

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 4 • Sayı 1 • Haziran 2008

Özel Sayı: Köy Enstitüleri

MERSİN UNIVERSITY
JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION

Volume 4 • Issue 1 • June 2008

Special Issue: Village Institutes

ISSN: 1305-5429

Sahibi Owner

Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Mersin University Faculty of Education*

Yayın Kurulu Editorial Board**Editör Editor in Chief**

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR, *MEÜ Eğitim Fak.* Prof. Emel ÜLTANIR, *MEU Faculty of Education*

Editör Yardımcıları Associate Editors

Doç. Dr. Candan ÜLKÜ, *MEÜ Eğitim Fak.* Assoc. Prof. Candan ÜLKÜ, *MEU F. of Edu.*
Doç. Dr. Ahmet AKBAŞ, *MEÜ Eğitim Fak.* Assoc. Prof. Ahmet AKBAŞ, *MEU F. of Edu.*

Yayın Kurulu Üyeleri Editorial Board Members

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR, *MEÜ E.F.* Assist. Prof. Orhan ÖZDEMİR, *MEU F. of Edu.*
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN, *MEÜ E.F.* Assist. Prof. Hüseyin ERGEN, *MEU F. of Edu.*
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ, *MEÜ E.F.* Assist. Prof. Bülent GÜNDÜZ, *MEU F. of Edu.*

Danışmanlar Kurulu Board of Advisors

Prof. Dr. Turan AKBAŞ, *ÇÜ* Prof. Turan AKBAŞ, *Çukurova Üni.*
Prof. Dr. Battal ARSLAN, *İNÜ* Prof. Battal ARSLAN, *İnönü Üni.*
Doç. Dr. Ayşe BALCI, *MEÜ* Assoc. Prof. Ayşe BALCI, *Mersin Üni.*
Doç. Dr. Selahattin GELBAL, *HÜ* Assoc. Prof. Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üni.*
Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN, *MEÜ* Prof. Zafer GÖKÇAKAN, *Mersin Üni.*
Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY, *ÇÜ* Prof. Sonay GÜÇRAY, *Çukurova Üni.*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *ODTÜ* Prof. Hasan ŞİMŞEK, *METU*
Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN, *MEÜ* Prof. A. Ata TEZBAŞARAN, *Mersin Üni.*
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU, *ADÜ* Prof. Adil TÜRKOĞLU, *A. Menderes Üni.*
Doç. Dr. Aysun UMay, *HÜ* Assoc. Prof. Aysun UMay, *Hacettepe Üni.*
Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR, *MEÜ* Prof. Y. Gürcan ÜLTANIR, *Mersin Üni.*
Doç. Dr. Tuğba YANPAR, *MEÜ* Assoc. Prof. Tuğba YANPAR, *Mersin Üni.*

Sekretarya Secretary

Esin ALAN, *MEÜ Eğitim Fak.* Esin ALAN, *MEU Faculty of Education*

Kapak Tasarımı Cover Design

Nazan PEKŞEN, *MEÜ Rektörlük* Nazan PEKŞEN, *MEU President's Office*

© Mersin Üniversitesi 2008

p-ISSN: 1305-5429; e-ISSN: 1306-7850

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in June and December.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiç bir parçası, yayıncının önceden yazılı izni alınmaksızın herhangi bir şekilde elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt vb. herhangi bir yolla çoğaltılamaz, dağıtılamaz, aktarılamaz veya bilgi-çekim sistemine konulamaz. Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergi Sekreterliği, ME.Ü. Eğitim Fakültesi, Yenişehir Kampusu, 33169, Mersin, (Turkey).

tel: +90 (0) 324 341 2416; fax: +90 (0) 324 341 2823

web: <http://efd.mersin.edu.tr>; e-mail: efd@mersin.edu.tr;

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, s. ii.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, p. ii.

İçindekiler / Contents

| | | |
|---|----------------------------------|----|
| Giriş / Introduction | Emel ÜLTANIR | v |
| Makaleler | | |
| Köy Enstitüleri Programlarında Anadilinin Önemi ve Türkçe Öğretimi / Turkish Language Education and Importance of the Native Tongue in the Village Institutes' Curriculums | Candemir DEMİRCAN & Yusuf İNANDI | 1 |
| Okuma Yazma Öğretiminde Köy Enstitülerinin Yeri / The Place of Village Institutes in the Teaching Literacy | S. Musa TAŞKAYA & Sait AKBAŞLI | 14 |
| Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri / A Different Education Institution at Society Development: Village Institutions | Sadık KARTAL | 23 |
| Sanat Eğitimi, Sanat ve Köy Enstitüleri / Arts Education, Arts and Village Institutes | Candan ÜLKÜ | 37 |
| Köy Enstitüleri ve Yeni Ortaçağın Eğitim Sorunu / Village Institutes and Education Question in the 'New Middle Age' | Orhan ÖZDEMİR | 46 |
| Çağının Önünde Koşan Bir Aydın: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu / An Intellectual Running Ahead His Age: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu | Mehmet GÜNGÖR | 54 |
| Bir Eğitim Devrimcisi: Mustafa Necati / A Revolutionary Educationist: Mustafa Necati | Devrim ALICI | 65 |
| Seçki | | |
| İlköğretimin Tohumları / The Seeds of Primary Education | İsmail Hakkı TONGUÇ | 80 |

Bu Sayının Hakemleri / List of Referees

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi editörlüğü, bu sayı (cilt 4, sayı 1) için gönderilen makaleleri değerlendiren aşağıdaki adları yazılı hakemlere, katkılarından dolayı teşekkür eder.

- Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Ahmet AKBAŞ, *MEÜ Eğitim Fak. OFMA Böl.*
Doç. Dr. Faik KANATLI, *MEÜ Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Böl.*
Doç. Dr. Candan ÜLKÜ, *MEÜ Eğitim Fak. OSA Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Özler ÇAKIR, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÖKÇAKAN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR, *MEÜ Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Işıl ÜREDİ, *MEÜ Eğitim Fak. İlköğretim Böl.*

Giriş

Özel sayımız hakkında,

Dergi yayın kurulumuz, 4. Cildin ilk sayısını bir özel sayı olarak yayımlamayı kararlaştırdı. Bu sayıda Cumhuriyet döneminde Ülkemiz eğitiminde önemli bir adım olarak başlatılan bir konu olması düşüncesinden hareket edilerek, “Köy Enstitülerinde Eğitim” konusunda yazılmış olan makalelere yer verildi. Bu sayının tanıtım yazısında, bu konunun önemini belirten bazı alıntılara yer verdim.

Köy Enstitüleri, Türkiye’deki hızlı değişimi tabana yaymak için atılmış önemli bir adımdı. Bu okullarda eğitim, sadece sınıflarda değil (kuramsal yapı), harman yerinde çalışan öğrenciler örneğinde olduğu gibi, uygulamalarla birlikte yürütülüyordu. (National Geographic, 2003).

Bu modelde yaşama yönelik problem çözümleri kuramsal ve uygulamalarla birlikte ele alınıyordu. Vatandaşlık eğitimi veren derslerin yanında tarım, el işi ve güzel sanatlar ile laik cumhuriyetçi yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç kazanıyorlardı; diğer taraftan öğrenciler, dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya değerleri ile tanışıyorlardı. Bu model şimdi bütün dünyada tartışılan, iş başında eğitim/grupla tartışma teknikleri ve yüksek öğretimde özellikle tıpta kullanılan probleme dayalı öğretim modeline çok benzemektedir.

Köy Enstitüleri’nin başlıca amacı, kırsal alanı kalkındırmak, köylüyü eğitmek ve öğretmenlerle köylüyü üretici duruma getirmektir. Çünkü Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkemizde okuryazar oranı neredeyse yok denecek kadar düşük, hatta öğretmen yetiştirecek kurumlar da yok denecek düzeydeydi. Özellikle kadınlarda ve köylerde durum daha da kötüydü.

Bu tablo karşısında Atatürk ve arkadaşları, yeni rejimin ruhunu ve düşüncesini köye de ulaştıracak bir eğitsel devrim hareketini başlatırlar. Gerçek anlamda temelden başlayan bir eğitim reformu olan Köy Enstitüleri hareketi yalnızca köyün maddi kalkınmasını değil, aynı zamanda ve daha önemli olarak köy insanını bilinçlendirmeyi, onu hiçbir kuvvetin istismar edemeyeceği modern bir kırsal yaşam biçimine kavuşturmayı, modernleşen topluma entegrasyonunu amaçlar. 17 Nisan 1940’da "Köy Enstitüleri" kurulmaya başlanır. Köy Enstitülerinde yaşam, dönemin öğretmen ve öğrencilerinin anlatımı ile tam "birliktelik, katılım, yetki ve sorumluluk" eksenlerine oturtulmuştur. Enstitülerde kararlar, yönetici-öğretici-öğrenci üçlüsünün katkı ve onayıyla alınır. Okul yöneticileri ile öğrenciler her konuyu tartışabilirler. Enstitüleri’nin kuruluşunda İzmir İktisat Kongresi politikası uygulanır, tarıma elverişli arazilerin seçilmesine özellikle özen gösterilir. Eğitim anlayışı açısından Köy Enstitüleriyle diğer okullar arasında çok önemli nitelik farkı bulunmaktadır. Köy Enstitülerine eğitim anlamında yüklenen sorumluluk ağır ve anlamlıdır. Köy Enstitüleri’ndeki anlayış o dönemde "eğitim, üretim içindedir" şiarıdır. Hep beraber ülkeyi kalkındırmak için üretmek ve hayata birlikte bakmaktır (Ortaş, 2005).

Özellikle Türkiye gibi halen kırsal kökenli ve tarıma dayalı yapılarda modelin önemi çok sonradan daha iyi anlaşılmıştır. Çünkü köy çocukları bu modelde hem eğitiliyor hem de geleceklerini hazırlıyorlardı. Küçük çocuk, köyünden geldiği gibi üretimin içerisine giriyor, kendi okulunu kendisi yapıyor, koyun güdüyor, klasik eserler okuyor. Kendisine koyun gütmesi söylenen çocuk artık sorumluluk almış olmakta ve kendi sorumluluğunu ve bilincini oluşturmak zorundadır. İsmet İnönü Hasanoğlu'nda yol kenarında koyun güden çocukların azıklarında ekmek parçasının yanında klasikler görünce aradığını bulduğunu ve gelecekte umutlu olduğunu belirtir. Duvar ören, tarım yapan, marangozluk, demircilik yapan, aynı zamanda dünya klasiklerini okuyan ve müzik yaparak ruhunu güzelleştiren mutlu insanları yetiştiriyordu. Bilindiği gibi bu şekilde yetişen çocuklar kendilerine güveni olan, mutlu ve üretken insanlardır (Ortaş, 2005).

