzmir'e dek bütün Anadolu coğrafyasında, bölgelerin gereksinimine göre eğitim verilir. Köy Enstitüleri'nin başlangıçta bir müfredatı bile yoktur. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Yücel'in ve Tonguç'un tercih ettiği bu uygulamada müfredat, yaşamın gereksinimlerinden hareketle oluşturulur. Bu yaklaşımla ilintili olarak, kültür derslerinin yanı sıra, coğrafi koşullara ve üretim biçimine uygun olarak, örneğin Kars Cılavuz'da hayvancılık, Trabzon Beşikdüzü'nde balıkçılık, Aksu Köy Enstitüsü'nde narenciye üretimi yapılır. Bu yönüyle yaşamın gereksinimleri ile uygulama arasında paralellik bulunur. Tonguç'un eğitim anlayışında kuram, uygulamadan- yaşamdan çıkar. Benimsenen "iş içinde eğitim" ilkesine uygun olarak kuram, "iş"le sınanır ve "iş"e karşılık gelir. Bazen matematik dersinde öğrenilen geometri bilgisi binaların yapımında, fizik dersinde öğrenilen elektrik veya enerji bilgisi elektrik santrali yapımında uygulama alanı bulur. Bazen de bir binanın çatısının yapımı esnasında Pisagor ve Öklid bağıntısı öğretilir. Her türlü bilgi, öğretmenlerin ve usta eğitimcilerin öncülüğünde, öğrencilerle birlikte yaşama geçirilir. Eğitimde planlı, çok yönlü, yaratıcı, üretici ve yapıcı bir yaklaşım söz konusudur. Bu anlayışın gereği olarak, her yer dersliktir! Sadece duvarlarla çevrili mekânlarda değil; bir binanın çatısında, mutfakta, ahırda, atölyelerde, tarlada, bahçede, ören yerlerinde, kısaca yaşamın olduğu her yerde ders

⁶ Nizamettin Göçmen'in anlatısı için Bkz. Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, s. 187

⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Aşk., s. 21

⁸ Köy Eğitim Kurşları resmi olarak ilk kez 1936 yılında, Köy Enstitüleri ise 1940'ta açılır.



yapılır. Yine bu eğitim sistemi, doğa ve insan sevgisini eksenine alır, bu bakımdan da hümanisttir. Öte yandan henüz Kurtuluş Savaşı'ndan çıkmış, ardından II. Dünya Savaşı'nın yaşandığı bir ülkede öğrencilerin üretici olması, eğitim ekonomisi açısından da kendine yeterli bir ekonomik uygulamanın ortaya çıkmasını sağlar. Köy Eğitim Kurulları'nın ve Köy Enstitüleri'nin kurulduğu yerleşelerde verimsiz araziler yeşertilmiş, bataklıklar kurutulmuş ve her yer ağaçlandırılmıştır.

Yukarıda Köy Enstitüleri'ndeki eğitim felsefesini hümanizmle ilişkilendirmiştik. Bilindiği gibi Hümanizm, Rönesans'ın insanlığa armağanıdır. Gökberk'e göre Rönesans'la birlikte ilk kez ele alınan sorun, *insan sorunudur*. "İnsan' arayan, "insanın" özü ile bu dünyadaki yerinin ne olduğunu araştıran çalışmalara Renaissance'ta –ve sonraları da- *humanizm* adı verilir."⁹ Gökberk, Rönesans'la birlikte insanın, evrensel bir organizmanın renksiz bir üyesi olmaktan kurtulduğunu, onun kişiliğini arayan, benliğinin özel renklerini bütün canlılığıyla ortaya koymak isteyen birey olarak yarattığını dile getirir. Bu yüzden de Gökberk, Rönesans'ın bir *individualizm* çağı, *individualite*'lerin doğduğu bir dönem olduğunu söyler. Bu gelişme, ulus devletin ortaya çıkışı ile örtüşür. Türkiye'de ise Hümanizm, 1930'lu ve 1940'lı yıllarda önemli tartışma konuları arasındadır.¹⁰ Yücel'in kitaplarında ve klasik eserlerin çeviri çalışmalarında da hümanizm karşımıza çıkar. Bu bağlamda (Yücel'in bakanlığı döneminde) kurulan Tercüme Bürosu, ülkemizin kültürel yaşamını zenginleştiren eserlerin yayınlanmasını sağlar. Platon'dan Konfüçyüs'e, Mevlana'ya dek Doğu ve Batı klasik eserleri dilimize kazandırılır.¹¹ Yücel şöyle der: "Garp kültür ve düşüncesinin seçkin bir uzvu olmak dileğinde ve azminde bulunan Cumhuriyetçi Türkiye, medeni dünyanın eski ve yeni fikir mahsullerini kendi diline çevirmek ve bu âlemin duyuş ve düşünüşü ile benliğini kuvvetlendirmek mecburiyetindedir."¹² Yücel, çocukları her türlü yanlış ve batıl inanışlardan, muzır telakkilerden uzak tutan, edebi zevklerini, milli ve insani duygularını yükselten, onlarda okuma zevkini kökleştiren bir edebiyatı ihtiyaç olarak belirtir. Bu ihtiyaç doğrultusunda Köy Enstitüleri'nin bütününe söz konusu yerli ve çeviri eserler gönderilir, öğrencilerin bunları okuması sağlanır. Tonguç'un da katkısıyla insan, doğa ve hayvan sevgisi bu kurumların temelindeki harç olarak kabul edilir.

Sonuç olarak, Köy Enstitüleri hümanist değerlerin yeşerdiği, güçlendiği kurumlar haline dönüştü. Bu kurumlarda, Gökberk'in belirttiği "evrensel organizmanın renkli bir üyesi" olan insan yetiştirildi ve kolektif içinde birey olma kültürü yaratıldı. Köy Enstitüleri'nde uygulamaya konan hümanist anlayışın, Batı'dakinden en önemli farkı, kolektif aidiyet ile birey olmak arasındaki bağın koparılmaması, aksine güçlendirilmesidir. Bunun sonucunda da Köy Enstitüsü öğrencileri arasında dostluk, kardeşlik, doğa, hayvan ve insan sevgisi temel değerlerler arasına girerek yaygın olarak benimsendi. Sonraki yıllarda Köy Enstitüleri mezunları aracılığıyla, Türkiye'nin eğitim ve kültür yaşamını etkiledi.

⁹ Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, 6. Baskı, Remzi Kitabevi, 1990, İstanbul, s. 188-190

¹⁰ Hümanizm tartışmaları için bkz. Aytül Kasapoğlu, "Bir Halk Sosyolojisi Örneği Olarak Adımlar Dergisinin Semiyotik İncelemesi, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, Cilt 14, Sayı 1, Bahar 2011, s. 135-191; Emre Yıldırım, "Erken Cumhuriyet Yılları Milli Kimlik Tartışmaları: Hasan Ali Yücel ve Türkiye'de Hümanizma Arayışları", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/7 Summer 2013, s. 745-763

¹¹ Hasan Ali Yücel'in söz konusu klasiklere yazdığı Önsöz'de, hümanist düşüncenin bu topraklarda yaygınlaşması amacını ortaya koyar. "Hümanizma ruhunun ilk anlayış ve duyuş merhalesi, insan varlığının en müşahhas şekilde ifadesi olan sanat eserlerinin benimsenmesiyle başlar. Sanat şubeleri içinde edebiyat, bu ifadenin zihin unsurları en zengin olanıdır. Bunun içindir ki bir milletin, diğer milletler edebiyatını kendi dilinde, daha doğrusu kendi idrakinde tekrar etmesi; zekâ ve anlama kudretini o eserler nispetinde artırması, canlandırması ve yeniden yaratmasıdır. İşte tercüme faaliyetini biz, bu bakımdan ehemmiyetli ve medeniyet davamız için müessir bellemekteyiz. Zekâsının her cephesini bu türlü eserlerin her türlüüne tevcih edebilmiş milletlerde düşüncenin en silinmez vasıtası olan yazı ve onun mimarisi demek olan edebiyat, bütün kütlenin ruhuna kadar işleyen ve sinen bir tesire sahiptir. Bu tesirdeki fert ve cemiyet ittisali, zamanda ve mekânda bütün hudutları delip aşacak bir sağlamlık ve yaygınlığı gösterir. Hangi milletin kütüphanesi bu yönden zenginse o millet, medeniyet âleminde daha yüksek bir idrak seviyesinde demektir. Bu itibarla tercüme hareketini sistemli ve dikkatli bir surette idrak etmek, Türk irfanının en önemli bir cephesini kuvvetlendirmek, onun genişlemesine, ilerlemesine hizmet etmektedir..." Bkz. İyi Vatandaş İyi İnsan, İkinci Baskı, İş Bankası Yayınları, 1962, Ankara, s. 145.

¹² Hasan Ali Yücel, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, Kültür Bakanlığı Türk Klasikleri, 1993, Ankara, s. 4



Bürokratik ve Tutucu Yönetime Karşı Bir Diyalog Yöntemi: Mektuplaşmak!

Yukarıda kısaca değinildiği gibi Köy Enstitüleri'ndeki eğitim ilkeleriyle, Tonguç'un yönetim anlayışı ve uygulamaları paralellik gösterir. Geleneksel yönetim anlayışında, yönetenle yönetilen arasında ast-üst ilişkisini kurmak, makamla olan mesafeyi arttırmak, derinleştirmek, aşılmaz duvarlar yaratmak yöneticinin kendini saydırması ve “yöneten” olduğunu hissetmesi-hissettirmesi açısından önemli sayılır. Bu bakımdan yöneticilik, kişinin iktidar sahibi olması, gücünü ve otoritesini sıklıkla anımsatması anlamına gelir. Tonguç'un yöneticiliğinin söz konusu anlayışla uzaktan yakından ilgisi bulunmaz. O, İlköğretim Genel Müdürlüğü makamını; yönetenle yönetilen arasındaki mesafeleri kısaltmaya, işleyişi hızlandırmaya ve eğitim alanında köklü değişimler yaratmaya yönelik bir işleve büründürmeyi amaçlar. İşte onun mektuplaşması bu amaca hizmet edecektir ve Tonguç'un tercih ettiği bir yöntemdir. Engin Tonguç'un deyişiyle; 1936-1946 yılları arasında eğitim ve köyün canlandırılması için yapılan çalışmalara karşı olan, “elverişsiz bürokratik ve tutucu yönetim içerisinde yeni bir iş yapabilme anlayışıyla mektuplaşma bir yöntem olarak seçilmiştir.”¹³ “İmparatorluktan kalma, tutucu bir resmi yazışma sistemi içerisinde, insanların olağanüstü çabalara yönlendirilmeleri sağlanamazdı. Bazen yumuşak, bazen sert, ama her zaman içtenlikli, insancıl bir yaklaşımla onların inançlarına, duygularına seslenmek gerekiyordu. Aralarında bu tür bir iletişim kurulmalıydı ki, ortak bir ülküye, bir ereğe doğru tüm güçleri harekete geçirebilsin.”¹⁴ “Mektuplaşma yolu açık tutulunca resmi kanalların işlememesinden kaynaklanan yetersizlik, kişilerin bürokrasiye duyduğu güvensizliği, çoğu kez haklı güvensizlik, iyice ortaya çıkmıştı. Yorucu, hatta bunaltıcı olduğu halde, mektuplaşma yolunu açık tutmakta kararlıydı.”¹⁵ Bu sözlerden de anlaşılacağı gibi Tonguç'un tercih ettiği iletişim yöntemi, eşitsiz koşullar içinde “diyalogdur”. İrfan Erdoğan'a göre iletişim; “eşitlikte diyalogdur, egemenlikte baskı ve mücadeledir, bir anlamın iletimi, bir alışveriş, bir ilişki ve ilişkideki faaliyettir.”¹⁶ Eşitliğin sağlanması için, eşitsiz koşullarda diyalog temelli bir iletişim yöntemi geliştirmek Tonguç'un eğitim anlayışıyla örtüşür. O güne dek bürokrasinin her alanında olduğu gibi, eğitim kurumlarında da diyalogdan uzak bir uygulama karşımıza çıkar. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında eğitime ilişkin bir takım reformlara rağmen eğitim; dine dayalı, ezberci, geleneksel yöntemlerle ve çağdışı uygulamalarla yapılmaktadır.¹⁷ Kız çocukların okullaşma oranı düşüktü, toplumsal cinsiyet eşitsizliği en temel sorular arasındaydı. Kız okullarında ancak yaşlı ve çirkin erkeklerin öğretmenlik yapmasına izin verildiği bilinmektedir.¹⁸ Bu anlayış, Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda eğitimcileri etkisi altına alan bir gerçekliktir.¹⁹ Bu durumu yakından bilen Tonguç, klasik eğitim anlayışının tersine, eğitimde “diyaloga” önem verir. Tonguç, öğretmenin anlattığı, öğrencinin pasif dinleyici olduğu, öğretmenin özne, öğrencinin nesne olarak görüldüğü, bilginin yaşamdan uzakta bir yerlerde durduğu, üretimden kopuk ve ezberci eğitime şiddetle karşı çıkar. Tonguç için mektuplaşma bir diyalog yönetimidir. Aynı zamanda ulaşımın ve iletişimin

¹³ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 7

¹⁴ Engin Tonguç, Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, s. 228

¹⁵ Engin Tonguç, Agk., s. 259

¹⁶ İrfan Erdoğan, İletişim Egemenlik Mücadeleye Giriş, İmge Kitabevi, 1997, Ankara, s. 20

¹⁷ “Ahmet Edip'e göre de okullardaki kapıcıdan, hademeye, müdüre dek, çocuklara hakaret ve tehdit edilmekte, ceza ile korkutularak benliği yok edilmektedir. Ayrıca eğitim müfredatı karmaşık, ağır ve lüzumsuz birçok bilgilerle doludur. Deney, gözlem ve uygulama hiç yoktur. Güzel sanatlar, beden eğitimine hiç rastlanmadığı için, çocuklar sağlıksızdır. Aileler çocuklarını okula bırakır, bir daha arayıp sormazlar. Beklenen yegâne şey “sükût ve itaatir.” Bkz. Firdevs Gümüoğlu, “Concept Of Education From The Ottoman Empire To The Republic In Türk Yurdu (Turkish Homeland) Journal”, The Third International Congress of Turkology “600 Years of Polish-Turkish Relations-Research on Turkology Yesterday, Today and Tomorrow” başlıklı kongrede sunulan bildiri metni. 25-27th of June 2014, Varşova Üniversitesi, Polonya

¹⁸ Cemil Öztürk, Atatürk Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikası, TTK Basımevi, Ankara, 1996, s. 16

¹⁹ Altunya'nın belirttiği gibi Cumhuriyetin ilk on yılında eğitim öğretmen yetiştirme açısından laikleştirme, yasal düzenleme, statü belirleme, değişik modeller oluşturma, eleman yetiştirme yönlerinde büyük bir birikim yaratmıştır. Ancak bu önemli çabalara rağmen, köylerin ihtiyacı olan nitelikte ve nicelikte öğretmen yetiştirilememiş, geçici önlemlere başvurulmuştur. Bkz. Niyazi Altunya, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008), Plar Ltd. Şti, Ankara, 2008, s. 18



oldukça güç olduğu tarihsel koşullarda, mektup son derece önemli bir iletişim aracıdır da... O, eğitimin her kademesindeki kişiyle diyalog kurmaya özen gösterir. Öte yandan diyalogun, sözler, cümleler ve duygular toplamı olmamasına, toplumun ihtiyaçları yönünde dönüşüme katkıda bulunmasına önem verir. Bu bakımdan Tonguç, o güne dek ülkemizde görülmemiş bir eğitim anlayışının kuram ve uygulamada öncüsü olur. Onun düşüncelerinin evrenselliği derinlemesine incelenmeye muhtaçtır.

Freire'nin dikkat çektiği gibi söz, diyalogu mümkün kılan bir araçtan öte bir şey değildir. "Söz"de iki boyut bulunur: "Düşünme ve eylem". "Aynı zamanda praksisi olmayan hiçbir gerçek söz yoktur. Bu yüzden, gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir. Hakiki olmayan bir söz, gerçekliği dönüştürmeyen bir söz, kurucu öğelerin birbirinden koparılmasıyla ortaya çıkar. Bir söz, eylem boyutundan yoksun bırakıldığı zaman, düşünme otomatik olarak zarar görür. Sözün yerini boş lafazanlık, yabancılaşmış ve yabancılaştırıcı dırdir alır. Söz, boş laf, dünyayı açıkça itham etmeyi beceremeyen laf halini alır, çünkü dönüştürme yükümlülüğü olmayınca itham etme de imkânsızdır ve eylem olmayınca dönüşüm olmaz."²⁰ Freire, düşünce ve eylemin biraradalığını vurgular. Tonguç'un eserlerinde, "düşünce ve eylem" kavramlarına karşılık gelen "iş"tir. Tonguç, "iş"le insanın ve toplumun her türlü sorunun üstesinden geleceğini düşünür. Ona göre, "iş" in hem bireysel, hem de toplumsal boyutu bulunmaktadır. Tonguç için "iş", imeceyi, yaratıcılığı ve toplumsal dayanışmayı içermelidir. Bir yandan da "iş", bireyde sistemli düşünme yetisinin gelişmesine katkıda bulunur. Ancak Tonguç'a göre, "ruhen, kalben, fikren birbirine bağlanmayan insanlardan büyük ve devamlı, kendilerine haz verici hamleler, çok verimli, normalin üstünde işler beklenemez."²¹ Onun için "iş" edimi; imceden, sevgiden ayırlamayacağı gibi, eğlence ve coşkudan da ayrılmaz. Tonguç bu bilgiyi de Anadolu köylüsünün yaşamından çıkarmıştır. Aynı biçimde diyaloga dayalı "iş" ve yaşam anlayışı da buradan beslenir. Çünkü "Diyalog bir yaratma edimidir; bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin kullanışlı bir aracı olarak hizmet edemez... Diyalog derin bir dünya ve insan sevgisi yoksa var olamaz... Sevgi aynı zamanda diyalogun hem temeli hem diyalogun kendisidir."²² "Diyaloga giren özneler karşılıklı saygıyla doludur."²³

Tonguç'un mektuplarındaki hitap ve söylem Freire'in dile getirildiği gibi diyaloga katılanların, düşünce ve eylemlerinin dönüşmesine ve kendilerini insan olarak hissetmelerine katkıda bulunur. Öte yandan onun mektuplarının ana eksenini "yaratma edimi" oluşturur. Tonguç mektuplarında; yöneticileri, öğretmenleri, usta öğreticileri ve öğrencileri mevcut koşulları değiştirme potansiyeline sahip özneler olarak görür. Onları dinler, tavsiyelerini dikkate alır ve onlarla dayanışma içinde olacağını güvencesini verir. Tonguç'un mektupları; bilgi verici, yol gösterici, çözüm üretici ve akli kullanmaya önem veren içeriktedir. Öte yandan Tonguç'un mektupları açık veya örtülü olarak sevgi dolu iletiler bulunur. Mayo'nun, anımsattığı gibi Freire'de sevgi, "diyalogun temeli"dir.²⁴ Tonguç'un mektupları da ülke, doğa ve insan sevgisiyle dolu hümanist bir içeriğe sahiptir. Bu içerik onun mektuplarındaki söylemine de açıkça yansır: Köy Enstitüsü Müdürleri ve öğretmenlerine "Sevgili Kardeşim", öğrencilere "Sevgili Oğlum" diye hitap eder.

Tonguç, Batı'dan Doğu'ya dek bütün Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüsü Müdürlerine mektuplar yazar. Onlardan da bu kurumların işleyişine ilişkin mektuplar alır. Bunlardan Kars Cılavuz Köy Enstitüsü Müdürü Ağanoglu'nun 5 Mart 1941'de Tonguç'a yazdığı mektup şöyledir: "Bir mektubunuzda resmi çerçevede dışında ele alınmağa değer meselelerin mektuplaşmalarla halli

²⁰ Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbeke, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991, s. 61-62

²¹ İsmail Hakkı Tonguç, *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları*, s. 3

²² Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.63

²³ Paulo Freire, *Yüreğin Pedagojisi*, Çev. Özgür Orhangazi, Ütopya Yayınları, Ankara, 2000, s. 98

²⁴ Peter Mayo, şöyle der: "Freire sevgiyi 'diyalogun temeli' olarak düşünür." Bkz. Peter Mayo, *Özgürleştirilen Praksis*, Çev. Hasan Hüseyin Aksoy- Naciye Aksoy, Dipnot Yayınları Ankara, 2012, s. 24



cihetine gidilmesi yolundaki direktifler vermişsiniz.”²⁵ Ağanoğlu'nun mektubu gayri resmî bir rapor niteliği taşır. Cılavuz Köy Enstitüsü'nde gerçekleştirilen ve planlanan işlere ayrıntılı olarak yer verir.

Tonguç'a sadece müdürler, öğretmenler değil Köy Enstitüsü öğrencileri de yazar. Bunlar bazen kişisel, bazen de ortak imzalı mektuplardır. Tonguç, bütün öğrencilere “Sevgili Oğlum” diye seslenir!²⁶ 1940'lı yılların başında Ardahan'da bir ilkokulu bitirmiş köy çocuğu Dursun Akçam'a “Sevgili Oğlum Dursun” sözleriyle yazdığı mektupta, sıcak bir sesleniş bulunur. Çocuk Akçam, “Tutamadım kendimi, oturdum ağladım. Kimdi bu babacan adam? Bir köylü parçasının gözlelerinden öperek mektup yazıyordu Ankara'dan, 'dileğin yerine getirilecektir!’ diyordu”.²⁷ Akçam'ın yaşamını değiştiren o seslenişteki sevgi, yüreklendirme ve diyalogdur. Yine Akçam'ın sonraki yıllarda öğretmenliğinde, öğretmen örgütlenmelerindeki öncülüğünde ve yazarlığında sıra dışı ilköğretim Genel Müdürü'nün o ilk seslenişteki etkisi görülür. Çünkü Tonguç, binlerce yıl boyunca unutulmuş köylünün çocuklarına önce Köy Eğitim Kursları, sonra da Köy Enstitüleri aracılığı ile başka bir dünyanın, insan olarak değer gördükleri bir dünyanın kapısını aralar. O sadece bir yönetici değildir, daha fazlasıdır: Öğretmendir, bütün Köy Enstitüsü öğrencileri için “Baba”dır.²⁸ Köy Enstitüleri uygulamasıyla, yüzyıllar boyunca “insandışılaştırılan” ezilenlere²⁹, Anadolu halkına, insan olmanın araçlarını vermiştir. Tonguç'a mektup yazan ve Enstitü yerleşkelerinde görüşen bütün öğrenciler, Tonguç'un kendilerini “insan” olarak hissettirdiğini belirtirler.³⁰

Cılavuz Köy Enstitüsü öğrencilerinden Kazım Altın, öğrenciliğinden öğretmenlik yıllarına dek Tonguç'a gönderdiği mektuplarda “Sayın Babacığım”, “Sayın Büyüğüm”, “Saygıdeğer Babacığım” ve “Emektar Baba” diye hitap etmesi şaşırtıcı olmasa gerek.³¹ Altın'ın, Tonguç'a yazdığı bir mektup şöyledir: “2.4.1941 tarihli kıymetli mektubunuz sevinçle aldım. O an içinde kalbimde bir çarpma hadisesi uyandı...”³² Tonguç'un, Altın'ın mektuplarına uzun yıllar boyunca yanıt verdiği görülmektedir. Altın, Kars Cılavuz Köy Enstitüsü'nde öğrenciyken, II. Dünya Savaşı'nın devam ettiği koşullarda Tonguç'a yazdığı bir mektubunda “Harp denilen dehşetin uçurumunda kıvranan beşeriyetin, mes'ut bir bütünü halinde yaşıyoruz” demektedir.³³ Avrupa kan denizi içindeyken, dünya daha önce görmediği türden bir vahşet yaşarken, Kuzeydoğu Anadolu'nun yoksul çocukları arasından binden fazlası bu yerleşkede, 13-14 yaşındaki bu öğrencinin duygusuyla yaşamaktadır.³⁴ Altın 25 Haziran 1943 tarihli mektubunda ise Tonguç'a olan sevgi ve minnettarlık duygusundan söz eder: “Size bu kalbimin hislerini yazmak için kalemimde kuvvet bulamıyorum. Bana bu mesleği armağan eden siz babacığıma minnet, saygı ve sevgiyle anlatacak kelime bulamıyorum. (...) Babacığım buna emin olunuz ki kalbimde yükselme hedefi var, sayenizde gideceğim köyü değil bütün Türk köyünü Cennet gibi yapacağım. Yine kalbimi söylüyorum, benim hiçbir şeyde gözüm yok yalnız şu fikri taşıyorum, gideceğim yerden fayda bekleyiniz benim bütün gayem atılacağımla fazifelerde Eser bırakmaktır.”³⁵ Altın, mezun olduktan sonra da görev yaptığı köylerden Tonguç'a yazmayı sürdürür.

²⁵ İHT Arşivi, Q01 G Yo22 HAĞan, s. 1 ve Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, s.157-158

²⁶ Kadın öğretmenlere yazılmış mektup kitapta yer almamaktadır. Sadece bir kız öğrenciyeye yazılmış mektup bulunmaktadır. İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 156

²⁷ Dursun Akçam, Kaf Dağının Ardi, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2002, s. 243

²⁸ Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, s. 225

²⁹ Paulo Freire, Agk., s. 22-23

³⁰ Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü; Songül Sallan Gül, Gönen Köy Enstitüleri Yılları, YKKED Yayınları, İzmir, 2013.

³¹ Kazım Altın diğer Köy Enstitüsü öğrencileri gibi Tonguç'a, “Tonguç Baba” diye hitap eder. Bkz. Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, s. 224

³² İHT Arşivi, Q 02 G KAltın 07 41 01, s. 1

³³ İHT Arşivi, Q 02 G KAltın 02 42, s. 1

³⁴ Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, s.144

³⁵ İHT Arşivi, Q 02 G KAltın 06 43, s. 1



Tonguç'a öğrenciler tarafından yazılan mektupların bir kısmı, eğitim yaşamlarıyla ilgili bilgi vermek ve sorunlarını dile getirmekten ibaretken, bir kısmı da şikâyet niteliği taşır. Tonguç'un kendisine gelen mektupları ve dilekçeleri mutlaka yanıtlamaya çalıştığı görülür. Mektupların çoğuna Tonguç, öğretmen, baba ve ağabey kimliğiyle sıcak bir üslupla yanıt verir. Bununla birlikte yanlış bulduğu konularda eleştirel bir üsluba sahiptir. Yanlışın düzelmesi için karşısındaki zaman tanıyan, koruyucu ve destekleyici bir üslup da söz konudur: "Dilekçenizdeki sözlerin bir kısmını sizlere hiç yakıştırmadığım için dilekçeyi işleme koymadım. Temiz, saf hayatınızın en ufak şekilde kirlenmesini uygun bulmadım. Hepinizin adlarının yazılı olduğu bu dilekçeyi hususi mektup gibi kendi evrakım arasında saklayacağım. Direktörünüze (Enstitü Müdürü. FG.) bile göstermek niyetinde değilim. Onun için size şu hususi mektubumla cevap veriyorum. Her birinizle Enstitüde veya hayatta görüşeceğim ve bu mektupla yazdıklarımın doğru olup olmadığını soracağım. Bilgi ve tecrübeleriniz çoğaldıkça benim dediklerimin doğru olup olmadığını soracağım."³⁶

Sonuç olarak, Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürü olduğu süre içinde kanıksanmış eğitim anlayışına karşı, en önemli mücadele araçlardan biri mektuplardır. Tonguç bu süreçte iki değerli Milli Eğitim Bakanı olan, Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel ile çalışır. Arıkan'la 1935'den Aralık 1938'e, Yücel'le Aralık 1938'den Ağustos 1946'ya kadar birlikte çalışır. Her iki bakanın da desteğiyle Tonguç, eğitim alanındaki düşüncelerini olgunlaştırır ve yaşama geçirme olanağı bulur. Bu tarihi fırsat yardımıyla o, diyalogcu, hümanist ve toplumu dönüştürücü bir eğitim uygulamasının mimarı olur.

Mektupların Yazıldığı Yıllardaki "Atalet"!

Yukarıda da dile getirildiği gibi Tonguç'u mektup yazmaya iten nedenlerden biri de ülkenin içinde bulunduğu koşullardır. Tonguç, "dağınık, perişan, bitkin köyü hareketlendirmek" amacıyla olduklarını belirtir.³⁷ "İş, çok ağır bir iş! Öyle safhalar var ki, onları hallederken öyle kayalara tesadüf ediliyor ki, granitleri tuzla buz etmek lazım geliyor."³⁸ Tonguç'a göre ülkede derin bir atalet bulunmaktadır ve düşünülen "hamleyi besleyici hava yok"tur.³⁹ "Askerlerden köylerde istifade meselesi anladığım tarzda okuma ve yazma için düşünülüyor... Biz de yapmacık münevverle köye giremeyiz. Onun için köyü harekete getirebilecek, içinden eleman bulmak lazımdır. (...) Bütün bu teşebbüsün gayesi ve mesnedi köyde istihsali çoğaltmak, teknikleştirmek, olabildiği kadar rasyonelleştirmektir. Hülasa dağınık, perişan, bitkin köylüyü hareketlendirmektir."⁴⁰ Mektuplarda da görüleceği gibi, günün koşullarında Ankara'da Saffet Arıkan'ın ve Tonguç'un giriştikleri eğitim hareketinin öneminin farkında olan az sayıda kişi bulunmaktadır. Bu yüzden de Tonguç, 24 Nisan 1938'de Ankara'dan Ferit Oğuz Bayır'a yazdığı mektubunu, "Bura bildiğin gibi" diyerek, yorum yapmadan noktalar.⁴¹

Tonguç'un kamuoyuyla paylaşılan ilk mektubu 22 Şubat 1935 yılına aittir ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürü Rauf İnan'a yazılmıştır. Mektup İzmir Kızılçullu'da açılması planlanan Eğitim Kursu ile ilgilidir. İnan'a "Resmi haber yoldadır! Durumu inceledikten sonra resmi emrin cevabını geciktirmeden veriniz ve mufassalca yazınız. (...) Mevcut binaları kadınlara tahsis edersiniz... Vekil Beyefendi bu tecrübeye de çok ehemmiyet veriyor... Resmi ve kati şeklini almadan yaymayınız" der.⁴²

³⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 33

³⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 10

³⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 10

³⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 10

⁴⁰ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 9-10

⁴¹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 17

⁴² İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 14-15



İsmail Hakkı Tonguç mektuplarında sıklıkla yinelediği gibi, köylerde iş yapacak nitelikli insan son derece azdır. Öte yandan onun uygulamak istediği eğitim ve üretim anlayışını kavrayan, bütün varlığıyla sürece dahil olan kişi sayısı da azdır. Tonguç bu sorunu giderecek çareler arar ve eğitimde mevcut durumu analiz eden, çözümler üreten bir kitap yazar. Ferit Oğuz Bayır'a 24 Mart 1938 tarihli bir mektubunda Köyde Eğitim adlı bu kitabı yazarken yaşadığı güçlükleri ve kitabı yazma gerekçesini anlatır: "İstedğim evsafa iş arkadaşım azdır. Bunu sana itiraf edebilirim. Birçok kimseleri, yeni ve kuvvetli işler için yetiştirmeyi gaye bilerek sahneye çıkarıyorum. Fakat randıman azdır. Bu işler mutavvasıt (orta çapta anlamında) adamın sökebileceği işler değil. İşte bu sebeplerden düşündüm taşındım, hiç olmazsa kitap vasıtasıyla beş on kişi kazanırız diyerek, herkesin balolarda, gazinolarda, pastahanelerde eğlendiği saatlerde, bunlara hiç imrenmeyecek, gece yarılarında kadar oturarak bu kitabı yazdım. İstedimde yüzde yüz muvaffak olamadım. Ama yine de orijinal bir şey meydana getirdiğimi sanıyorum."⁴³ Tonguç'un kitabını yazdığı günlerdeki Ankara, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Ankara romanını çağırıştırır. Ülkede nüfusun çoğunluğunu yoksul köylüler oluşturmaktadır. Köylerde binlerce yıldır aynı üretim biçimi ve üretim ilişkileri süregelmektedir. Köylüler ağa, şeyh, aşiret reislerinin egemenliği altında patronaj ilişkileriyle iç içe yaşamaktadır.⁴⁴ Diğer yandan gelişmekte olan burjuvazi ve onun özellikle Ankara'daki yaşam biçimi göze çarpar. 1930'ların sonuna doğru, devrimci atılımlar ivmesini yitirmeye başlamıştır. Buna karşın bir avuç, ancak kararlı aydın insan için köy, çözülmesi gereken "dava"dır. Tonguç, bu davanın öznelerini de yine köyden bulmaya kararlıdır. Bayır'a yazdığı yukarıdaki mektupta, "Bu memlekette iş görmek isteyenlerin çoğunun başı realist olmamalarından yenmiş. Eğitimci yetiştirme işinin azametini, ne kadar ağır bir yük olduğunu bütün ince noktalarına kadar hesaplıyorum. İcabederse bu iş için canını verecek öğretmen ve eğitimci yetiştirmek lazım geldiğini de biliyorum."⁴⁵ "Yalnız para için işe sarılacaklar gibi görünenlerin jestlerine hiç kıymet vermiyorum. Fakat istediğimiz gibi insan toplu ve hazır şekilde mevcut değil. Olsa onları kandırmaya çalışırdık. Aradığımız adamları, hayatta, kurslarda yağurmak suretiyle elde edebileceğiz. Henüz hamur yağurma devrindeyiz."⁴⁶

Osmanlı'dan itibaren eğitim kurumları ülkenin "gerçek gereksinimlerine" göre örgütlenmediği bilinmektedir. Tonguç'un deyişiyle, ya statik kalınacak, ya da harekete geçilecektir. O, ikinci seçeneği yaşama geçirmeye, güvendiği kişileri işbaşına getirerek ilerlemeye çalışır. Bir mektubunda resmi çerçevede olgunlaşmayan konuları yazışma yoluyla çözmek istediğini belirtir ve mektuplaşmanın gerekçelerini dile getirir: "Bazı mes'eleler henüz resmîyet çerçevesi içine girecek şekle gelmemiş bulunmaktadır. Bunları arkadaşça konuşmak suretile istikametlendirmek, bu mümkün olmayan hallerde ve zamanlarda da yazışma yoluyla başarmak gerekir."⁴⁷ 7 Nisan 1938'de Manisa Millî Eğitim Müdürü Rauf İnan'a yazdığı mektupta "Sizin Horozköy'de açtığınız kursun, resmi tahriratlarla ifade edilemeyecek bazı safhaları var. Onları birer birer yazayım" diyerek Eğitimci Kurslarına alınacak öğrenci sayısının, resmi olarak belirlendiği gibi, yüz kişiden oluşmak zorunda olmadığını söyler. Tonguç için resmi kararlardan çok, "gerçek ihtiyaçlar" önemlidir. Mektuba göre, planda olmayan bir biçimde Manisa'dan talep gelmiştir ve bunun üzerine kurs açılmıştır. Burada Manisa'nın talebi "gerçek ihtiyaç"a karşılık gelir. Ancak yeterince bütçe yoktur ve Tonguç, Haziran'da yeni bütçe ayrılana dek İnan'ın mevcut olanaklarla idare etmesini ister. Bunu açıklarken de üslubu güven vericidir, dostluk ve dayanışmayı içerir: "Onun

⁴³ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 16

⁴⁴ Firdevs Gümüşoğlu, "Patronaj Kalıplarına Karşı Başkaldırı Eğitimi: Köy Eğitimci Kursları ve Köy Enstitüleri", Eğitimde Reform ve Finans Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Editör: Songül Sallan Gül- Hüseyin Gül, SDÜ Köy Enstitüleri Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Isparta, 2007, s.106-117.