Bugünkü ilköğretim sisteminin oluşturmacı [*constructivist*] yapısında da yukarıda belirtilen unsurları görmek mümkün olmaktadır. Kuramı açıklayan bir ifadeyi, Humanistik yaklaşımçı olan ve *Öğrenmede Özgürlük* modeliyle tanınan Rogers'ın görüşlerinde şöyle görebilmek mümkündür. Onun insancıl yaklaşımı, “*öğrenme sürecine tümüyle öğrencinin katılımıyla, öğrenmenin doğasını ve yönünü kontrol ettiği, kişisel değişim ve gelişmeye olanak sağlayan ve bu yolla öğrenmeyi kolaylaştırabilen bir yaklaşımdır*”. Bu yaklaşımda, öncelikle pratik (uygulama), sosyal, kişisel ya da araştırma problemleriyle doğrudan yüzleşme esas alınmakta, süreç ya da başarıyı değerlendiren başlıca yöntem olarak, öz-değerlendirme [*self-evaluation*] kullanılmaktadır (Rogers, 1969).

“Tüm yapıların oluşturulduğunu düşünürüm” [*I think that all structures are constructed*] ve bu oluşumun temel resmidir: İnsan, zihninde hem yapıları geliştirir, hem de dış dünyadakileri olduğu gibi algılar ve organize eder (Piaget, 1977). Bu da oluşturmacılığın Piaget tarafından söylenen başka bir ifadesidir. Burada belirtilen yaklaşım, kişinin gözlemleriyle oluşturduğu yapıların ve daha sonra gerçekleştirilen yaparak yaşayarak öğrenmenin, bireyin yaşantısındaki önemini ifade etmektedir.

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Editör

Kaynakça

- National Geographic. (2003). *Türkiye 100 fotoğraf, Türkiye yolculuğu. 1909-2003*. Özel sayı.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri *PiVOLKA*, 4(17), 3-5. İnternet'ten erişim tarihi 15.08.2008, <<http://www.elyadal.org/pivolka/17/koyens.htm>>.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Oh. Merrill.
- Piaget, J. (1977). Foreword to Gruber, H.E. & Vone che, J. (Eds.), *The essential Piaget*. London: Routhledge and Kegan Paul.

Köy Enstitüleri Programlarında Anadilinin Önemi ve Türkçe Öğretimi

Candemir DEMİRCAN & Yusuf İNANDI

Özet – Tanzimat döneminde başlayan Avrupa tarzı eğitime geçiş çalışmaları, 1923'ten önce Osmanlı'da; 1923'ten sonra ise Türkiye Cumhuriyeti'nde kendisini pek çok deneme ile göstermiştir. Bu denemeler içinde başarıya en çok yaklaşmış ve zamanının ötesini yakalamış olanı Köy Enstitüleri olmuştur. Türkçe derslerinin programda önemli bir yer tuttuğu Köy Enstitülerinde, anadili eğitimine ayrı bir önem verildiği programların incelenmesinden anlaşılmaktadır. Bu çaba ise Köy Enstitülerinden mezun olan her 94 öğrenciden bir tanesinin profesyonelce yazarlıkla uğraşmasına; köye ve köy okullarına kitaplıklar kurulmasına; yaşamını köylerde sürdüren ve yıllarca kültür ve sanattan uzak kalmış insanların kitapla yani bilgiyle, sorgulama davranışıyla tanışmalarına zemin hazırlamıştır.

Anahtar kelimeler: Köy Enstitüleri programları, Türkçe öğretimi, anadili.

Abstract – *Turkish Language Education and Importance of the Native Tongue in the Village Institutes' Curriculums* – Experiments of the European style education, before the 1923 in the Ottoman Empire, after the 1923 in the Turkish Republic, show itself many times in this period. The most come close to success and consider of period, inside all of experiments, was Village Institutes. When the curriculum is analyzed, it is seen that native tongue's education was given importance in the Village Institutes, where Turkish classes intensively took place. At the end of this effort, one student each from 94 students worked as a professional author, lay the groundwork for the set up libraries in the villages; to get acquainted with culture and knowledge with villager, etc.

Key words: Village Institutes' curriculum, Turkish language education, native tongue.

Giriş

İnsan belirli bir kültür ortamında doğar, büyür ve yaşamını devam ettirir. Sözü edilen kültür ortamına, ailenin, çevrenin ve okulun, bireyin davranışları üzerinde kalıcı etkiler bırakmasından ötürü büyük etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerden birisi de bireyin, doğumundan itibaren çevresinde fark etmeye başladığı anadilidir. Gelişim döneminde bireyin doğru biçimde edineceği anadili, onu yetişkinlik döneminde de iyi bir okuyucu, iyi bir konuşmacı ve çevresini doğru biçimde sorgulayabilen insan haline getirecektir. Böylece çevre ve okulun etkisiyle gelişimini tamamlamış, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, çevresini sorgulayabilen, temel okuma-yazma edimi dışında “okuyup yazabilen”

Candemir Demircan, Araştırma Görevlisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin, <endmrdmrcn@yahoo.co.uk>; Yusuf İnandı, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin, <inandiyusuf@gmail.com>.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 1-13.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, pp. 1-13.

bir birey olacaktır. Bu süreçte ise anadilinin kazandırılmasında okullara, dolayısıyla da Türkçe derslerine önemli görev düşmektedir. Türk Eğitim Tarihi'nde Türkçe derslerinin programdaki kapsamı açısından Köy Enstitüleri farklı bir noktada durmaktadır. Çünkü Köy Enstitülerinde, sınıf kitaplıklarından serbest okuma saatlerine; geniş ve güncel okul kütüphanesinden yazı derslerine kadar öğrencilere, anadilinin doğru biçimde kazanabilmeleri noktasında destekleyici olanaklar sunulmuştur.

Öğrencilerine anadilini doğru biçimde kazanabilmeleri açısından çeşitli olanaklar sunan Köy Enstitüleri, öğretmen yetiştirme sorununa, Türkiye'nin gerçeklerine uygun ve bilimsel bir anlayışla yaklaşmıştır. Dünyada ve Türkiye'de denenmiş olan çalışmalar değerlendirilerek dönemin Türkiye şartlarıyla örtüşen bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. "Ancak ilk üç yıl programı olmayan enstitülerin işleyişi (eğitim-öğretim ve idari işleyişler) de diğer tüm okullar gibi İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün (İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü) genelgeleriyle düzenlenmiştir" (Oğuzkan, 1990).

1 Temmuz 1940 tarih ve 435 sayılı "Enstitülerdeki Eğitim-Öğretim'in Düzenlenmesi" isimli genelge, enstitülerin ilk aylarında ne gibi eğitim ve öğretim etkinliklerine yer verildiğini göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Genelgede, öğrencilere "enstitü birinci sınıf tahsili verilmiş olacağı" belirtilmekte ve öğrencilere öğretilmesi ve kazandırılması gerekli çeşitli beceriler arasında anadillerini doğru biçimde kullanmaları başta olmak üzere öğrencilerin bilgilerini artırıcı nitelikte yayınları içeren bir kütüphane oluşturulması da yer almaktadır.

Köy Enstitüleri programları incelendiğinde programları hazırlayanların öğrencileri, birer "çocuk" olarak değil yetişkin bireyler olarak algıladıkları görülmektedir. Çünkü enstitü programları hazırlanırken, programlarda "öğretmen adayının okumasına, düşünmesine, konuşmasına ve yazmasına, olaylara eleştirel bakabilmesine, üretken olmasına, el becerileri kazanmasına, güzel sanatlarla ilgilenmesine, başkalarıyla birlikte çalışabilmesine; devrimlerin özünü kavrayıp benimsemesine ve çevresine yaymasına; özgür ve katılımcı yurttaş olmasına; yaparak ve yaşayarak öğrenmesine" (Okçabol, 2006, s. 11) yönelik faaliyetlerin bulunmasına dikkat edildiği görülmektedir.

Bireyin sanatsal, bilimsel ve kültürel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Köy Enstitüleri programlarında anadili gelişim sürecinin önemli bir basamağı olan okuma alışkanlığı ile bireyde, sadece yazının seslendirilmesini değil, okur ile yazar arasında temel ve önemli bir yaşamsal bağın kurulmasının da hedeflendiği görülmektedir. Bu amaçla bireylerin, sadece ders için değil, ders dışı konuları içeren kitaplar okuyarak da anadili bilgisini arttırabilmesi konusunda çalışmalar ortaya konulmuştur. Çocuğun "seçici bir okur" olabilmesi için yakın çevresi ve okulu tarafından yönlendirilen okuma çalışmalarının önemini Kaplan (2002, s. 102), Köy Enstitüleri bazında şöyle örneklemektedir: "Köy çocuklarının sözcük zenginlikleri sınırlıydı. Anlama yetenekleri çok güçlü olduğu halde, anlatmada zorluk çekerlerdi. Bu yüzden sadece ders kitaplarına bağlı kalınmaz, edebiyata, sanata yönelik dergileri, öyküleri, şiirleri, gezileri, gözlemleri, masalları içeren kitaplara da ağırlık verilirdi". Köy Enstitüleri programlarında da görüldüğü üzere okuma, dolayısıyla da anadili edinimi basit

anlamda bilişsel bir olay gibi görünse de, okul ve program gibi bir takım değişkenlerden de etkilenebilmektedir.

Köy Enstitülerinde, bireyin anadili gelişimine yönelik yapılan etkinlikler, (Kaplan, 2002, s. 102) her gün sabah ve akşam yapılan ‘özgür okuma’ saatleri; (Akyüz, 2001, s. 358) edebi, sosyal, kültürel ve politik etkinlikler ve oluşturulan yazar toplulukları ile kendisini belirgin bir biçimde hissettirmiştir. Yukarıda saptanan durum ışığında bu çalışmada, Köy Enstitüleri programlarında yer alan ‘Türkçe’ dersinin programdaki yeri ve bu dersin bireyin anadili gelişimine katkısı üzerindeki etkilerinin tartışılması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma, Türkçe dersinin Köy Enstitülerinin programlarındaki (1943, 1947, 1953) yerini ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır.