⁴⁵ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 16

⁴⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 16

⁴⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 34



için Hazirana kadar himmet sizden. Ondan sonra azami gayret ve para bizden” der.⁴⁸ Kısacası Tonguç’un mektup yazdığı her yaş ve statüdeki kişiye yönelik mektuplarında, içtenliğin ve dostluğun nesnel bir zemini bulunur.

Tonguç ve “Köy Meselesi”

Tonguç’un bütün eserlerinde köy sorunu önemli bir yer işgal eder. Çünkü o, köylerin içinde bulunduğu yoksulluk ve çaresizliğin bizzat tanığıdır. İlkokulu mezunu bir çocuk olarak tek başına önce Bulgaristan’dan İstanbul’a, sonra da İstanbul’dan Kastamonu’ya dek yolculuk yapar. “O; 1900’lerin başında Silistre’de yaşayan bir köylü ailesinin çocuğudur. Balkan Savaşı sırasında İstanbul’a okumaya, öğretmen olmaya gelmiş bir gençtir. Tonguç, hem Osmanlı İmparatorluğu’nun egemenliği altındaki Bulgaristan köylerindeki yoksul halkın yaşamını, hem de Anadolu’yu çok iyi bilmektedir. Öte yandan Batı’daki eğitime ve toplumsal sorunlara da yabancı değildir: 1918’de iş eğitimi almak üzere Almanya’ya gönderilir. Burada Georg M. Kerschensteiner’in ve John Dewey’nin ‘bilgi okulu’na karşı, ‘iş okulu’ tartışmalarıyla tanışır. Tonguç bu düşüncenin kendisine yabancı olmadığını fark eder. Öte yandan Almanya’da bulunduğu günlerde Berlin’de ve Münih’te sol ayaklanmalar gerçekleşmiş ve Tonguç bir öğrenci olarak, bu siyasal çalkantılara tanık olmuştur. Ancak Almanya’daki eğitimi kısa bir süre sonra kesintiye uğrar. Öğrenciliğinin henüz ilk yılındayken ülkesinin işgale uğradığı haberini alır. Almanya’daki diğer öğrencilerle birlikte 19 Mayıs 1919’da İstanbul’a döner.”⁴⁹

Tonguç’a göre Osmanlı İmparatorluğu’nda yöneticiler de, aydınlar da çoğunluk nüfusu oluşturan köylü ile yabancılaşmıştır. Tonguç şöyle der: “... Her şeyden evvel hakiki köyü tanıyalım. Hiç korkmadan, aldanmadan, demagogların oyunlarına kapılmadan onun bütün hususiyetlerini öğreneyim”.⁵⁰ Onun eğitim anlayışında köy, her alanda çalışacak nitelikte kahramana muhtaçtır. Bu kahramanlar köyün içinden yetiştirilmek zorundadır.⁵¹ Tonguç için bir köy “meselesi” vardır. Ancak bu mesele bazılarının düşündükleri gibi mihaniki ‘köy kalkınması’ sorunu değil, anlamlı ve bilinçli bir şekilde köyün içten canlandırılmasıdır. Köyün insanı, öylesine canlandırılmalı ve bilinçlendirilmelidir ki onu, hiçbir kuvvet kendi çıkarına ve insafsızca istismar edemesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapamasın. Köylüler bedava çalışan iş hayvanı haline gelmesin. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir”⁵²

Tonguç, 1935 yılında Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’ın ilköğretim alanında vazgeçilmez yardımcısıyken, bir yandan da 1938’de Köyde Eğitim ve 1939’da Canlandırılacak Köy adlı eserlerini yayınlar. Köyde Eğitim’i yazmadan önce kapsamlı bir araştırma yapar. Kitabın ikinci baskısının yapıldığı 1947’de Türkiye’nin 61 ilini, 305 ilçesini ve 9.156 köyünü incelemiştir.⁵³ Aynı zamanda döneminin köy öğretmenlerinden ve müfettişlerinden aldığı raporlar sonucu Türkiye’nin eğitim sorununu analiz eder: “Buna göre, köyü ve köylüyü tanımak zorunludur. Köydeki sorunları anlamak için hastalığın teşhisi gereklidir. Ona göre Türkiye köylüsünün en önemli sorunu, ege-men güçler tarafından yüzyıllar boyu sömürülmeleri, yoksulluk, eğitimsizlik ve Batıl inançlarla çevrelenmiş bir toplumsal yaşamdır. Bu durumdan en önemli çıkış yolu, köyün gerçek gereksinimlerine göre köylü çocuklarını yetiştirmektir. Bununun için de köylüyü iyi tanımak gerekmektedir. Tonguç, “köyde eğitimin nasıl olduğunu bilmedikçe, nasıl olacağını kestirmek mümkün

⁴⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 18

⁴⁹ Engin Tonguç, Devrim Açısından Köy Enstitüleri, Ant Yayınları, 1970, İstanbul, s. 79; Firdevs Gümüsoğlu, “A Pioneer In The Critical Pedagogical Approach: İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960)”, Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives, Volume 10, Part 3, Published at: www.sciencebg.net, ISSN 1313-2571, September 2012, European Union, pp.12-20

⁵⁰ İsmail Hakkı Tonguç, Canlandırılacak Köy, 3. Baskı, KEÇEV, Ankara, 1998, s. 46

⁵¹ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 44

⁵² İsmail Hakkı Tonguç, Canlandırılacak Köy, s. 94

⁵³ İsmail Hakkı Tonguç, Canlandırılacak Köy, s. 682



değildir” der. Ona göre köy koşullarında büyüyen çocuk, bilinenden ve tercüme edilen kitaplar-
da yazılından başka bir dünyadır.⁵⁴

Klasik Eğitime Karşı Yaratıcı ve Özgürleştirici Eğitim

İsmail Hakkı Tonguç, uygulamadaki eğitim sistemini; ezberci, yaşamdan kopuk, toplumun ve insanın gereksinimlerinden uzak bulur. 3 Haziran 1937’de Sadri Ertem’e yazdığı mektupta, yeni hazırlanan testlerin içeriğini eleştirir: “Bu test değil, çocuklar için adeta bir bela! Yahu bu kadar suali sen değil ilk mektep talebesine, yaşını başını almış kelli felli okuryazar denilen adamlara sorsan onları bile sıkıntı basar ve şaşırır kalırlar. (...) Bütün bu suallerin ifade ettikleri kitabi bilgi ile insanları ölçüp de hüküm vermek, insanı işe yaramayan bir malumat hokkası olarak görmekten başka ne ifade eder?”⁵⁵ Tonguç genç kuşakların yaşamdan uzak “kitabi bilgi”yle donatılmasını ve “insanın malumat hokkası” haline getirilmesini hem mektuplarında, hem de yazdığı kitaplarda eleştirir. Tonguç’un 1937’de yazdıkları, Freire’nin 1960’lı yılların sonunda formüle ettiği “Bankacı Eğitim Sistemi” kavramsallaştırmasını çağrıştırmaktadır.⁵⁶ Tonguç, öğrencilerin belleklerinin, anlamını ve önemini kavramadıkları bilgilerle doldurulmasını doğru bulmaz. Ona göre söz konusu eğitim, klasik eğitimdir ve terk edilmelidir! Rauf İnan’a 7 Nisan 1938’de yazdığı mektupta Eğitim Kurşları’nda yeni bir bakış açısına ihtiyaç olduğunu belirtir. Bunun çaresinin de “Evvela mevcut bilgileri ve itiyatları terk. Yeniden yeni işe göre aklıselimle hareket... Yoktan var icat etmek... Köye ve köylüye göre hareket... Bunların niçin böyle olmaları lazım geldiğini kursa geleceklele temasdan sonra anlamak mümkündür.”⁵⁷ Burada Tonguç, eski alışkanlıkların bırakılmasını, akılcı davranılmasını ve öğretmenin köylüden öğrenmesini ister. Onun bu yaklaşımı, bilginin yaşamla bağımlı kurma ve köylüyü sürecin dönüştürücü aktörleri haline getirmek amacıyla açıklanabilir.⁵⁸ Kurslara alınan gençlerin, kurs sonrasında eğitimci olarak gidecekleri köylerde, köyün “gerçek ihtiyacına” çözüm üretecek bir birikimle donatılmasını amaçlar. Bunun yolu köylüyü tanımaktan, köylünün ihtiyaçlarını köylüyle birlikte saptamaktan ve çözüm üretmekten geçmektedir. O halde bu eğitim müfredatının “ruhu” nasıl olmalıdır? İnan’a 7 Nisan 1938’de yazdığı mektupta şöyle der: “Tedrisata gelince: Onu resmi müfredat programı az çok göstermiş. Fakat ruhu program taslağında değil, kursu idare edecek olan arkadaşların ellerinde ve tarzı hareketlerindedir. Köyde ve köylüde mevcut kıymetleri, umumi ve mer’i (geçerli) kıymetler haline getirmek, bu kursların ve ondan sonra eğitimcilerin faaliyetlerinin neticesi olmalıdır. Sana meselenin ana hatlarını yazdım. Kursların kendi kendilerini yaratmaları en mühim noktayı teşkil eder. İş bizim klasik işler gibi mütalaa ederek merkezden imdat beklerseniz buradan belki para, kitap alabilirsiniz. Fakat ruhu vermek merkezin işi değildir... Bu işin gerçekleşmesi için resmi emirleri veriyoruz. Bunlardan azami şekilde istifade etmek size düşer.”⁵⁹

Tonguç, yeni bir iş için yola çıkarken, “iş”i öncelikle insanların zihinlerine ve kalplerine sokmak gerektiğini, sonra insanların fedakârlığa girişeceğini söyler. Ona göre bireysel akıl, ortak akıl haline gelerek köyün maddi ve manevi alanda canlanmasına katkıda bulunmalıdır. Tonguç için “iş”, bir idealin gerçekleşmesi demektir. İdeal ise, inanmayı, sevmeyi ve çalışmayı gerektirir. Ancak, daha önce değinildiği gibi, onun ortaya koyduğu ideal için yola çıkacak nitelikli insan

⁵⁴ Firdevs Gümüšoğlu, “A Pioneer In The Critical Pedagogical Approach: İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960)”, p. 15

⁵⁵ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 11

⁵⁶ “Bankacı Eğitim Modeli” kavramı için bkz. Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s. 46-48

⁵⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s.18

⁵⁸ Freire ve Macedo, yetkinci eğitim eleştirisini yaparken, eğitime katılan her bireyin sürecin özneli olduğuna vurgu yapar. Bu bakımdan da Tonguç’la bu düşünürlerin söylemleri arasında benzerlik bulunmaktadır. Onlar bilgiyi, diyalektik bir yöntemle ele alarak dogmatizme karşı bir söylem geliştirirler: “Eğitimcilerin, bilginin bir veri parçası; durdurulan, sonlandırılan, bitirilen bir şeye ve onu elde etmiş olan kişi tarafından onu henüz sindirmemiş olan kişiye aktarılacak bir şey olmadığını kabul etmeleri gerekir.” Bkz. Paulo Freire-Donaldo Macedo, Okuryazarlık, Çev. Serap Ayhan, İmge Yayınları, Ankara, 1998, s. 86

⁵⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 19



sayısı oldukça azdır. Buna rağmen mektuplarında hiçbir zaman umutsuzluğa yer yoktur: Mevcut öğretmenler arasında amaçlanan eğitime sempati duyacak kişilerle ve “samimi” ortamlar yaratarak işleri yapmayı amaçlar.⁶⁰ Bir yandan da işleri yapan kişilerin değişmez statü içinde kalmalarını istemez. Çünkü bu durum, diğerleri üzerinde egemenlik kuran bir biçime dönüşebilir. Tonguç’un eğitim sisteminde şuna dikkat edilir: Öğretmen köyün ihtiyaçlarına göre bildiklerini eğitime öğretecek, ancak eğitmen adayından da öğrenecektir: “Kursçulara azami şekilde yardım ediniz. Onlar sizden, siz onlardan istifade ederek orada iyi, hatta örnek bir hayat tesis ediniz.”⁶¹ Tonguç’un örnek hayat yaratma çabası, enstitü çevresini ağaçlandırmak ve çiçeklendirmeyi de⁶², eşyaların niteliğini ve kullanımını da öngörür: “Herşeyi temiz ve basite irca etmek, birinci şart. Kurs eşyası ve binaları böyle bir renk göstermelidir. Ot yatak, battaniye, tahta karyola, bakır sahan ve bardak, çiçekli sofralar. Bir masadan yemek, ders, konferans, atelye vs gibi birçok işler için istifade bu kursların eşya kullanılmadaki prensiplerinin birini teşkil etmelidir.”⁶³

Kuruluşunda, Enstitülerin yerleşkelerinin buldukları bölgelerin ihtiyaçları ve coğrafi koşulları dikkate alınır. Ancak Tonguç, bu kurumların kuruluşunda da klasik yöntemlerden uzak durur. Aksi takdirde başarısız olunacağını düşünür. Bir mektubunda, Arifiye Köy Enstitüsü’nün öğrenci alma tarzını klasik eğitimle ilişkilendirerek eleştirir. O, okulu öğrenci için hazırlamaya karşıdır. Klasik eğitimde okullar hazırlanır, öğrenci hazır okula gelir, “bilgili ve sınıfın tek egemen kişisi olan” öğretmenin öğreteceklerini beller! Tonguç bu yöntemin tersine, öğrenciyi hazırlık sürecine dahil etmeyi önerir. Enstitü Müdürü Balkır’a 24 Ağustos 1940 yılında yazdığı mektupta, Balkır’ın öğrenci karyolarını boyatmasını ve yoğun bir hazırlık içinde olmasını eleştirir: “Görünüşe göre sen bilinen mektebi hazırlayarak, sonra faaliyete geçmek istiyorsun. Bu doğru olmaz... Yağmurlar bastırınca kadar behemal çocuklar eğitmen tertibi (*), dışarıda ders görecekler. Ancak bu tedbirle klasik tedrisat nizamını kırmak mümkün olur.”⁶⁴ Yine klasik eğitim sistemini kırmaya yönelik bir yöntem de şudur: “Yetişkin talebesi olan Enstitüler bu çocuklardan, birçok hususlarda, hatta birinci sınıflara ders verdirmek veya müzakere yaptırmak, bisiklet, motosiklet öğretmek gibi türlü faaliyetler için istifade etme yollarını arayıp bulmalıdır.”⁶⁵

Tonguç, 40 bin köyün okulsuz ve öğretmensiz olduğu koşullarda, bu koşulları değiştirme bilgisi, becerisi ve isteği olan kuşaklar yetiştirmek amacındadır. Çünkü mevcut koşullara göre, okul ve öğretmen ihtiyacı öylesine yakıcı bir sorundur ki, olabilecek en kısa zamanda ve en yeni yöntemle sorunun üstesinden gelineceğini düşünür. O; eğitim, üretim, paylaşım ve birlikte eğlenme aracılığıyla güçlenen bireyler ve gençler yetiştirme hedefindedir. Mektuplarındaki klasik eğitim eleştirisinin temelini bu anlayış oluşturur. Ancak Tonguç’un bu düşüncesini bazı enstitü müdürleri ve öğretmenlerin kavramadıkları da mektuplara yansımaktadır. Tonguç, mektuplarında dile getirdiği gibi “işlerinin çokluğuna rağmen” bu kişilere yazmaya ve onları uyarmaya devam eder. Bu kişilere yönelik eleştirileri ve özeleştirisini bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Tonguç’un klasik eğitim sistemi eleştirisi onun öğretmenlik ve yöneticilik deneyimleriyle sınırlı değildir. Tonguç, 1935 sonlarında dönemin Milli Eğitim Bakanı’na “Köyde Eğitim” konusunda rapor sunar.⁶⁶ 1935’den itibaren Tonguç, birlikte çalışabileceği, köy “davası”nın bilincinde olan ve çözüm üretecek kişiler bulmak amacındadır. Bunun yolunun köyü ve köylüyü, hem de mevcut eğitimcileri yakından tanımaktan geçtiğini bilmektedir. 1938’de yazdığı Köyde Eğitim adlı

⁶⁰ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 27

⁶¹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 20

⁶² İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 95-116-172

⁶³ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 19

⁶⁴ (*)Eğitmen Kurslar’nda eğitmenler eğitim ortamını ve eğitim materyallerini kendileri hazırlarlar. FG; İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 31

⁶⁵ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 35

⁶⁶ Niyazi Altunya, Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış, 2. Baskı, KAVEG Yayınları, İstanbul, 2009, s. 125



eseri; hem zengin bir içeriğe sahiptir, hem de aşağıda belirttiğimiz gibi aradığı nitelikli eğitimcilere ulaşma aracı olmuştur. Daha kitabın ilk sayfalarında, “Köylülere bir şey öğretebilmek için önce onlardan birçok şeyler öğrenmemiz gerekir. Onlarla gülüp onlarla birlikte ağlamayan bir insan köyün iç hayatına giremez” demektedir.⁶⁷ Bu kitabını yazmadan önce Tonguç, dünyada ve ülkemizdeki eğitim sistemine ilişkin bilgi dağarcığını, Türkiye köylerinin mevcut durumuna ilişkin bilgilerle zenginleştirir. Tonguç, bu kitabında önce köylerin genel durumunu inceler. Tonguç’un bu eserinde, bir toplumbilimcinin metodolojisine sahip olduğu görülür ve verileri titizlikle tasnif eder: Konuyu; “Doğa ve doğa olayları bakımından köy”, “Toplumsal hayat ve olaylar bakımından köy durumu”, “Tarımsal işler ve ekonomik hayat bakımından köy durumu” ve “Hayat anlayışları bakımından köy durumunu (önemli hayat anlayışları, sevinç karşısında köylü, üzüntü ve keder karşısında köylü, bir milletin hayat anlayışı)” başlıkları altında ele alır. Ardından köydeki eğitimin niteliğini ve ana ilkelerini analiz eder. Burada “öğrenci ve öğretici olarak insan” başlığıyla, insanın toplumsal, fiziksel, psikolojik ve bilişsel özelliklerini tartışır. Son olarak da Türkiye’deki köy tiplerini inceler. Bu bölümü yazarken, kendi bilgisi ve izlenimlerinin ötesinde Afyon, Ağrı, Ankara, Çanakkale, Edirne, Erzincan, Erzurum, Kars, Gaziantep, Gümüşhane, İzmir, Kırklareli, Kocaeli, Malatya, Rize, Samsun ve Tekirdağ’dan öğretmen ve denetmenlerin, “raporlarından, gözlemlerinden ve fikirlerinden” yararlanır.⁶⁸ Tonguç söz konusu eğitimcilerden rastgele bir değerlendirme almaz. “Köy Eğitimi İnceleme Planı” başlıklı bir geniş ölçekli bir soru formu hazırlar ve gelen yanıtları kitabında değerlendirir.⁶⁹ Tonguç, ülkenin dört bir yanında görev yapan 115 kişiden oluşan bu eğitimcilerin adlarını kitabında tek tek sayar. Bu kişilerden bazılarının sonraki yıllarda Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri’nde öğretmen ve yönetici olduğu görülmektedir. Engin Tonguç’un deyişiyle bu bir “Kolektif bir yapıtı” ve Tonguç’un çalışma biçimiydi.⁷⁰ Engin Tonguç’un bu saptamasının ne denli haklı olduğu, Köy Enstitüleri sistemindeki kolektif yaşam incelendiğinde de görülmektedir.

Tonguç, ülkenin dört bir yanına dağılan bütün Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri’ni sık sık ziyaret eder. O, bu bakımdan da klasik eğitimcilerden farklıdır. Söz konusu kurumları Ankara’dan, makamından yönetmez. Bu yerleşkelerde en az birkaç gün kalır. Gittiği her yerde yönetici, öğretmen ve öğrencilerle birlikte zaman geçirir. Onları dinler, izler, işleyişe ilişkin düşüncelerini paylaşır. Öğrenciler; tarlada, derslikte, ahırda, ışıkta, yemekhanede vb mekânlarda Tonguç’la karşılaştıklarını birlikte zaman geçirdiklerini dile getirmektedirler.⁷¹ Tonguç’un sık sık seyahat ettiği, kursları ve enstitüleri yerinde gözlediği mektuplarında da sık sık karşımıza çıkar. Manisa Millî Eğitim Müdürü Rauf İnan’a Horozköy’de açılacak eğitim Kursu için yazdığı mektupta şunları söyler: “Yeni bina meseleleri hakkında şimdiden hiçbir şey yapmak doğru değildir. Ben tahminen birbuçuk ay sonra geleceğim. Vaziyeti mahallinde hep birlikte etüd edeceğiz. On dan sonra kati kararlar vereceğiz.”⁷² “Yeni yaptırmak istediğin atelye meselelerine gelince, onları, ben oraya gelerek mahallinde halledeceğim.”⁷³ “Birçok mektuplarına kendim Arifiye’ye giderim diyerek cevap yazamadım. Halbuki bu imkan şimdilik hemen tahakkuk ettirilecek gibi görünmüyor. Onun için sana esaslıca birkaç noktayı yazmak isterim.”⁷⁴ Tonguç Köy Enstitüleri’nin açılışından bir yıl sonra 4 Ağustos 1941’de yazdığı bir mektupta, son iki ayda sekiz Köy Enstitüsü’nü ziyaret ettiğini ve çalışmalarını yakından izlediğini belirtmektedir.⁷⁵ Dönemin ulaşım ve iklim

⁶⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Köyde Eğitim, 9-10

⁶⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Köyde Eğitim, s. 559

⁶⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Köyde Eğitim, s. 245

⁷⁰ Engin Tonguç, Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, s. 227

⁷¹ Firdevs Gümüsoğlu, Agk., s. 224-225

⁷² İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 18

⁷³ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 20

⁷⁴ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 31

⁷⁵ İ. Hakkı Tonguç, Agk., s. 47





Resim 1: Sebze bahçesi

koşullarının güçlüğü göz önünde tutulursa Tonguç'un bu gezilerinin hangi fedakârlıklarla gerçekleştiği daha iyi anlaşılabilir: "Buna gecelerimden istifade etmek şartıyla vakit bulabiliyorum. Buradaki işlerimi de bizzat halletmek veya göz kontrolü altında bulundurmamak mecburiyetiyle karşılaşıyorum..."⁷⁶

Tonguç'un, yüz yüze ve güvene dayalı, eğitimin her kademesindeki bireye değer veren anlayışı, klasik eğitime bir meydan okumadır. Onun bu yaklaşımı; enstitü yerleşkelerindeki müdürden öğretmene, usta öğreticiye ve öğrenciye dek yansımaları bulur. Bu eğitim ve yaşam biçimi, Köy Enstitüsü mezunu kuşağın güçlüklerden yılmayan, yaşamları boyunca son derece üretken ve topluma katkıda bulunan bireyler haline gelmesine yol açar. Bunda Tonguç'un Eğitimci Kursu ve Köy Enstitüleri'ndeki her bireye çalışma alanlarında inisiyatif tanıyan bir idareci niteliği taşımasının etkili olduğu kanısındayım. 19 Kasım 1937'de Edirne Karağaç Eğitimci Kursu Müdürü Bayır'a yazdığı mektupta kadroya alınacak ilköğretim müfettişleri ile öğretmenleri seçme konusunda Bayır'a "her bakımdan serbest bırakırız", "Emri tepeden değil, aşağıdan yukarı doğru çıkarırız" der.⁷⁷ "Emrin" tabandan, yukarıya iletilmesi Tonguç'un, katılımcı demokrasinin anlamını ne denli içselleştirdiğini bize göstermektedir. 1938'de yazıldığı tahmin edilen bir mektupta da Bayır'a "Senin mektebin yaz tatili için ne düşünüyorsunuz? Onu resmi tahriratla bildir. Ona göre tedbirler alalım. Tatilde bütün talebeyi bırakacak mısınız? Böyle olursa ziraat işleriniz ne olacak?" sorusunu yöneltir.⁷⁸ O yıllarda köyün ve köylü çocuklarının ihtiyaçları Ankara'dan değil, Kars'tan, Trabzon'dan Diyarbakır'dan Antalya'dan kısaca Köy Enstitüleri'nin bulunduğu bölgelerin ihtiyaçlarından hareketle planlanırdı. Bu nedenle de Tonguç, idareci olarak seçtiği

⁷⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s.16

⁷⁷ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 13

⁷⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 20



Resim 2: Derste

kişilere tam yetki verir. Tonguç'un patronaj ilişkilerine karşı çıkan tutumunun temelinde "idare işleri dilenilerek alınmaz, onlar verilir"⁷⁹ biçimdeki düşüncesi bulunmaktadır. Hangi düzeyde olursa olsun bireyin konumunu bütün boyutlarıyla hak etmesi ve üretken olması, onun başta gelen ilkesidir. Öte yandan İlköğretim Genel Müdürü olarak, müdürlerden ve öğretmenlerden tavsiye almak, onlara şükran duymak Tonguç'u rahatsız etmez. Bir mektubunda, enstitü müdürüne "Diğer tavsiyene gelince, hakikaten kursları dolaşmak lazım" der.⁸⁰ 12 Ağustos 1937'de Ferit Oğuz Bayır'a yazdığı mektupta; "Kurslardaki faaliyetlerinizden ciddi medyunu şükranınız. Bu cihetten arkadaşları saygı ile anmaktan başka elimizden iş gelmez."⁸¹ 19 Kasım 1937'de Bayır'a yazdığı bir başka mektupta şöyle der: "Kurs hakkındaki fikirlerine çok sevindim. Bilhassa teşekkürlerle gözlerinden öperim."⁸² Tonguç'un yazdıklarından görüleceği gibi Köy Enstitüleri'ndeki uygulama; müdürden öğretmene, öğrenciye dek patronaj ilişkilerine karşı başkaldırı eğitimidir.⁸³

Mektuplarda Eleştiri ve Özeleştirici Eğitimi

Köy Enstitülerinde eleştiri-özeleştirici kültürünün yaygın olarak uygulandığı bilinmektedir. Bir haftalık yaşıntının değerlendirildiği Cumartesi toplantılarına, müdürden öğretmene, usta öğreticiye, öğrenciye ve diğer çalışanlara kadar herkes katılır. Bütün katılanların eşit bir biçimde söz söylemesi, yapılan işleri değerlendirmesi, eleştirmesi ve özeleştirici yapması bir gelenek

⁷⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 30

⁸⁰ İsmail Hakkı Tonguç, İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 15

⁸¹ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 13

⁸² İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 13

⁸³ Firdevs Gümüüşoğlu, "Patronaj İlişkilerine Karşı Başkaldırı Eğitimi", s. 106-117

halindeydi. Böylece yerleşkedeki herkes, her işin sorumluluğunu kolayca kabul edebiliyor, olası eksiklik ve aksaklıkların neler olabileceğini biliyordu. Enstitülerde Cumartesi günleri öğleden sonra, herkesin katıldığı genel temizliğe ayrılır. O günün akşamında haftanın işleri eleştirilip, değerlendirilir, yeni haftanın planları üzerinde durulur, tartışılır.⁸⁴ Örneğin Cılavuz Köy Enstitüsü'nde Cumartesi toplantıları; haftanın bir değerlendirmesini yapmak, başarılı olanların kutlanması, başarısız veya eksik iş ve tutumların eleştirilmesi anlamına gelirdi.⁸⁵ Öte yandan bu yöntem sadece "iş"le sınırlı bir algı değişimini sağlama ve alışkanlık yaratmak değil, demokrasi kültürünü ortak yaşam alanında gerçekleştirmeye yönelik bir işlev de görüyordu. Köylerden gelen çocuklar ilk kez bu yerleşkede "konuşmayı" öğreniyordu. Ezilenlerin içine gömülü olduğu "sessizlik kültürü" böylelikle kırılmaya çalışılıyordu.⁸⁶ Konya İvriz Köy Enstitüsü'ndeki öğrenciliğinin ilk günlerinde (1943 yılında) Mahmut Makal ve arkadaşları, her güzel havada olduğu gibi dışarıda ders yapmaktadırlar. Ders, Yurttaşlık Bilgisi'dir. Ders devam ederken boynunda fotoğraf makinası olan birisi yaklaşır ve öğretmene dersin konusunu sorar. Aldığı yanıtın ardından küçük Makal'a "Devletin vatandaşa karşı görevleri nelerdir?" diye sorar. Makal bu anısını şöyle anlatır: "Ayağa kalktım ama yanıtlayamadım sorusunu. Susup kaldım karşısında... Olağan durumda bir şey söyleyebilirdim. Ama karşımda koskoca Genel Müdür ve yanında bir düzine konuk... Ben kimdim onlar kimdi... 'Otur' dedi. Öğretmene dönerek, bizim ve konukların duyacağı biçimde şunları söyledi: 'Çocuğun konuşmamasını bir hata saymıyorum. Bunlar yüzyıllardan beri sustukları için elbette birdenbire konuşamazlar. Bunlara ilk öğreteceğimiz şey konuşmalarını, düşüncelerini söyleyebilmelerini sağlamak.'⁸⁷ İşte bu anlayıştır ki öğretmen ve sağlık görevlilerinin yanı sıra, Köy Enstitüleri'nden edebiyat, sanat ve düşün dünyasına pek çok kişi kazandırılmıştır.⁸⁸ Yine bu eğitim sistemi, yoksul köylü çocuğu olan Makal'ı yazar yapmış, 1950'den beri eserleri Japonca'dan İbranice'ye, Almanca'dan Fransızca'ya, İngilizce'den Bulgarca'ya ve Lehçe'ye çevrilmiştir. Ayrıca Fransa ve Almanya'da üniversite ve liselerde eserleri okutulmuştur. O yıllarda geleceğin öğretmenleri, düşünmeyi eleştirmeyi ve özeleştiri yapmanın önemini kavriyordu. Daha da önemlisi Aksu Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü mezunu yazar Türkoğlu'nun belirttiği gibi; "Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışarak, yetki ve sorumlulukları paylaşarak ortaklaşa yaratacakları böyle bir eğitimi yalnızca 'katılım' kavramıyla açıklamak olası değildir. Çünkü klasik eğitimde katılım, kimilerinin az katılımı içerir."⁸⁹ Türkoğlu, Köy Enstitüleri sisteminde, "gerçek yetki ve katılımın" olduğunu söyler. Bu bağlamda Köy Enstitüleri uygulaması bize şunu göstermektedir: Günümüzde eleştirel pedagogların dile getirdiği, eğitimcilerin basit entelektüeller değil, dönüştürücü ve organik entelektüeller olduğu görüşü⁹⁰ 1940'larda bu ülkede yaşam alanı buldu. Bu yaklaşım o yıllarda da, günümüzde de yeni bir kültür ortamının yaratılmasına karşılık geliyordu. Tonguç'un bütün eserlerinde ve tutumlarında buna büyük önem verdiği görülür.