Anadili Öğretiminin Önemi

Dilbilimciler tarafından bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanan anadili (Sinan, 2007, s 2); bireyin çocukluk çağında tanıştığı ve bu çağın sonrasında da okulda yani akademik bir ortamda tanımaya devam ettiği ilk dil olması nedeniyle önem taşımaktadır. Çünkü “dil, bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araçtır. Ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilmektedir” (Çelebi, 2006, s. 299). Bunun yanında “kullanıldığı toplumdaki bireylere ortak bir ‘evreni anlama ve anlatma yolu’ kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olarak karşımıza çıkan anadili (Kilimci,1998, s. 226); toplumda yaşamı kolaylaştıran bir iletişim aracı olarak da işlev üstlenmiştir. Göğüş’un de (1993) belirttiği gibi anadilinin “(1) Okumayı-yazmayı öğretmek; (2) Okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek; (3) Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak; (4) Dilinin kurallarını öğretmek; (5) Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak” amaçlarının da olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü yukarıda sıralanan anadilinin amaçları, bireyin gelişiminin daha sağlıklı olmasını sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

Gerek akademik yaşamda gerek mesleki yaşamda anadili iyi ve doğru kullanmak, anadilinin inceliklerini bilmek ve düşünceleri düzgün bir biçimde ifade etmek bireyin yaşamını kolaylaştırmakta; beraberinde başarıyı getirebilmektedir. “Anadilini iyi ve doğru biçimde öğrenememiş bir kişiden bir yabancı dili öğrenmesi (Ültanır, 1993, s. 71)”; yazılı bir rapor hazırlaması, sağlıklı diyaloglar kurması beklenmemelidir. Ayrıca Çelebi’ ye (2006, s. 300) göre “Anadilinde eksik olan bireylerin bilimde ve sanatta nitelikli ürünler ortaya koyması beklenmemektedir”.

Yaşamını kolaylaştıran; beraberinde başarıyı getirebilen anadilinin amaçları ve bu amaçları gerçekleştirecek okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi öğretim etkinliklerinin çerçevesini Özdemir (1983, s. 26) aşağıdaki biçimde saptamıştır:

Anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreni, çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.

Anadili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: Konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

Anadili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulamayı gerektirir.

Anadili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla, dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.

Anadili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmenidir.

Konuşmadan, dinlemeye; anlamadan yazmaya dört temel anadil becerisini geliştirmek için pek çok çalışmalar yapılan Köy Enstitülerinde, Türkçe derslerinin dolayısıyla da anadili öğretiminin programda önemli bir yoğunluk taşıması, Köy Enstitülerinden mezun olan her 94 öğrenciden bir tanesinin profesyonelce yazarlıkla uğraşmasına; köye ve köy okullarına kitaplıklar kurulmasına; yaşamını köylerde sürdüren ve yıllarca kültür-sanattan uzak kalmış insanların kitapla yani bilgiyle, sorgulama davranışıyla tanışmalarına zemin hazırlamıştır. Bu durumu Köy Enstitülerinin tüm programlarında “Türkçe Dersi” giriş bölümlerinde yer alan “Amaç” paragrafında şöyle ifade edilmektedir:

Türkçe Dersinin Amacı: Türkçe öğretiminin amacı, talebede tabii olarak mevcut olan anlama ve anlatma kabiliyetini geliştirmektir. Enstitüye gelen talebe anadilini bilir; fakat bu bilgi enstitünün kendisine vereceği kültürü anlayıp anlatacak kadar zengin değildir. Arkadaşlarıyla rahatça anlaşılan talebenin okumada, yazmada ve konuşmada gösterdiği kıfayetsizlik, anlamaya ve anlatmaya alışkın olmadığı bilgiler, düşünceler ve duygularla karşılaşmasından ileri gelmektedir. Şüphesiz bu kıfayetsizliğin giderilmesinde bütün derslerin yardımı olacaktır; fakat anlama ve anlatmayı pratik, bilimsel ve artistik bütün yönleriyle kucaklayacak olan Türkçe, talebenin yalnız bu ihtiyacına cevap verecektir. Öteki derslerde muayyen bilgileri anlayıp anlatmak arandığı halde Türkçe dersinde her türlü bilgiyi en iyi anlama ve anlatma yolları üstünde durulacaktır. Türkçe öğretimi hiçbir ihtisasa bağlı kalmayarak anadilinin her alandaki rolünü gözetmek zorundadır (MEB, 1943, s. 10).

Türkçe öğretiminden beklediğimiz yalnız talebenin anlama ve anlatmada kazanacağı pratik meziyetler değil, bunlar vasıtasıyla düşüncesine ve ahlakına katılacak olan değerlerdir. [...] Tam anlamaya ve tam anlatmaya alışmak, kendini ve etrafını tanımaya, bilmediğini bilmeye, doğru söylemeye alışmaktır. Türkçe derslerinde talebenin kazanacağı alışkanlıklar gerek iş hayatında gerek ruh hayatında her ana müessir olacaktır (MEB, 1943, s. 11).

Köy Enstitüleri Programlarında Türkçe Dersi

1943 Köy Enstitüleri Programı

Köy Enstitülerinin ilk eğitim-öğretim programı olan 1943 programı, enstitülerin kuruluş yıllarına ait (1940'tan 1943'e kadar) deneyimler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğretim programında Türkçe dersi, kültür dersleri grubunda yer almış; 1. sınıflar için haftada 4 saat (tüm programın % 18'i) diğer sınıflar için ise haftada üçer saat (tüm programın % 13'ü) olarak planlanmıştır. Bu programa göre (Oğuzkan, 1990), bir öğrencinin beş yılda alacağı kültür derslerinin toplamı 5060 saat olarak belirlenmiştir. Kültür dersleri arasında en çok ağırlık 736 saat ile Türkçe dersine (tüm programın % 15'i) verilmiştir.

1943 Köy Enstitüsü programında Türkçe dersi, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere üç bölümde; okuma faaliyeti ise “metinler üzerinde okuma çalışmaları”, “serbest okuma” ve “ders dışında okuma” olmak üzere üç alt başlıkta açıklanmıştır:

Metinler Üzerinde Okuma: Okuma saatlerinin çoğu bütün sınıflarda seçilmiş kısa metinlerin metotlu bir şekilde incelenmesine hasredilecektir. Bu metinler seçilirken metinlerin bir saatte okunup anlaşılacak kadar kısa olmasına; metnin talebinin anlayış seviyesini aşmamasına; metinlerin her alandan seçilmesine; bir yıl içinde incelenecek metinlerin önceden ayarlanmasına dikkat edilecektir (MEB, 1943, s. 14, 15).

Serbest Okuma: Metnin üzerinde çalışmalarda hem düzgün okumaya, hem de öğretmenin rehberliğiyle uzunca bir metnin zevkine varmaya vakit olmadığı için okuma dersi zaman zaman yalnız bu ihtiyacın giderilmesine ayrılmalıdır. Enstitüye gelen talebinin çoğu henüz düzgün ve manalı okuma devresine girememiştir. (MEB, 1943, s. 17, 18).

Ders Dışında Okuma: Öğretmen enstitü kütüphanesindeki kitapları talebinin seviyesine ve alakasına göre dağıtmalı, her talebeye okuyacağı kitapta nelere dikkat edeceği anlatılmalıdır. Talebe okuduğu eseri kısaca hülasa etmeye, icabında o eser hakkında sözle veya yazı ile fikir yürütmeye alıştırmalıdır. Tavsiye edilecek eserler derslerde bahsedilen meselelerle, talebinin iş ve düşünce hayatı ile ilgili olmalıdır. Talebe okuma zevkini alıncaya kadar öğretmen ders dışı okumalarını kontrol etmeli ve talebede heves uyandıracak çarelere başvurmalıdır (MEB, 1943, s. 18, 19).

1943 Köy Enstitüsü programında Türkçe dersi içerisinde “yazma” çalışmaları, “ders içinde yazma” ve “ders dışında yazma” olmak üzere iki alt bölümde açıklanmıştır:

Yazma çalışmaları güdülecek amaç talebinin kendi anlayış ve anlatış özelliklerini muhafaza ederek açık, düzgün ve özentisiz bir ifade ile yazmalarını sağlamak olmalıdır (MEB, 1943, s. 19).

Ders İçinde Yazma: Yazı ödevlerinin verimli olması konunun iyi seçilmesine ve talebinin konuyu iyice kavramasına bağlıdır. Bilhassa ilk sınıflarda talebe ne yazacağını değil nasıl yazacağını düşünmeye alışmalıdır (MEB, 1943, s. 20).

Ders Dışında Yazma: Talebinin edebi sanatlarla özenmeleri hiç de zararlı olmamakla beraber ders saatinde talebinin şiir, hikaye, piyes, roman gibi denemelerin üzerinde de durulmalıdır (MEB, 1943, s. 21, 22).

1943 Köy Enstitüsü programında Türkçe dersi içerisinde “Konuşma” çalışmaları ise “ders içinde” ve “ders dışında” iki bölümde açıklanmıştır:

Bütün derslerde ve çalışmalarda konuşmanın yeri olmakla birlikte hayatta okuma ve yazma kadar rolü olan bu faaliyeti de türlü bir ders ve çalışma mevzuu olacaktır (MEB, 1943, s. 22).

Ders İçinde: Bir talebe muayyen bir konu üzerinde en az on dakikalık bir konuşma hazırlanır. Talebe konuşurken öğretmen ve bütün sınıf görecekları kusur ve meziyetleri not ederler ve konuşma sonunda hem konuşmanın yapılışı hem de konusu üzerinde münakaşa edilir (MEB, 1943, s. 22).

Ders Dışında: Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar ders dışında tören, müsabaka, toplantı, gezinti gibi fırsatlardan istifade ederek de yaptırılabilir. Her ay sonunda Enstitüde başarılı ve başarılı olacak işler üzerinde serbest konuşmalar tertip edilir (MEB, 1943, s. 23).

Öğrenim süresi beş yıl olan enstitülerde bu sürenin, “114 haftasının ‘kültür dersleri’ne, 58 haftasının ‘ziraat dersleri ve çalışmaları’na, 58 haftasının ‘teknik dersler ve çalışmalara’ ayrıldığı” (Türkoğlu, 1997, s. 198) dikkate alındığında, Türkiye Cumhuriyetinin bilimde ve sanatta kalkınma için köylerden başlayarak büyük bir seferberlik başlattığı görülmektedir. Çünkü o dönemde “Türkiye nüfusunun % 81’inin köylerde yaşadığı ve öğrenim çağındaki 1.920.000 köylü çocuğunun ancak 347.071’inin okula gittiği bilinmektedir” (Arayıcı, 2002, s. 66).

1943 Köy Enstitüleri programına yer alan derslere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

1943 Köy Enstitüleri Programı

1943 programının deneyimleri ve günün getirileri doğrultusunda düzenlenen 1947 Köy Enstitüleri programında Türkçe dersi ‘Genel Bilgi Dersleri’ başlığı altında yer almıştır. Genel Bilgi Derslerinin programdaki haftalık ağırlığı ise 1. sınıflar için 20; 2. sınıflar için 24; 3. sınıflar için 22; 4. sınıflar için 26; 5. sınıflar için ise 24 saat olarak belirlenmiştir. Türkçe ise ders olarak bütün sınıflarda haftada dörder saat (tüm programın % 9’u) okutulmuştur.

1947 programında, öğretmen adaylarına ‘Okuma’ başlığı altında şu eğitimin verilmesi önerilmektedir:

Birinci sınıflar için öğrencinin sadece düzgün okumaya yönlendirilmesi ve okuduğu parça üzerinde düşünmeye alıştırılması yeterli görülmektedir. İkinci sınıflar için bir yazıda aranacak üslup özellikleri öğretilmelidir. Üçüncü sınıf için yazı türleri tanıtılmaya başlanmalıdır. Dördüncü sınıf için gerçek ve mecaz arasındaki farklar öğretilmelidir. Beşinci sınıf için yazarla yapıt arasındaki ilişki ve edebiyat tarihi hakkında bilgi verilmelidir (MEB, 1947, s. 15).