Tonguç'un herkesin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine yönelik tutumu mektuplarında da karşımıza çıkar. Kendisine gelen pek çok şikâyet mektuplarını temkinli, kimseyi kırmadan, insanları iş içinde eğitime ve kazanma düşüncesiyle yanıtlar. Bu bağlamda bir köy öğretmenine Eylül 1939'da şöyle yazar: "Sizi bir buçuk yıl önce bir iş için yoklamıştım, o zaman verdiğiniz cevabı pek çocukça bulmuştum. Fakat toyluğunuza bağışlamıştım. Fakat şimdi bu kadar tecrübe-

⁸⁴ Hürrem Arman, "Köy Enstitüleri ve Getirdikleri", Kuruluşunun 36. Yıldönümünde Köy Enstitüleri, Yeni Toplum, Yıl 1, Sayı: 5, Nisan 1976, s. 10

⁸⁵ Firdevs Gümüšoğlu, Cılavuz Köy Enstitüsü, s. 217

⁸⁶ Paolo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, s. 11

⁸⁷ Mahmut Makal, Anımsı Acımsı, 5. Basım, Literatür Yayınları, İstanbul, 2015, s. 24

⁸⁸ Edebiyat, eğitim ve bilim alanına katkıda bulunan kişilerden bir kaçının adı şöyledir: Dursun Akçam, Ümit Kantancıoğlu, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Talip Apaydın, Mustafa Turan, Osman Nuri Alper, İsa Öztürk, Nizamettin Göçmen, Rasim Bakırcıoğlu, Pakize Türkoğlu.

⁸⁹ Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, YKY, İstanbul, 1997, s. 330

⁹⁰ H.A. Giroux'tan aktaran, Sabri Güngör, "Eğitim Yönetiminde Otoriteye Eleştirel Kuram Perspektifinden Bakmak", eğitim bilim toplumu, Cilt 7, Sayı: 26, Bahar 2009, s.178



den sonra lüzumsuz yere sızlanmayı, jesti ve nazı doğru bulmam. Ve sevdiğime de yakıştırmak istemem. Biz sizden idealizm bekleriz, bu da hakkımızdır.”⁹¹ İzmir İl Kültürü Direktörü A. Rıza Özkut’a 8 Kasım 1938’da yazdığı mektupta şöyle der: “Yaptığım işlerin hiçbirinin kendime ne de başkalarının şahıslarına bağlı işler olmasını istemem. İşin realizasyonu hesabına insanları güller ve dikenleri ile beraber sevmek prensibine sadık kalmayı isterim. (...) Emin’i gözü kapalıcasına ve başkalarına tercihen tutmuyoruz.”⁹² Aynı tarihte, eleştirinin konusu olan Kızılçullu Eğitim Kursu Müdürü Emin Soysal’a da yazar. İşlerinin çokluğuna rağmen önemli gördüğü noktalarda Soysal’ın dikkatini çekmeyi faydalı bulduğunu belirtir. Tonguç, Soysal’ı önemli ölçüde hatalı bulmakla birlikte onu kırmamaya ve kazanmaya çalışır: “Şahıslar hakkında pek merhametsizce ve o insanların buldukları şartları, yaratılıştan getirdikleri şeyleri gözetmeksizin, tamamen hissi hareket ederek hücum etmen var ki senin gibi, insanları idare etmek, yetiştirmek ve onlara kıymetler aşılacak vazifesin üzerine alan kimseye bunu yakıştırmam. Bu tarzdaki boş, gayesiz ve kendine antipatiden başka bir şey temin etmeyecek olan şeylerle zihnini yormamanı tavsiye ederim.”⁹³ Daha önce değindiğimiz gibi Tonguç çok sayıda şikâyet mektubu alır. Soysal da kendisi hakkında şikâyet mektuplarının Tonguç’a iletilmiş olduğunu bilmektedir. Soysal, Tonguç’un bu mektuplardan hareketle kendisini eleştirdiği kanısına sahiptir. Tonguç’un yanıtı ders verici niteliktedir: “Bana birçok mektupların gelmiş olması ve benim onlara göre bazı kanaatlara varmış olmam üzerinde zihin yormana acırım. Bu sözler beni hiç tanımadığını anlatır. İşin aslı ile ilgisi bulunmayan hiç kimsenin (seninkiler de dahil) ne sözü ne yazısı benim kafamda bir saniye yer tutmaz. Beni yalnız işin kendisi ilgilendirir; tıpkı piyesin mevzuu gibi, aktörlerden biri rolünü çok muvaffakiyetli, öteki orta derecede, bir diğeri de muvaffakiyetsiz bir şekilde oynamış, bu hali ben tabii görebilecek kadar nefsimi terbiye edebildiğime kaniim.”⁹⁴ Tonguç’un mektuplarında özeleştirici de sıklıkla karşımıza çıkar. Yine Soysal’ın kendisine yönelttiği “ölçsüz” sözlere ve suçlamalara karşı “Fakat bunlar nihayet şahsıma isabet edebilecek oklar oldukları için onları hiç üzülmeye geçebilirim. Çünkü oku attırmamak lazımken, kendi elimle verdiğimi düşünebilecek haldeyim.”⁹⁵

Yukarıda belirtildiği gibi Tonguç, öğrencilere de çok sayıda mektup yazar. Bu mektuplardan biri Ladik Akpınar Köy Enstitüsü’nün inşaatında çalışan Çifteler Köy Enstitüsü öğrencilerine yazılmıştır. Öğrenciler mektupta, Enstitü inşaatından sonra ödül olarak Yurt Gezisine gönderilmediklerinden şikâyetçidirler. Tonguç’un yanıtı şöyledir: “Bu güzel işin daima iyi hatıralarla, hem sizler hem de Akpınar’da çalışacak sizin gibi arkadaşlarınız tarafından anılması için yaptığımız işlerden şikâyet etmemeniz birinci şarttır. Size okulunuzda verilen hakiki ruh ve terbiye de bunu icap ettirmektedir. Bu itibarla işten ve henüz gezmeye götürülmemekten doğan şikâyetleriniz, size hiçbir zaman yakıştırmayacağımız bir kusurdur. Bunu derhal tashih etmeniz lazımdır.”⁹⁶ Bu sözlerin ardından, enstitü disiplinine aykırı hareket etmeyen öğrencilerin, belirlenen program çerçevesinde geziye gönderileceklerini belirtir.

Köy Enstitülerinin kuruluşundan itibaren Tonguç’un uygulamalarına direnen eğitimciler bulunmaktadır. Tonguç’un mektuplarında bu eğitimciler bazen açık bir biçimde bazen de üstü örtülü olarak eleştirilir. Tonguç’un Soysal’a yazdığı mektuplarda, çalışma tarzı ve eğitim anlayışları arasındaki zıtlık bütün açıklığıyla görülür.⁹⁷ Çok partili yaşama geçiş sürecinde, başta Yücel ve Tonguç olmak üzere, Köy Enstitüleri’ne karşı karalama kampanyası başlatılır. Nitekim 1946 seçimlerinden sonra Bakanlığa, Hasan Ali Yücel’in yerine Reşat Şemsettin Sirer getirilir. Tonguç’un

⁹¹ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 30

⁹² İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 24

⁹³ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 25

⁹⁴ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., s. 26

⁹⁵ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 27

⁹⁶ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 32

⁹⁷ Emin Soysal, 1946’dan sonra Köy Enstitüleri’ne yönelik karalama kampanyasında en ön saflarda yer alır.



eleştirdiği uygulamalar, eğitim politikalarına egemen olur. Tonguç bu konunun Enstitülere yansımaları nedeniyle de mektup yazar:

“Sizin Enstitüdeki son hadiseler hakkında hüküm vermeye yetecek kadar malumat aldım. Bunları müşahedelerime, tecrübelerimi ekleyerek diğer Enstitülerdeki arkadaşların durumlarıyla da mukayese yaparak en önemli hususları size bildiriyorum: Hadiseleri çıkarma, tahrik etme ve körükliyerek şişirme, bu suretle yoktan meseleler yaratma hususunda bilerek veya bilmiyerek senin rolün büyük ve menfidir. Bu da şundan ileri geliyor:

a) İnsanlara kıyasıya saldırıyorsun, b) Kendine ait işleri doğru dürüst yapmadan başkalarının işlerine o işleri alt üst edecek kadar çok karıştıyorsun, c) Muavinliği ilgilendiren işlerin çoğu idare ile öğretmenler ve talebe arasında ahenk tesisini istihdaf eden (amaçlayan) işler iken sen bunun farkında olmasan gerek ki, aksini yaparak ahenksizliklere sebebiyet veriyorsun. İdare işlerine yeni atılan tecrübesiz bir meslektaş olduğun için bu hususları behemehal ve hemen tashih etmelisin.

Şahıs kim olursa olsun müessese içinde o müesseseyi temsil eden bir insan sıfatı ile kimseye hakaret edemezsin. Böyle bir kusurun sıkıntıları yalnız senin üzerine sıçramakla kalmaz, müesseseyi de kirletir. Hele müesseseye senden kat kat fazla hizmet eden birini alay mevzuu yapmana, onu uluorta söylemekte eza duymayışına, başka Enstitülerin tedrisat durumları hakkında tamamen yanlış ve uydurma hükümler vermene çok üzüldüm. Bir insan böyle hareket etmekle ne kazanır? Bütün bunlara karşı içinden şöyle bir sual geçecektir. Öyle ise beni bu müesseselerde niçin tutuyorsunuz? Bunun cevabı: Biz elimizden gelen gayretle ve azami tahammülle, sizin gibi toy arkadaşların akıttıkları zehirleri yuta yuta eleman yetiştirmeye çalışıyoruz. İş son haddine gelinceye kadar bekleriz. Fakat siz söylenenleri hüsnüniyetle kabul etmezseniz, son hadiselerde olduğu gibi yanlış ve faydasız ve hatta zararlı olacak işlerde ısrara kalkarsanız o zaman da katiyen yalvarmayız ve sizi tutmak istesek bile tutamayız.⁹⁸

Tonguç Soysal’a yazdığı yukarıdaki mektupta özetlediği gibi; Enstitülerde insanlara iyi davranmayan, sorumluluk vermeyen, dedikodu yapan, dayanışmayı ortadan kaldıran, öğretmen ve öğrencilere hakaret eden, aşağılayan tutum ve davranışlar, hem kişiyi hem de kurumu “kirletmektedir”. Bu mektubunda da Tonguç; karşı olduğu, yanlış bulduğu davranış ve uygulamaları yapan kişilere karşı dahi, yol gösterici ve öğretici olmaya özen gösterir. Yine bir Köy Enstitüsü müdürüne yazdığı mektupta “Aramızda bu derece fikir ayrılığı vardı da bizi şimdiye kadar bundan açıkça haberdar etmediğine o kadar yanıyorum, o derece üzülüyorum ki!” diye duygularını dile getirir. Tonguç aynı kişiye yazdığı bu mektubun sonunu dostça bitirmeyi ihmal etmez: “Sana sağlık, iç huzuru ve sükûnet diler, gözlerini öperim.”⁹⁹ Bir başka mektubunda kendisi hakkında yazılmış ithamlara ilişkin olarak şöyle der: “... Haksız, gaddarca verilmiş hükümlerin üzerinde üç gün düşündükten sonra cevapsız bırakmayı insanlık hislerine aykırı” bulunduğunu belirtir. Tonguç’un bu kişiye de “Kardeşim” diye hitap ettiği görülür.¹⁰⁰

Sonuc

Görüldüğü Köy Enstitüleri sisteminin mimarlarından İsmail Hakkı Tonguç’un eğitim anlayışı, klasik eğitime karşı yaratıcı, üretici, köyü ve köylüyü kalkındırmanın araçlarını içeren bir niteliğe sahiptir. 1930’lu yılların ikinci yarısında, ülkenin okulsuz 40 bin köyü vardır ve 35 bine yakın öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır. Köylüler binlerce yıl aynı üretim ve yaşam biçimine sahiptir. Ayrıca, genç nüfusunu on yıllar boyu süren savaşlarda yitirmiş bir ülke konusudur. Köylerde kadınlar, yaşlılar, hastalar ve çocuklar ağırlıklı nüfusu oluştururlar. Öte yandan köylerin kasaba ve kentlerle bağlantısı yoktur ya da oldukça sınırlıdır. Yine köylerdeki salgın

⁹⁸ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s. 38-39

⁹⁹ İsmail Hakkı Tonguç, Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, s.228

¹⁰⁰ İsmail Hakkı Tonguç, Agk., 229



hastalıklar, başta gelen sorunlar arasındadır. Köylüyü yüzyıllar boyu ekonomik ve ideolojik hegemonyası altına almış olan yerel güçler (ağa, eşraf, aşiret reisleri, şeyhler vb) bir başka temel sorunu oluşturmaktadır. Yine yüzyıllar boyunca köylünün devlete olan güveni kalmamıştır. Devlet tarafından köylünün kapısı, yüzyıllar boyunca asker almak ve vergi tahsil etmek için çalınmıştır. Ülke geneline bakıldığında eğitim düzeyi oldukça düşük, nitelikli insan sayısı son derece sınırlıdır. İşte bu koşullarda ülkenin sağlığıya, öğretmene, zanaatkâra, üretimini kadere bırakmayan, rasyonel bir biçimde yapan köylüye gereksinimi bulunur. Timur'un Çavdar'dan aktardığı gibi, 1919'da ulaşım Anadolu'da develerle yapılmaktadır ve Anadolu'da 100 tane taşıt bulunmaktadır. Ülkenin en basit ihtiyaçlarının bile yurtdışından getirildiği koşullar söz konusudur. Köylünün buğdayı pazara ulaşmadan çürürken, İstanbul'a yurtdışından buğday ithal edilmektedir.¹⁰¹ Ancak mevcut eğitim yöntemiyle nitelikli insan ihtiyacının giderilmesi söz konusu bile değildir. Bunun için yüzyıl beklemek gerekir. Tonguç'un sistematik hale getirmek istediği eğitim uygulaması, özetlemeye çalıştığımız bu ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. O yüzden Tonguç, mevcut eğitimle yol alınamayacağına, tümüyle farklı bir anlayışla hareket etmek gerektiği konusuna odaklanır. Tonguç, köyü içerden canlandırmayı amaçlar. Bunun klasik eğitim sistemiyle başarılmayacağını düşünür, üretici, yaratıcı ve özgürleştirici eğitim ilkelerini yaşama geçirir. Onun eserleri, eğitim bilimi ve eğitim sosyolojisi açısından zengin veriler sunar. Tonguç'un eserlerinin yanı sıra mektupları da, okuyucuya geniş ufuklar açar.

Tonguç'un yazdığı mektuplarda, durağan bir yaşama sahip 1930'ların, 40'ların köyünü canlandırma, köyün çocuklarını köyün gereksinimleri doğrultusunda yetiştirme temel sorundur. Onun uyguladığı eğitim yöntemi, eğitimin her aşamasındaki özneye diyalog kuran, eleştiren, özeleştirici alışkanlığını oluşturmaya çalışan; ülke, doğa ve insan sevgisiyle yoğrulmuş bir nitelik taşır. Onun eğitim anlayışı hümanizmden beslenir, genç bireyleri topluluk değerlerine bağlı, ancak o değerlerin dönüştürücü öznesi olarak görür. Köy Eğitim Kurullarıyla başlayan ve Köy Enstitüleri'yle devam eden süreçte Tonguç'un mektupları; köylüden öğrenmeye, köylüye öğretmeye, öğrenilenlerin köyün yaşam kalitesini yükselmesine katkıda bulunmaya odaklıdır. Eleştirel pedagoji alanında sıklıkla vurgulandığı gibi, öğretmenin öğrenci, öğrencinin de öğretmenin olduğu eğitim ortamları Köy Enstitüleri'nde uygulama alanı bulur. Öte yandan eğitim, bireyi toplumsal alanda güçlendiren, eleştirel aklı egemen kılan bir işleve büründürülmeye çalışılır. Tonguç'un mektuplarında mevcut durumu değiştirmeye yönelik insanüstü bir çaba görülür.

Tonguç'un mektuplarındaki üslup; öğretici, eleştiri ve özeleştiriciye dayalı, destekleyici, imeceyi ön planda tutan, özsaygıyı geliştiren, doğa ve insan sevgiyle doludur. Aynı zamanda alçakgönüllüdür ve bu yüzden de diyalogu içerir. Başlangıçta da belirtildiği gibi mektuplaşma, bürokratik yapının içinde işlevsel bir yöntem olarak bilinçli bir biçimde seçilmiştir. Böylelikle yöneten-yönetilen arasındaki uçurumu ortadan kaldırmak, sözü edilen kurumların gereksinimlerini ve taleplerini doğrudan Ankara'ya ulaştırmak hedeflenir. Bu yöntem, aynı zamanda inisiyatif alan, sorumluluğu ve başarıyı paylaşan yatay ilişkiler sistemini beraberinde getirmiştir. Nitekim bu uygulamanın sonunda, kolektif aidiyeti olan, düşüncelerini açıklıkla söylemeyi öğrenen, katılımcı, sorunlar karşısında çözümler üretme yetisi gelişmiş, mesleğinin yanı sıra bir zanaat kolunda uzmanlaşmış, entelektüel birikimi olan 18 bine yakın öğretmen ve sağlık elemanı yetişmiştir. Bu insanlar, Türkiye'nin eğitim, bilim, sanat, edebiyat ve siyaset emekçilerini oluşturmuştur.

Tonguç'un mektupları, eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunları anlamak, çözümler üretmek için günümüz eğitimcilerine, bilim insanlarına ve yöneticilerine ışık tutan örneklerle doludur.

¹⁰¹ Tefik Çavdar, Milli Mücadele Başlıkların Sayılarla "Vaziyet ve Manzari Umumiye", Milliyet Yayınları, İstanbul, 1970, s. 24, (Aktaran) Taner Timur, Türk Devrimi ve Sonrası, İmge Yayınları, 5. Baskı, Ankara, 2001, s. 17



Kaynakça

- AKÇAM, Dursun (2002), Kaf Dağının Ardı, Arkadaş Yayınları, Ankara
- ALTUNYA, Niyazi (2009), Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış, 2. Baskı, KAVEG Yayınları, İstanbul
- ALTUNYA, Niyazi (2008), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008), PLAR LTD. ŞTİ, Ankara
- ALTUNYA, Niyazi (2009), Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi, PLAR LTD. ŞTİ, Ankara
- ERDOĞAN, İrfan (1997), İletişim Egemenlik Mücadeleye Giriş, İmge Kitabevi, Ankara
- FREİRE, Paulo (1991), Ezilenlerin Pedagojisi, Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- FREİRE, Paulo (2000), Yüreğin Pedagojisi, Çev. Özgür Orhangazi, Ütopya Yayınları, Ankara
- FREİRE, Paulo - Macedo, Donald (1998), Okuryazarlık, Çev. Serap Ayhan, İmge Yayınları, Ankara
- ÇAĞDAR, Tevfik (1970), Milli Mücadele Başlarken Sayılarla “Vaziyet ve Manzari Umumiye”, Milliyet Yayınları, İstanbul
- GÖKBERK, Macit (1990), Felsefe Tarihi, 6. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul
- GÜMÜŞOĞLU, Firdevs (2007), “Patronaj Kalıplarına Karşı Başkaldırı Eğitimi: Köy Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri”, Eğitimde Reform ve Finans Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Editör: Songül Sallan Gül- Hüseyin Gül, SDÜ Köy Enstitüleri Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Isparta
- GÜMÜŞOĞLU, Firdevs (2011), Cınavuz Köy Enstitüsü, YKKED Yayınları, İzmir
- GÜMÜŞOĞLU, Firdevs (2012), “A Pioneer In The Critical Pedagogical Approach: İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960)”, Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives, Volume 10, Part 3, Published at: www.sciencebg.net, ISSN 1313-2571, September, European Union, pp.12-20
- GÜMÜŞOĞLU, Firdevs, “Concept Of Education From The Ottoman Empire To The Republic In Türk Yurdu (Turkish Homeland) Journal”, The Third International Congress of Turkology “600 Years of Polish-Turkish Relations – Research on Turkology Yesterday, Today and Tomorrow” başlıklı kongrede sunulan bildiri metni. 25-27th of June 2014, Varşova Üniversitesi, Polonya.
- GÜNGÖR, Sabri, “Eğitim Yönetiminde Otoriteye Eleştirel Kuram Perspektifinden Bakmak”, eğitim bilim toplumu, Cilt 7, Sayı: 26, Bahar 2009
- İNAN, M. Rauf (1980), Mustafa Necati, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara
- KASAPOĞLU, Aytül, “Bir Halk Sosyolojisi Örneği Olarak Adımlar Dergisinin Semiyotik İncelemesi, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, Cilt 14, Sayı 1, Bahar 2011, s. 135-191
- KOÇER, Hasan Ali (1992), Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu (1773-1923), MEB Yayınları, İstanbul
- KUT, Dursun (2003), Demetli Yıllar Tonguç’la Yücel’le, Güldiken Yayınları, Ankara
- MAYO, Peter, Özgürleştirilen Praksis (2012), Çev: Hasan Hüseyin Aksoy- Naciye Aksoy, Dipnot Yayınları Ankara
- ÖZTÜRK, Cemil (1996), Atatürk Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikası, TTK Basımevi, Ankara
- TİMUR, Taner (2001), Türk Devrimi ve Sonrası, İmge Yayınları, 5. Baskı, Ankara
- SALLAN GÜL, Songül (2013), Gönen Köy Enstitüsü, YKKED Yayınları, İzmir
- TONGUÇ, İ. Hakkı (1976), Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, Yayına Hazırlayan: Engin Tonguç, 2. Baskı, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara
- TONGUÇ, İsmail Hakkı (1998), Canlandırılacak Köy, 3. Baskı, KEÇEV, Ankara
- TONGUÇ, İsmail Hakkı (2008), Köyde Eğitim, 3. Baskı, KEÇEV, Ankara
- TONGUÇ, Engin (1970), Devrim Açısından Köy Enstitüleri, Ant Yayınları, İstanbul
- TONGUÇ, Engin (2007), Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, III. Basım, YKKED Yayınları, İzmir
- TÜRKOĞLU, Pakize (1997), Tonguç ve Enstitüleri, YKY, İstanbul
- YILDIRIM, Emre, “Erken Cumhuriyet Yılları Milli Kimlik Tartışmaları: Hasan Ali Yücel ve Türkiye’de Hümanizma Arayışları”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/7 Summer 2013, s. 745-763
- YÜCEL, Hasan Ali (1962), İyi Vatandaş İyi İnsan, İkinci Baskı İş Bankası Yayınları, Ankara
- YÜCEL, Hasan Ali (1993), Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler, Kültür Bakanlığı Türk Klasikleri, Ankara



Köy Enstitüleri Yerleşkelerinde Eğitim Sistemi Değişikliklerinin Mekansal Yansımaları: Erzurum Pular Köy Enstitüsü Yerleşkesi¹

Figen KIVILCIM ÇORAKBAŞ - Ayşe DENİZ YEŞİLTEPE²

Özet

Erzurum Pular Köy Enstitüsü, 1940'lı yıllarda köy öğretmeni yetiştirmeye yönelik açılmış olan 'Köy Enstitüleri' eğitim sisteminin bir parçasıdır. Türkiye genelinde kurulan 21 Köy Enstitüsü yerleşkesinde uygulanan bu sistem, sadece 10 seneden biraz daha fazla sürmesine rağmen, Türkiye eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir.

1942'de kurulan Erzurum Pular Köy Enstitüsü yerleşkesi, günümüze kadar farklı isimlerle işlevini sürdürmüş bir eğitim yerleşkesidir. Bu yerleşke, Köy Enstitüleri sisteminin fiziksel izlerini taşımasından dolayı, 2000 yılında kültür varlığı olarak tescillenmiş, 2003 yılında ise tescil kararı kaldırılmıştır. Bunun ardından yerleşkedeki özgün yapılar okul yönetimi tarafından hızla yıkılmış ve yerlerine farklı mimari karakterde eğitim yapıları inşa edilmiştir. Bu yazıda, yerleşkenin geçirdiği mekansal dönüşümün, eğitim sistemlerinin değişimleriyle paralellik gösterdiği savunulmaktadır. Bunun yanı sıra, 2000 tarihinde Koruma Kurulu'nun vermiş olduğu tescil kararının özgün yerleşkenin günümüze kadar ulaşması için yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri Mimarisi, Erzurum Pular Köy Enstitüsü, Mualla Eyüboğlu Anhegger, Mimari Koruma, Erken Cumhuriyet Dönemi Mimarisi.

The Spatial Reflections of Changes in the Educational System in the Village Institutes' Campuses: The Case of the Erzurum Pular Village Institute

Abstract

Erzurum Pular Village Institute was a part of the Village Institutes educational system, which was founded in 1940s in order to train teachers for village schools. Despite the fact that this system, which was applied in 21 Village Institute campuses all around Turkey, lasted only a little bit more than 10 years; it has a significant place in the Turkish educational history.

Having been founded in 1942, the Erzurum Pular Village Institute campus is an educational campus which has still been continuing its function with different names. This campus was registered as a cultural heritage site in 2000, since it reveals the physical traces of the Village Institutes system. However, the registration decision was cancelled in 2003. Subsequently,

¹ Bu çalışmanın özeti, DOCOMOMO Türkiye çalışma grubunun Erzurum Atatürk Üniversitesi ile birlikte 31 Ekim-2 Kasım 2014 tarihlerinde gerçekleştirdiği "Türkiye Mimarlığında Modernizmin Yerel Açılımları, X. Poster Sunuşları" adlı etkinlikte sözlü ve poster olarak sunulmuştur.

² Araş. Gör. Dr.; Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü



the original buildings at the campus were rapidly demolished and instead of them new educational buildings with completely different characteristics were constructed. In this paper, it is argued that the spatial transformation of the campus reveals the changes in the educational systems. Additionally, it is pointed out that the registration decision dated 2000 was not effective in conserving the original buildings in the campus.

Key Words: Village Institutes' Architecture, Erzurum Pulur Village Institute, Mualla Eyüboğlu Anhegger, Architectural Conservation, Early Republican Period Architecture.

Köy Enstitüleri ve Mimarisi

1940'lı yıllarda dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un öncülüğünde kurulmuş olan Köy Enstitüleri Sistemi, yaparak öğrenmeye dayanan bir köy öğretmeni yetiştirme sistemidir. Türkiye'nin o günkü koşullarına ve hedeflerine uygun olarak geliştirilmiş bu özgün eğitim sistemi, 10 yıldan biraz daha uzun bir süre uygulamada kalmış olmasına rağmen Türkiye eğitim ve siyaset tarihi açısından önemli bir yere sahiptir.³

Türkiye'nin her yerine uzanan bir ağ oluşturan 21 Köy Enstitüsü Yerleşkesi, bu özgün eğitim sisteminin karakterini yansıtan mimari belgeleri oluşturmaktadır.

Köy Enstitüsü yerleşkelerinin projelerini elde etmek amacıyla, on iki adet Köy Enstitüsü için 1940'ta⁴, Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü için 1941'de, Sivas Pamukpınar ve Konya İvriz Köy Enstitüleri için ise 1943'te olmak üzere üç adet ulusal mimari proje yarışması açılmıştır.

Projeleri ulusal mimari yarışmalarla elde edilen on beş Köy Enstitüsü Yerleşkesi dışında kalan altı Enstitü'den üçü, var olan yapı ve yerleşkeleri kullanmıştır.⁵ Geriye kalan üç Köy Enstitüsü'nden Aydın Ortaklar ve Erzurum Pulur Köy Enstitüleri'nin projeleri Mimar Mualla Eyüboğlu tarafından hazırlanmıştır. Diyarbakır Dicle Köy Enstitüsü'nün projesinin nasıl elde edildiğine dair bilgiye ise henüz ulaşamamıştır.

Mimari yarışma şartnamelerinin yorumlanmasıyla Enstitüler için öngörülen mimari programın ilkeleri anlaşılmaktadır. Fügen Çetiner'e⁶ göre, bu şartnameler İsmail Hakkı Tonguç tarafından hazırlanmıştır. Özellikle Hasanoğlan Köy Enstitüsü şartnamesinde, iki adet yirmi kişilik yatakhane ve bir adet kırk kişilik dersliğin bir öğretmen kalma yeri ile kümeleşerek bir birimi oluşturması ve toplamda 800 öğrenci için 20 adet birimin düşünülmüş olması öne çıkar. Bu 'kümeleşme' durumu, daha sonra bu konuyu çalışan Ebru Baysal⁷ tarafından, Enstitü mimarisinin temel yapıtaşını kümelerin oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. Gerçekten de 800 öğrenciyi, hem yaşam alanı hem de dersliklere sahip 40'ar kişilik gruplara bölen bu yaklaşım, Enstitü yerleşkelerinin mimari ölçeğini belirlemiştir. Bu sistem aynı zamanda yapı ve açık alanların sıkı ilişki içinde bir örüntü oluşturmasını desteklemiş ve gündelik hayat ile eğitimin bütünleşmesine katkıda bulunmuştur.

Köy Enstitüsü yerleşkelerinin mimarisi ile ilgili sınırlı sayıda kaynak bulunmaktadır. Şüphesiz ki, yerleşkelerin varlığını sürdürmekte olan kısımları bu mimariyi kavramak için çok önemli

³ Niyazi Altunya, Köy Enstitüsü Sistemine Toplu bir Bakış, İstanbul, 2005.

Nuray Aytumur, The Populism of the Village Institutes: A Contradictory Expression of Kemalist Populism, Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2007.

Engin Tonguç, Bir Eğitim Devrimcisi İ. Hakkı Tonguç, 2. Basım, Ankara, 2001 / 3. Basım, İzmir, 2007.

Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2000.

⁴ Antalya Aksu, Samsun Ladik, Malatya Akçadağ, Trabzon Beşikdüzü, Balıkesir Savaştepe, Kocaeli Arifiye, Isparta Gönen, Kayseri Pazarören, Kastamonu Gököy, Adana Düziçi, Kırklareli Kepingtepe, Eskişehir Çifteler Köy Enstitüleri.

⁵ Kars Cilavuz, İzmir Kızılçullu ve Van Erciş Köy Enstitüleri.