Tablo 1: 1943 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

| | Dersler | Sınıflar | | | | |
|--------------------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | I | II | III | IV | V |
| Diğer Dersler | <i>Tarih</i> | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | <i>Coğrafya</i> | 2 | 2 | 1 | 1 | - |
| | <i>Yurttaşlık Bilgisi</i> | - | 1 | 1 | - | - |
| | <i>Matematik</i> | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| | <i>Fizik</i> | - | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | <i>Kimya</i> | - | - | 2 | 2 | - |
| | <i>Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi</i> | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | <i>Yabancı Dil</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| | <i>Elyazısı</i> | 2 | - | - | - | - |
| | <i>Resim-İş</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | <i>Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| | <i>Müzik</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | <i>Askerlik</i> | - | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | <i>Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı</i> | - | - | - | - | 1 |
| | <i>Öğretmenlik Bilgisi</i> | - | - | - | 2 | 6 |
| <i>Zirai İşletme Ekonomisi</i> | - | - | - | - | 1 | |
| Diğer Dersler Toplamı | | 18 | 19 | 19 | 19 | 19 |
| Türkçe Dersi | | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Bütün Dersler Toplamı | | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |

1943 programında ‘metin üzerinden okuma’ alt başlığına ek olarak 1947 programında ‘Okuma’ çalışmalarının amaçlarına aşağıdaki madde eklenmiştir:

Edebi metinlerin seçiminde insan ruhunu, hayatı ve tabiatı bize daha aydın gösteren özlü yazılar aranmalıdır. Klasik eserlerin tercümelerinden bol bol örnek alınmalıdır (MEB, 1947, s. 17).

1943 programında Türkçe dersindeki ‘yazma’ çalışmalarına ek olarak 1947 programında ‘Yazma’ çalışmalarının amaçlarına aşağıdaki madde eklenmiştir:

Köy enstitüsüne gelen öğrenci, çok defa gördüğünü, düşündüğünü ve bildiğini eksiksiz ve fazlasız anlatmaya o kadar alışkındır ki, öğrencinin bu niteliklerini korumaya çalışmak başlı başına bir yazı eğitimi olacaktır. Çünkü eksiksiz ve fazlasız ifade yazı sanatının en üstün derecesidir (MEB, 1947, s. 21).

1943 programında Türkçe dersindeki ‘konuşma’ çalışmalarına ek olarak 1947 programında herhangi bir ekleme ya da düzeltme yapılmamıştır.

1947 Köy Enstitüleri programına yer alan derslere ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: 1947 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

| Dersler | Sınıflar | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | I | II | III | IV | V |
| <i>Genel Ruhbilim</i> | - | - | - | 2 | - |
| <i>Çocuk ve Gençlik Ruhbilimi</i> | - | - | - | - | 1 |
| <i>Eğitbilim</i> | - | - | - | 1 | 1 |
| <i>Genel Öğretim Metodu</i> | - | - | - | 2 | - |
| <i>Özel Öğretim Metodu ve Uygulama</i> | - | - | - | - | 6 |
| <i>Toplum Bilim</i> | - | - | - | - | 2 |
| <i>Eğitim Tarihi ve Teşkilat</i> | - | - | - | - | 1 |
| <i>Tarih</i> | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Coğrafya</i> | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Yurttaşlık Bilgisi</i> | - | 1 | 1 | - | - |
| <i>Matematik</i> | 5 | 3 | 3 | 3 | - |
| Diğer Dersler | | | | | |
| <i>Fizik</i> | - | 2 | 2 | 2 | - |
| <i>Kimya</i> | - | 2 | 2 | 1 | - |
| <i>Tabiat Bilgisi</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | - |
| <i>Okul Sağlık Bilgisi</i> | - | - | - | - | 1 |
| <i>Elyazısı</i> | 1 | 1 | 1 | - | - |
| <i>Resim</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>İş</i> | - | 1 | 1 | 1 | - |
| <i>Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Müzik</i> | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| <i>Askerlik</i> | - | - | 1 | 1 | 1 |
| <i>Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı</i> | - | - | 1 | 1 | 1 |
| <i>Kooperatifçilik ve Kooperatif Sayışımı</i> | - | - | - | - | 1 |
| Genel Bilgi Dersleri Toplamı | 16 | 20 | 18 | 22 | 20 |
| Tarım Dersleri ve Uygulamaları | 12 | 10 | 11 | 9 | 10 |
| Sanat Dersleri ve Atölye Çalışmaları | 12 | 10 | 11 | 9 | 10 |
| Türkçe Dersi | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Bütün Dersler Toplamı | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |

1943 Köy Enstitüleri Programı

Köy Enstitülerinde uygulanan 1953 programı, öğretmen okullarını da kapsayan ortak bir program niteliğini taşımaktadır. 1953 programında, daha önceki (1943 ve 1947) iki programda ‘Türkçe’ ismiyle geçen dersin, 1953 programında ‘Türk Dili ve Edebiyatı’ olarak değiştirilmiş olduğu görülmektedir. 1951-1952 öğretim yılında karma eğitime son verilmesinden dolayı da kız ve erkekler için iki ayrı program düzenlenmiştir. Ancak kız ve erkekler için hazırlanan programlarda Türk Dili ve Edebiyatı ders içeriğinde farklılığa gidilmemiştir.

1953 programında “Türk Dili ve Edebiyatı” dersi için şu açıklama programa yerleştirilmiştir:

Okullarımızda anadili öğretimi, yalnız Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından değil, bütün öğretim üyelerinin ortak çalışmaları ile yürütülecektir. Her öğretmen önce anadili öğretmenidir (MEB, 1953, s. 59).

1953 programında “Türk Dili ve Edebiyatı” dersinin yukarıda verilen açıklamasına ek olarak şu genel amaçlar da Köy Enstitülerinde anadili öğretimine verilen önemi göstermektedir.

- İlkokullarda öğretmenlik yapacak gençlerin anadilimizi iyi ve doğru okuyup anlayacak, iyi ve doğru yazıp konuşacak bir yetiye ulaştırmak ve metinler yolu ile onlara düşünce ve zevk terbiyesi vermek;
- İlkokullardaki anadili öğretiminin metotlarını kavratmak;
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek ve türlü konularda okuma zevklerini ve ilgilerini geliştirecek, kelime hazinelerini, yaş ve seviyelerine göre zenginleştirmek;
- Öğrencilere kitap sevgisini aşılacak; onlarda kitap sahibi olma, değerli kitapları arama, bulma ve okuma arzusunu uyandırıp; geliştirmek;
- Sanat değeri taşıyan yazılardan öğrencinin anadili sevgisini ve sanat heyecanını artırma hususunda faydalanmak (MEB, 1953, s. 61).

1943 ve 1947 Köy Enstitüleri programlarına ek olarak 1953 Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları programında, Türk Dili ve Edebiyat dersi ‘okuma’, ‘yazma’, ‘konuşma’ çalışmalarına bir ekleme yapılmadığı görülmektedir. Ancak 1953 Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları programında, öğretmenlere anadilin etkin biçimde kazandırılması ile ilgili şu öneride bulunulmuştur:

Anadili derslerinin amaçları, kısaca, öğrenciye düşünme, konuşma ve yazma terbiyesi vermektir. Fakat bu amaçlara yalnız Türk Dili ve Edebiyatı derslerine ayrılan saatlerde ulaşılmasının imkanı yoktur. Anadili öğretimi, netice itibarıyla herhangi bir konuyu anlama, onun üzerinde düşünme ve kendine mal etiklerini sözle veya yazı ile ifadelendirme işlerinden ibaret olan diğer çalışmalarda, hatta dil öğretimine uzak gibi görünen derslerde de devam edecektir. Böyle olduğu için her öğretmen önce anadili öğretmeni olacak, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle iş birliği yapacaktır (MEB, 1953, s. 61, 62).

Ayrıca 1953 programında ‘öğrencilere tavsiye edilecek eserler’ başlığı altında öğretmenlere şu önerilerde bulunulmaktadır:

Öğretmen adaylarına, ders kitapları dışında faydalanacakları eserler tavsiye edilirken, onların seviyeleri ve kültürel durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilere, kendilerine tavsiye edilen eserlerle ilgili olarak bir çalışma planı verilmeli ve kitapların okunup okunmadıkları kompozisyon saatlerinde kısa çalışmalar yaptırılarak kontrol edilmelidir (MEB, 1953, s. 67).

1953 Köy Enstitüleri programında ayrıca VI. sınıf öğrencileri için ‘Çocuk Edebiyatı’ adlı bir dersin programda yer bulduğu görülmektedir. “Böyle bir dersin Köy

Enstitülerine kadar Türk eğitim tarihinde daha önce bu başlıkla hiç yer almadığı bilinmektedir” (Demircan, 2007).

1953 Köy Enstitüleri programına yer alan derslere ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: 1953 Köy Enstitüleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Cetveli

| Dersler | Sınıflar | | | | | |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | I | II | III | IV | V | VI |
| <i>Meslek Dersleri</i> | - | - | - | 2 | 6 | 14 |
| <i>Sosyal Bilgiler</i> | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| <i>Tabiat ve Fen Bilgileri</i> | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| <i>Matematik</i> | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | - |
| <i>Milli Savunma</i> | - | - | - | 1 | 1 | 1 |
| <i>Din Bilgisi</i> | - | - | - | 1 | 1 | - |
| Diğer Dersler | | | | | | |
| <i>Beden Eğitimi</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Müzik</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Resim ve Yazı</i> | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| <i>İş</i> | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| <i>Tarım</i> | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| <i>Serbest Çalışmalar</i> | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| <i>Okuma</i> | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | - |
| <i>Dilbilgisi</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - |
| <i>Kompozisyon</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Türk Edebiyatı Tarihi</i> | - | - | - | 1 | 1 | - |
| <i>Çocuk Edebiyatı</i> | - | - | - | - | - | 1 |
| <i>Uygulamalı Türkçe</i> | - | - | - | - | - | 1 |
| TDE Toplamı | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Bütün Dersler Toplamı | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 37 |

Not: A Tipi – 6 Sınıflı Kız/Erkek Köy Enstitüleri.

Sonuç

Anadili öğretimi olarak da adlandırılan okuma, konuşma, anlama ve yazma becerileri, bireye okulöncesi eğitiminden başlayarak yüksek öğretim sonuna kadar bilimsel veriler ışığında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak Türkiye’de, Türkçe’nin öğretimi ve anadili eğitimi halen bir sorun olarak devam etmektedir. “Bugüne kadar yapılan Milli Eğitim Şuralarında ve hazırlanan eğitim programlarında Türkçe’nin dolayısıyla da anadilinin öğretimine çok önem verilmesine ve anadili eğitimi üzerinde önemle

durulmasına karşın, Türkçe öğretimi ve anadili eğitimi sorununun devam ettiği bilinmektedir” (Durmuşçelebi, 2007, s. 24).

Okullardaki uygulamalar ve yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okulöncesi eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar devam eden anadili eğitimindeki başarısızlığın yükseköğretimde de devam ettiğini ortaya koymaktadır. Yükseköğretim düzeyinde de Türk Dili derslerinin zorunlu olarak okutulması bunun ayrı bir göstergesi olarak verilebilir. Tezcan’ın (1983, s. 73) aşağıdaki saptamaları, yükseköğretimdeki öğrencilerin

- Düzgün, okunaklı yazı yazamamaları;
- Yazım yanlışlarının çokluğu;
- Büyük harfi nerelerde kullanacaklarını bilememeleri;
- ‘dahi’ anlamına gelen ‘da/de’ ile ad durum eki olan ‘-da/-de’nin; ‘ki’ bağlacıyla ‘ki’ ilgi ekinin anlamlarını ve yazımlarını ayırt edememeleri;
- Noktalama imlerini kullanmamaları;
- Sözcük dağarcıklarının darlığı;
- Düşüncelerini derli toplu anlatamamaları;
- Anlatım bozuklukları yapmaları,

anadilini etkili ve doğru biçimde kullanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Anadilde yapılan yazma ve konuşma yanlışlarının okul eğitimi ile ilgili boyutu, Ergenç (1994), İpşiroğlu, (1995), Çotuksöken (2002) tarafından yapılan araştırmalarda ele alınmış; okullarda, genel olarak anadili eğitimi ve Türkçe öğretiminin verimsiz olduğunu ortaya konulmuştur. Sever’in 2002’de yaptığı çalışmada da belirttiği gibi “İlköğretim ile başlayıp ortaöğretim ve üniversitede devam eden anadili eğitimiyle öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel içerikli dilsel becerilerin kazandırılmasında, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak, gerek toplumsal yaşamda tanık olduğumuz olaylar, gerek anne-baba ve öğretmen yakınmaları, gerekse Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde büyük bir verimsizlik olduğu gerçeğinde birleşmektedir” (Sever, 2002, s. 7). “1986 ÖSYM Birinci Basamak Sınavlarının Türkçe kısmından 40 bine yakın öğrencinin” (Kavcar, 1994, s. 152); “2003 ÖSS sınavında da yine 40 bin öğrencinin sıfır düzeyinde puan almış olması” (ÖSYM, 2003), Türkiye’de anadili eğitiminin ne düzeyde yapıldığının açık bir göstergesidir.

Dilin sınırlarının dünyanın sınırlarını aştığı günümüzde, anadilini eksik öğrenen veya öğrenemeyen birey de eksik yetişiyor demektir. Anadilinde eksik olan bireylerin de bilim, sanat ve düşünce üretmesi olanaklı görülmemektedir. Türkiye’de, eğitim sisteminin çelişkilerinden dolayı, anadili eğitimi sürecinde hedeflenen dönütlerin yıllar boyu alınmadığı ve alınamamakta olduğu ortadadır. İlköğretimin birinci kademesinden itibaren öğrencilerin Anadolu Liseleri, Fen Liseleri gibi seçkin okul türlerine girebilme yarışında olmaları, anadili eğitimi programının istenilen düzeyde uygulanmadığı sonucunu ortaya çıkarabilmektedir (Aşıcı, 1996, s. 171). Anadili

eğitim sürecinden istenen verimin alınmadığının bir diğer göstergesi olarak da, dilimizdeki kirlenme, yozlaşma, Türkçe sevgisizliği ve duyarsızlığıdır. Özdemir'e (1983, s. 23) göre, “anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireylerin yaşamları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetenekleri yüksek olmaktadır”.

Temelleri 1935 yılında “Eğitim Yurtları” ile atılmış olan Köy Enstitüleri’nde, 17 Nisan 1940'da çıkarılan Köy Enstitüleri Kanununa göre öğrencilerini köylerden alarak, içinde buldukları ortamdan uzaklaştırmadan onları köy hayatının içinde yetiştirmek amaçlanmıştır (Tüer, 2006, s. 2). Köy Enstitülerinde uygulanan programların her biri değişik özellikler taşımakla birlikte programlar, dayandıkları eğitim felsefesi bakımından bir ayrıcalık göstermektedir. Köy Enstitülerinin ilk programı olan 1943 programı, öğretmen adaylarının, şehir ve kasabaların sahip oldukları rahat yaşama şartlarından uzakta, alışık oldukları doğal ve toplumsal bir ortam içinde yetiştirilmeleri görüşü ile hazırlanmış bir programdır. Bu programda tarım ders ve uygulamaları ile sanat derslerine ve atölye çalışmalarına geniş bir yer ayrılmış olması yanında genel kültür dersleri ve anadilin geliştirilmesi çalışmaları da enstitülerin kuruluş amacına uygun düşmektedir.

Enstitü programları, enstitülerde, eğitim ve öğretim etkinliklerinin işe ve beceriye koşulmasına ağırlık veren bir anlayışla düzenlenip yürütülmesini öngörmekteydi. 1943 programında kültür dersleri arasında en çok ağırlık toplamda 736 saat (tüm programın % 15'i; birinci sınıfta haftada dörder; diğer sınıflarda haftada üçer saat); 1947 programında bütün sınıflarda haftada dörder saat (tüm programın % 9'u); 1953 programında ise birinci sınıfta beşer; 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda dörder; 6. sınıfta ise üçer saat okutulmuş olan Türkçe (1943 ve 1947 programları) ve Türk Dili Edebiyatı (1953) dersi, anadili geliştirme çalışması olarak serbest okuma etkinlikleri için öğrencilere sınıf içinde ve dışında pek çok olanak sağlamıştır.

Öğrencilerin anadillerinin akademik olarak geliştirilmesi sürecinde okula ve eğitim programlarına düşen görev ve sorumluluk; öğrencinin eğitim yaşantısı, tüm gelişim türleri (kişilik, sosyal, dilsel, bilişsel, kültürel, vb.) ve bir birey olarak yaşamı boyunca ortaya koyacağı/koyabileceği ürünlerin niteliğini belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple eğitim programlarında, diğer tüm derslerin temelini oluşturan; tüm derslerde başarıyı yakalamada büyük pay sahibi olan anadili yeterliğinin sağlanmasında “Türkçe” ve “Türk Dili ve Edebiyatı” dersleri bilimsel biçimde planlanmalı; diğer branşlardaki öğretmenlerin de öğrencinin anadilinin gelişmesi/geliştirilmesi sürecine katkı getirmesi sağlanmalıdır. Bu çalışmalarda ise kültür-sanattan ve bilimden uzak kalmış; temel okuma-yazma becerisini geliştirememiş insanlara, programlarında yer alan “Türkçe” ve “Türk Dili ve Edebiyatı” dersleri ile bu bilgileri ulaştırmış; davranışları kazandırmış olan Köy Enstitüleri programlarından örnek olabilecek etkinliklerin sağlanması adına yararlanılmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arayıcı, A. (2002). *Kemalist dönem Türkiye'si'nde eğitim politikaları ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4-5. sınıflarda anadili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 285-307.
- Çotuksöken, Y. (2002). Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Demircan, C. (2007). Köy Enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 17-26.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye'deki anadili sorunu. *Tömer Dil Dergisi*, (25), 13.
- Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretimine genel bir bakış Türkçe öğretimi ve sorunları. Ankara: TED Yayınları. <<http://www.osym.gov.tr/sayisal/2003/ossbilgiler.htm>> Erişim Tarihi: 17.11.2007.
- İpşiroğlu, Z. (1995). *Yazma uğraşı*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kilimci, A. (1998). *Anadilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1943). *Köy Enstitüleri öğretim programı*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1947). *Köy Enstitüleri öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, A. F. (1990). Kuruluşlarının 50. yıllarında Köy Enstitüleri. *Köy Enstitüleri* (ss. 12-37). Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Okçabol, R. (2006). Köy Enstitüleri ile ilgili eleştirilere değinmeler. *Yeniden İmece Dergisi*, (10), 11-14.
- ÖSYM. (2003). <<http://www.osym.gov.tr/sayisal/2003/ossbilgiler.htm>>.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, (379-380), 24-42.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçe'nin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2).
- Sinan, A. T. (2007). Anadili eğitimi üzerine bazı düşünceler. <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf>. İnternet adresinden 04.12.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Tezcan, N. (1983). Yükseköğretimde anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, (379-380), 73-76.
- Türer, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. *Abece Dergisi*, Mart-Nisan.
- Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ültanır, Y.G. (1993). Çeviri dersinde bireysel farklılıklar. *Milli Eğitim Dergisi*, (3), 71-75.

Okuma Yazma Öğretiminde Köy Enstitülerinin Yeri

Serdarhan Musa TAŞKAYA & Sait AKBAŞLI

Özet – Eğitimin temel amaçlarından biri olan okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar hâlâ devam etmektedir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında okuma yazma bilen sayısı çok azdı. Bu sorunun giderilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi Köy Enstitüleri projesidir denilebilir. Köy Enstitüleri, köy çocuklarının eğitilerek köylere öğretmen olarak yetiştirilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Kuruluşundan itibaren değişik donanımlara sahip çok sayıda köy öğretmeni yetiştiren Köy Enstitülerinin halka okuma-yazma öğretiminde de önemli katkılarında söz edilebilir. Bu katkı köylerde okuma yaşına gelmiş çocukların eğitimi ve köy halkına okuma yazma öğretme şeklindedir. Eğitim ve öğretimde önemli bir adım olarak planlanan bu proje bir süre sonra çeşitli nedenler öne sürülerek yürürlükten kaldırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma yazma öğretimi, Köy Enstitüsü, köy öğretmeni.

Abstract – The Place of Village Institutes in the Teaching Literacy – There are still currently present the problems experienced with teaching literacy. The number of those knowing literacy was too little in the earlier years of Republic. Various efforts have been carried out for eliminating of unlitrary problem. One of them was the action of village institute. This action may be identified as the project of raising village teacher, educating the village children. It may be talked about that village institutes, which raised a number of teachers with equipped in different ways from the beginning of its establishment, made a significant contribution about teaching literacy to the people. This contribution was in the way of educating the village children in the literacy age, and village people. This action planned as an important for education and instruction was abolished a little later, using various excuses.

Key words: Teaching literacy, Village Institute, village teacher.