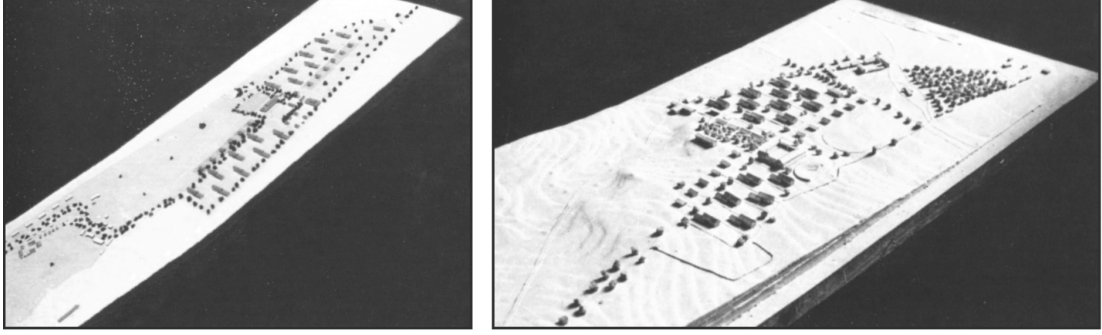
⁶ Kadriye Fügen Çetiner. "Tonguç'un Mimari Mirası: Devrimci Eğitim Mimarisi", Aramızdan Ayrılışının 50. Yıldönümünde İsmail Hakkı Tonguç ve Okul Öncesinden Yüksek Öğretime Eğitim Sorunları, Çözüm Önerileri, YKKED Yayınları, İzmir, 2010, s. 515.

⁷ Ebru Baysal, "Köy Enstitülerinde Mekan Kurgusu ve Mimari Yapılanma", Düşünen Tohum Konuşan Toprak Cumhuriyetin Köy Enstitüleri 1940-1954, Suna ve İnan Kırac Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, 2012, s. 143.

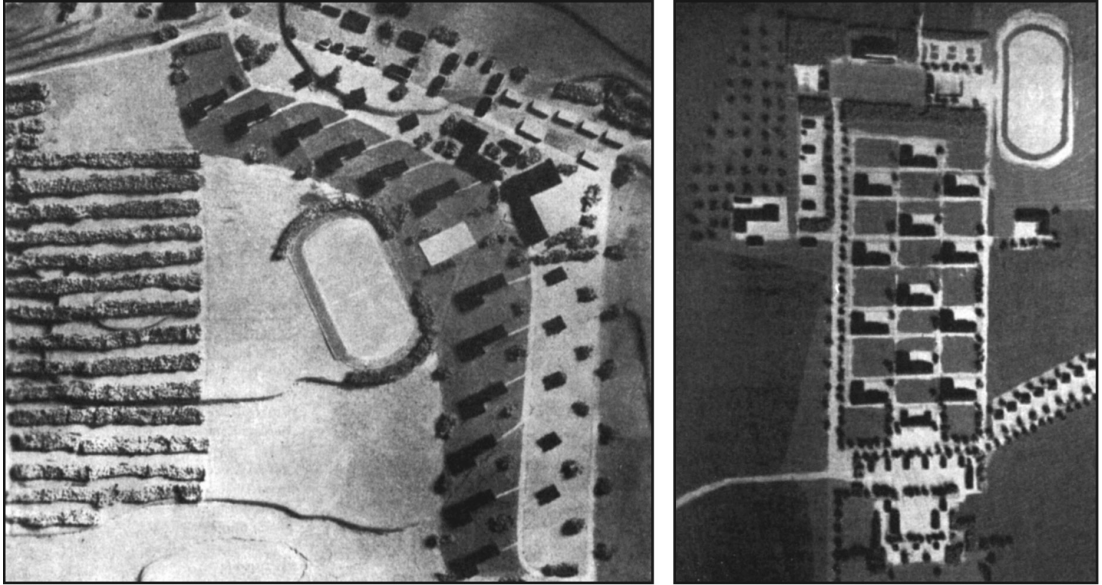


bir bilgi kaynağıdır. Fakat bugüne kadar birçok yerleşkenin detaylı belgeleme ve analizi yapılmamıştır.

Mimari proje yarışmalarında ödül alan projelerin fotoğrafları, Enstitü mimarisinin 'kümeler'e ayrılmış parçalı ve tekrarlardan oluşan ve açık alanlarla bütünleşmiş kurgusunu yansıtmaktadır (Şekil 1, Şekil 2).



Şekil 1: Köy Enstitüleri için açılan yarışmalardan solda Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü Mimari Proje Yarışması maketi ve sağda Kastamonu Gölköy Köy Enstitüsü Mimari Proje Yarışması maketi (Yüksek Mimar Ahsen Yapanar ve Yüksek Mimar Asım Mutlu).⁸



Şekil 2: Köy Enstitüleri için açılan yarışmalardan solda Ladik Akpınar Köy Enstitüsü Mimari Proje Yarışması maketi (Yüksek Mimar Leyla A. Turgut) ve sağda Isparta Gönen Köy Enstitüsü Mimari Proje Yarışması maketi (Yüksek Mimar Celal Biçer).⁹

Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesi'nin mimarı Mualla Eyüboğlu Anhegger'dir. Mualla Eyüboğlu, 3 Aralık 1942 tarihli resmi yazı ile Hasanoğlan Köy Enstitüsü'ne öğretmen ve Yapı Kolu Başkanı olarak atanmıştır (Şekil 3). Kendisinin kurulumuna katkıda bulunduğu Enstitüler arasında Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü, Edirne Kepirtepe Köy Enstitüsü, İzmir Kızılcıllu Köy Enstitüsü, Antalya Aksu Köy Enstitüsü, Samsun Ladik Köy Enstitüsü, Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü, Sakarya Arifiye Köy Enstitüsü, Kastamonu Gölköy Köy Enstitüsü, Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü yer alır. Buna ek olarak, Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü'nü bizzat kendisi projelendirmiştir.

⁸ Yıldız Keskin, Köy Enstitüleri İçin Açılan Mimari Proje Yarışması ve Sonrası", Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyetin Köy Enstitüleri, 1940-1954, Suna ve İnan Kırac Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, 2012, s. 117.

⁹ Ebru Baysal, "Köy Enstitülerinde Mekân Kurgusu ve Mimari Yapılanma", s. 145-146.



Şekil 3: Soldan sağa Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç ve Mualla Eyüboğlu Anhegger.¹⁰

Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesinin Tarihi ve Dönüşümü: Belgeler Üzerinden Bir Değerlendirme

Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesi, Erzurum'a 16 km uzaklıkta bulunan Aziziye İlçesi'nde (Ilıca) yer almaktadır. Aziziye, 2014 nüfus sayımına göre 51605 sakini olan bir ilçedir. Pulur Köy Enstitüsü 1942 yılında, Erzurum'a yakın Pulur istasyonu çevresinde kurulmuştur (Şekil 4, Şekil 5). İki bin dönümlük geniş bir araziye inşa edilen yerleşkenin içinden Pulur Çayı geçmektedir. Toprakları verimli, tarım ve hayvancılığa elverişlidir.¹¹

Enstitü'nün kurucu müdürleri, Ahmet Korkut, Osman Yalçın ve Aydın Arıkök'tür. 1942'den bu yana eğitim işlevini sürdüren yerleşke, 1943-1954 yılları arasında Pulur Köy Enstitüsü, 1954-1958 arasında Pulur İlköğretmen Okulu, 1958-1978 yılları arasında Yavuz Selim İlköğretmen Okulu adını almıştır. 1978'den bu yana ise Erzurum Aziziye Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu olarak anılmaktadır.

¹⁰ İsmail Hakkı Tonguç Belgeği Vakfı Arşivi.

¹¹ Ertuğrul Kurtuluş, "TBMM'deki Yansımalarına Göre Köy Enstitüleri", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2010, s. 49.



Şekil 4: Pulur Köy Enstitüsü öğrencileri bayrak töreninde (1953).¹²



Şekil 5: Pulur Köy Enstitüsü öğrencileri tenefüste (1953).¹³

Yerleşkede, -değişen eğitim sistemlerine paralel olarak- özgün yapıların işlev değiştirdikleri veya kullanılmadıkları ve yeni eğitim sistemlerinin işleyişine uygun yeni yapılar yapıldığı görülmektedir. Bunun sonucunda, -özellikle 2000'li yıllardan itibaren- özgün yapılar yıkılmıştır.

Pulur Köy Enstitüsü'nün mekansal dönüşümü incelendiğinde dört ayrı dönemden söz edilebilir.¹⁴

Birinci Dönem: Yerleşkenin inşa edildiği, Erken Cumhuriyet Dönemi'nin ideolojisini yansıtan ve Köy Enstitüleri'nin mimari organizasyonuna sahip 'Pulur Köy Enstitüsü' dönemidir. 'Küme yapıları' olarak da adlandırılan bir dizi derslik, işlik ve yatakhane binası, kuzey-güney doğrultusunda uzanan ana aksın iki yanında konumlanmıştır. Ana aksın batısında ise bu aksa ortadan bağlanan bir meydan ve idari yapılar yer almaktadır. Vaziyet planı, tipik bir Köy Enstitüsü Yerleşkesi'ni yansıtmaktadır (Şekil 6).

¹² <http://www.eba.gov.tr/gorsel/bak/37592>

¹³ <http://www.eba.gov.tr/gorsel/bak/37593>

¹⁴ Yararlandığımız temel kaynaklar T:C: Kültür Bakanlığı Erzurum Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu arşivi, Google Earth hava fotoğrafları ve yapmış olduğumuz arazi çalışması oldu.



Şekil 6: Erzurum Pulur Köy Enstitüsü yerleşkesinin vaziyet planı. Özgün dönem, 1A ve 1B olarak adlandırılan iki alt dönemde incelenmiştir.¹⁵

Bu dönem kapsamında, yerleşke Enstitü işlevini sürdürürken, yerleşkeye 'Beşevler' adıyla anılan beş öğretmen lojmanı eklenmiştir. Bu dikdörtgen formlu binaların tümünün girişleri doğu cephelerinden sağlanmaktadır. İç mekanlarında bir koridor etrafına sıralanan odalar mevcuttur. Yapıların hepsi tek katlı inşa edilmiştir.¹⁶ 1A ve 1B olarak adlandırdığımız bu dönemlerden 1A dönemi Enstitü'nün kuruluşunu simgelerken, 1B döneminin Enstitü'nün büyümesine ve eğitim kadrosunun genişlemesine işaret ettiği düşünülebilir (Şekil 6). Bu dönemin kabaca 1942'den 1970'lerin başına kadar süren dönem olduğu düşünülmektedir.

Bu dönemde Enstitüler'de çevre düzenlemesine oldukça önem verildiği; Tonguç'un, Pulur Köy Enstitüsü Müdürü Aydın Arıkök'e 7 Eylül 1945 tarihinde yazdığı mektubundan anlaşılmaktadır. Bu mektupta Tonguç, Enstitü'ye hendekler kazılması, her yapının önüne en az dört ağaç dikilmesi, ağaçlar için koruma kafeslerinin hazırlanması gerekliliği gibi konuları dile getirmektedir.¹⁷ Tüm Enstitüler'de olduğu gibi Pulur'da da ağaç ve çiçek sayıları artırılmış, düzenlemeler sonucu oluşturulan bahçeler tarım işletme ekonomisi ve kooperatifçilik dersleri için uygulama alanları olarak kullanılmıştır (Şekil 7).



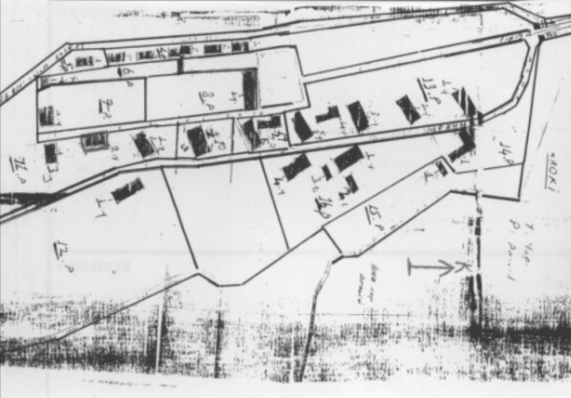

Şekil 7: Pulur Köy Enstitüsü öğrencileri tarım dersinde (1953).¹⁸

¹⁵ 2000 tarihli yapı tescil fişlerindeki kroki üzerinden oluşturulmuştur.

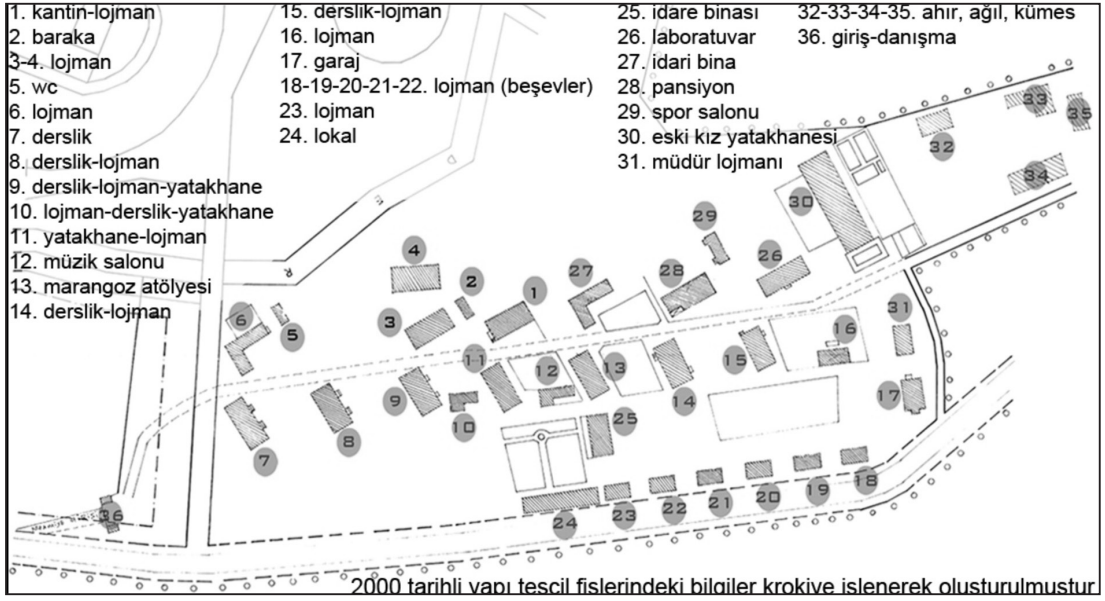
¹⁶ 2000 tarihli yapı tescil fişlerine göre.

¹⁷ Engin Tonguç (editör), Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, 3. Baskı, Ankara: Güldikeni, 1999, s. 146.

¹⁸ <http://www.eba.gov.tr/gorsel/bak/37595>

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----------------|---|--------------------|------------------------|----------------|----------------|--------|--------------|------------|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|
| AVRUPA KONSEYİ | DOĞAL VE KÜLTÜREL VARLIKLARI KORUMA ENVANTERİ | | D.K.V.K.E. | | ANIT | | ENVANTER NO: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TÜRKİYE | KÜLTÜR VE TARİHAT VARLIKLARINI KORUMA GENEL MÜDÜRLÜĞÜ | | | | | | HARİTA NO: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İLİ: ERZURUM | İLÇESİ: ILICA | MAHALLE KOY: - | | KORUMA DERECESESİ: | | ANITSAL | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| SOKAK VE KAPIN NO: - | KADASTRO PAFTA: 1 ADA: - PARSEL: 11 | | | | ÇEVRESEL | | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| ADI: 11 NOLU PARSELDEKİ 2. YAPI | YAPTIRAN: M.E.B. | YAPAN: - | MİMARİ ÇAĞI (USLUP): CUMHURİYET DÖNEMİ | | VAKFIYE: - | | Çevreye Aykır | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| GENEL TANIM: Erzurum ili Ilıca ilçesine bağlı Pulur Köy Enstitüsü içerisinde 1945 yılında inşa edilmiş tek katlı yapıdır. Halen lojman olarak kullanılmaktadır. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| KORUMA DURUMU | A İYİ | B ORTA | C FENA | A TAŞIYICI | B | C | A DIŞ YAPI | B | C | A ÜST YAPI | B | C | A İÇ YAPI | B | C | A SÜSLEME ELEMANLARI | B | C | A RUTUBET | B | C | A YOK İZİ VAR ÖNEMLİ | B | C |
|   | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BUGÜNKÜ SAHİBİ | MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI | | BAKIMDAN BORUMLU OLMASI GEREKEN KURULUŞ | | MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| YAPILAN ONARIMLAR | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AYRINTILI TANIM | | | | | TEKNİK BİLGİLER | SU | ELEKTRİK | İSTİMA | KANALİZASYON | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dikdörtgen formulu olan yapının dışı sıvalıdır. Tek katlı ve üstü saç kaplamadır. Kullanıldığı dönemde ev ve dersane olarak hizmet veren taşınmaz halen lojman olarak kullanılmaktadır. | | | | | ORJİNAL KULLANIMI: | Ev ve DEFSHANE | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | BUGÜNKÜ KULLANIMI | LOJMAN | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | ÖNERİLEN KULLANIMI | KÜLTÜREL TESİS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | HAZIRLAYANLAR | 15.5.2000 | /199 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | MUSTAFA KAYMAK | Arkeolog | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | F. GÜLER BAKIN | Arkeolog | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | GÜLPER ALGÜR | Arkeolog | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| YAYIN DİZİNİ | | | | | EKLER | KONTROL EDEN | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | RAPOR | X | KURUL ONAYI NG | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | FOTOGRAF | X | 21.1.2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | RÖLEVE PROJE | | 976 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | RESTORASYON PROJESİ | | 2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | HARİTA | | 2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | KROKİ | | 2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | KITABE | | 2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | VAKFIYE | | 2000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Şekil 9: Yerleşkenin 2000 tarihli tescil fişlerine bir örnek.²⁴²⁴ Erzurum Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu (EKVKBK), tescil fişleri, 2000.



Şekil 10: Koruma Kurulu'nun 2000 tarihli tescil dosyasına göre o tarihte Pulur Köy Enstitüsü yerleşkesinde yer alan yapılar.



Şekil 11: Yavuz Selim İlköğretmen Okulu'nun yatakhanedan görünüşü²⁵



Şekil 12: 2000 yılında yerleşkedeki yapılara ait görseller²⁶ (1 numara; kantin-lojman, 2 ve 4 numaralar; lojman ve baraka, 16 numara; lojman, 22 numara; lojman (Beşevler), 31 numara; lojman, 36 numara; danışma, 37 numara; su deposu).

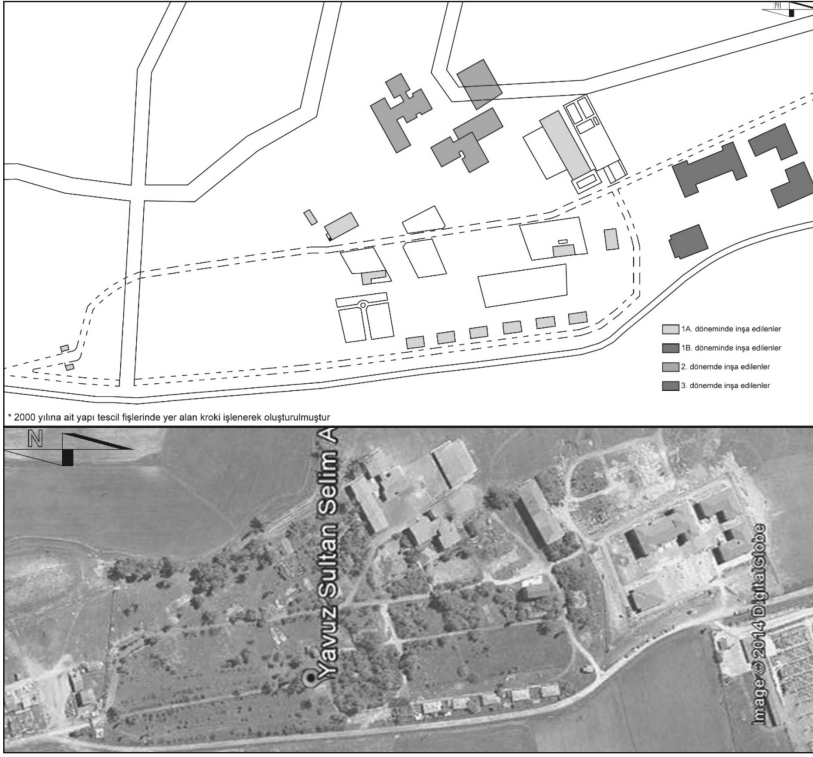
²⁵ Hüseyin Altıntaş arşivi.

²⁶ Yerleşkedeki yapıların tescil fişlerindeki fotoğrafları bir araya getirilerek hazırlanmıştır.



Üçüncü dönem: Bu dönem, 2003 yılında 29 tescilli yapıdan 21 tanesinin tescilinin kaldırılması ile başlar. 2003-2005 yılları arasında on dört adet özgün yapı yıkılmış, 2005-2009 yılları arasında ise yerleşkenin güneyine bir grup yeni eğitim yapısı eklenmiştir. Bu yapı grubu, iri yapı kütleleridir ve yerleşkenin mimari ölçeğiyle uyumsuzdur. Buna karşın, özgün yerleşkenin hemen kıyısında konumlandığından Köy Enstitüleri'nden kalan izlere çok zarar vermemiştir (Şekil 13).

Dördüncü dönem: 2010 yılında kültür varlığı tescilinin tamamen kaldırılması ile başlar. 2013-2014 yılları arasında ise, yapı-açık alan örüntüsü dikkate alınmaksızın iri kütleli yeni yapılar inşa edilmiştir (Şekil 14). Bu son yapılaşma faaliyetiyle özgün yapı ve yol izleri silinmiş, önceki dönemlerden farklı bir yaklaşım sergilenmiştir (Şekil 15).



Şekil 13: 2003-2010 Yılları Arasındaki 3. dönemi gösteren vaziyet planı ve 6.1.2009 tarihli Google Earth hava fotoğrafı



Şekil 14: 2014 yılındaki durumu gösteren vaziyet planı ve yerleşkenin 4. dönemine ait Google Earth hava fotoğrafı.



Şekil 15: Yerleşkede inşa edilen yeni yapılar, 2014²⁷

Bahsedilen mekansal dönüşüm sonucunda, günümüzde Pulur Köy Enstitüsü'ne ait özgün yapıların çoğu yıkılmış durumdadır (Şekil 16). Özgün yerleşkeye ait sadece 8 adet yapı varlığını sürdürmektedir.



Şekil 16: Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesinin 1942-2014 yılları arasındaki mekansal dönüşümü.

Bu dört dönem değerlendirildiğinde, Erzurum Pulur Köy Enstitüsü yerleşkesinin geçirdiği mekansal dönüşümün, eğitim sistemlerinin değişimleriyle paralellik göstermekte olduğu görülmüştür. Yerleşkedeki köy öğretmeni yetiştirme işlevinin son bulunduğu ve eğitim programı odağının ilköğretmen yetiştirmeye dönüştürüldüğü yıl olan 1954 yılı, yapıların kullanımının değişmeye başladığı bir eşik olarak düşünülmektedir. İkinci dönem olarak adlandırılan 1970'lerde ise, öğretmen okulu olma işlevi de ortadan kaldırılmış, sadece yatılı ilköğretim olanağı sağlayan bir eğitim yerleşkesine dönüştürülmüştür. Bu dönemde inşa edilen yeni yapılar, özgün olanları kullanılmaya devam edilse de eski yapıların terkedilmeye başlandığının bir göstergesidir. Üçüncü dönemde 2000 yılındaki tescil kararının ardından gelen 2003 yılındaki toplu yıkım ise, yapıları ve yerleşkeleri koruyup devam ettirmek için koruma kararlarının yeterli olmadığı savını doğrulamaktadır. 2003 yılında başlamış olan yıkım, 2014 yılına kadar süren hızlı bir değişimin de başlangıcı olmuştur. Bu süreçte, Köy Enstitüleri'nin 'yaparak öğrenme' modeline dayalı çeşitli yapı tipleri ve gruplarından oluşan eğitim yerleşkesi modeli, kente ve kırsal alana göre farklılık göstermeyen, açık alanlarla ilişki kurmayan, tek tip eğitim yapılarına dönüşmüştür (Şekil 16).

²⁷ Yerleşkenin 2014 yılına ait fotoğraflarının tümü Ayşe Deniz Yeşiltepe arşivindedir.

Bu mekansal dönüşümün bir sonucu olarak, yerleşkede ayakta kalmış olan özgün yapıların çoğu günümüzde kullanılmamaktadır (Şekil 16). Örnek olarak, Koruma Kurulu'nun 2000 tarihli tescil fişinde 1 numaralı yapı olarak adlandırılan ve önceden yatakhane olarak kullanılırken sonra kantin ve lojmana dönüştürüldüğü belirtilen yapının, bugün işlevsiz olduğu görülmektedir (Şekil 17).



Şekil 17: 1 Numaralı yapıya ait güncel fotoğraflar.

2 numaralı yapı ise, beton baraka şeklinde inşa edilmiştir. Tonoz üst örtüsü sac ile kaplanmıştır. 1980'lerde okulda öğretmen olarak çalışmış olan Durak Bulut'tan öğrenildiği kadarıyla bu baraka o yıllarda sinema olarak da kullanılmıştır. 1 numaralı yapı gibi bu yapı da günümüzde işlevsizdir (Şekil 18).

12 numaralı yapının inşa edildiği yıllarda müzik odası olduğu, 1980'li yıllardan önce ise mes-cide dönüştürüldüğü bilinmektedir²⁸ (Şekil 19).



Şekil 18: 2 Numaralı yapıya ait 2014 tarihli fotoğraflar.

²⁸Öğretmen Durak Bulut'un ifadesine göre.



Şekil 19: 12 Numaralı yapıya ait güncel fotoğraflar.

22 numaralı yapı 'Beşevler' olarak anılan ve yerleşkeye sonradan eklendiği bilinen öğretmen lojmanı grubuna ait yapılardan kalan son örnektir. Hemen yanında yer alan 23 numaralı yapının ise Beşevler'den sonra, onlarla aynı karakterde inşa edilen altıncı lojman yapısı olduğu düşünülmektedir. Her iki yapı da günümüzde konut işlevini sürdürmekte ve kullanılmaktadır. Tuğla malzeme ile inşa edilen bu yapıların doğu cephelerinde dörder adet pencere bulunmaktadır (Şekil 20).



Şekil 20: 22 ve 23 numaralı yapılara ait güncel fotoğraf.

36 numaralı yapılar ise girişin sağına ve soluna konumlandırılmış danışma birimleridir. Yerleşkeye ne zaman eklendikleri konusunda kesin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Günümüzde kullanılmamaktadırlar (Şekil 21).



Şekil 21: 36 Numaralı danışma birimlerine ait güncel fotoğraf.

Diğer Köy Enstitüleri ile Karşılaştırma

Pulur Köy Enstitüsü, diğer Köy Enstitüleri ile karşılaştırılırken, yazarların önceki çalışmalarında inceleme fırsatı buldukları Hasanoğlan, Ortaklar ve Çifteler Köy Enstitüleri karşılaştırma grubu olarak belirlenmiştir.

Hasanoğlan, Çifteler, Ortaklar ve birçok başka Köy Enstitüsü'nde değişen eğitim sistemlerinin etkisi, eğitim yapılarının mimarisinde izlenmektedir: “Çevresiyle, doğayla ve zirai alanlarla tasarlanmış ilişkiler kuran insan ölçeğindeki yapı kütlelerinin yerini, içine kapalı ve tüm işlevleri içinde barındıran büyük yapı kütleleri almıştır”.²⁹ Köy Enstitüleri'ndeki öğrencileri kümelere bölme geleneği terkedilmiş, tüm öğrencileri içine alacak iri kütleli yapılar inşa edilmiştir.

Benzer şekilde, doğayla iç içe ve insan ölçeğinde kurulmuş Erzurum Pulur Köy Enstitüsü Yerleşkesi'nin dönüşümünde de göze çarpan unsur, yakın dönemlere gelindikçe, inşa edilen yeni yapıların irileşmesi, çevrelerinden soyutlanması ve özgün yerleşke düzeniyle ilişkilerinin kopması olmuştur.³⁰

Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde olduğu gibi, Pulur örneğinde de kullanılmaya devam edilen yerleşke yapıları arasında birinci sırayı öğretmen lojmanları almaktadır. Eğitim sistemlerinin değişmesine rağmen her zaman çok sayıda öğretmene ihtiyaç duyulması bunun sebebi olarak düşünülebilir.

Burada, eğitim sistemleri ve mekanın dönüşümünün ilişkisine yönelik birkaç önemli çıkarımı vurgulamak isteriz:

1. 'Mekansal yaklaşım' anlamında içerisinde Pulur'un da yer aldığı Köy Enstitüleri'nin ve aynı yerleşkelerde sonradan yapılmış yapı gruplarının yaklaşımları karşılaştırıldığında, Köy Enstitüleri'nde bilinçli bir yapı/çevre/insan ilişkisi kurgulanırken, sonraki dönemlerde mekana dair bilinçli kararlar üretilmeden, 'container' ya da 'depo' niteliğinde, öğrencileri çeşitli işlevlerin gerçekleştirilmesine yönelik içine alan ve çevresiyle ilişki kurmayan yapılar üretildiği sonucuna varılmıştır. Bu anlamda, Köy Enstitüleri yerleşkeleri, diğer eğitim yapılarından, kendi mekansal manifestosunu üretmiş olmalarıyla farklılaşmaktadır.
2. Enstitüler'deki 'yaparak öğrenme' eğitim sistemi ve zirai derslerin yoğunluğu, açık alanlarla ilişkiyi zorunlu kılmıştır. Sonraki eğitim sistemlerinde yaparak öğrenme fikri terkedildiğinden, öğrencilerin çevreyle ve toprakla ilişkisi sınırlıdır ve bu nokta, içe kapalı yapı tiplerinden de anlaşılmaktadır.
3. Yaparak öğrenme eğitim sistemi yasal olarak 1947'de terkedilmiş olmasına rağmen, Enstitü kadrolarının aynı okullarda devam etmesi sayesinde uzun süreler Enstitü ruhu varlığını sürdürmüştür.³¹ Pulur Köy Enstitüsü'nde de bu devamlılığın 1970'lerin sonuna kadar sürdüğü ve o dönemlerde yerleşkedeki eski yapıların halen çeşitli işlevlerle kullanıldığı düşünülmektedir.

²⁹ Figen Kıvılcım Çorakbaş, “Mimari Koruma Perspektifinden Ortaklar Köy Enstitüsü Yerleşkesi ve Mualla Eyüboğlu”, Ortaklar Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Sempozyum Bildirileri, editör: Kemal Kocabaş (içinde), Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir, 2014, s. 88-98.

³⁰ Figen Kıvılcım Çorakbaş, “Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü Yerleşkesinin Mekânsal Tarihi, Mimari Değerleri ve Korunması”, içinde Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında, editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir, 2013, s. 322-336.

Sermin Çakıcı ve F. Kıvılcım Çorakbaş, 2012, “Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü Yerleşkesinin Tarihçesi ve Değerleri”, Mimarlık Dergisi, No: 369, January-February 2012, s. 66-72.

Figen Kıvılcım Çorakbaş ve Firuzan Melike Sümertaş, 2014, “Çifteler Köy Enstitüsü Yerleşkelerinin Mekânsal Süreklilik ve Dönüşümleri”, Mimarlık Dergisi, No: 380.

³¹ Ahmet Doğan, “Köy Enstitülerinden İlköğretmen Okullarına”, içinde Ortaklar Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Sempozyum Bildirileri Derlemesi, editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir, 2014, s. 188-206.

Nermin Yazarsoy Yıldırım, “Hasanoğlan Köyünde Bir Işık: Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Atatürk Öğretmen Okulu Mezunları Derneği”, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında (içinde), editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir, 2013, s. 337-345.



Sonuc

Erzurum Pulur Köy Enstitüsü yerleşkesi, Köy Enstitüleri mimarisini yansıtan mekanları ve Mimar Mualla Eyüboğlu Anhegger tarafından tasarlanıp öğrenciler tarafından inşa edilmesiyle mimarlık ve eğitim tarihi açısından önemli bir yere sahiptir.