Giriş

Türk eğitim sisteminin çok sayıda sorunu vardır. Ancak Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne çok uzun süre geçmesine rağmen temel konulardaki sorunlar hâlâ çözülebilmemiş değildir. Aradan geçen bunca yıla rağmen eğitimde istenilen düzeyin çok gerisinde kalmamızın başlıca nedenlerinden biri de bu temel problemlerin hâlâ çözüme kavuşturulamamasıdır. Bilinmelidir ki temel sorunların çözüme kavuşturulmadan diğer konularda yol almaya çalışmak temelsiz bina yapmak gibidir.

Eğitim deyince akla ilk gelen faaliyetlerden biri okuma yazma öğretimidir. Çünkü

Serdarhan Musa Taşkaya, Dr., Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, <serdarhan@selcuk.edu.tr>; Sait Akbaşlı, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, <sakbasli@gmail.com>.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 14-22.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, pp. 14-22.

okuma yazma öğretimi günümüzde eğitim hayatının yanı sıra yaşamın her alanında önemli gerekliliklerinden biridir. Fakat Türkiye’de okuma yazma bilmeyenlerin sayısının çok olduğu görülmektedir. Okula gitmeyen (özellikle kız) çocuk sayısı da önemli derecede çoktur. Bu durum özellikle kırsal kesimde yaşayan ve buralardan büyük şehirlerin kenar mahallelerine göçen ailelerde görülmektedir.

Cumhuriyetin kurulması ile okuma yazma öğretiminde önemli adımlar atılmaya başlandığı görülür. Okuma yazma bilen sayısının çok düşük olduğu bu dönemde eğitime ve özellikle okuma yazma öğretimine büyük önem verilmiştir. Bunun için okullarda öğrencilere ve halka okuma yazma öğretimi yapılması için çeşitli faaliyetler düzenlenmiştir.

Harf devrimi ile kabul edilen Latin harflerine geçildiği yıllarda bu harflerle okuma yazma bilen sayısı neredeyse yok denecek düzeydedir. Öyle ki; “1940’da 6 yaşın üstündeki nüfusun % 78’i okuryazar değildi. Köylerde bu oran % 90’dı” (Akyüz, 2001, s. 354).

Okuma yazma öğretiminin okullarda öğrencilere yapılmasının yanı sıra, halka da okuma yazma öğretilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekiyordu. Bunun için okuma yazma seferberliği düzenlendi. Halka okuma yazma öğretiminde de okullarda görevli öğretmenlerden yararlanılmaktaydı. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede okuma yazma öğretimi önem kazanmıştı.

Okullaşmada şehirlerde kısmen de olsa önemli ilerleme kaydedilmesine rağmen köylerde okul ve öğretmen sıkıntısı had safhada idi. Bunun ise çeşitli nedenleri vardı. “Cumhuriyeti kuran çağdaş aydın kadrolar eğitimin öncelikle köylerden başlaması gerektiğini belirleyerek, eğitimi köylere indirgemeyi benimsemişlerdi. En büyük eserleri ise Köy Enstitülerinin kuruluşu idi” (Ortaş, 2005, s. 3). Cumhuriyet ruhunu köylere taşımak için kurulan Köy Enstitüleri, Türk eğitim tarihinde bir dönüm noktası sayılmıştır” (Türk, 2002).

Cumhuriyet döneminin önemli eğitim sıçramalarından biri olarak görülen Köy Enstitülerinin amaçlarından biri köyde yaşayan halka okuma yazma öğretimi idi. Bu bakımdan Köy Enstitülerinin köylerde halka okuma yazma öğretiminde oynadığı rol incelenmelidir.

Köy Enstitülerinin Kuruluşu ve Amacı

Günümüz koşullarında köye ayrı, şehre ayrı öğretmen yetiştirme gibi bir uygulama bulunmamaktadır. Özellikle ilköğretim öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları her yerde eğitim verecek şekilde eğitilmektedirler. Ancak köye ve şehre ayrı ayrı öğretmen yetiştirme uygulamasının daha önceki yıllarda yapılmış olduğunu görülmektedir. Çünkü dönemin ihtiyaçları köye öğretmen yetiştirilmesi fikrini ortaya çıkarmıştır. Köye öğretmen yetiştirme fikri pek çok ülkede de değişik yıllarda değişik şekillerde denenmiştir.

II. Meşrutiyetten itibaren köye özel öğretmen yetiştirme gerektiği görüşü ortaya çıkmıştı. Cumhuriyetin ilk yıllarında Dewey'in (1924) raporu ve Kühne'nin (1925) raporunda da köy öğretmeni yetiştirilmesi konusunda öneriler yer almıştır. Bu konuda dönemin Türk eğitimcilerinin de benzer görüşleri olduğu görülmektedir (Akyüz, 2001). Köye öğretmen yetiştirmede önemli en önemli adımlardan biri olan Köy Enstitüleri'nin kuruluşunun temelinde ise, Atatürk'ün; eğitim ve öğretmenlik mesleğinin, milletimizin kurtuluşunda ve ülkemizin kalkınmasındaki önemiyle ilgili fikir ve düşünceleri yatmaktaydı (Tekişik, 2006).

“Eğitim alanında kırsal kesimde yaşayan halk ile kentliler arasındaki bozuk dengeyi eşitlemek ve köy halkına pratik bilgi vermek amacıyla 1936'ta Saffet Arıkan'ın Vekilliği döneminde Köy Eğitmeni projesi uygulamasına başlanır. Askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapan gençler, Ziraat Bakanlığı'nın işbirliğiyle, modern tarım tekniklerini uygulayan Mahmudiye Devlet Üretim Çiftliği'nde yetiştirilerek köylere gönderilir. Amaç, köye hem bir öğretmen hem de modern üretim araçları ve tarım yöntemleri sağlamak ve eğitimin mali yükünü hafifletmektir. İsmail Hakkı Tonguç yönetiminde yürütülen bu projenin başarılı olması üzerine 1937 ve 1939 yıllarında çıkarılan yasalarla köy eğitmeni yetiştirme deneyimi yaygınlaştırılmıştır. Kırsal kesime yönelik bu eğitim uygulaması hiç şüphesiz daha sonra kurulan Köy Enstitüleri için uygun koşullar yaratmış ve Köy Enstitülerine geçişi kolaylaştırmıştır ” (Tekeli, 1983; aktaran, Çakır, 1998, s. 89-90).

1930'lu yılların sonuna doğru köy eğitmeni yetiştirme kurslarında görülen başarı ve bu konudaki çevreden gelen olumlu görüşler üzerine dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan da bütün köy öğretmenlerini aynı ilkelerle bir çatı altında eğitime fikri oluşturdu. Bu da Millî Eğitim Bakanlığı'nın Köy Enstitüleri çalışmalarını başlatmasına sebep olmuştur (Başgöz, 1995). 1937 yılında köy öğretmeni yetiştirmek için İzmir-Kızılcıllu'da ve Eskişehir-Mahmudiye'de iki Köy Öğretmen Okulu açılmıştır (Ergün, 1997).

Köy Enstitüleri, dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürlüğü görevi yapan İsmail Hakkı Tonguç'un çabalarıyla 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanunla kurulmuştur. İlk olarak 1940 yılında 14 Köy Enstitüsü kurulmuş, 1948 yılında ise bu sayı 21'e yükselmiştir. 1942 yılında Hasanoğlu Köy Enstitüsü bünyesinde Yüksek Köy Enstitüsü adıyla 3 yıl süreli bir okul daha açılmıştır (Akyüz, 2001). Yüksek Köy Enstitüleri ile de Köy Enstitüleri'ne öğretmen yetiştirme planlanmıştı.

Köy Enstitülerine başarılı ilkokul mezunu köy çocukları alınıyordu (Akyüz, 2001; Başgöz, 1995). Böylece hem köy çocuklarına eğitim imkânı sunulmuş oluyor hem de iş garantisi olan bir meslek kazandırılıyordu. Köy çocuklarının köyü ve köylü halkı daha iyi tanıyor olmaları ise bir avantaj olarak değerlendiriliyordu.

Ancak bir süre sonra Köy Enstitüleri ile ilgili çeşitli kesimlerce eleştiri ve hatta çok sayıda karalama kampanyası ortaya çıkmıştır. Bu durum Köy Enstitülerinin kapanması

sürecinin başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Talim Terbiye Dairesi, 1952 yılında aldığı bir kararla Köy Enstitülerinin programında değişikliğe gitmiştir. Bu değişikliğin gerekçesi şöyledir (Akyüz, 2001, s. 357): “Uygulama, hem öğretmen, hem de ziraatçı veya sanatkâr yetiştirmenin mümkün olmadığını ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğunu gösterdi. Böylece, ‘üretici ve sanatkâr’ yani Devlete fazla malî yük getirmeyecek öğretmen yetiştirme isteğinin gerçekleşmediği görüldü ve vazgeçildi.” Bu değişiklikle Köy Enstitülerinin kapanacağını sinyali verilmişti.

Köy Enstitüleri, 1954’te yayınlanan 6234 sayılı kanunla ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. Böylece Köy Enstitüleri kapatılmıştır. Köy Enstitülerinin kapanması bazı siyasi çekişmeler sonucu olmuştur (Tekişik, 2003). Kuruluşundan kapanıncaya dek Köy Enstitülerinden yaklaşık 15.000 öğretmen ve 2000 sağlıkçı yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001). O yıllardaki köy sayısı düşünüldüğünde Köy Enstitülerinden mezunlarının sayısının toplam köy okulu sayısının yarısına yaklaştığı görülecektir. Bu da çok sayıda köye eğitimin gitmesi demektir.

Köy enstitülerinde yetişen öğretmenler arasında adlarını ülke çapında duyuran pek çok bilim adamı ve köy hayatını işleyen edebi eserler yaratan birçok yazar da çıkmıştır (Akyüz, 2001; Tekişik, 2006).

Köy Enstitülerinde Eğitim

Köy Enstitülerine ilkokulu bitiren öğrenciler sınavla alınır ve karma eğitim uygulanırdı (Binbaşoğlu, 1993; aktaran, Çakır, 1998, s. 91). Köy Enstitülerinde karma eğitim uzun süre devam etmiştir. Ancak Köy Enstitülerinin kapanmasına yakın bir zamanda kızlar için ayrı okullar tahsis edilmiştir.

Köy Enstitüleri açıldığında bir öğretim programı henüz hazırlanmamıştı. Bu dönemde eğitim ve öğretim işleri İlköğretim Genel Müdürlüğü (İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü) genelgeleriyle düzenlenmekteydi. Bu genelgeler arasında 1 Temmuz 1940 tarih ve 435 sayılı genelge enstitülerin ilk aylarında ne gibi eğitim ve öğretim etkinliklerine yer verildiğini göstermekteydi. Genelgede enstitülerde yapılacak faaliyetler yer alıyordu. Bu genelgede bütün enstitülerde köy hayatını ilgilendiren kitaplar başta olmak üzere öğrencilerin bilgilerini artırıcı nitelikte yayınları içeren bir kütüphane oluşturulması emrediliyordu (Oğuzkan, 2008).