Tarihi araştırma, arazide yapılan gözlemler ve karşılaştırmalı çalışma ışığında, Erzurum Pulur Köy Enstitüsü yerleşkesinin geçirdiği mekansal dönüşümün, değişen eğitim sistemlerinin mekansal yaklaşımlarını yansıttığı görülmüştür.

Enstitü günümüzde tescilden düşmüş ve özgün yapı stokunun büyük çoğunluğu kaybedilmiş olmasına karşın, bizce, Türkiye eğitim ve politika tarihinin önemli bir belgesi olarak korunmalı ve yeniden kültür varlığı olarak –yerleşke ölçeğinde- tescillenmelidir.

Yerleşke eğitim işlevini sürdürürken, uygun bir kültürel miras yorumu, sunumu ve yönetimi ile değerleri kullanıcı ve ziyaretçilere iletilmelidir. Böylece yok olmaya ve unutulmaya yüz tutmuş Pulur Köy Enstitüsü'nün izleri, Köy Enstitüleri yerleşkelerinin değişen eğitim sistemlerinin etkisiyle dönüşümü sergilenerek gelecek nesillere aktarılabilir.

Kaynakça

ALTUNYA, Niyazi (2005), Köy Enstitüsü Sistemine Toplu bir Bakış, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.

AYTEMUR, Nuray (2007), The Populism of the Village Institutes: A Contradictory Expression of Kemalist Populism, Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

BAYSAL, Ebru (2012), “Köy Enstitülerinde Mekan Kurgusu ve Mimari Yapılanma”, Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyetin Köy Enstitüleri, 1940-1954, Suna ve İnan Kırac Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

ÇAKICI, Sermin ve Figen Kıvılcım Çorakbaş (2012), “Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü Yerleşkesinin Tarihçesi ve Değerleri”, Mimarlık Dergisi, No: 369.

ÇANDAR, Tuba (2003), Hitit Güneşi: Mualla Eyüboğlu Anhegger, Doğan Kitap, İstanbul.

ÇETİNER, Kadriye Fügen (2010), “Tonguç’un Mimari Mirası: Devrimci Eğitim Mimarisi”, Aramızdan Ayrılışının 50. Yıldönümünde İsmail Hakkı Tonguç ve Okul Öncesinden Yüksek Öğretime Eğitim Sorunları, Çözüm Önerileri, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.

DOĞAN, Ahmet (2014), “Köy Enstitülerinden İlköğretmen Okullarına”, içinde Ortaklar Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Sempozyum Bildirileri Derlemesi, editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.

ERTUĞRUL, Kurtuluş (2010), “TBMM’deki Yansımalarına Göre Köy Enstitüleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EYÜBOĞLU, Mualla (1980), “Köy Enstitülerinde Yapılar”, Eğitim Mücadelesi: Köy Enstitüleri Özel Sayısı, Nisan 1980.

KESKİN, Yıldız (2012), Köy Enstitüleri İçin Açılan Mimari Proje Yarışması ve Sonrası”, Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyetin Köy Enstitüleri, 1940-1954, Suna ve İnan Kırac Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

KIVILCIM Çorakbaş, Figen ve Firuzan Melike Sümertaş (2014), “Çifteler Köy Enstitüsü Yerleşkelerinin Mekansal Süreklilik ve Dönüşümleri”, Mimarlık Dergisi, No: 380.

KIVILCIM Çorakbaş, Figen (2014), “Mimari Koruma Perspektifinden Ortaklar Köy Enstitüsü Yerleşkesi ve Mualla Eyüboğlu”, Ortaklar Köy Enstitüsü 70 Yaşında, Sempozyum Bildirileri (içinde), editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.

KIVILCIM Çorakbaş, Figen (2013), “Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü Yerleşkesinin Mekansal Tarihi, Mimari Değerleri ve Korunması”, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında (içinde), editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.

TONGUÇ, Engin, Bir Eğitim Devrimcisi İ. Hakkı Tonguç, 3. Basım, İzmir, 2007.



TONGUÇ, Engin (1999), Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları, 3. Baskı, Ankara: Güldikeni.
TONGUÇ, İsmail Hakkı (1998), Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy, 1947, 3. Baskı.
TÜRKOĞLU, Pakize (2000), Tonguç ve Enstitüleri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
YAZARSOY YILDIRIM, Nermin (2013), “Hasanoğlan Köyünde Bir Işık: Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Atatürk Öğretmen Okulu Mezunları Derneği”, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 70 Yaşında (içinde), editör: Kemal Kocabaş, Yeni Kuşak Köy Enstitülülere Derneği Yayınları, İzmir.

Diğer Kaynaklar

Ayşe Deniz Yeşiltepe Fotoğraf Arşivi.
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Web Sitesi, erişim tarihi: 03.09.2014, <http://www.eba.gov.tr/>
Hüseyin Altıntaş Arşivi.
İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfı Arşivi.
Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi, “Yavuz Selim Yatılı Bölge Okulu”, erişim tarihi: 01.09.2014, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/25/19/747589/icerikler/okulumuz-tarihcesi_21210.html?CHK=7de0614be16dd8945cfc3aa1bobd1366
Erzurum Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu (EKVKBK), tescil fişleri, 2000.

II. Dünya Savaşı Sonrası Anti-Komünist Siyasal İklimin Köy Enstitüleri'nin Kapatılmasına Etkisi

Mithat K. VURAL¹

Özet

Köy Enstitüleri'nin kapatılmasıyla ilgili egemen bakış, Enstitülerin Demokrat Parti iktidarı döneminde yerel eşraf ve toprak ağalarının baskısıyla kapatıldığı yönündedir. Her ne kadar Enstitüler resmen DP tarafından kapatılmış olsa da etkisizleştirilip fiilen kapatılmaları CHP iktidarı dönemine denk gelmektedir. II. Dünya Savaşı'nın bitimiyle Türkiye'de Sovyetler Birliği'nin taleplerine bağlı oluşan anti-komünist siyasal iklim Köy Enstitüleri'nin tasfiyesinde belirleyici olmuştur. Başka bir deyişle Türkiye'de Sovyet taleplerine bağlı olarak sol düşünce ve bu düşünceyle bağlantılı olduğu düşünülen tüm unsurlar ülke çıkarları açısından tehdit olarak algılanarak hedef seçilmiştir. 1945 yılının Aralık ayında Tan gazetesinin tahrip edilmesiyle başlayan süreç sonunda Köy Enstitüleri'nin kurucuları Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç tasfiye edilirken DTCF'deki hocalar üniversiteden uzaklaştırılmış, sosyalist partiler kapatılmış ve Sabahattin Ali de öldürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Sovyet Talepleri, Tan Baskını, Komünizmle mücadele

The Effect of Post-WWII Anti-Communist Political Climate on the Closing Down of Village Institutes

Abstract

Major Opinion Fort He Closure Of Institution Of Villages It's Performed By Democrat Party Due To Pressure Of Landlords And Local Notables. Although The Institution Is Closed By Democrat Party, Had Been Ineffective And Almost Closed Situation During Chp Power Period. Anticomunist Political Environment In Turkey Caused By Soviet Union's Demands Is The Main Reason For Institutions End-Up. In Other Word, Depending On The Soviet Demands Left Thinking In Turkey And All Elements That Is Thought Have Been Linked To This Idea Were Selected Target By Perceived As A Threat To The Interest Of The Country. In December 1945, The End Of The Process Started By The Swoop Of The Tan Newspaper, While The Founders Of The Institutes Of Village Hasan Ali Yücel And İsmail Hakkı Tonguç Taken From Task, The University Teachers In The Dftc Were Removed From The University And Sabahattin Ali Was Also Killed.

Key Words: Institutes Of Village, Soviet demands, The collapse of the newspaper Tan, Fight communism

¹ Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü



Giris

Köy Enstitüleri üzerine birçok çalışma ve değerlendirme yapılmasına rağmen Enstitülerin kapatılma sürecinin bütün boyutlarıyla anlaşıldığı söylenemez. Hatta genel kanı, bu kurumların Demokrat Parti tarafından ve onun iktidar döneminde kapatıldığı yönündedir. Her ne kadar resmen 1954 yılında kapatılmış olsa da 1946 yılında Hasan Ali Yücel'in bakanlık görevinden alınıp yerine Reşat Şemsettin Sirer'in Milli Eğitim Bakanlığı'na getirilmesiyle Cumhuriyet Halk Partisi iktidarı döneminde Enstitülerin tasfiyesine girişilmiştir. Bu konuda başta İsmet İnönü olmak üzere CHP'nin ileri gelenleri de hem fikirdir. Sadece CHP'liler değil nerdeyse bütün basın da aynı düşüncededir. Kısaca belirtmek gerekirse; savaş sonrası Türkiye'de egemen olan siyasal iklim başta Hasan Ali Yücel olmak üzere Köy Enstitüleri projesinin birçok mimarının siyasetten ve bürokrasiden tasfiye edilmelerine ve arkasından da Enstitülerin programının değiştirilip klasik öğretmen okullarına dönüştürülmesine neden olmuştur.

1945 yılı içinde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin; Türkiye'nin savaş yıllarındaki politikasına tepki olarak Boğazlardan askeri üs ve doğu sınırından toprak talep etmesi, Türk kamuoyunda Sovyetlere yönelik ciddi bir tehdit algısı yaratır. Söz konusu algıyı besleyen birçok neden vardır; Almanların boşalttığı Doğu Avrupa topraklarına Sovyet ordusunun yerleşmesi ve bu bölgelerde sosyalist fikirlerin yaygınlaşması, buna ilaveten SSCB'nin savaş sırasında işgal ettiği İran'dan çekilmeye yanaşmaması, Yunanistan'da yaşanan iç savaştan yararlanarak burada kendisine bağlı komünist rejim oluşturmaya çalışması gibi. Sonuçta bütün bunların etkisiyle Türk kamuoyu ile bürokrasisinde, Osmanlı döneminden kalan Rus karşıtlığı ve anti-komünist duygular bilinçaltından çok çabuk çıkararak yaygınlaşır. Diğer yandan kendini yoğun bir tehdit altında hisseden Türkiye, Sovyet tehlikesine karşı güçlü bir müttefik arayışına girerek Amerika Birleşik Devletleri ile yakınlaşmaya çabalar. Dolayısıyla Yunanistan örneğinden hareketle Sovyet taleplerine karşı ABD'nin dikkatini çekebilmek için içeride bir komünizm tehlikesi yaratmak; sonra yaratılan bu tehlike ile sıkı bir şekilde mücadele yürütüldüğü izlenimini özellikle ABD nezdinde uyandırmak resmi çevrelerde ve kamuoyunda öncelikli politika haline gelir. İktidar "komünizm tehlikesi"ni sürekli gündemde tutarak, Batı'nın Türkiye'ye olan ilgisini arttırma yolunu dener. Bütün bunların etkisiyle Türkiye'de sol düşünce ve bu düşünceyle bağlantılı olduğu düşünülen tüm unsurlar hedef haline getirilir. İlk olarak savaş yıllarında Nazi aleyhtarlığı yaparak Turancı akımlara muhalefet eden ve Sovyet dostluğunu savunan Tan Gazetesi, basınındaki bazı kalemlerin gazeteyi ve Sertelleri doğrudan hedef göstermesi sonucunda 4 Aralık 1945 günü geniş çaplı bir anti-komünist gösteriyle yerle bir edilir. Ardından Yurt ve Dünya ile Adımlar dergilerini çıkaran Behice Boran, Niyazi Berkes, Pertev Naili Boratav basının ve öğrencilerin aktif katılımıyla anti-komünist bir propaganda sonucunda üniversiteden uzaklaştırılır. Aynı iklimin yarattığı baskı sonucunda yurt dışına çıkmaya çalışan Sabahattin Ali öldürülür. Komünizmle mücadeleden Hasan Ali Yücel ve Köy Enstitüleri de nasibini fazlasıyla alır.

I- Hasan Ali Yücel'in Bakanlıktan Alınması

DP'nin kurulmasıyla birlikte, 1946 yılının başından itibaren Türk siyasetinde parti rekabeti ön plana çıkar. 26 Nisan 1946'da toplanan CHP grubu genel seçimlerin öne alınmasını kararlaştırır ve 5 Haziran'da milletvekili seçim yasası değiştirilerek tek dereceli seçim sistemine geçilir. Yoğun kampanyanın ardından 21 Temmuz'da seçimler gerçekleştirilir. Adli denetimin olmadığı, açık oy gizli sayım ilkesinin uygulandığı seçimleri 465 milletvekilliğinin 395'ini alan CHP kazandı. Demokrat Parti ise meclise 66 milletvekili sokmayı başarırken yalnız 4 bağımsız aday seçil-

meyi başarabildi.² Çok partili düzene geçilmesiyle birlikte siyasi dengelerin değişmesi, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü tarafından yeni kabineyi kurma görevinin Recep Peker'e verilmesine neden oldu. Yeni kabinede Milli Eğitim Bakanlığı'na Hasan Ali Yücel yerine Reşat Şemsettin Sırer getirildi. Bu değişimin tabii ki İsmet İnönü'den bağımsız gerçekleşmesi mümkün değildi. Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınması ve onun yerine Şemsettin Sırer'in getirilmesi, yeni kurulan DP'ye, CHP'den kayışları en az da tutabilme çabasının bir sonucuydu. Başka bir açıdan ise İnönü; özellikle CHP'ye karşı olası bir muhalefette gündeme gelmesi muhtemel konularda, DP'ye yakın düşünen kişileri hükümete taşıyarak olası bir muhalefetin etkisini kırmaya çalışıyordu. Kısaca belirtmek gerekirse; bütün bu faktörler ve savaş sonrasının siyasal iklimi, Hasan Ali Yücel'in bakanlık görevinde kalmasını zorlaştırıyordu.

Aslında seçimlerden sonra kurulması beklenen yeni kabine hakkında, dönemin basınında yer alan tahminlerde, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in değişeceği görüşü ağırlıkta olmakla birlikte değişmesi gerektiği yönünde üstü kapalı bir hava da vardı.³ Cumhuriyet gazetesinde Yücel'in bakan yapılmayacağı ifade edildikten sonra; köy okulları inşasının köylüye daha yumuşak gelecek bir formüle bağlanması için bakanlıklar arası bir heyet kurulacağı üzerinde durulur. Ayrıca Köy Enstitüleri'nde uygulanan yönetim ve eğitim sistemleri üzerinde esaslı tartışmaların yapılmakta olduğu ve bu kurumların daha verimli olmasını sağlayacak bazı önlemlerin de tasarlandığı vurgulanır. Yeni kabine ile ilgili tahminlerde ise; Milli Eğitim Bakanı'nın değişmesine kesin gözüyle bakıldığı, hatta Hasan Ali Yücel'in İzmir'den döndüğünden beri bakanlığa seyrek uğradığı ve en ufak bir kâğıdı bile imzalamadığı ifade edilir.⁴ Bütün bunlar aslında Yücel'in bakanlıktan ayrılmasının kamuoyu nezdinde bir memnuniyet yarattığının göstergesi olarak okunabilir. Basının büyük bir kısmının hala iktidar partisi etkisinde olduğu düşünüldüğünde söz konusu "memnuniyet" düşündürücüdür. Hasan Ali Yücel'in ve Köy Enstitüleri'nin, İsmet İnönü başta olmak üzere CHP içinde artık desteğini kaybettiği açıktır. Diğer yandan ise yeni bakandan beklentiler kısa sürede gazete sayfalarından dile getirilir:

"Ele alınacak meselelerin başında Köy Enstitüleri davası gelmektedir. Esasen. Köy Enstitülerinin gerek toplanişı, gerekse tedrisatta ve terbiyede kullanılan usuller ve bilhassa bu talebelere yapıldığı görülen bazı telkinat C.H.P. içinde de kuvvetli aksülameller bırakmaktaydı. Yeni Milli Bakanı'nın bu gidişi ilk tenkit eden milletvekillerinden biri olması esasen bu meseleyle ehemmiyetle el konacağını göstermekteydi.⁵

Aslında basında yer alan bu satırlar Sırer'in niçin bakan yapıldığının ipuçlarını vermesi bakımından da önemliydi. Yeni bakan CHP içinde Köy Enstitüleri meselesine uzak durması ve bu konudaki eleştirileriyle biliniyordu.⁶

Meclis'te yeni hükümetin programı okunduğunda, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili olarak, köy okullarını yapma işinde var olan sisteme devam edileceği, ancak bu okulların kereste, kiremit, cam, çivi gibi para ile satın alınması gereken malzemesini devletin temin edeceği vurgulanır. Asıl dikkat çeken ise, Köy Enstitüleri'nden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti

² Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, Afa Yayınları, İstanbul, 1996 s.144.

³ *Vatan*, 29 Temmuz 1946; *Tasvir*, 28 Temmuz 1946.

⁴ *Cumhuriyet*, 27 Temmuz 1946. Hasan Ali Yücel'in bakanlıktan ayrılışını olağan karşılayan, Köy Enstitüleri'ne yönelik tepkileri sayfalarına taşıyarak Enstitüler ve Yücel aleyhinde kamuoyu oluşmasında etkili olan basın organları arasında Cumhuriyet gazetesinin de yer almıştır. Ancak gazetenin başyazarı Nadir Nadi, yıllar sonra yayınlanan anılarında yaşananları çok farklı değerlendirir: "Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hasan Ali Yücel'in bıraktığı koltuğa yerleşen Reşat Şemsettin Sırer, görünüşte başlanan esere devam ediyormuş havasını yaşatmaya çalışarak sessiz sedasız, kimseye çaktırmadan Köy Enstitüleri sisteminin ruhunu söndürüyordu. Türk köylüsünün gözü açılmamasında çıkarılan gericiler bir türlü hazmedememişlerdi bu müesseseyi. Çok partili hayata izin verilmesi ile bunların CHP'deki temsilcileri de, daha Yücel zamanında homurdanmaya başlamışlardı." Hatta Nadi'nin anılarında itiraf niteliğinde sayılabilecek şu ifadeler de yer alır: "1946-1950 yılları arasında moda haline gelen bu karşılıklı komünizm suçlamalarının yurdumuzda demokratik gelişmeyi soysuzlaştıran etkenlerden biri olduğunu hemen kimse fark edemiyordu". Nadir Nadi, *Perde Aralığından*, Çağdaş Yay., Ankara, 1991, s.s. 313-318.

⁵ *Cumhuriyet*, 1 Eylül 1946.

⁶ Engin Tonguç, *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç Yaşamı, Öğretisi, Eylemi*, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yay., İzmir, 2009, s. 502.



başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetişmelerine dikkat edileceği ifadesi olur.⁷ Yeni hükümet ve bakanın Köy Enstitüleri'ne bakışının dışı vurumu olan bu cümle, bu okullarda yetişenlerde bilgi yetersizliği ve milli duygu eksikliği olduğu şeklindeki ön kabulden hareketle dile getirilmiştir. Sirer'in bakan olarak verdiği ilk mesajlardan biri de öğretmen yetiştirme tarzının değişeceği yönünde olmuştur.⁸ Aynı dönemde basında ise; Köy Enstitüleri'nin kuruluşundaki gayeden uzaklaşan bir sisteme doğru kaydığı ve bu durumun uzun müddetten beri tenkit edildiği vurgusu sık sık dile getirilmiştir. Bunun yanında İlk Öğretim Umum Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un ise pek yakında başka bir göreve tayini beklendiği hatta bu tayini Köy Enstitüleri erkânı arasında yapılacak mühim bazı değişikliklerin takip edeceği ifade edilir.

Hasan Ali Yücel'in bakanlıktan alınmasından sonra gazetelerde Köy Enstitüleri'ne yönelik aleyhte haberlerin artması TBMM'ye de yansımış, olumsuz havadan cesaret alan bazı milletvekilleri konuyu Meclis gündemine taşımaya çalışmışlardır. Eski bir general olan CHP Ankara milletvekili Naci Tınaz Meclis'teki konuşmasında; Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde okuyan çocuklarla temas kurduğunu belirtip bu çocukların iyi yetiştirilmediğini ileri sürerek yeni bakanı bu konuya eğilmeye çağırır. CHP milletvekillerinden gelen bu ve benzeri eleştirilere Hasanoğlan'da dört yıl hocalık yapan DP Çanakkale milletvekili Niyazi Çıtakoğlu'nun cevap vererek Enstitüleri savunması, bu kurumların tasfiyesi konusunda iktidar partisinin daha hevesli ve kararlı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.⁹

Bütün bu aleyhte propaganda sonucunda CHP hükümeti tarafından çıkarılan kanunlarla öğretmenlere toprak verilmesi güçleştirilmiş, daha önce dağıtılan kitap, alet ve diğer malzemelerinin geri alınması yoluna gidilmiştir. Kültür ve teknik tarım derslerinin program içindeki oranları değiştirilerek, genel kültür dersleri artırılmıştır. 1947'de ve 1948'de çıkarılan yasalarla ise köylünün okul yapımındaki yükümlülüğü sona ermiş, Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. Ayrıca yönetmeliklerle öğrencilerin ders dışı çalışmaları sınırlandırılır, kız ve erkek öğrenciler birbirinden ayrılır. Ardından genelge ile öğrencilerin serbest kitap okumalarına karşı çıkılmış, seviyelerine uygun kitaplar okumaları kararlaştırılmıştır. Dünya klasiklerinden yapılan çeviriler Enstitülerin kütüphanelerinden atılmış, bazıları ise yaktırılmıştır.¹⁰ 1948'de öğretim programı değiştirilip iş eğitimi ilkesi kaldırılmış ve bütün bu düzenlemeler sonucunda Enstitüler klasik okullar haline getirilmiştir.

II-Köy Enstitüleri'nin Kapatılması Üzerine Yapılan Değerlendirmeler

Köy Enstitüleri'nin kapatılmasıyla ilgili değerlendirmeler hala duygusal ve siyasi hassasiyetler üzerinden yapılmakta ve bu yüzden de konuya sağduyulu bir yaklaşım sergilemek güçleşmektedir. Enstitülerin kapatılmasıyla ilgili tezler 1960'lı yılların siyasi iklimi içinde üretilmiştir. Söz konusu tezleri üretenler daha çok Köy Enstitüsü mezunları olmuştur. DP iktidarı döneminde "sakıncalı" muamelesi gören ve bu yüzden de mağduriyet yaşayan Enstitü mezunları kendileri ile ilgili bütün olumsuzlukların kaynağı olarak mevcut iktidarı görmüşler, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasını da bu duygular üzerinden okumuşlardır. Ayrıca 1950-1960 arasında CHP'nin muhalefette olması Enstitü mezunlarının CHP'ye yakın durmalarına yol açtığı gibi, CHP ile aynı ideolojik gelenekten gelmeleri de siyasi olarak CHP'ye yakınlaşmalarına neden olmuştur.

⁷ Neşe Erdilek, "Hükümetler ve Programları", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt IV, İletişim Yay., s. 986.

⁸ *Cumhuriyet*, 28 Ağustos 1946.

⁹ *Cumhuriyet*, 3 Eylül 1946.

¹⁰ Nadir Nadi'nin aktardığına göre; CHP'li bir milletvekili, Milli Eğitim Bakanlığı'na Türkçeye çevrilen klasikler arasında eski bir Rus yazarının milletimize dair yakışsız düşünceler ortaya attığını ileri sürüyor, kitabın toplatılmasını, ilgililer hakkında kovuşturma açılmasını öneriyordu. Aynı milletvekili sinemalarda oynatılan bir İngiliz filminin ise komünist propagandası yaptığını iddia ediyor, filmin yasaklanmasını istiyordu. Nadir Nadi, *A.g.e.*, s. 322

Bu yüzden Enstitülerin kapatılmasında, Yücel ve Tonguç'un tasfiyesinde CHP'nin sorumluluğu gözden kaçmış, ancak bütün sürecin CHP içindeki sağ kanadın politikası olduğu ileri sürülebilmiştir.¹¹

Diğer yandan 1960'lar sosyal bilimler ve tarih alanında çeşitli kuramsal tartışmaların yaşandığı bir dönemdir. Bu tartışmalar daha çok Türkiye'nin az gelişmişliğinin tarihsel nedenleri üzerinedir. 1960'lulara gelindiğinde gerçekleştirilen devrimlere rağmen Türkiye hala batılı bir ekonomiye ve demokrasiye sahip değildi. Bu olumsuzluğun nedenleri üzerine çeşitli tezler üretildi ve bu tezlerden bazıları 1940'lı yıllarda siyasi alanda yaşanan gelişmeleri bir kırılma olarak gördü. Bu doğrultuda Köy Enstitüleri'ni kimlerin kapattığıyla ilgili en fazla öne çıkan tez; Enstitülerden yetişen öğretmenlerin kırsaldaki toplumsal, siyasi ve geleneksel ilişkileri sorgulayacak olmasının büyük toprak sahipleri başta olmak üzere yerel eşraf ve bürokrasinin çıkarlarını tehdit ettiği, dolayısıyla DP iktidarıyla bu güçlerin işbirliği sonucunda kapatıldığı yönündeki açıklama oldu. Bu tür bir tarihsel okumanın özellikle Doğan Avcıoğlu'nun yazdıklarından ilham alınarak ortaya konduğu söylenebilir. 1960'larda ortaya koyduğu tezlerle önemli sayılabilecek bir kitleyi etkileyen Doğan Avcıoğlu'nun Köy Enstitüleri'nin kapatılışıyla ilgili öne sürdükleri Enstitü mezunları tarafından da benimsendi. Avcıoğlu'na göre; Köy Enstitüleri başından beri eşrafın ve bürokrasinin dar ve tutucu kurallarına sığmadığı için söz konusu kesimlerin düşmanlığını kazanmıştı. Toprak reformunu felce uğratan güçler Enstitüleri de iğdiş etmekte gecikmemişlerdi. Tefeci tüccarı, ağası, şeyhi, kompradoru ve tutucu bürokrati ile kurulu düzenin kudretli güçleri sınıfsal çıkarlarına, Enstitüleri tehdit olarak görmüşler ve tasfiyesini gerçekleştirmişlerdi¹². Ayrıca İsmet İnönü de, Köy Enstitüleri konusunda söz konusu kesimlerin baskısına yenik düşerek CHP içindeki devrimci grubu yönetimden uzaklaştırmıştı. Dolayısıyla 1960'lı yılların siyasi konjonktüründen beslenen bu yaklaşıma göre; toprak reformunun gerçekleştirilememesi, Köy Enstitüleri'nin tasfiyesi gibi gelişmeler; Kemalist devrimlerin sürekliliğini sekteye uğratmakla kalmamış, devrimci ve solcu güçlerin yenilgisine de yol açmıştı. Doğan Avcıoğlu, Köy Enstitüleri projesine sınıfsal bir perspektiften bakarak, Enstitülerin ve mezunlarının sınıfsal bir mücadele içinde olduklarını düşünmektedir.¹³ Diğer yandan 1960'ların siyasal ve tarihsel tartışmalarının etkisiyle Köy Enstitüleri'nin kapatılması CHP içinde devrimci ile muhafazakâr kanadının hesaplaşmasının sonucu olarak görülmüştür. Köy Enstitüleri başta olmak üzere Türkiye'nin solcuları Enstitü deneyimini devrimi sola çekme projesi olarak tanımlayarak Enstitülere karşı olanları da "devrimi zayıflatmakla ve karşı devrimci" olmakla suçlamışlardır. Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un görevlerinden alınması ise CHP içindeki "sol kanat"ın tasfiyesi olarak görülür. Asım Karaömerlioğlu'nun belirttiğine göre; söz konusu dönemde CHP ve hatta Hasan Ali Yücel hiçbir zaman kendisini solcu olarak tanımlamamıştır. Ayrıca solcu olmanın komünistle eş tutulduğu ve kanunlarla yasakladığı bir dönemden bahsedilmektedir.¹⁴ 1940'lı yıllarda siyasi ve düşünsel alanda üretimde bulunan ve daha sonra kendilerini solcu-komünist olarak tanımlayan veya tanımlanan birçok kişi söz konusu dönemde kendi siyasal kimliklerini ilerici ve ilercilik olarak sunmuşlardır.¹⁵

¹¹ Örneğin Engin Tonguç 1946'da kurulan Recep Peker Hükümeti'ni CHP'nin sağ kanat hükümeti olarak tanımlamaktadır. Engin Tonguç, A.g.e., s. 502. Benzer değerlendirmede bulunan Pakize Türkoğlu da 1946 seçimlerinden sonra CHP içinde partinin sağ kanadının iktidara geldiğini, bu duruma İnönü'nün de müdahale edemediğini belirtir. Pakize Türkoğlu, *Tonguç ve Enstitüleri*, Türkiye İş Bankası Yay., 4. Baskı, İstanbul, 2009, s. 546.

¹² Doğan Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, Tekin Yay., İstanbul, 2001, s. 499-502.

¹³ Ancak Cumhuriyeti kuran kadrolar açısından Köy Enstitüleri köylüyü köyde tutarak Avrupa'dakine benzer olası bir sınıf çatışmasını önlemek amacıyla da hayata geçirilmişti.

¹⁴ M. Asım Karaömerlioğlu, "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, Sayı 76, Bahar 1998, İstanbul, s. 77.

¹⁵ Kemal Karpat, Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, Afa Yayınları, İstanbul, 1996 s. 300.



Öte yandan Enstitü mezunlarının büyük toprak sahiplerinin çıkarlarını tehdit edip etmedikleri de tartışma konusudur. Asım Karaömerlioğlu'na göre büyük toprak sahiplerine karşı Enstitülülerin bir mücadele içinde olduklarına yönelik bir kanıt mevcut olmadığı gibi Köy Enstitülülerini büyük toprak sahipleri ile birçok konuda işbirliği içindedir.¹⁶ Hatta Batı Anadolu'da büyük toprakları olan CHP milletvekili Emin Sazak Enstitülerinin kuruluşuna destek vermiştir.¹⁷ Köy Enstitülülerinin önde gelen yöneticilerinden Rauf İnan Enstitüye yardım eden birçok toprak ağasından bahsetmektedir. Diyarbakır yöresinde 55 bin dönüm toprağı olan bir ağanın "topraklarında çalıştıracak becerikli işçi yetiştirildiğini anlayarak ve söyleyerek bu girişimi beğendiğini" yazmaktadır.¹⁸ Kısaca Enstitülülerin kapatılmasını başta toprak ağaları ve yerel eşraf üzerinden açıklama çabası bir yandan anakronizme düşmek olduğu gibi diğer yandan İsmet İnönü'nün Enstitülülerin kapatılmasındaki rolünün arka plana itilmesine neden olmaktadır.

III- Sovyet Talepleri ve Anti-Komünist Siyasal İklimin Ağırlaşması

Köy Enstitülülerinin kapatılma sürecinde Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi konjonktür dikkate alındığında ağır bir anti-komünist iklimin egemen olduğu hemen fark edilir. Türkiye'de nerdeyse her dönem sol ve solculuklara ilişkili olduğu düşünülen kişi ve kurumlara karşı derin bir güvensizlik söz konusu olmuştur. Genellikle Türk toplumunda sol ideolojiler kökü dışarıda olan yabancı fikir akımları olarak algılanmıştır. İlk sosyalist devrimin Rusya'da gerçekleşmesi, Ruslarla yüzyıllarca savaşmış bir toplumun sol düşüncüyü ve akımları "Moskof uzantısı" olarak algılamasına yol açtığı gibi, bu durum uzun süre solculara şüpheyle yaklaşılmasına ve Moskova ajanı olarak görülmelerine neden olmuştur. Bu açıdan II. Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında Sovyetler Birliği ile olan ilişkiler dikkate alındığında, Türkiye'de sol ve komünistlikle ilişkilendirilenler açısından koşullar gittikçe ağırlaşmıştır. Dolayısıyla Köy Enstitülülerini, Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç bu tür bir demagojiyle tasfiye edilmeleri tam da bu döneme denk gelmektedir. Böylece Türk-Sovyet ilişkilerine bağlı olarak girilen yeni dönemde, daha çok demagojiye dayalı yöntemlerle başlatılan mücadelede, sadece "komünizm"e karşı değil bütün sol fikirlere ve bu fikirlerle ilişkili olduğu düşünülen herkese karşı kesin bir duvar örülmüş ve amansız bir saldırıya girişilmiştir.