Köy Enstitüleri için üç öğretim programı hazırlanmıştır. Birinci program 4 Mayıs 1943 tarihini taşımaktadır. 10 Eylül 1947 tarihinde ise ikinci program uygulamaya konulmuştur. Köy Enstitülerinde öğretim çalışmaları 1953-54 ders yılından itibaren, "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı" adını taşıyan bir programa göre düzenlenmiş ve yürütülmüştür (Oğuzkan, 2008).

“Köy Enstitülerindeki eğitim, akademik ve uygulamalı teknik malzemelerin bir birleşimiydi” (Türk, 2002, s. 34). Burada verilen eğitiminde temel alınan yöntemin *Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008*

“yaparak öğrenme” olduğu söylenebilir. O güne kadar eğitim sistemimizde görülmeyen bu uygulama Köy Enstitüleri sayesinde Türk okullarına girmiştir (Binbaşıoğlu, 1993; aktaran Çakır, 1998). Köy Enstitülerinde verilen eğitimin %50’si kültür dersleri, % 25’i ziraat dersleri ve çalışmaları, % 25’i ise teknik dersler ve çalışmaları şeklinde düzenlenmişti.

Köy Enstitüleri Öğretim Programında (1947; aktaran Oğuzkan, 2008) yer alan kültür dersleri şunlardı: “Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Zirai İşletme Ekonomisi, Kooperatifçilik”. Bu derslerden Türkçe (4-3-3-3-3) toplam 736 saat ile programda en çok yer alan dersti.

“Köy Enstitülerinde, ülke ihtiyaçlarına göre hazırlanan bir programın uygulanmasına çalışılıyordu. Kuramsal derslerle uygulamalı dersler arasında birlik ve bütünlük sağlanmasına özen gösteriliyordu. Meslek dersleriyle ilgili olarak köy okullarında staj yapılıyordu. Köy Enstitülerinde öğrencilerin bilgi ve becerileri, zihinsel, bedensel ve toplumsal etkinlikler göstererek, araştırarak, yaparak ve yaşayarak kazanmalarına önem veriliyordu. Demokratik eğitim ilkesinin uygulanması için öğrencilerin okul toplumunun bir üyesi olarak kararlara katılmasına ve o kararlara uymalarına çalışılıyordu. Köy Enstitülerinde; gözlem, deney, inceleme, araştırma, tartışma, yaparak ve uygulayarak öğrenme (iş) ve proje yöntemlerinin uygulanmasına özen gösteriliyordu” (Tekişik, 2006). Köy Enstitülerindeki iş eğitimi Atatürk’ün “bilgileri uygulayarak öğrenme yöntemi, ulusal eğitimin temeli olmalıdır” görüşü ile de paralellik göstermekteydi (Tonguç, 2006).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni yönetim şekli olan demokrasinin de halka öğretilmesi ve davranış olarak da kazandırılması amaçlanıyordu. Bu amaçla çeşitli çalışmalar yapılıyordu. Bu çalışmaların özellikle köylerde de yürütülmesi önem arz etmekteydi. Bu açıdan Köy Enstitülerine gelen öğrencilerin öncelikle demokrasiyi öğrenmeleri ve kavramaları daha sonrada öğretmenlik yapacakları köylerde halka bilgi vermeleri ve öncülük etmeleri gerekiyordu. Bu ise demokrasinin adeta bir ders gibi okutulması anlamına geliyordu.

Demokrasi Köy Enstitülerinde ders olarak değil, uygulanan programın bir sonucu olarak okuldaki yaşam içinde doğal olarak kazandırılan bir davranış olmuştu (Türkoğlu, 2000). Bu da yaparak yaşayarak öğretimin bu okullarda uygulanması ile ortaya çıkmıştır.

Okuma Yazma Öğretiminde Köy Enstitülerinin Yeri

Okumak: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” olarak tanımlanır (TDK, 2008). Sever (2000: 119) ise okumayı, “Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması,

kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin temel taşı olarak nitelendirebileceğimiz okuma yazma, toplum hayatında da önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden insanların okuma yazma bilmesi önemlidir.

Gelişmiş ülkelerde okuma yazma bilen sayısı oldukça yüksektir. Bu ülkeler okuma yazma alanındaki problemlerini uzun yıllar önce çözülmüştür. Ancak Türkiye’de okuma yazma bilmeyen sayısı hâlâ azımsanamayacak kadar çoktur.

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda okuma yazma bilen sayısı çok azdı. Bunun için değişik tarihlerde çeşitli tedbirler alınmıştır. Harf Devriminden sonra ise halka okuma yazma öğretmek amacıyla yürütülen çalışmalarda değişik yollar izlenmiştir. Ancak şehirlerde yürütülen çalışmalar çeşitli sebeplerden dolayı köylerde de aynı şekilde yapılamamıştır. Bunu nedenlerinin başında ise köylerde yeterli sayıda okul ve öğretmenin olmaması geliyordu.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Bakanlık, okulu olduğu halde pek çok köye öğretmen bulmakta zorlanıyordu. Çünkü ülke genelinde öğretmen sayısı zaten az ve öğretmen yetiştiren kurumlar ihtiyacı gidermekte yetersiz kalıyordu. Ayrıca öğretmenlerin köy yerine şehirlerde görev yapmayı tercih etmeleri de köye öğretmen temininde sıkıntılar yaşanmasının nedenlerinden biridir.

Köy Enstitülerinin kurulma amacı; “Köyden gelen yetenekli çocukların tam donanımlı olarak yetiştikten sonra, tekrar köylerine dönerek geride kalan ve okuma fırsatı veya olanağı bulmamışları eğiterek ülkenin okuryazar düzeyini yukarı taşıması”dır (Ortaş, 2005, s. 3). Çünkü o dönemde okula giden çocukların ancak %20’si köy çocuklarından oluşuyordu. Nüfusun büyük bir kısmının köylerde yaşamakta olduğu bir dönemde ülke çapında okula gidenlerin sadece beşte birinin köy çocuklarından oluşması, köylere eğitim hizmetinin götürülmesinde yaşanan sorunun büyüklüğünü anlatmaktadır. Özellikle köye öğretmen yetiştirmenin gerekliliğinin acil olması nedeniyle Köy Enstitüleri büyük bir proje olarak hazırlanmıştır.

“Köy Enstitüleri’nin başlıca amacı kırsal alanı kalkındırmak, köylüyü eğitmek ve öğretmenlerle köylüyü üretici duruma getirmektir. Çünkü Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkemizde okuryazar oranı neredeyse yok denecek kadar düşüktür. Özellikle kadınlarda ve köylerde durum daha da kötüdür” (Ortaş, 2005, s. 3). Bundan dolayı köyde yaşayan insanlara eğitim verebilecek ve okuma yazma öğretebilecek yeterlikte bir öğretmen yetiştirme programına gerek vardı. Ancak hazırlanan programda okuma yazma öğretimine yönelik doğrudan bir dersin olmadığı görülmektedir.

“1930’un ilk yıllarında yapılan sayımlara göre yurdumuzda 36 bin köy vardı. Nüfusu 500’den aşağı olan köylerin pek azında okul bulunuyordu. Bu okullar da üç sınıflı idi” (Tekişik, 2006, s. 3). Köy Enstitüleri projesi ile hem köye öğretmen sağlanacaktı hem de bu öğretmen vasıtasıyla köylüyle iyi ilişkiler kurularak okuma yazma öğretilenkti. Köylere gönderilecek öğretmenin köyü ve köylüyü iyi tanıması sayesinde okuma yazma öğrenmeye dirençle karşılaşılmamasının da kısmen önüne

geçilmiş olacaktı. Köy Enstitülerinde verilen bina yapım eğitimi ile de köylülerin yardımıyla köyde okul ve derslik sıkıntısının da giderilmesi mümkün olabilecekti.

Harf Devrimi'nin yapılmasından sonra özellikle köylerde Latin harfleri ile okuma yazma bilen bulmak neredeyse imkânsızdı. Hatta bu yeni harfler Devrim'in üzerinden yıllar geçmesine rağmen köylerde yaşayanların büyük bir kısmı tarafından tanınmıyordu. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin görevlerinden biri de yeni harfleri tanıtmak ve öğretmekti.

Köy Enstitüsü mezunları gittikleri köylerden mezun oldukları enstitülere eğitim öğretimle ilgili bir rapor göndermekteydiler. Bu rapor belli sürelerde (3 ay) hazırlanmakta idi. Raporda okulda yürütülen eğitim ve köylünün eğitimi hakkında bilgi verilmesi gerekiyordu. Köy halkının eğitimi ile ilgili olarak da özellikle yürütülen okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgiler bu raporda belirtilmesi gerekiyordu (Özgen, 2008). Böylece öğrencilerin yanı sıra halka da okuma yazma öğretilmesinin gerektiği bir nevi kontrol mekanizması ile takip edilmiş oluyordu. Mezun takip sistemine de benzeyen bu işlemler öğretmen yetiştiren enstitülere mezun ettikleri öğretmenler hakkında da geri bildirim sağlamış oluyordu.

1942 yılında kabul edilen 4224 sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanununa göre köyde öğretmenlik yapacak Köy Enstitüsü mezunlarının okul ve kurslarla ilgili vazife ve yetkileri belirlenmiştir. Bu kanuna göre köyde okul talebesinin eğitim ve öğretilmesiyle ilgili her türlü tedbirleri almak ve aldirmek köy öğretmeninin görevidir. Ayrıca köy halkının millî kültürünü yükseltmek için çeşitli çalışmalar yapmak ve köylüyü bu çalışmalara teşvik etmek de köy öğretmenlerine kanunla verilen görevlerdendi (Başgöz, 1995). Halka okuma yazma öğretimi de bu görevlerin başında gelmekteydi. Kirby (1962) tarafından 1960 yılında A.B.D. Kolombiya Üniversitesinde, Türkiye'de Köy Enstitüsü uygulaması üzerine yapılan doktora tezinde, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin köylünün eğitimi üzerinde çok önemli etkisi olduğu belirtilmiştir.

Kızların okuma yazma öğrenmeleri ve eğitim almalarında da köy enstitülerinin önemli bir yeri olmuştur. Öncelikle pek çok kız çocuğunun ilkokuldan sonra da eğitim almaları sağlanmıştır. Ayrıca bu kızlar mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleği sahibi olmuşlardır. Böylece ülkedeki kadın öğretmen sayısı da artmıştır. Bu artış ile birçok köy okulunda kadın öğretmen görev yapmaya başlamıştır. Bu durumda köylülerin kızlarının okula gitmesine izin vermesi ve onların üst öğrenim görmesi açısından teşvik edici bir durum olmuştur.

Sonuç

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda okuma yazma bilmeyen sayısı çok yüksekti. Okuma yazma öğretilmesine özellikle Harf Devriminden sonra çok önem verilmişti. Okuma yazma öğretimi için çeşitli çalışmalar düzenlenmişti. Bu çalışmalardan biri de Köy

Enstitüleri projesidir.