Köy Enstitülülerinin kapatılmasıyla sonuçlanan süreç II. Dünya Savaşı yıllarında Türkiye'nin uyguladığı dış politikanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştı. Türkiye, II. Dünya Savaşı'na girmemesine rağmen savaştan ciddi şekilde etkilenen ülkelerin başında geliyordu.¹⁹ Savaş sırasında izlediği "etkin tarafsızlık" siyaseti Türkiye'yi savaşın sonunda Sovyetler Birliği ile karşı karşıya getirmişti.²⁰ Dolayısıyla Sovyetlerin, Türkiye'nin savaş yıllarındaki politikasına tepki olarak

¹⁶ Asım Karaömerlioğlu, M. Asım Karaömerlioğlu, "Köy Enstitülülerine Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, Sayı 76, Bahar 1998, İstanbul, s. 70.

¹⁷ Mahmut Goloğlu, *Milli Şef Dönemi*, Türkiye İş Bankası Yay., Mayıs 2012, İstanbul s. 75. Diğer yandan Köy Enstitülülerini; 1940 yılında Türk köylerinin içinde bulunduğu geri kalmışlığı kısa sürede gidermek amacıyla kurulmuştu. Enstitülülerdeki temel fikir, kızıl erkekli köy çocuklarını devlet hesabına okutmak, Enstitüden mezun olduktan sonra onları, köylülere ve köy çocuklarına daha iyi tarım metotları ve sağlık bilgisi öğretmek üzere köylere göndermekti. Köyün toplumsal hayatına karışıp köylülere kaynaşabilmeleri için Enstitüyü bitirmiş öğretmenlere köyde toprak ve ev veriliyordu. Bütün bu gayelere rağmen Enstitülülerin kuruluşuyla ilgili yasa taslağı Meclis'te güçlü bir direniş olmasa da bir takım itirazlarla kabul edilmişti. Kanun 278 oyla kabul edilirken 148 milletvekili oylamaya katılmamıştır. Unutulmamalıdır ki tek parti devri oylamalara katılmamanın muhaliflik olarak yorumlandığı bir dönemdir. Ancak gün Meclis'te başka bir oylama daha olmuş ve 110 milletvekili oylamaya katılmamıştır. Ayrıntılı bilgi için bakınız. Engin Tonguç, *A.g.e.*, s.s. 276-282.

¹⁸ M. Rauf İnan, *Bir Ömrün Öyküsü*, Cilt 2, Öğretmen Yay., Ankara 1998, s. 207. Aktaran Karaömerlioğlu, *A.g.m.*, s. 70.

¹⁹ II. Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin dış siyaseti için bakınız. Selim Deringil, *Denge Oyunu İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin Dış Politikası*, Tarih Vakfı Yay., 3. Baskı, İstanbul 2003. Ayrıca Cemil Koçak, *Milli Şef Dönemi I-II*, İletişim Yay., İstanbul, 1996. Edward Weisband, *2. Dünya Savaşı ve Türkiye*, Örgün Yay., İstanbul, 2002.

²⁰ Türk-Sovyet ilişkileri için bakınız. Kamuran Gürün, *Türk-Sovyet İlişkileri (1920-1953)*, TTK Yay., Ankara, 1991

Boğazlardan askeri üs ve doğu sınırlarından toprak istemesi, Türk kamuoyunda ciddi bir Rus tehdidi algısı yaratmıştır.²¹

Türk siyasi ve bürokratik elitlerinde, Sovyetlere karşı kökleri tarihsel derinliklere inen kuşku ve şüphe olduğu açıktır. Bu güvensizlik savaş yıllarında hat safhaya çıkar. Bu noktada en ilginç örneklerden biri Türk Dışişleri Bakanlığı Genel Sekreteri Cevat Akalın ile Sovyetler Birliği'nin Ankara Büyükelçisi arasında geçen konuşmadır. Türk Dışişleri Bakanı Numan Menemencioğlu ile İngiliz meslektaşısı Sir Anthony Eden arasında yapılan ve İngiltere'nin Türkiye'ye savaşa girmesi konusunda baskı yaptığı Kahire Görüşmeleri'nden hemen sonra Türk Dışişleri Bakanlığı Genel Sekreteri Cevat Akalın, Sovyet Büyükelçisi Vinogradov'u bakanlığa çağırarak "Siz bizim savaşa girmemizi istiyor musunuz?" diye sorar. Büyükelçiden "Evet" karşılığını alınca da "Biz de savaşırmaya razıyız ama Bulgaristan'da siz, İngilizler ve Amerikalılar da yanımızda savaşsanız" diye karşılık verir. Bir hafta sonra Türk Büyükelçiliğine tekrar gelen Vinogradov hükümetinden aldığı talimatla Akalın'a; "Rusya Bulgaristan'la tek başına da savaşabilir. Türkiye savaşa girmeli ve yalnız Yunanistan'da çarpışmalıdır. Bize en çok orada yararlı olabilir, özellikle Türkiye'nin müttefikleri olan Büyük Britanya'nın yükünü hafifletebilir" demiş, bunun üzerine Akalın da "Ya Almanlar karşı darbe olarak, başkentimizi işgal ederlerse?" deyince büyükelçi Vinogradov güven verici bir tavırla "Siz orasını hiç merak etmeyin, biz gelir size yardım ederiz" cevabını vermiştir. Bu sözlere Cevat Akalın ise "işte biz de asıl bunu istemiyoruz" diye karşılık verir.²² Akalın'ın tepkisi bir yandan savaş sürecinde Türk Dış Politikası'nın hareket noktasını ortaya koyduğu gibi diğer yandan da bürokrasi ve siyasette Sovyetler Birliği'ne karşı olan derin kuşkuları göstermektedir.

Açıkçası Türkiye'nin savaşa girme konusunda en büyük tereddüdü olası bir Alman işgalinden Sovyet askerleri tarafından kurtarılmaktı. Türk yetkililerinin yürütülen bütün görüşmelerde bu olasılığı hiçbir zaman göz ardı etmedikleri kaynaklar incelendiğinde de görülür. Örneğin Türk Dışişleri Bakanı Numan Menemencioğlu 16 Kasım 1943 günü CHP grubuna Kahire Görüşmeleri ile ilgili açıklamada bulunurken; Türkiye'nin Müttefikler yanında savaşa katılmayı gerekli yardımların yapılmasına ve Türk ordusunun nerede ve ne şekilde savaşacağına belirtilmesine bağlı olduğunu, ardından bu şartlar yerine getirilmeden Türkiye'nin savaşa girmesini istemenin Türkiye'yi Ruslara feda etmek olacağını vurgulamıştır.²³ Ayrıca İngilizlerle yürütülen pazarlıklar sırasında İngiliz yetkililerin sadece Türkiye'nin güneyindeki havaalanları ile ilgilenmeleri Türk yetkililerde "Kuzey Anadolu'nun savunması ne olacak? Yoksa Kuzey Anadolu Ruslara mı bırakıldı?" kaygılarını doğurmuştur.²⁴ Dolayısıyla II. Dünya Savaşı ve hemen sonrasında yaşananlar Türk-Sovyet ilişkilerinde tamiri uzun süre alacak etkileri yıllarca devam edecek tahribata yol açar.²⁵

Savaş sonrası iki ülke arasındaki krizi başlatan görüşme ise Moskova'da gerçekleşmiştir. Sovyet Dışişleri Bakanı Vyacheslav Molotov, Almanya'nın teslim olmasından hemen önce 19 Mart

²¹ Yalçın Küçük ise farklı bir bakış açısıyla savaş sonrasında aslında Türkiye'ye Sovyetler Birliği'nden herhangi bir tehdit gelmediğini, böyle bir tehdit algılamasının Türk bürokrasisi ve siyasetçileri tarafından yaratıldığını söyler. Bu yüzden soğuk savaşın başlamasında Türk devlet adamlarının katkılarının fazla olduğunu iddia eder. Türkiye'nin savaş sonrası uluslar arası alanda içine düştüğü durumun böyle bir Sovyet tehdidini gerekli kıldığını, özellikle de ABD'nin ilgisini çekmenin ancak bu şekilde olabileceği üzerinde durmuştur. Yalçın Küçük'e göre; Türkiye, Sovyet tehdidine bağlı olarak içerde bir komünist tehlikesi olduğunu bütün dünyaya göstermek için çeşitli faaliyetlerde bulunacak ve komünist olsun veya olmasın tüm solcuları tehdit olarak gösterip ortadan kaldıracaktı. Böylece özellikle batılı devletler Türkiye'de ciddi bir komünizm tehlikesi olduğunu ve Türkiye'nin de kararlı bir şekilde bu tehlike ile mücadele ettiğini görecekti. Ayrıntılı bilgi için bkz. Yalçın Küçük, *Türkiye Üzerine Tezler-II*, Tekin Yay., 2. baskı, Ankara, 1987, s.s. 258-350. Aynı doğrultuda değerlendirme yapan bir diğer yazar ise Niyazi Berkes olmuştur. Berkes'e göre, Amerika'nın Türkiye'yi koltuğunun altına almasını kolaylaştırmak için, Yunanistan'da olan "kızıl tehlike"nin Türkiye'de de olması gerekmektedir. Bakınız. Niyazi Berkes, *Unutulan Yıllar*, İletişim Yay., İstanbul, 1997, s. 365.

²² Mahmut Goloğlu, Mahmut Goloğlu, Millî Şef Dönemi, Türkiye İş Bankası Yay., Mayıs 2012, İstanbul s. 225

²³ Mahmut Goloğlu, A.g.e., s. 226

²⁴ Mahmut Goloğlu, A.g.e., s. 250

²⁵ Erel Tellal, "SSCB'yle İlişkiler" *Türk Dış Politikası Kuruluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, Editör Baskın Oran, İletişim Yay., Cilt 1, 4. Baskı, İstanbul 2002, s.501



1945'de Türkiye Büyükelçisi Selim Sarper'i makamına çağırarak bir nota verir ve 1925 Türk-Sovyet Antlaşması'nın artık uzatılmayacağını bildirir. Antlaşmanın fesih kararını Türkiye'ye bildirirken, savaş sonrası koşulların değiştiğine vurgu yaparak Türkiye ile yeni koşullarda yeni bir anlaşma yapmak için görüşmelere hazır olduklarını belirtir. Türkiye buna 4 Nisan'da cevap vererek, Sovyetlerin yeni bir anlaşma için hangi koşulları öne sürdüğünü sordu. 7 Haziran 1945 tarihinde Molotov, Türk Büyükelçi Selim Sarper'i kabul ederek anlaşma için SSCB'nin koşullarını bildirdi. Molotov, önce Boğazların durumunu gündeme getirerek Montrö Antlaşması'nın eskidiğini ve değişmesi gerektiğini belirtti²⁶. Sarper'in buna cevabı Boğazların uluslararası bir konu olduğu ve bu yüzden bu konunun diğer devletlere danışılması gerektiği yönünde oldu. Molotov'un gündeme getirdiği bir diğer konu ise Türkiye'nin Doğu sınırlarında değişiklik yapılması önerisiydi. İngiliz Times gazetesi Moskova muhabirinin aktardığına göre Rus diplomatik çevreler Türkiye ile SSCB arasındaki anlaşmanın feshini, Türk-Sovyet ilişkilerinin "yeni ve realist bir esas üzerine kurulmasına doğru atılan bir adım" olarak görüyorlardı²⁷. Öte yandan Sovyet Dışişleri Bakanını "1921 haksızlığının tamiri"nden söz etmekteydi²⁸. Sovyet yetkilisi kısaca Kars ve Ardahan'ın Sovyetlere verilmesini istiyordu. Türk büyükelçinin bu konudaki cevabı ise, 1921 antlaşmasının zaten bir haksızlığın tamiri olduğu yönündeydi. Çünkü 1918 Brest-Litovsk Antlaşması'yla bu topraklar Osmanlı Devleti'ne bırakılmış, ancak 1921 Antlaşması ile Türk sınırlarına dâhil olmuştu. Sonuçta Sovyet tarafından yeni bir antlaşma için şart koşulan bu öneriler Türkiye tarafından kesin bir dille ret edildi. Öte yandan Türk büyükelçi Sarper, konu ile ilgili Türk dışişlerine gönderdiği raporda Sovyetlerin arazi konusunda ısrarcı olmayacaklarını bunu bir pazarlık olarak gördüklerini belirtiyordu²⁹. Buna rağmen asıl toprak talepleri konusu Türk kamuoyunda büyük tepkilere yol açmış, basında Sovyet aleyhtarı bir havanın hızla yayılmasına ortam hazırlamıştı³⁰.

Görüşme sırasında Molotov ilginç bir imada da bulundu. Sovyet Dışişleri Bakanı'na göre, mesele Sovyetler Birliği'nin güvenliği meselesiydi. Ankara'da dost, güvenilir bir iktidar kurulduğunda bütün bu taleplerin manası bile kalmazdı. Sovyetler Birliği böyle bir Türkiye'nin devamlı müttefiki ve savunucu olurdu. Metin Toker'e göre; Sarper, bu sözlerin hiç de yabana atılacak, üzerinde durmayı gerektirmeyecek sözler olmadığını Ankara'ya belirtmekten geri kalmadı. Daha da önemlisi "dost hükümet" ifadesinden Türk yetkililer "komünist hükümet" anlamını çıkarılmıştı³¹. Diğer yandan Sovyet talepleri dünya kamuoyuna 26 Haziran tarihinde BBC tarafından duyuruldu. 28 Haziran ise Reuter haberi "Ruslar daha demokratik ve daha temsili bir Türk Hükümeti kurulması için de talepte bulundular" şeklinde verdi. Öte yandan Boğazlarla ilgili Sovyet talepleri hiç kimseyi şaşırtnamıştı. Çünkü savaş sırasında Stalin tarafından bu durum bizzat Müttefiklere bildirilmiş, 1944 Ekim ayında Moskova'da konu Stalin tarafından masaya getirildiğinde Churchill, antlaşmanın değiştirilmesi konusunda Stalin ile hemfikir olduğunu, Roosevelt ise yeniden gözden geçirmenin faydalı olabileceğini beyan etmişti³².

Ankara, Boğazlar konusunda yeni şartların varlığını kabul ediyordu; ancak Sovyetlerin niyeti hakkında yeterince iyimser değildi. İnönü'nün bilmek istediği şey; Boğazlar konusunda

²⁶ Sovyet Dışişleri Bakanı'nın Türk büyükelçiyi yaptığı resmi bildirgenin ayrıntıları için bakınız. *Ayın Tarihi*, No: 137, (Nisan 1945), s. 63. Ayrıca Montrö Antlaşması'nın değiştirilmesi gerektiğini SSCB Ekim 1944 tarihinde Müttefiklere bildirmişti. Resmi olarak ise Sovyetler ilk defa Yalta konferansı sırasında konuyu masaya taşımıştı. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Kamuran Gürün, *Türk-Sovyet İlişkileri (1920-1953)*, TTK Yay., Ankara, 1991, s.s. 271-273

²⁷ Aktaran Metin Toker, *Türkiye Üzerinde 1945 Kâbusu*" Akis Yay. Ankara, 1971, s.9.

²⁸ Erel Tellal, "SSCB'yle İlişkiler" *Türk Dış Politikası Kuruluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, Editör Baskın Oran, İletişim Yay., Cilt 1, 4. Baskı, İstanbul 2002, s. 502

²⁹ Erel Tellal, *A.g.m.* s. 502

³⁰ Savaş sonrasında her ne kadar savaş yıllarına göre basın biraz daha serbest bırakılsa da hala hükümetin sıkı bir denetimi altındaydı. Gazeteler özellikle dış politika konularında kendiliğinden hiçbir şey yazamazlardı. Hatta dış basından görülecek makale ve haberlerden yayınlanması uygun bulunacaklar, Anadolu Ajansı vasıtasıyla verilecekti. Metin Toker, *A.g.e.*, s. 10.

³¹ Metin Toker, *Türkiye Üzerinde 1945 Kâbusu*" Akis Yay. Ankara, 1971, s. 28

³² Metin Toker, *A.g.e.*, s. 14

İngiltere, Türkiye'yi Sovyetlere karşı yalnız bırakır mıydı?³³ İngiltere ise Montrö Antlaşması'nın yeniden gözden geçirilmesini kabul etmekle birlikte bu durumun ancak uluslararası bir konferansla yapılmasını talep ediyordu. Aslında İngiltere, Türkiye ile Sovyetler Birliği'nin baş başa kalmasına en başından beri itiraz etmişti. İngiltere'nin bu itirazı Türkiye'yi de memnun etmekteydi. Çünkü Sovyetler yeniden gözden geçirmeyi baş başa yapmak istiyordu. Türkiye için şimdilik Amerika ise "dost" ülke konumundaydı ve savaş bittiğinde yine daha önce olduğu gibi kıtasına çekilebilirdi. ABD'nin Sovyetlere karşı denge unsuru olup olmayacağı konusu 1945 yılının ilk yarısında Türk yetkilileri açısından bir soru işaretiydi. Açıkça Türkiye, Sovyetlerin niyetini sezmekte ve kendi çıkarlarına aykırı bir durumla karşı karşıya gelmemek ve daha da önemlisi bir oldubittiyle Sovyet nüfuz bölgesine çekilmekten korkmakta, Sovyetlere karşı İngiltere ve Amerika'nın desteğini aramaktaydı. Diğer yandan Türk yetkililer İngiltere ve Amerika nezdinde girişimlerde bulunarak özellikle Sovyet basınında Türkiye'den daha ziyade ABD ve İngiltere aleyhinde son derece sert yazılar çıkmasından hareketle bu iki ülkeyi Sovyetlere karşı harekete geçirmeye çalışıyordu. Amerika'nın ise bu süreçte İngilizlere göre daha temkinli bir politika izlemeyi tercih etmesi Türk yetkililerde endişeye yol açar. Bizzat Başbakan Saraçoğlu tarafından bu endişe Amerika'nın Ankara Büyükelçisi'ne iletilir. Görüşme de Saraçoğlu, Ruslara karşı koyma konusunda kararlılıklarını vurguladığı gibi "*Boğazların statüsünü yeniden görüşmeye hazırız. Boğazlardan geçiş meselesi bizden daha çok büyük deniz devletlerini ilgilendirir. Bizim davamız toprağımızın bütünlüğüne helal düşürmemektir*" ifadeleriyle Türkiye açısından tedirginliğin asıl toprak taleplerinden kaynaklandığını belirtir.³⁴ İnönü'ye göre; savaş sonucunda dünya Doğu-Batı olmak üzere iki bloğa ayrılacaktı ve Batı bloğunu Amerika yönetecekti.³⁵ Dolayısıyla Sovyetleri masada durdurabilecek asıl güç Amerika idi. Amerika'yı kendi yanına çekmiş bir Türkiye'nin Sovyetlere karşı şansı büyüktü.

Özetlemek gerekirse Türk kamuoyunda; SSCB'nin II. Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle Balkanlarda etkili olmaya başlaması, buna ilaveten savaş sırasında işgal ettiği İran'dan çekilmeye yanaşmaması, Yunanistan'da yaşanan iç savaştan yararlanarak burada kendisine bağlı bir rejim oluşturmaya çalışması Türkiye'yi de nüfuz bölgesine almaya çalıştığı şeklinde algılanır. Buna bağlı olarak Osmanlı döneminden kalan Rus karşıtlığı, toplumun bilinçaltından çok çabuk çıkar ve yaygınlaşır. Ayrıca bu dönemde egemen olan antikomünist havanın artmasının başka bir anlamı daha vardır. Savaş sonrasında uluslararası alanda yalnızlık çeken Türkiye, Sovyet tehlikesine karşı güçlü bir müttefik arayışına girer. Bu algının etkisiyle de Amerika ile ilişkiler öncelikli hale gelir.³⁶ Türk hükümeti ve kamuoyu, kendilerine yönelik Sovyet tehdidini engelleyecek en önemli güç olarak Amerika'yı görmüş, hatta bu dönemde Amerikan donanmasına bağlı gemilerin Türk limanlarını ziyaretini Sovyet taleplerine yönelik bir tepki olarak algılamış ve bu ziyaretler halk nezdinde büyük bir memnuniyet yaratmıştır.³⁷ Bütün bu süreçte denilebilir ki savaş yılları dâhil olmak üzere, esas olarak ise savaş sonrası dönemde Türkiye'nin temel politikası ülkenin bir "Sovyet uydusu" olmasının önüne geçmektir.

³³ Metin Toker, *A.g.e.*, s. 11

³⁴ Metin Toker, Toker, *Türkiye Üzerinde 1945 Kâbusu*" Akis Yay. Ankara, 1971, s. 52

³⁵ Metin Toker, *A.g.e.*, s. 60

³⁶ Bakınız. Duygu Bazoğlu Sezer, "Soğuk Savaş Dönemi ve Türkiye'nin ittifaklar Politikası", *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç*, TTK Yay., Ankara, 1999, s.s. 22-25

³⁷ Bakınız. İbrahim Bozkurt, "II. Dünya Savaşı Sonrası Amerikan Missouri Zırhlısı'nın İstanbul Limanı'nı Ziyareti Üzerine Değerlendirmeler", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C.IV, S:15, Yıl: 2007/ Güz, İzmir, 2009, ss. 251-274.



IV- Köy Enstitüleri'ne Yönelik "Solculuk ve Komünistlik" Suçlaması

Türkiye'de uluslararası gelişmelere ve savaşın gidişatına bağlı olarak sağ ve sol akımlar arasında yaşanan tartışmalar, kavgalar Köy Enstitüleri'nin de taraf olarak görüldüğü bir kutuplaşmaya ortam hazırladı. Başka bir deyişle Köy Enstitüleri'nin komünist ve solcu yetiştirdiği veya komünist-sol faaliyetler içinde olduğunu iddiasını ilk dile getirenler aşırı sağcı görüşlere sahip olanlardı. Özellikle Turancı akımlar, Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde gerçekleştirdiği icraatlara sert tepki göstermişler ve solcu olduğunu düşündükleri kişileri Milli Eğitim Bakanlığı'na yerleştirmekle Yücel'i suçlamışlardır.³⁸ Solculuk iddialarının merkezinde İsmail Hakkı Tonguç'un şahsı da yer almıştır. Tonguç, Türkiye Komünist Partisi liderlerinden Ethem Nejat'ın etkisinde kalmış birisi olarak suçlanmıştır. Bunun yanında Köy Enstitüsü modelinin Sovyet eğitim sistemi örnek alınarak oluşturulduğu, Enstitülerin Sovyet taklidi olduğu iddiası da devamlı olarak propaganda olarak işlenmiştir. İlginç olan ise bu tür eleştiriler sadece milliyetçi-muhafazakâr çevrelerden değil CHP taraftarı basın ve parti içinden de gelmiştir.

Köy Enstitülü öğrencilere karşı yapılan bir diğer eleştiri de devlet görevlerine karşı saygısız, itaatsiz ve ilgisiz olduklarıdır. Belki de bürokrasiyi ve siyasetçileri Enstitülere karşı kuşkuya iten en önemli faktörlerden birisi bu durum olmuştur. Devletçiliğin temel bir kimlik olduğu bürokrasi açısından "itiraz, eleştirel tavır", "solculuk ve komünistlik" olarak algılanmış ve bu tür davranışların Enstitülerde öğretildiği dolayısıyla öğrencilerin bu kurumlarda devlete ve devlet görevlilerine karşı kışkırtıldığı düşünülmüştür. Köy Enstitüleri'ne yönelik tepkilerin kaynaklarından biri de, halkçılığı söylemden gerçekliğe taşımamanın işaretlerini vermeleridir. Özellikle Tonguç sayesinde Enstitülerde köylülere daha fazla saygı ve özgüven veren bir ortam yaratılmıştı, bu durum incelediğimiz dönem gibi itaat etmenin asli norm olduğu elitist bir ortamda potansiyel bir tehlike teşkil ediyordu.³⁹ Öğrencilerin kendilerine fazla güvenen ve haksızlıklara karşı tahammül edemeyen tipler olmaya başlamaları siyasi ve bürokratik elitler için son derece kaygı vericiydi. Örneğin; Cumhurbaşkanı İnönü'ye bir ziyareti sırasında özel yemek çıkarılmasının öğrencilerin tepkisine yol açması, bu durumun eşitlik ve adalet duygusu ile bağdaşmadığı öne sürülerek müdür Raif İnan'ın öğrenciler tarafından eleştirilmesi⁴⁰, birçok Enstitülü öğrencinin yaz tatillerinde başlarının devlet görevlileriyle belaya girmesi⁴¹ gibi olaylar birçok unsur için telaş nedeniydi. Hatta 1945 yılı Aralık ayında bütçe görüşmeleri sırasında Emin Sazak "Köylere verilen Enstitü mezunlarının kendilerini birer Atatürk zannettiklerini" bile Meclis'te dile getirmişti.⁴²

Kaygı verici bir diğer gelişme ise Enstitülü öğrencilerin kendi aralarında kolektif bir zihniyet geliştirmeye başlamalarıdır. Kolektivizmin, birlikte çalışan, düşünen ve yaşanan örgütlü bir kültür üretme ihtimali siyasi-bürokratik elitler açısından sola ve komünizme yatkın yeni kuşakların habercisiydi. Enstitülerde eğitimin karma yapılması başka bir eleştiri konusunu oluşturmuştur. Enstitüler "ahlaksızlığın" sıkça yaşandığı kurumlar olarak sunulmuştur. Diğer yandan Enstitü öğrencilerinin köylere son derece seküler bir bakış ve yaşam tarzıyla dönmeleri, köylüleri modern yaşama davet etmeleri muhafazakâr çevrelerin de tepkisine neden olmuştur.⁴³ Bütün bunlara ilave olarak Enstitülerin kütüphanelerinde komünist yayınlara yer verildiği iddiası da sıkça dile getirilmiştir.⁴⁴

³⁸ Bakınız. Nihal Atsız, "Başbakan Saraçoğlu'na Açık Mektup", *Orhun*, S.15, 1 Mart 1944

³⁹ Asım Karaömerlioğlu, Asım Karaömerlioğlu, M. Asım Karaömerlioğlu, "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, Sayı 76, Bahar 1998, İstanbul, s. 78.

⁴⁰ Can Dündar, *Köy Enstitüleri*, İmge Yay., 3. Baskı, Ankara, 2002, s. 43.

⁴¹ Asım Karaömerlioğlu, *A.g.m.*, s. 78

⁴² Can Dündar, *A.g.e.*, s. 72.

⁴³ Bakınız. Şevket Gedikoğlu, *Evreleri, Getirdikleri ve Yankalarıyla Köy Enstitüleri*, İş Matbaacılık ve Ticaret, Ankara, 1971, s.s. 290-301.

⁴⁴ Asım Karaömerlioğlu'nun tespitine göre 20 bin kişilik Enstitü öğrencilerinden sadece dördü aşırı sol düşünceden dolayı mahkûm olmuştur. Söz konusu rakam askeri okullarda okuyan ve aynı nedenden mahkûm olan öğrencilerle kıyaslandığında son derece düşük kalmaktadır. Karaömerlioğlu, *a.g.m.*, s. 75.



V-Anti-Komünist Histeri ve Tasfiye Süreci

Savaş sonrası Türkiye’inde, “komünizm ve solcularla mücadele” kendisine hedef yani “solcu” aramaya başladığında, akıllara hemen Nihal Atsız’ın Başbakan Şükrü Saraçoğlu’na yazdığı iki mektup geldi. Nihal Atsız’ın savaş devam ederken 1 Mart 1944 tarihinde *Orhun* dergisinde, “Başvekil Şükrü Saraçoğlu’na Açık Mektup” unu yayınlar. Aynı adı taşıyan ikinci mektubunda Atsız, Türkiye’deki komünistlerin Halk Partisi’nin elastiki altı okundan halkçılığa sığınarak kendilerini halkçı yurtseverler olarak gösterdiklerini ileri sürüyor ve komünistleri şöyle tanımlıyordu: “*İrk ve aile düşmanlığı, din ve savaş aleyhtarlığı, milleti baltalama, yurdumuzdaki azınlıklara aşırı sevgi, her şeyi iktisadi gözle görüş onları açığa vuran damgalarıdır*”.⁴⁵ Ayrıca, Nihal Atsız, komünizmin “*Türk ırkının hususi yapısına*” aykırı olduğunu, komünistlerin de “*soysuz ve namert*” olduklarını ve “*mühim mevkilere*” geçip köşe başlarını tuttuğunu ileri sürüyordu. Nihal Atsız bu konudaki sorumluluğun ise, Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel’e ait olduğunu söyleyip bakanı komünistleri korumakla suçluyordu. Mektupta, komünist olarak Ankara Devlet Konservatuarı öğretmenlerinden Sabahattin Ali, Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi’nde görevli Doçent Pertev Naili Boratav⁴⁶, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü’nde görevli Sadrettin Celal Antel, Ahmet Cevat Emre, Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi’nde görevli bazı başka doçentlerin de adı veriliyordu.⁴⁷ Atsız’ın, başvekilten isteği bütün komünistlerin görevden alınması ve Milli Eğitim Bakanı’nın istifasıydı. Bu isteklere dayalı olarak, mektubunu şu cümlelerle bitirir: “*Maarif vekili şimdiye kadar İnönü ansiklopedisiyle ve birçok kitapların ithafıyla devlet başkanına olan bağlılığını göstermeye çalıştı. Milli Şefe karşı o hezeyanları yazmış olan vatan haini başta olmak üzere, bütün bu saydığım komünistleri hala mühim vazifelerde tutmak bağlılıkla tezat teşkil eder. Bağlılığın ispatı için bunların vazifelerine derhal son verilmesi zaruridir. Hatta şimdiye kadar her nasılsa bir gaflet eseri bunları vazifede tutmaktan doğan utancı silebilmek için bizzat Maarif Vekili’nin de o makamdan çekilmesi çok vatanperverane bir jest olurdu*”.⁴⁸

1945’den itibaren Türkiye, Sovyet tehdidine bağlı olarak bir “varlık mücadelesi” içine girmişti ve bu “mücadele” topyekûn olarak yapılmalıydı. Basından, üniversite öğrencilerinden ve kamuoyundan beklenen de bu süreçte “görevlerini” yerine getirip Sovyet iddialarına cevap vermek, Türkiye’nin “komünizmle mücadele” konusunda ne kadar kararlı olduğunu başta ABD ve SSCB olmak üzere tüm dünyaya göstermekti. Yeni girilen “mücadele” döneminin ilk hedefi Sertellerin çıkardığı *Tan* gazetesi oldu. Gazete savaş yıllarında bir yandan Alman faşizmine ve yayılmacılığına karşı çıkararak müttefikleri savunmuş, diğer yandan da içerde “altın yıllarını” yaşayan Turancılara karşı mücadele ederek “solcu” olarak bilinen kimselere sayfalarını açmıştı. Nihal Atsız’ın mektubunda yer bazı isimler *Tan* gazetesinin yazarları arasındaydı ve özellikle Sabiha Sertel “solcu komünist” olarak biliniyordu.⁴⁹ Savaş sonrasında ise gazete Sovyet dostluğunu ısrarla

⁴⁵ *Orhun*, S.15 (1 Mart 1944), Tam metni için bkz. Fethi Tevetoğlu, *Türkiye’de Sosyalist ve Komünist Faaliyetler*, Ankara 1967, s.607-619.

⁴⁶ Ayrıca bakınız. Uğur Mumcu, *40’ların Cadı Kazanı*, Tekin Yay., İstanbul, 1993, s.65.

⁴⁷ Pertev Boratav 1931 yılında İstanbul Edebiyat Fakültesi’nde Fuat Köprülü’nün yanına Nihal Atsız’la birlikte asistan olmuştur. Ayrıca Tarih Kongresi sırasında Reşit Galip’in Zeki Velidi Togan’ı eleştirmesi üzerine, Nihal Atsız ile Pertev Boratav birlikte, “*Biz Zeki Velidi’nin talebeleri olmakla iftihar ediyoruz*” şeklinde telgrafı Reşit Galip’e yollamışlardır. Aktaran Kurtuluş Kayalı, *Türk Düşünce Dünyasının Bunalımı*, İletişim yay., İstanbul, 2000, s.57.

⁴⁸ Aslında Sabahattin Ali ve Nihal Atsız eski iki arkadaştır. Hatta Sabahattin Ali’nin öyküleri Nihal Atsız’ın çıkardığı *Atsız Mecmuası*’da yayınlanmıştır. Ayrıca Sabahattin Ali, Orhan Şaik Gökyay, Pertev Boratav ve Nihal Atsız İstanbul’daki Yüksek Muallim Okulu’nda aynı yatakhane kalırlar, dost ve arkadaşlardır. Uğur Mumcu, *A.g.e.*, s. 73

⁴⁹ Uğur Mumcu, *A.g.e.*, s.67. Bu suçlamalarda adı sıkça geçen Sabahattin Ali, Atsız aleyhine hakaret davası açar. 26 Nisan 1944 günü gerçekleştirilen davanın ilk duruşması, adliye binasında ve mahkeme salonunda Nihal Atsız lehine gösteriler nedeniyle öğleden sonraya ertelenir. Ertesi gün ise Sabahattin Ali ve Pertev Naili Boratav, Nihal Atsız yanlısı Osman Yüksel adındaki bir öğrencinin saldırısına uğrar. İkinci duruşmanın yapıldığı ve daha sonra Türkçülük bayramı olarak kutlanan 3 Mayıs’ta kalabalık bir öğrenci grubu marşlar söyleyerek Ulus Meydanı’ndan adliye binasına kadar yürür, Sabahattin Ali’nin bazı kitapları göstericiler tarafından yakılır. 9 Mayıs’taki duruşmada karar açıklanır ve Nihal Atsız, Sabahattin Ali’ye hakaretten 4 ay hapis cezasına çarptırılır, ancak cezası ertelenir. Mahkeme kararında, sanık Atsız’a zararlı gördüğü kişileri gerektiğinde devlete bildirebileceğini, ancak kimseye vatan haini diyemeyeceğini belirtir.

⁴⁹ Sabiha Sertel, defalarca mahkeme düştüğünü, kendisinin “Dönme”, “Bolşevik dudusu”, “Vatan haini” gibi hakaretlere uğradığını belirtir. Sabiha Sertel, *Tan*, 26 Mayıs 1945.



savunarak, kamuoyundaki Sovyet aleyhtarlığına direnmiş ve Sovyetler Birliği ile ilişkilerde sağduyunun egemen olması gerektiği doğrultusunda yayın çizgisi takip etmişti. Diğer yandan Tan gazetesi demokrasi talebinde bulunarak CHP'ye karşı sert bir muhalefet izlemiş, hatta DP'nin kuruluş sürecine aktif destek sağlamıştır.⁵⁰ Tan gazetesinin demokrasi isteklerini seslendirmesi, Başbakan Saraçoğlu tarafından açıkça eleştirilmişti.⁵¹ Başbakan'ın basındaki hareketlenmeyi yıkıcı muhalefet olarak adlandırması üzerine, Ulus gazetesinde Falih Rıfki Atay, Başbakan'ın görüşlerini destekleyici nitelikte bir yazı yazarak, Tan ve Vatan cephesinin doğrudan doğruya rejime karşı savaştıklarını ileri sürmüştür.⁵² Sabiha Sertel'in bir yazısında, İnönü'nün daha geniş bir demokrasi vaadini ele alarak, daha geniş demokrasiden siyasi ve iktisadi hürriyetlerin genişletilmesini anladığını ifade etmesi ve halkın kurtuluşu için demokrasi yolunda ciddi adımların gerekli olduğunu belirtmesi üzerine⁵³ Akşam gazetesi başyazarı Necmeddin Sadak: “*Kim kurtuluş bekliyor? Kurtuluş kelimesi komünistlerin kullandığı tabirdir. Yani bugünkü rejimden kurtuluş... Bayan Sertel bu kurtuluşu mu bekliyor?*” diyerek Sabiha Sertel'i “komünistlik” ve Sovyet taraf-tarlığıyla suçlamıştır.⁵⁴ Bu tür polemiklerle komünistlik suçlaması Sertellere ve Tan gazetesine karşı başvuru en kolay ancak etkili yöntem olmuştur. Tan gazetesinin yaptığı yayınlara basının bir kısmı tarafından komünizm süsü verilmeye çalışılmış, ayrıca bunun Moskova'nın bir propagandası olduğu ve Tan gazetesi ile Moskova radyosunun ağız birliği ettiği ispatlanmaya girilmiştir.⁵⁵ Tan gazetesi ve yazarlarının komünist oldukları propagandası o kadar yaygınlaşmıştı ki⁵⁶, Zekeriya Sertel sonunda “Okuyucularımıza Açık Bir Konuşma” adını taşıyan yazı dizisini 10-11-12 Ekim tarihlerinde Tan gazetesinde yayınlarak iddialara cevap vermek zorunda kalır. Buna rağmen basında Tan gazetesi ve Sertellere yönelik “savaş” tüm hızıyla devam eder: “*Moskova Radyosunun Bir Gazetemizden Yayınladığı Makale*” haberinin alt başlığında “*Zekeriya Sertel'in fikirleri Moskova'da takdirle karşılanıyor*” denir.⁵⁷ 3 Aralık 1945 günü Hüseyin Cahit Yalçın, Tanin gazetesinde olayların ateşleyicisi olan “*Kalkın Ey... Ehli Vatan!*” başlıklı makalesini yayımlar. Yalçın'a göre Sertel'in yaptığı komünist edebiyattır, istediği Moskova demokrasisidir. Hüseyin Cahit Yalçın makalesinin sonunda; “*Bunları susturmak için, cevap hükümete düşmez. Söz, eli kalem tutan gazetecilerin ve hür vatandaşlarıdır*” diyerek bir gün sonra yaşanacakların temelini atar.⁵⁸ Son olarak da CHP İstanbul İl Teşkilatı tarafından 3 Aralık 1945 Pazartesi akşamı talebe yurtlarına gerekli talimatın verilmiş ve ertesi sabah Tan gazetesi aleyhinde büyük bir nümayiş yapılacağı bildirilmiştir.⁵⁹ Bunların sonucunda ellerinde Atatürk ve İnönü'nün fotoğrafları bulunan yaklaşık 10-15 bin kişilik gösteri grubu “kahrolsun komünizm, kahrolsun Serteller, yaşasın Türkiye Cumhuriyeti” sloganlarıyla Tan matbaasının önüne gelerek, taş ve demirlerle

⁵⁰ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Zekeriya Sertel, *Hatırladıklarım*, Remzi Kitapevi Yay., 4. Baskı, İstanbul, 2000, s.s. 223-235. Ayrıca bakınız. Yıldız Sertel, *Annem Sabiha Sertel Kimdi Neler Yazdı*, Yapı Kredi Yay., İstanbul, 1994, s.s. 201-211.

⁵¹ Demokrasi taleplerinin iki İstanbul gazetesi tarafından alkışlarla karşılandığını belirten Başbakan Saraçoğlu, Tan ve Vatan gazetelerini kastetmekte idi. *Aynı Tarihi*, Eylül 1945, S.142, s.25-27.

⁵² Falih Rıfki Atay, “Başbakan Milletle Konuşuyor”, *Ulus*, 7 Eylül 1945.

⁵³ *Tan*, 13 Haziran 1945.

⁵⁴ Sertel, Sabiha, *Roman Gibi*, Belge Yay., İstanbul, 1982, s.277.

⁵⁵ Bakınız. Emin Karaca, *Türk Basınında Kalem Kavgaları*, Gendaş Yay., İstanbul, 1998, s.s. 173-194.

⁵⁶ Tan gazetesi üzerine basının yıldırımlarını çeken bir başka olay, Moskova'da çıkan Pravda gazetesinin bazı yayınları olmuştur. Pravda'nın Türkiye ve Türk basını aleyhine yaptığı yayınlarda Tan gazetesini diğer gazetelerden farklı değerlendirmiştir. Pravda'nın Tan gazetesini “hakikati gören ve Ruslara karşı yapılan haksız hücumlara göğüs geren tek gazete” olarak değerlendirilmesine Türk basınında tepki gösterilmiştir. Ziyad Ebüzziya, “*Hükümet... bu münahayın göstereceği yerde Pravda'nın iddiaları gibi hareket etseydi bugün Serteller, Farisler, Suat Dervişler mızır neşriyatlarına devam imkanı bularak etrafa menhus zehirlerini saçamazlardı*” demekteydi. Ziyad Ebüzziya, “*Pravda'nın Hezeyanları*”, *Tasvir*, 28 Eylül 1945, aktaran Nilgün Gürkan, *Türkiye'de Demokrasiye Geçişte Basın (1945-1950)*, İletişim Yay., İstanbul, 1990, s.415.

⁵⁷ *Cumhuriyet*, 1 Aralık 1945.

⁵⁸ Hüseyin Cahit Yalçın'ın bu yazısı gençliğe büyük bir heyecan vermiş, yazı üniversitelerin muhtelif yerlerine kesilerek asılmıştır. İlhan Darendelioğlu, *Türkiye'de Milliyetçilik Hareketleri*, Toket Yay., İstanbul, 1977, s.159.

⁵⁹ Tekin Erer, *A.g.e.*, s.172. Ayrıca Sabiha Sertel'e anılarında bu olaylarla Saraçoğlu hükümetinin bir taşla iki kuş vurmaya çalıştığını şu sözlerle ifade ediyordu: “*Birincisi: Halk Partisine karşı muhalefete geçen Celal Bayar grubunun ilerici kuvvetlerle işbirliği yapmasını önlemek, ikincisi de Amerika'ya karşı memleketinde komünistlerle mücadele geçildiğini göstermek suretiyle Amerika'dan yardım sağlamak...*” Sabiha Sertel, *A.g.e.*, s.314.

pencereleri, kapıları aşağıya indirip matbaayı tahrip edip çalışamaz hale getirir.⁶⁰ Basında büyük “memnuniyetle” karşılan bu gösteri sonucunda Tan gazetesi bir daha basılamaz hale gelir.

Türkiye’de Sovyet taleplerine bağlı olarak sol düşünce ve bu düşünceyle bağlantılı olduğu düşünülen tüm unsurlar, ülke çıkarları açısından tehdit olarak algılanıyordu. Bir yandan solculukla ilişkisi olduğu düşünülen kurumlara ve kişilere karşı harekete geçme zamanının geldiği düşünülmüş diğer yandan ise bir şekilde tasfiyesi amaçlanan değişik unsurlara “komünistlik”, “Rus taraftarlığı”, “gayri millilik” gibi yaftalarla saldırılmıştır. Bu doğrultuda anti-komünist saldırıların ayaklarından birisi de Köy Enstitüleri oldu. Özellikle Aralık 1945 tarihindeki bütçe görüşmelerinde Enstitüler yönelik eleştiriler Meclis kürsüsünden de sesli olarak dile getirilmeye başlandı. Bir yandan Enstitülerden mezun olan öğrencilerin kendilerini Atatürk sandıkları ve saygı gözetmediklerini öne sürülürken diğer yandan da Köy Enstitüleri Dergisi’nde yayınlanmış bazı şiirler kürsüden okunarak öğrencilerin “komünist” oldukları ispatlanmaya çalışılıyordu.⁶¹ Reşat Şemsettin Sırer’in bakan olmasıyla birlikte Köy Enstitüleri ile ilgili tartışma yaratmak ve Enstitülerin yapısını değiştirmek isteyenler çeşitli ihbar mektupları gönderir olmuştu. Gönderilen bir ihbar mektubuna göre; “*Hasanoğlan Köy Enstitüsü’nde milli bir cinayetin feci trajik hazırlıkları yapılmakta*” idi. Sabahattin Ali, Adnan Cemgil, Behice Boran, Niyazi Berkes, Mediha Berkes gibi öğretmenlerle, Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi’nden sol eğilimli birçok öğrencinin verdikleri kitap, dergi ve Nazım Hikmet’in basılmamış şiirleri ile bu etkinlikler besleniyor ve hayli başarılı oluyordu. Ayrıca iddia sahibine göre, yasak birçok kitap ve yazılardan başka Komünist Parti Manifestosu da elden ele dolaşmaktaydı.⁶² Kısaca ifade etmek gerekirse dönemin atmosferine uygun olarak Köy Enstitüleri de “komünist” olmakla suçlanarak kamuoyunda hedef haline getiriliyordu.

Diğer yandan bürokrasi ve siyasette Köy Enstitülerine yönelik kuşkunun ne kadar derin olduğunu CHP’li Meclis başkanı ve yardımcıları Hasanoğlan Köy Enstitüsü’ne yaptığı ziyaret ortaya koyuyordu. Sık sık resmi kurumlara gönderilen ihbar mektuplarının da etkisiyle 1946 yılı Eylül ayında Meclis Başkanı Kazım Karabekir iki yardımcısı Şemsettin Günaltay ve Feridun Fikri Düşünsel ile Denizli milletvekili Kemal Cemal birlikte Hasanoğlan Köy Enstitüsü’ne ani bir ziyarette bulunmuştu. Ziyaret sırasında Karabekir şüpheli bir yaklaşımla karşısında toplanan öğrencilere: “*Söyle bakalım size tarih okutuyorlar mı? Şerefli geçmişimizi öğretiyorlar mı? Peki Moskofların ezeli planlarını kim anlatacak?*” tarzı sorular yöneltiyordu. Deyim yerindeyse öğrenciler “milliyetçilik” testinden geçiriliyordu. Daha sonra öğretmenler ile yapılan toplantıda ise Karabekir; Köy Enstitüleri’nin tehlikeli kurumlar olduğu yönündeki söylentileri hatırlatarak buralara bir miktar hain sızmış olabileceğini söyledi. Ardından buraya soruşturma yapmaya geldiklerini ve Enstitülerinin kaderinin Hasanoğlan’da elde edecekleri izlenime bağlı olduğunu vurguladı.⁶³ Günaltay ise “*Bu acayip kurumlarda milli duygular geliştirilmiyor, kendi harsımız verilmiyor, tarihimiz okutulmuyor. Boyuna Gogol’lar, Çehov’lar okutuluyormuş...*” diyerek Enstitüleri gayri millilik ile suçluyordu. Birçok Enstitü mezunu tarafından dönüm noktası olarak nitelenen bu ziyaretten sonra Köy Enstitüleri’ne yönelik “solculuk ve komünistlik” eleştirileri Meclis’te ve basında daha sık dile gelmeye başlamıştı. Artık Köy Enstitüleri’ne yönelik eleştiri serbestisinin işareti verilmiş ve ardından da bu işareti alan milletvekilleri Meclis’te Enstitülere yönelik ağır değerlendirmelere ve suçlamalara girişmişti. 1945 yılından itibaren Türkiye’nin içine girdiği anti-komünist siyasal

⁶⁰ Tekin Erer, A.g.e., s.173.

⁶¹ Yüksek Köy Enstitüsü öğrencisi Cesaretin Ateş’in “Yeter” adlı şiirinin Meclis’te okunması milletvekillerini Enstitülere karşı ayağa kaldırmaya yetmişti. Şiirin tepki çeken dörtlüğü şu dizelerden oluşuyordu: “*Her sabah yol aldın türkü dilinde, Tırpan omzunda orak belinde, Ektin biçtin nasır kaldı elinde, Yeter eller için ektiğin, Yeter beyim pašam dediğin yeter...*” Aktaran Pakize Türkoğlu, A.g.e., s. 542.

⁶² Engin Tonguç, A.g.e., s.507.

⁶³ Ayrıntılı bilgi için Engin Tonguç, A.g.e., s. 514.



iklim Köy Enstitüleri'ni kamuoyu önünde savunabilir olmaktan çoktan çıkarmıştı. Bundan dolayı da CHP milletvekilleri Köy Enstitüleri'ni kuran sanki CHP hükümeti değilmiş gibi davranıyordu.

Savaş sonrası süreçte, Enstitülere yönelik itham ve iddiaların arkasında sanıldığığının aksine DP milletvekillerinden ziyade CHP milletvekilleri yer almıştır. CHP milletvekilleri Eyüp Durukan, Emin Soysal, Fahri Kurtuluş, İsmail Hakkı Baltacıoğlu eleştirileri ile kamuoyunun gündemini Köy Enstitüleri'nin üzerine çekmeyi başarmışlardı. Özellikle Eski Kızılcıllu Köy Enstitüsü müdürü olan ve Maraş'tan bağımsız milletvekili seçildikten sonra CHP'ye katılan Emin Soysal, Meclis'te Köy Enstitüleri'ne yönelik en ağır iddialarda bulunanların başında geliyordu.

1945 yılından itibaren açıkça hedef haline gelen "sol ve komünist" düşünceyle bir şekilde ilişkilendirilmek toplumsal linçe dönüşmekteydi. Bu durum öyle bir hal aldı ki geniş kitleler üzerindeki anti-komünist etkiden yararlanmak için iktidar ile muhalefet arasında kim daha anti-komünist tartışması başladı. CHP iktidarı özellikle Tan Baskın'ından sonra komünizm karşıtı bir dil kullanarak DP yöneticilerinin Serteller ile yakın ilişki içinde oldukları yönünde bir propaganda ile basın ve kamuoyunu yönlendirme çabasına girmişti. DP yöneticileri ile Zekeriya Sertel, Sabiha Sertel, Tevfik Rüştü Aras, Fevzi Çakmak ve Cami Baykurt arasından işbirliği olduğu iddiaları Meclis kürsüsünden de dile getirildi. Böylece CHP savaş sonrası etkisini artıran anti-komünist iklimin etkisiyle DP'yi komünistlerle işbirliği içinde göstererek hem içerde hem de dışarıda destek bulmasını engelleme çabasına yöneldi. Öte yandan DP liderlerinin başlangıçta muhalefet cephesini genişletmek adı altında bir takım eski solcu ve gazetecilerle dirsek teması kurmaları CHP iktidarının işini kolaylaştıran bir durum oluşturdu.⁶⁴ Sonuç olarak ise CHP'nin DP'ye yönelik "komünistlik" suçlamaları biran da Hasan Ali Yücel'in kamuoyu nezdinde yargılandığı bir davaya yol açacaktı.

Hasan Ali Yücel-Kenan Öner davası sebebiyle Köy Enstitüleri gündemi bir kez daha meşgul eder. İlginç olan ise davaya giden sürecin CHP'li İçişleri Bakanı Şükrü Sökmensüer'in Meclis kürsüsünden dile getirdiği suçlamaların sonucunda başlamasıdır.⁶⁵ Hasan Ali Yücel ile Köy Enstitüleri'ne yönelik büyük bir kampanyanın başlatıcısı olan ve Sökmensüer tarafından okunan metnin son halinin Çankaya Köşkü'nde bizzat İsmet İnönü tarafından Kazım Karabekir ve Recep Peker'in de yer aldığı bir toplantıda verildiği bilinmektedir.⁶⁶ 29 Ocak 1947 günü İçişleri Bakanı olan Şükrü Sökmensüer'in TBMM kürsüsünde, Türkiye'deki komünist faaliyetlerden söz ederken, bu faaliyetlere DP'nin de dâhil edilebileceğini ima etmesi ve hatta Fevzi Çakmak'ın da bu işbirliği içinde olduğunu iddia etmesi üzerine ertesi gün Çakmak'dan şu yanıt gelir: "*Ben komünist değilim. Ve hiçbir komünist partisiyle de münasebetim yoktur.*" Suçlamalara cevap verdikten sonra Fevzi Çakmak, eski bir Milli Eğitim Bakanı'nın komünist faaliyetleri desteklediğini ve durum üzerine kendisinin hükümeti ikaz ettiğini belirtir.⁶⁷ Fevzi Çakmak'ın bu ifadelerine karşılık Hasan Ali Yücel, Ulus gazetesine yazdığı yazıda "*O bakan ben miyim? Desteklenenler Kimlerdir? Nasıl desteklenmişlerdir? Bu hususta hükümeti nasıl ve ne zaman ikaz ettiniz?*" diye soruyordu.⁶⁸ Bu bakanın kim olduğu üzerine başlayan tartışmalara DP İstanbul İl Başkanı Kenan Öner katılarak adı

⁶⁴ Cemil Koçak, *Türkiye'de İki Partili Siyasi Sistemin Kuruluş Yılları (1945-1950) Rejim Krizi*, Cilt 3, İletişim Yay., İstanbul 2013, s. 312.

⁶⁵ Giresun milletvekili Ahmet Ulus, bakana "*Son günlerde kendisini fazla gösteren komünist tahriklerden dolayı Sıkıyönetim Komutanlığına yapılan tahkikatların bugünkü durumu ve şimdiye kadar alınmış sonuçlar hakkında*" sözlü soru önergesi üzerine, Sökmensüer kürsüye gelerek, 1919 yılından başlayarak TKP'nin faaliyetleri hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca Şefik Hüsnü'nün evinde ele geçen mektuptan bölümler okuyarak, TKP'nin DP'yi destekleme kararı aldıktan sonra Ankara'da Yurt ve Dünya ile Adımlar gibi Marksist eğilimli dergilerin yayımlara başladığı ve İstanbul'da da Sertellerin yönetimindeki Tan'ın, DP'yi destekler nitelikte yayımlar yaptığını ileri sürmüştür. Ayrıntılı bilgi için bkz. Cemil Koçak, "İrkçılık-Turancılık Davasının Siyasi Rövanşı: Öner-Yücel Davası", *Doğumunun 100. Yıldönümünde Hasan Ali Yücel Sempozyumu*, Aralık 1997, İzmir, İzzinider Yay., s.269-271; Uğur Mumcu, A.g.e., s.101-128.

⁶⁶ Bakanız Nihat Erim, *Günlükler 1925-1979*, I. Cilt, Yapı Kredi Yay., Mayıs 2005, İstanbul, s. 96.

⁶⁷ İsmet İnönü yıllar sonra yakınında bulunmuş ve bakanlığını yapmış olan Muammer Erten'e; Köy Enstitüleri, Yücel ve Tonguç'la ilgili orduyan tepki geldiğini ve Fevzi Çakmak'ın emekliye ayrılmadan önce kendisine "bu komünist yuvalarını ne zaman kapatacağını" sorduğunu söylemiştir. Aktaran Engin Tonguç, A.g.e., s. 503.

⁶⁸ *Ulus*, 8 Şubat 1947.

geçen bakanın Hasan Ali Yücel olduğunu söyledi.⁶⁹ Irkçılık-Turancılık Davası'nın sanık avukatlarından olan Kenan Öner'in iddiasına göre asıl "kızıl" olan bizzat CHP ve onun yöneticileriydi. Kanıtı da Milli Şef döneminin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in, bakanlık içindeki tutum ve davranışlarıydı. Yücel vekilliği döneminde komünistleri ve komünist faaliyetleri korumuş ve kollamış, milliyetçi öğretmen ve öğrenciler üzerinde ise baskı kurmuştu. Gerek Sabahattin Ali-Nihal Atsız davası gerekse Irkçılık-Turancılık Davası Yücel'in komplosuydu. Kenan Öner'in iddialarının Köy Enstitüleri'yle ilgili kısımlarına gelince; Mahmudiye Köy Enstitüsü'nde komünist faaliyetler görülmekte, Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü'nde komünist faaliyet dikkat çekmekteydi. Kenan Öner, Rauf İnan ismini özellikle vurgulamakta ve "komünist faaliyetlerinden" dolayı terfi ettirildiğini iddia etmektedir. Ayrıca Köy Enstitüsü Dergisi'nde açıkça komünizm propagandası yapılmıştı. İsmail Hakkı Tonguç'ta Köy Enstitüleri'ndeki komünist faaliyetlerin yöneticilerindendi.⁷⁰ Bunlardan dolayı yeni bakan Şemsettin Sirer, Tonguç'u hemen görevden almış, bütün Enstitülere müfettiş göndererek incelemede bulunmuş ardından da müdür ve yöneticilerin görevlerine son vermişti. Kenan Öner'e göre bütün bunlar Enstitülerde komünist faaliyetlerin kanıtıydı.⁷¹

Bu suçlamalara karşılık Hasan Ali Yücel, Kenan Öner aleyhine hakaret davası açar. Irkçılık-Turancılık Davası'nın rövanşına dönüşen dava, Yücel tarafından açılmasına rağmen Yücel'in ve Köy Enstitüleri'nin yargılandığı bir şekle bürünür. Mahkeme boyunca Yücel sanık haline gelerek hakkındaki iddiaları cevaplamaya çalışır.⁷² Mahkeme, Yücel'i haklı bulmasına rağmen dava sırasında yaşanan tartışmalar ve gündeme gelen iddialar Hasan Ali Yücel'in aleyhine bir durum yaratmıştır. CHP'nin de kendisine sahip çıkmaması üzerine Yücel, oluşturulan etkili kampanya sonucunda komünistlerin koruyucusu ve destekleyicisi olarak anılmıştır. Cemil Koçak'ın tespiti göre dava sürecinde Yücel'i savunan bir CHP iktidarı olmadığı gibi, Köy Enstitüleri ve üniversitelerdeki solcu hocaları savunan bir Yücel de yoktur.⁷³ Yücel, mahkemede solcuları himaye ettiği yolundaki iddiaları reddetmekle kalmıyor, söz konusu iddialara karşılık solcu bilinen kişileri görevden aldığını belirtiyordu. Niyazi Berkes'e göre, Kenan Öner-Hasan Ali Yücel davasının tek kazananı Reşat Şemsettin Sirer olmuştu. Yücel'in Çankaya davetlerinde hala yer almaya devam ettiği bir dönemde, Sirer dava boyunca Kenan Öner'e yardımcı olmuş, Yücel aleyhindeki bazı tanıkların hazırlanmasına, bakanlıktan ancak mahkeme emri ile çıkarılacak bilgilerin Kenan Öner'e verilmesine doğrudan destek sağlamıştı.⁷⁴ İlginç olan ise Sirer'in bu bilgileri, kendi partisinin karşısındaki bir partinin il başkanına veriyor olmasıydı.

Bu arada Fevzi Çakmak da basına verdiği demeçte Hamidiye Köy Enstitüsü'nden "komünist yuvası" olarak söz ediyordu.⁷⁵ Kenan Öner-Hasan Ali Yücel davası devam ederken Cumhuriyet gazetesinin haberine göre Hamidiye Köy Enstitüsü'nde öğretmen olarak görev yapan Asiye Eliçin komünist faaliyetleri dolayısıyla tutuklanmıştı.⁷⁶

⁶⁹ *Yeni Sabah*, 11 Şubat 1947.

⁷⁰ DP döneminde Kasım 1951 tarihinde Köy Enstitüleri'ne yönelik komünistlik suçlaması tekrar Meclisin gündemine gelmiş, Türkiye'de komünist faaliyetlerin görüldüğü gizli oturumda muhalefet adına söz alan Reşat Şemsettin Sirer kendi dönemiyle ilgili şu dikkat çekici ifadeleri kullanmıştır. "*Kaderin bana bahsettiği bir fırsat, Allahın bir lütfüdür ki İlk Tedrisat Umum Müdürü olduğum tarihten beri bu mesele ile yani Türkiye köylerine köyün çocuklarını alarak öğretmen yetiştirmek davasına kendimi vermiş olduğum için, bu müesseselerin fena gidişini önceden gördüm. Bu bir talih eseridir. Müesseselerimizi o şekilde gördüm ki; bana mühim bir vazife düşüyordu ve o vazifeyi yaptım... Biraz evvel ismi telaffuz edilen adam etrafımı kandırmıştı, iffal etmişti. (Tonguç baba mı sesleri). Evet, Tonguç Baba. Bütün hüsnüniyet sahiplerini, bütün iyi niyet sahiplerini iffal etmişti. Tonguç babayı def ederken hiçbir mukavemetle karşılaşmadım". Fevzi Çakmak, "*Kuruluşundan Kapatılışına Kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi İçerisinde Köy Enstitülerine Yönelik Muhalefet*", Dokuz Eylül Üniversitesi *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, VI/15, (2007/Güz), s.s. 221-250*

⁷¹ *Yeni Sabah*, 11 Şubat 1947.

⁷² Yücel'in savunması için bakınız. Hasan Ali Yücel, *Davam*, Türkiye İş Bankası Yay., Ekim 2011, İstanbul.

⁷³ Cemil Koçak, *Rejim Krizi*, s. 355.

⁷⁴ Niyazi Berkes, *Unutulan Yıllar*, İletişim Yay., İstanbul, 1997, s. 392. Sirer ile ilgili benzer iddialar için bakınız. Uğur Mumcu, *40'ların Cadı Kazanı*, Tekin Yay., İstanbul, 1993, s. 141.

⁷⁵ *Vatan*, 6 Şubat 1947.

⁷⁶ *Cumhuriyet*, 12 Şubat 1947.



Aynı süreçte önemli bir tasfiye hareketi de Ankara'da Dil-Tarih'te yaşanmış, savaş yıllarında Yurt ve Dünya ile Adımlar dergilerini çıkaran Muzaffer Şerif Başoğlu, Behice Boran, Niyazi Berkes, Pertev Naili Boratav basının ve öğrencilerin aktif katılımıyla üniversiteden ve ülkeden uzaklaştırılır.⁷⁷ Söz konusu hocalar Hasanoğlu Köy Enstitüsü ile yakın ilişki içinde olan ve sık sık bu kuruma ders vermeye gelen kişilerdir. Diğer yandan Yurt ve Dünya dergisi bakanlık tarafından birçok Enstitünün kütüphanesi için satın alınmış, bu durum daha sonra Köy Enstitüleri'nde komünist yayınlarının okunduğunun kanıtı olarak gösterilmiştir. İçişleri Bakanı Sökmensüer'in Yücel-Öner Davası'nı doğuran Meclis'teki konuşması aynı zamanda Dil-Tarih hocalarına yönelik bir saldırının başlamasına da neden olur. 1 Mart 1947'de 67 öğrenci Milli Eğitim ve İçişleri Bakanlıklarına başvurarak Boratav ve Boran'ın üniversiteden çıkarılmalarını ister. Söz konusu "milliyetçi" gençlerle Bakan Sirer Ankara Palas'ta buluşur. Ardından Boratav'ın DTCF'deki konferansı öğrenciler tarafından basılır, göstericiler "kahrolsun komünistler" diye bağırır.⁷⁸ Gösterilerin de etkisiyle hocalar hakkında "üniversite kürsüsünde yabancı ideolojileri yayarak Türk gençliğine zarar saçmak isnadıyla" soruşturma açılır. Tasvir gazetesinde Cihat Baban "Milliyetçi Türk gençliğine muvaffakiyet diler".⁷⁹ Nadir Nadi ise, yüksek öğrenim gençliğinin komünizm tehlikesine karşı ciddi bir mücadele açtığını memnuniyetle haber aldığını belirtir.⁸⁰ Bunların yanında Dil-Tarih hocaları iş başına geldikleri takdirde kuracakları sokak mahkemeleriyle idam edecekleri milliyetçilerin listelerini taşıyorlardı. Bunların lisansı ile Moskova radyosunun lisansı arasında benzerlik dikkat çekmekteydi. Türkiye'de komünist ajanlar vardı ve bunlar sağlam olan bünyemizi kemirmek inkıraza mahkûm etmek için çeşitli şekillere bürünerek çalışıyorlardı.⁸¹ Basındaki bu hava öğrencileri daha da cesaretlendirmiş, 27 Aralık 1947 günü gösteri yapan gençler, Rektör Şevket Aziz Kansu'nun odasını basarak "kahrolsun komünistler" diye bağırmasını sağladıktan sonra istifa mektubu imzalatmışlardı.⁸²

Bütün bunlardan kesin sonuç elde edilemeyince yasama yoluyla hocaları üniversiteden uzaklaştırma yöntemine başvurulur. 3 Mayıs 1948'de Milli Eğitim Komisyonu'nun hazırladığı rapor doğrultusunda DTCF'de görevli üç öğretim üyesi "zararlı telkinler verdikleri" anlaşıldığından yeni öğretim üyelerine yer sağlamak için "halen bu derslere tahsis edilmiş olan kadroların ve bu kadrolarla yapılmakta olan hizmetlerin kaldırılmasına" karar verilir.⁸³ Aynı günlerde anti-komünist siyasal iklimin yarattığı baskı sonucunda yurt dışına çıkmaya çalışan Sabahattin Ali'nin öldürüldüğü de unutulmamalıdır. Dil-Tarih hocalarının tasfiye edildikleri süreç Sovyet tehdidinin sürdüğü, Truman Doktrini'nin ilan edildiği, İran ve Yunanistan'da "komünizm tehlikesinin" devam ettiği bir döneme denk gelmiştir. Ayrıca bu dönemdeki anti-komünist havanın artmasının başka bir anlamı daha vardır. Savaş sonrasında uluslararası alanda yalnızlık çeken Türkiye, Sovyet tehlikesine karşı güçlü bir müttefik arayışına girmişti. İktidar "komünizm tehlikesi"ni sürekli gündemde tutarak, Batı'nın Türkiye'ye olan ilgisini daha da arttırmaya çalışıyordu. Sonuçta bu çabalar işe yarayacak ve Türkiye, Amerika'nın dikkatini çekip Marshall yardımından yararlanacak, Truman Doktrini'nde önemli bir ülke sayılacaktır.

⁷⁷ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Mete Çetlik, *Üniversite Cadı Kazanı 1948 DTCF Tasfiyesi ve Pertev Naili Boratav'ın Müdafası*, Tarih Vakfı Yurt Yay., 1998.

⁷⁸ Uğur Mumcu, *40'ların Cadı Kazanı*, Tekin Yay., İstanbul, 1993, s. 101

⁷⁹ *Tasvir*, 12 Aralık 1947

⁸⁰ Nadir Nadi, "Komünizmle Savaşırken", *Cumhuriyet*, 14 Aralık 1947

⁸¹ *Tasvir*, 21 Aralık 1947

⁸² Mete Çetlik, *Üniversite Cadı Kazanı 1948 DTCF Tasfiyesi ve Pertev Naili Boratav'ın Müdafası*, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul, 1998, s. 24

⁸³ Mete Çetlik, *A.g.e.*, s. 27



Sonuc

Kemal Karpat'a göre, Türkiye'de özellikle de II. Dünya Savaşı'ndan sonra komünizmle savaş kisvesi altında başlayan reaksiyon, cumhuriyetin getirdiği devrimlerin birçoğuna el atmış, onları düpedüz zayıflatmıştır.⁸⁴ Hatta bu dönemde komünizmin geniş bir biçimde tanımlanmasından dolayı komünizmle ilgili olmayan kişi ve kurumlar da komünizmle ilgili görülerek mahkûm edilmiştir. Karpat'a göre komünizmle mücadele "kültürel bir irtica"ya dönüşmüştür. Dolayısıyla ortaya çıkan bu kültürel irticanın en önemli hedefi Hasan Ali Yücel olmuştur. Çünkü belli bir kesim için Hasan Ali Yücel, Türkiye'deki komünistlerin koruyucuydu. Sonuç olarak bizzat CHP iktidarı tarafından başlatılan kültürel irtica, Köy Enstitüleri'ni komünist yuvaları olarak görüyor, bu okulların tasfiyesini talep ediyordu. İlginç olan ise, CHP ve DP arasında nerdeyse her alanda yaşanan uzlaşmazlığın, söz konusu "komünizmle mücadele" ve Köy Enstitüleri olunca siyaset birliğine dönüşmesidir. Hatta 1951 yılı içerisinde Türkiye'deki komünistlik faaliyetlerinin görüşüldüğü Meclis'teki gizli oturumda DP ve CHP milletvekilleri Köy Enstitüleri'ne yönelik "komünistlik" suçlamasında adeta birbirleriyle yarışmışlar, kürsüye gelen Şemsettin Sirer "Tonguç babayı" def ederek söz konusu okulları "komünistlerden temizlediğini" bu konuda aslan payının kendisine ait olduğunu söylemiştir. Kendisinden sonra kürsüye gelen DP hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri ise Sirer'i onaylayarak "hizmetlerinden" dolayı kendisine şükran duyduğunu belirtmiştir.⁸⁵

Diğer yandan bütün bu tartışma ve gürültülerden ürken birçok kimse de düşüncelerini ve yazılarını herhangi bir menfi yorumdan kaçınmak için rötuş etmek zorunda kalmıştır.⁸⁶ Köy Enstitüleri'nin öğrencilere kazandırdığı akılcı ve analitik tutumun köylüleri de etkileyerek onları sosyalist görüşlere doğru götüreceğinden korkuluyor, köylülerin kötü sosyal ve ekonomik durumları karşısında, bu görüşlerin de sınıf mücadelesi doğuracağına inanılıyordu.⁸⁷ Dolayısıyla devlet açısından Enstitülerin bir an önce tasfiyesi kaçınılmaz bir hal alıyordu.

Kaynakça

Sürelî Yayınlar

1-Gazeteler

Akşam
Cumhuriyet
Tan
Tanin
Tasvir
Ulus
Vatan
Yeni Sabah

2-Dergiler

Ayın Tarihi
Orhun
Toplum ve Bilim

⁸⁴ Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, Afa Yay., İstanbul, 1996, s. 297

⁸⁵ TBMM TD, Dönem 9, X, 6. Birleşim, s.s.31-32. Aktaran Fevzi Çakmak, *A.g.m.*, s. 245.

⁸⁶ Ayrıca bu dönemdeki kültürel irticanın boyutları anlamak şu örnek etkileyicidir: Lermontov'un klasikleşmiş "Şeytan" adlı eseri Türkçeye çevrilmiş, ancak bazı bölümlerinde Türk aleyhtarı yazılar yer aldığı için tenkit edilmiş, hatta CHP milletvekillerinden Fahri Kurtuluş, bu bölümlerin romandan çıkarılması için Meclis'te bir teklif vermiştir. Yurt ve Dünya, Kadro gibi dergilerin koleksiyonları, solcu sayılan edebiyat eserleri Başta Köy Enstitüleri'nin kütüphaneleri olmak üzere resmi kurumlardan çıkarılmıştır. Kemal Karpat, *A.g.e.*, s.300.

⁸⁷ *A.g.e.*, s. 303.



İncelenen Yapıtlar

1-Kitaplar

- AVCIOĞLU, Doğan (2001) *Türkiye'nin Düzeni*, Tekin Yay., İstanbul
- BERKES, Niyazi (1997) *Unutulan Yıllar*, İletişim Yay., İstanbul
- ÇETİK, Mete (1998) *Üniversite Cadı Kazanı 1948 DTCF Tasfiyesi ve Pertev Naili Boratav'ın Müdafası*, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul
- DARENDELİOĞLU, İlhan (1977) *Türkiye'de Milliyetçilik Hareketleri*, Toker Yay., İstanbul
- DERİNGİL, Selim (2003) *Denge Oyunu İkinci Dünya Savaşında Türkiye'nin Dış Politikası*, Tarih Vakfı Yay., 3. baskı, İstanbul
- DÜNDAR, Can (2002) *Köy Enstitüleri*, İmge Yay., 3. Baskı, Ankara
- ERER, Tekin (1965) *Basında Kavgalar*, Yeni Matbaa, İstanbul
- ERİM, Nihat (2005) *Günlükler 1925-1979* I. Cilt, Yapı Kredi Yay., İstanbul
- GEDİKOĞLU, Şevket (1971) *Evreleri, Getirdikleri ve Yankalarıyla Köy Enstitüleri*, İş Matbaacılık ve Ticaret, Ankara
- GOLOĞLU, Mahmut (2012) *Milli Şef Dönemi*, Türkiye İş Bankası Yay., İstanbul
- GÜRKAN, Nilgün (1998) *Türkiye'de Demokrasiye Geçişte Basın (1945-1950)*, İletişim Yay., İstanbul
- GÜRÜN, Kamuran (1991) *Türk-Sovyet İlişkileri (1920-1953)*, TTK Yay., Ankara
- İNAN, M. Rauf (1998) *Bir Ömrün Öyküsü*, Cilt 2, Öğretmen Yay., Ankara
- KARPAT, Kemal (1996) *Türk Demokrasi Tarihi*, Afa Yay., İstanbul
- KAYALI, Kurtuluş (2000) *Türk Düşünce Dünyasının Bunalımı*, İletişim Yay., İstanbul
- KOÇAK, Cemil (1996) *Türkiye'de Milli Şef Dönemi I-II*, İletişim Yay., İstanbul
- KOÇAK, Cemil (2013) *Türkiye'de İki Partili Siyasi Sistemin Kuruluş Yılları (1945-1950) Rejim Krizi*, Cilt 3, İletişim Yay., İstanbul
- KÜÇÜK, Yalçın (1984) *Türkiye Üzerine Tezler II*, 2. baskı, Tekin Yay., İstanbul
- MUMCU, Uğur (1993) *40'ların Cadı Kazanı*, Tekin Yay., İstanbul
- NADİ, Nadir (1991) *Perde Aralığından*, Çağdaş Yay., 4. baskı, İstanbul
- SERTEL, Sabiha (1982) *Roman Gibi*, Belge Yay., İstanbul
- SERTEL, Yıldız (1994) *Annem Sabiha Sertel Kimdi Neler Yazdı*, Yapı Kredi Yay., İstanbul
- SERTEL, Zekeriya (2000) *Hatırladıklarım*, Remzi Kitapevi Yay., 4. Baskı, İstanbul
- TEVETOĞLU, Fethi (1967) *Türkiye'de Sosyalist ve Komünist Faaliyetler*, Ankara
- TOKER, Metin (1971) *Türkiye Üzerinde 1945 Kâbusu* Akis Yay. Ankara
- TONGUÇ, Engin (2009) *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç Yaşamı, Öğretisi, Eylemi*, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yay., İzmir
- TÜRKOĞLU, Pakize (2009) *Tonguç ve Enstitüleri*, Türkiye İş Bankası Yay., 4. Baskı, İstanbul
- YÜCEL, Hasan Ali (2011) *Davam*, Türkiye İş Bankası Yay., İstanbul

2- Makaleler

- BOZKURT, İbrahim "II. Dünya Savaşı Sonrası Amerikan Missouri Zirhlisi'nin İstanbul Limanı'nı Ziyareti Üzerine Değerlendirmeler", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C.IV, S.15, Yıl 2007/ Güz, İzmir, 2009
- ÇAKMAK, Fevzi, "Kuruluşundan Kapatılışına Kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi İçerisinde Köy Enstitülerine Yönelik Muhalefet", *Dokuz Eylül Üniversitesi Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, C.VI, S.15, Yıl 2007/ Güz, İzmir, 2009.
- ERDİLEK, Neşe, "Hükümetler ve Programları", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt IV, İletişim Yay.
- KARAÖMERLİOĞLU, M. Asım, "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, Sayı 76, Bahar 1998, İstanbul, 1998

KOÇAK, Cemil, “İrkçılık-Turancılık Davasının Siyasi Rövanşı: Öner-Yücel Davası”, *Doğumunun 100. Yıldönümünde Hasan Ali Yücel Sempozyumu*, İzünider Yay. İzmir, 1997

SEZER, Duygu Bazoğlu, “Soğuk Savaş Dönemi ve Türkiye’nin ittifaklar Politikası”, *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç*, TTK yay., Ankara, 1999

TELLAL, EREL, “SSCB’yle İlişkiler” *Türk Dış Politikası Kuruluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, Editör Baskın Oran, İletişim yay., Cilt 1, 4. Baskı, İstanbul, 2002



“İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri” Sergileri Üzerine

Emre ZEYTİNOĞLU¹

Özet

“İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri” sergilerinde eğitimin sanat ile ilişkisini, Türkiye tarihinin en önemli toplumsal tasarılarından biri olan, fakat içinde aynı ölçü de dramatik bir öykü barındıran bir simgeden yola çıkarak sunmayı seçiyoruz. Bu simge “Köy Enstitüleri”dir

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, sanat, eğitim

The Ideal Laboratory: On the Village Institutes Exhibitions

Abstract

In the exposition “The ideal Laboratory: Village Institutes” we hope to exhibit the correlation between art and education through a symbol, which is one of the most significant social designs in the Turkish history, and comprises an equally dramatic tale in itself. That symbol is the “Village Institutes”.

Key Words: Village Institutes, arts, education

Giriş

5 Haziran 2014 tarihinde Bükreş’in ünlü parlamento binasındaki Modern Sanatlar Müzesi Galerileri, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nin de içinde olduğu bir sergiye ev sahipliği yapmıştı. Söz konusu sergi, “Güneydoğu Avrupa Ülkeleri / Transform” adı ile bilinen ve Arnavutluk, Bulgaristan, Yunanistan, Sırbistan, Makedonya, Romanya, Slovenya, Hırvatistan, Kosova, Bosna Hersek’teki en eski sanat üniversitelerinin katılımıyla oluşan bir işbirliği grubu kapsamında gerçekleşmişti. (Resim 1) Orada, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nin sergi konsepti “Köy Enstitüleri” üzerine kurgulanmıştı. Bu anlamda sanatçılar, Cumhuriyet tarihinin belki de en değerli ve elbette en işlevsel projesi sayılabilecek o enstitüleri, bugünün bakış açısı ile yeniden ele almışlardı. Sergi T. Melih Görgün’ün önerdiği şu adı taşıyordu: “İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri”!

12 Temmuz 2014 tarihinde ise bu kez aynı sergi Sinop’taki bienale taşındı. 2006 yılından beri “Sinopale” adıyla gerçekleştirilen 5. Uluslararası Sinop Bienali, izleyicilere “Kümeler ve Kristaller: Sıfır Noktasında Gözlem” kavramsal çerçevesi bağlamında üretilen, gerçekleştirilen bir program sunmaktaydı. Informal Görgün Network ve Avrupa Kültür Derneği’nin ortak organizasyonu olan söz konusu bienal, bir yandan T. Melih Görgün, Dimitrina Sevova, Emre Zeytinoğlu, Aslı Çetinkaya, ve Işın Önel’un küratörlükleri doğrultusunda çeşitli sanat etkinliklerini sürdürürken, diğer yandan da Sinop halkının doğrudan katkı vereceği bir sosyal proje olma niteliğini elden kaçırmamış ve bu bağlamda açık hava film gösterileri, yaz akademisi eğitim programları, çocuk ve gençlik atölyeleri vb. ile kenti dinamik bir yaşama yöneltebilmişti.

¹ Yrd. Doç., MSGSÜ, Güzel Sanatlar Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü





Resim 1: MSGSÜ Sergisi'nden Genel Görünüş, Modern Sanatlar Müzesi Sergi Salonu, Bükreş Parlamento Binası, 2014

“Sinopale” içinde yer alan ve 19 Temmuz’da kapılarını izleyiciye açan “İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri” sergisi, bienalin iki ana eksenini olan “eğitim” ve “sanat” arasında duran bir etkinlik olarak dikkat çekmişti. (Resim 2)

Bilindiği gibi Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan bir yasa ile yaşama geçirilmiş ve bu proje bizzat, zamanın Milli Eğitim Bakanı (Maarif Bakanı) Hasan Ali Yücel tarafından yönetilmişti. Dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un olağanüstü çabalarıyla gelişen projeye göre Anadolu’nun pek çok yerinde kurulan okullar, genel bir eğitimin yanı sıra bölgesel koşulların olanaklarına ve gereksinimlerine göre de uygulamalı bir eğitim verecekti. Köylü oranının %80 gibi yüksek bir düzeyde olduğu dönemde Köy Enstitüleri’nin başat görevi, öğretmensiz köylere öğretmen ve sağlık elemanı yetiştirmektir; ancak bu okullarda duvarcılıktan arıcılığa, toprak işlemekten sanata ve hemen her tür zanaata kadar her şey öğretilmekteydi. Bu yöntem, her bir okulun bulunduğu bölge çocuklarını eğittiği gibi, pek çok yerden gelen çocukları da bünyesine katıyor ve aynı zamanda okullar-arası bağlantılar ve geçici öğrenci değişimleri ile yaygınlaşıyordu.

1940 yılından 1946 yılına kadar geçen sürede Anadolu’nun çeşitli yerlerinde bu okulların rolüyle tam 15.000 dönüm alan tarıma elverişli hale getirilmiş, 750.000 fidan dikilmiş, 1200 dönüm bağ oluşturulmuş, 150 inşaat, 60 atölye, 20 uygulama okulu, 36 ambar ve depo, 48 ahır ve samanlık, 12 elektrik santrali, 16 su deposu, 3 balıkhanesi, 100 km. yol ve sayısız su kanalı yapılmıştı. Bu enstitülerin kapatıldığı 1954 yılına kadar 17.251 erkek ve kadın öğretmen yetiştirildiği yazılmaktadır. Öte yandan yine bu enstitüler Dursun Akçam, Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Mahmut Makal, Mehmet Başaran, Ümit Kaftancıoğlu, Pakize Türkoğlu gibi sayısız yazar da yetiştirmiştir. Bugün hâlâ okunmakta olan, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı “Dünya Klasikleri” serisi de yine bu okullara yönelik evrensel bir eğitimi amaçlamaktaydı.

Köy Enstitülerinin sanata verdiği önem, edebiyatla sınırlı değildi. Aynı zamanda Halk-bilim çalışmaları yapılmaktaydı. Halk müziği, halk danslarının yanı sıra tiyatro ve klasik müzik eğitimi de son derece yoğun ve tüm öğrenciler çok sesli korolarda yer almakta, klasik oyunları yorumlamakta ve enstrüman çalmayı öğrenmekteydiler. Bununla birlikte resim ve heykel alanında çalışmalar yapılmaktaydı ki burada ortaya çıkartılan yapıtlar, tüm Köy Enstitüleri’nde sergilenmekteydi.

Ne var ki bu okullar 1950’li yılların başlangıcından itibaren, gerek merkezden gelen siyasi müdahalelerle ve gerekse bölgelerdeki arazi sahiplerinin (toprak ağalarının) telkinleri doğrultusunda birtakım halk kitlelerinin bu eğitime yönelik tepkileriyle eğitim dinamiklerini yitirdiler ve 1954 yılında da tümüyle ortadan kaldırıldılar. Köy Enstitüleri, Türkiye tarihinin belki de en önemli projelerinden biriydi. Ancak baskın feodal sistemin ağırlığı altında ezildi ve bir eğitim ütopyası, çok kısa sürede sona erdi. O dönemde köylerin hâkimleri olan büyük toprak sahiplerinin, Köy Enstitüleri karşısındaki tavırların tahmin edebilmek zor değildir ki bu olumsuz tavırlar elbette siyasi yapıya da büyük ölçüde hükmedebilmiştir.

“Sinopale”deki “İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri” sergisi, T. Melih Görgün ile Emre Zeytinoğlu küratörlüğünde ve Karabey Aydoğan’ın danışmanlığında, bir eğitim ütopyasını içeren ve bu bağlamda sanat eğitimini kapsayan bu projeyi bir yandan güzel sanatlar, diğer yandan da zanaat ile olan ilişkileri doğrultusunda yeniden ele almıştı.

İlk kez Bükreş’teki “Transform” etkinliklerinde yer alan sergi, bu kez de bazı küçük değişiklikler ile Sinop kentinde gösterilmişti.

(Resim 3) Bu iki sergide ilk algılanan durum, sanatçıların, bu enstitülerde üretilmiş pek çok şey arasından seçtikleri imajlardan yararlanmalarıydı. Bugün Köy Enstitüleri’nin bize kadar ulaşabilen bazı simgeleri mevcuttur; bu simgeler örneğin, o dönem enstitü öğrencilerinin kendilerinin yaptığı okul binasında kullanılan, yine kendileri tarafından imal edilmiş bir tuğladır. Ayrıca bir enstitü amblemi, bir tahta bavul, bir demir pergel vb. günümüzde o okulları anımsayabileceğimiz az sayıdaki görüntüleri oluştururlar. Bu iki sergide yer alan sanatçılar Ferit Yazıcı, Berrin Yapar Ünal, Semra Güler, Çağın Kaya, Aygün Kırca, Damla Yücebaş, Ayşe Balyemez-Ayşe Kurşuncu ve Fulya Asyalı söz edilen simgelerin etkisiyle, özgün yapıtlar ortaya koymuşlar ve bir anlamda Köy Enstitüleri’ni yaşadığımız siyasi ortam içinde yeniden yorumlamışlardı.



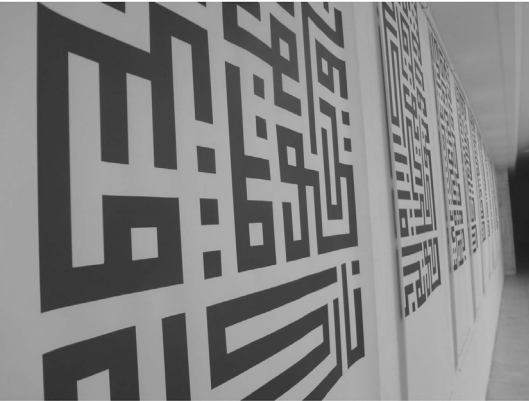
Resim 2: “İdeal Laboratuvar: Köy Enstitüleri” Sinopale Sergisi’nden detay, Mehmet Yüksek Evi, Sinop, 2014



Resim 3: Sinopale Mehmet Yüksek Evi, Sinop 2014



Resim 4: “Birkaç Pusula”, Ferit Yazıcı , karışık teknik, ahşap, metal, h: 235cm., 2014



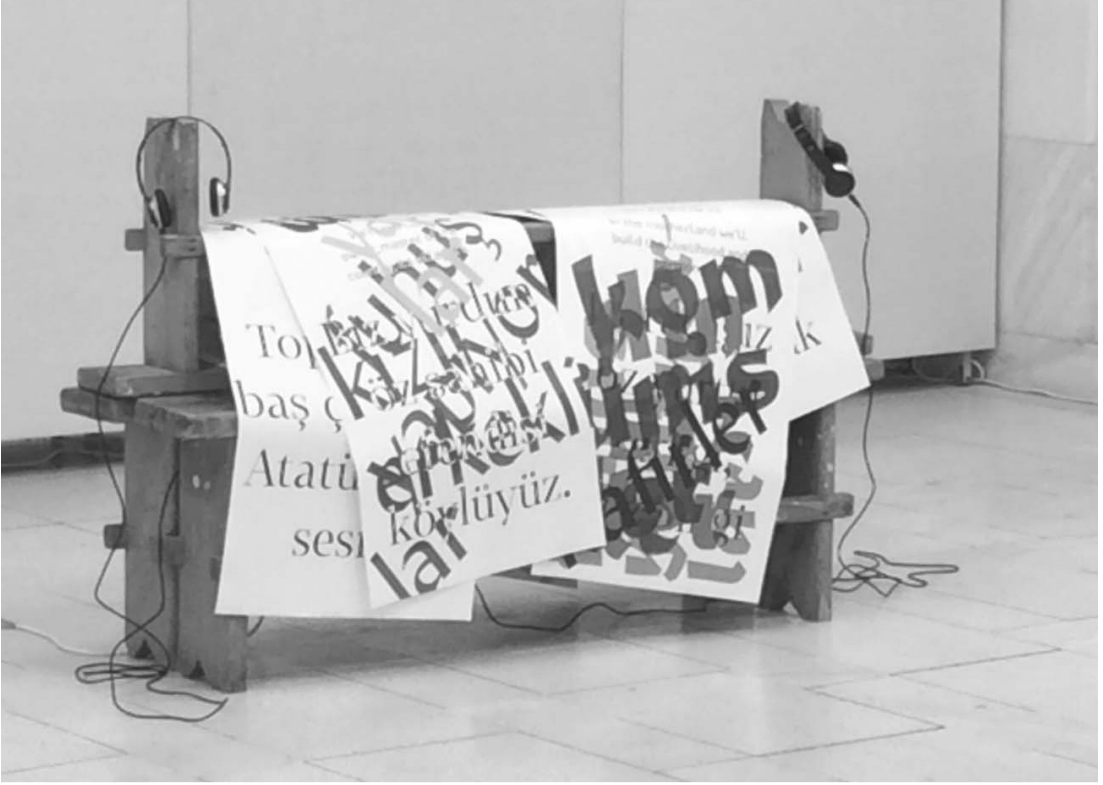
Resim 5: “Üç Tuğlanın Hikayesi” Berrin Yapar Ünal, kâğıt üzerine dijital baskı, her biri 90x220 cm., 2014



Resim 6: “Harabe 60”, video yerleştime, Semra Güler

Ferit Yazıcı'nın kırmızı, dev boyuttaki pergel formu, matematiğin dünyadaki en hilesiz şey olduğuna dikkat çekiyor ve modernist sanatın çokça başvurduğu, bir nesneyi iyice büyüterek onun bir sanat nesnesi haline getirilmesi yöntemine gönderme yapıyordu. (Resim 4)

Berrin Yapar Ünal beyaz kâğıt paftalardaki kufi hatla tasarlanmış kompozisyonlarında, geleksel yazı karakterlerini modernize ediyor ve Köy Enstitüleri'nde üretilmiş tuğlaların biçimlerini, o dönemin ideolojik söylemlerine dönüştürüyordu; burada yer alan görüntüler, aslında Köy Enstitüleri üzerine Erdoğan Kenan Atılgan tarafından yazılmış bir şiirin mısralarını yansıtmaktaydı ve şiir şöyle başlıyordu: “*Nar gibi kızarmış üç tuğlayız!.. Öykümüz uzundur bizim.*” (Resim 5)

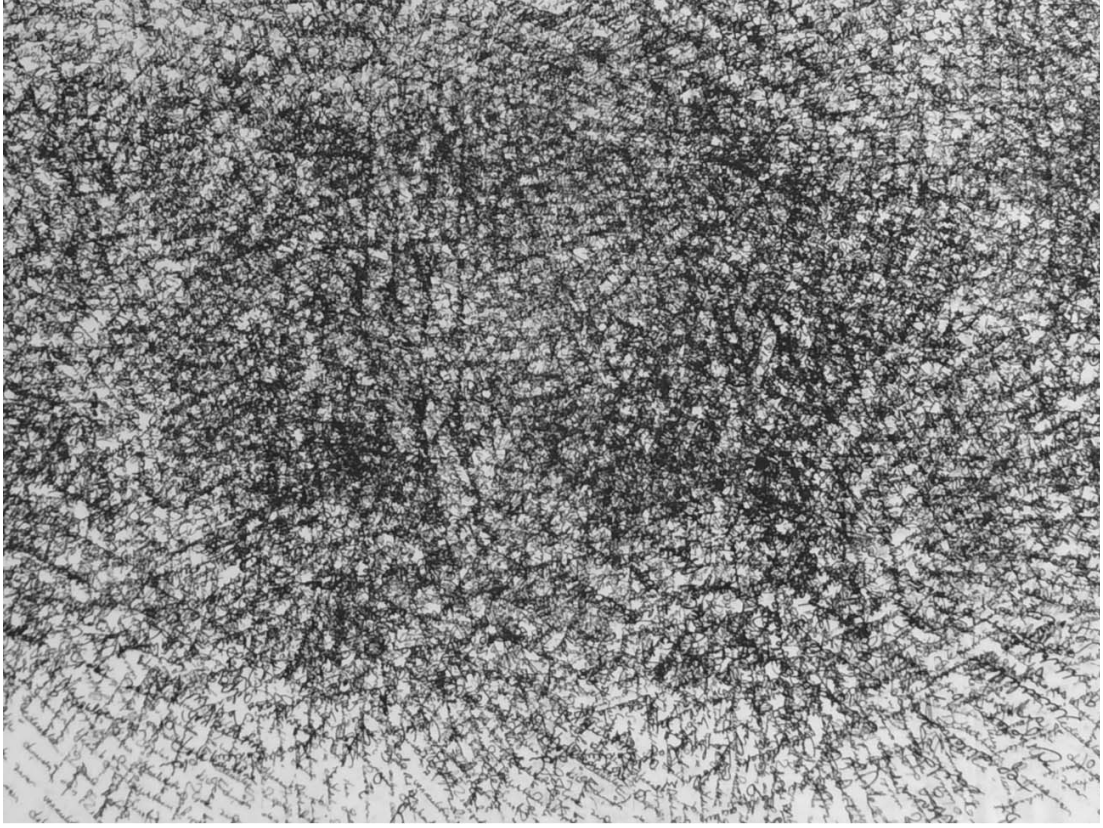


Resim 7: “Yıkım Çağrısı” Çağın Kaya, ses yerleştirme, kulaklık, afişler, eski okul sıraları, mp3 oynatıcı, 2014



Resim 8: “İsimsiz” Aygün Dinçer Kırca, dört adet el yapımı tuğla, herbiri 20x10x10 cm., 2014

Semra Güler, sabit bir kamera ve ses efekti ile gerçekleştirdiği video çalışmasında, terk edilmiş ve yıkıntı haline gelmiş bir enstitü odasını, bu okulun en canlı günlerini anımsatan bir şarkı ile dolduruyordu. (Resim 6)



Resim 9: “Karartma” Damla Yücebaş, kumaş üzerine ipek baskı mektuplar, 2014



Resim 10: “Kayıp Çanta” Ayşe Balyemez & Ayşe Kurşuncu, üzerine çok renkli baskı yapılmış yedi adet seramik plaka, 2014



Resim 11: “Çaylaklık” Fulya Asyali, metal, polyester heykel, 2014

Çağın Kaya, bu enstitülerin değişmez eşyalarının başında gelen öğrenci sıralarını kullanıyor, bunların üzerine günümüzün teknolojiyle yaptığı slogan afişlerini koyuyor ve Köy Enstitüleri için yazılmış o dönemlerin geçerli ideolojisini yansıtan bir marşı yeni sesler ekleyerek, bir kulaklık aracılığı ile yayınlıyordu. (Resim 7)

Aygün Kırca (Berrin Ünal Yapar gibi) tuğlalardan yola çıkıyor ve onların taklitlerini pişmiş topraktan imal ederek, tümünün üzerine bu enstitüler ile bağları olan bilim adamlarına, siyasetçilere, sanatçılara vb. ait tümceler kazıyordu. (Resim 8)

Damla Yücebaş, beyaz kumaşlar üzerine uyguladığı baskılar ile siyah harflerle sözcükler yazıyor ve bunları üst üste bindirerek siyah alanlar yaratıyor, böylece bu okullarda verilen eğitimin “karartıldığını” ima ediyordu. (Resim 9)



Resim 12: “Bir İhanete Ağıt, Pulur”, bir Enis Rıza Filmi, 2007

Ayşe Balyemez ve Ayşe Kurşuncu oluşturdukları ortak yapıtta, yedi adet seramik plakaya bir bavul resmediyor, bavulu kişisel bir eşya olarak ele alıyor ve bu okullara gelen çocukların bir temsili olarak sunuyorlardı. Fakat her plakada bu bavul resmi biraz daha silinerek enstitülerin kaderini paylaşıyordu. (Resim 10)

Fulya Asyalı ise polyester malzeme kullanarak yaptığı heykelde, üst bölümü olmayan yetişkin bir insan figürü oluşturuyordu ki görüntüdeki alt bölüm, parçalanmış hissi yaratıyor ve bunun nedeni olarak da tamamlanmamış bir projeye ve gerçekleşmemiş bir rüyaya atıfta bulunuyordu. (Resim 11)

Diğer yandan gazeteci, fotoğrafçı ve belgeselci Eniz Rıza Sakızlı'nın 2007 yılında çektiği “Bir İhanete Ağıt” adlı belgesel film de iki sergi mekânında da sürekli gösterimde kalmıştı. (Resim 12)

Elbette Köy Enstitüleri projesi, tamamlanmamış ve baskın siyasi müdahaleler sonucunda amacını gerçekleştirilememiş hüznü bir süreç olarak belleklerde. Şu var ki bellek hiçbir şeyi yok etmez, bazı şeyleri yeni bakış açıları çerçevesinde tekrar tekrar biçimlendirirse de onların tutarlılığını korur. İşte hem Bükreş “Transform”daki hem de “Sinopale”deki bu sergiler, belleğin koruduğu o tutarlılık noktalarını yeniden, fakat bugünün çok değişik siyasi ortamı içinden tartışmaya açıyordu.

Emre Zeytinoğlu ve T. Melih Görgün ortak çalışması olan bu serginin bir parçası 2015 yılı içinde “Sinopale” başlıklı bir belgesel sergi kapsamında Corner College, Zürih, İsviçre’de gösterilecektir.

Not: Bütün fotoğraflar sanatçıların izniyle kullanılmıştır.

Kaynakça

PANK, Naile, “Köy Enstitüleri”, Adergi, Kasım 2009, Sayı 33, <http://www.adergi.com/kasim2009.html> 30.04.2015