1940 yılında hayata geçirilen bu proje ile köy çocuklarına verilecek eğitimle, köy öğretmeni yetiştirilmiştir. Amaç köyü iyi tanıyan bu çocukları eğiterek köylüye eğitim ve bunun yanı sıra ekonomik ve ziraat gibi değişik konularda da yararlı insan yetiştirmektir.

Bu proje ile başarılı köylü çocukları ilkokuldan sonra eğitim alma fırsatı bulmuşlardır. Eğitimleri sonunda öğretmenlik gibi önemli bir meslek ve iş sahibi oldular. Ayrıca hemen hemen hiç üst öğrenime devam edemeyecek kız çocuklarının da eğitim görmelerinin yolu açılmıştır. Bu aynı zamanda kadın öğretmen sayısının artması anlamına gelmektedir.

Köylerde okul ve öğretmenin çok az olduğu yıllarda hayata geçen bu proje sayesinde köy öğretmeni sıkıntısında önemli bir adım atılmış oldu. Böylece çok sayıda köyde okuma yazma bilen sayısında önemli miktarlara artış yaşanmıştır.

Köy Enstitüsü mezunları atandıkları köylerde okul ve derslik yapacak veya yaptıracak şekilde eğitime çalışılmıştır. Böylece köylerde okul sayısı artacaktı. Okul ve derslik sayısında görülecek artış, köyde yaşayan daha çok çocuğun eğitim alması ve okuma yazma öğrenmesi demektir. Kanunla Köy Enstitüsü mezunları köyde bütün eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu tutulmuştur. Bu nedenle Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler, köylerde eğitimle ilgili birçok okul içi ve dışı çeşitli faaliyetler düzenlemişlerdir. Bunların başında da okuma yazma öğretimi gelmektedir.

Köyde yaşamı ve köylüyü tanıyan kişilerin kabul edildiği bu okullardan mezun olan öğretmenlerin köylüyle daha iyi iletişime geçerek köy halkına okuma yazma öğretimi konusunda başarı sağlamaları hedeflenmişti. Köylerde yaşayan insanlar için yine birçok köyde okuma yazma kursları açılmıştır. Bu kurslarda da o köyde görev yapan öğretmenler görev yapmıştır.

Günümüzde Türkiye’de okuma yazma bilen sayısı Cumhuriyetin ilk yıllarına oranla önemli oranda artmıştır. Ancak aradan geçen bunca zamana ve dünyada yaşanan teknolojik ve düşünsel gelişmelere rağmen okuma yazma bilmeyen insanların olması oldukça düşündürücüdür. İşte Cumhuriyet’in ilk yılları sayılabilecek bir dönemde hazırlanan Köy Enstitüleri projesi bu açıdan halka ve öğrencilere okuma yazma öğretiminde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y.(2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye’nin eğitim çıkması ve Atatürk*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayını.
- Çakır, M. (1998). *Hasan-Âli Yücel ve Türk kültür reformu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Ankara: Rüzgarlı Matbaa.
- Oğuzkan, A. F. (2008). *Köy Enstitüleri öğretim programları*. İnternette 03.02.2008 tarihinde elde edilmiştir <<http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan.htm>>.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri. *Pivolka*, 4 (17), 3-5.
- Özgen, Bekir. (2008). *Eğitimde süreklilik ve Köy Enstitüleri*. İnternette 25.03.2008 tarihinde elde edilmiştir <<http://www.egitim.aku.edu.tr/ozgen.htm>>.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK (2008). *Güncel sözlük*. İnternette 01.02.2008 tarihinde elde edilmiştir <<http://www.tdk.gov.tr>>.
- Tekışık, H. H. (2006). Köy Enstitüleri. *Çağdaş Eğitim*. 31(330), 1-4.
- Tekışık, H. H. (2003). Öğretmen yetiştiren okullarımız. *Çağdaş Eğitim*. 28(295), 1-5.
- Tonguç, E. (2006). Atatürk ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İnce*. (14), 34-42.
- Türk, E. (2002). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri

Sadık KARTAL

Özet – 17 nisan 1940'ta kabul edilen, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasıyla köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek elemanlarını yetiştirmek üzere, tarım işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Köy Enstitüleri açılmıştır. Bu yasa hükmüne göre enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler vd. meslek elemanları yetiştirmek bu kurumların temel amacı olmuştur. Toplam 21 tane açılan bu okullar 1954 yılında tamamen kapatılmışlardır. Köy Enstitülerine köyden gelen yetenekli çocuklar tam donanımlı olarak yetiştikten sonra, tekrar köyelerine, geride kalan insanları eğiterek yöre dolayısı ile ülke kalkınmasına katkıda bulunmuşlardır. Köy Enstitülerinin ekonomik, toplumsal, kültürel, eğitsel ve kişisel gelişimde bir çok etkileri olması ile birlikte bu çalışmada toplum kalkınması üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Yapılan alan taraması sonucunda Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasında önemli bir etkiye sahip oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Köy Enstitüleri, köy öğretmeni, öğretmen yetiştirme, köy kalkınması, toplum kalkınması.

Abstract – A Different Education Institution at Society Development: Village Institutions – The Village Institute Law which has been accepted at 17 April 1940 with number 3803 was about to develop village teacher and other useful lifework entities so country institutions have been opened at useful acreage for arable by ministry of education. In respect of this dictum institutions assignment was not limited just train country teacher also one of the basic aim was to train health entities, technicians, at all lifework entities with country teacher. The schools have been opened 21 totally have been closed in 1954 at all. Capable children coming from villages to Village Institutions after a complete hardware training have been contributed to educate people at region and country. There are lots of acts-on as societal, economic, cultural, educational and personality development for village institutions and in this work emphasized acts of society development accent. At result of area search; the Village Institutions have an important act on society development.

Key words: Village Institutions, village teacher, teacher training, village development, society development.

Giriş

1940 lı yılların başında Anadolu topraklarında ilköğretim çağ nüfusunun % 78'i okuma-yazma bilmiyor, bu oran köylerde % 90'a varıyordu. Köylerde yaşayan insanların sağlık, tarım ve el sanatlarıyla ilgili konularda aydınlanıp beceri

Sadık Kartal, Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, <sadikkartal02@mynet.com>, <skartal@mehmetakif.edu.tr>.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 23-36.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 0, Issue 0, Month 0000, pp. 23-36.

kazanmasına, sosyal ve kültürel bakımdan yetişmesine de büyük bir ihtiyaç vardı. Köy çocuklarına verilecek eğitimin yanında yetişkinlerin de eğitimi üzerinde durulması, onlara daha iyi bir yaşama ve çalışma ortamı sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırılması gerekiyordu. Bunun için kırsal bölgelerde yaşayan çocukların ilkököl düzeyinde eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak ve insanların sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunacak bir öğretmen tipinin yetişmesi gerekiyordu. Ancak, yetiştirilmesi düşünülen bu yeni tip öğretmenin köy şartlarına kolaylıkla uyum sağlayabilecek ve atanacağı köyde uzun bir süre çalışmayı göze alabilecek nitelikte olması, devlet bütçesine de fazla bir yük getirmemesi isteniyordu. Böyle bir öğretmenin doğal olarak amacı, öğretim programı, çalışma düzeni ve fiziki özellikleri değişik bir eğitim kurumunda yetiştirilmesi gerekirdi. Böylece, köy öğretmeni yetiştirme konusunda daha önceki denemelerden de yararlanarak "Köy Enstitüsü" adıyla yeni bir kurum açılmasının uygun olacağı sonucuna varıldı. Enstitülerde köylerde çalışmayı seve seve kabul edecek, yapıcı, yaratıcı, üretici, el işlerinde becerikli, tarım işlerine yatkın ve ayrıca azimli, özverili ve idealist öğretmenler yetiştirilecekti (Oğuzkan, 2007).

Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik mesleğinin yapılmasının yanında köyün sosyal ve ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri 1954 yılında kapanmasına kadar 21 tane açılmış ve öğretmen yetiştirme tarihimizde öğretmenin yetiştirilmesi kadar nüfusun büyük bölümü köyde yaşayan toplumun kalkınması için önemli bir ivme olmuştur. Hazırlıkları 1935'te başlatılıp 1937'de denemesine girişilen ve 1940'ta yasallaşan Köy Enstitüsü sistemi; Cumhuriyet aydınlanmasının eğitim alanındaki en özgün ve en çok ses getiren bir uygulamasıdır. Enstitüler, sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler vd. meslek elemanları yetiştirmek için kurulmuşlardır.

Bu çalışmada köy enstitülerinin amacı belirlendikten sonra bu kurumların toplumsal kalkınmadaki önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca doğrudan ve dolaylı olarak topluma olan etkisi düşünülerek enstitülerin kişisel gelişime olan katkılarına da değinilmiştir. Sonuç kısmında da ele alınan görüşlerden hareketle enstitülerin toplumun gelişmesine olan katkıları ile ilgili genel çıkarımlara yer verilmiştir.

Köy Enstitülerinin Kuruluş Amacı

Köy Enstitülerinin kuruluş amacı; köylerde bulunan yaygın bilgisizlikle mücadele etmek, köylerin ekonomik ve sosyal yapısında eğitim kanalıyla düzelmeler ve gelişmeler sağlamaktır (Akyüz, 1989, s. 434).

Köy Enstitülerinin amacı; köyden gelen yetenekli çocukların tam donanımlı olarak yetiştikten sonra, tekrar köylerine dönerek geride kalan ve okuma fırsatı veya olanağı bulmamışları eğiterek ülkenin okuryazar düzeyini yukarı taşımasıydı. Enstitülerde

teorik ve pratik eğitim birlikte alınıyordu. Yalnız temel dersler değil, yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde işleniyordu. Bir taraftan güçlü bir tarih eğitimi yanında tarım, el işi ve güzel sanatlar ile yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç kazanıyorlardı; diğer taraftan dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya değerleri ile tanışıyorlardı. Köy Enstitüleri modeli bütün dünyada tartışılmakta olan yüksek öğretimde probleme dayalı öğretme modeline benzediği söylenebilir. Ayrıca AB'nin yüksek öğretimde başlattığı Leonardo Da Vinci siteminin yıllar önce uygulandığı bir şeklidir (Ortaş, 2005).

Köy Enstitülerinin başlıca amacı kırsal alanı kalkındırmak, köylüyü eğitmek ve öğretmenlerle köylüyü üretici duruma getirmektir. Çünkü Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkemizde okuryazar oranı neredeyse yok denecek kadar düşüktür. Özellikle kadınlarda ve köylerde okur yazarlık oranı oldukça geri düzeydedir. Bu tablo karşısında Atatürk ve arkadaşları yeni rejimin ruhunu ve düşüncesini köye de ulaştıracak bir eğitsel devrim hareketini başlatırlar. Gerçek anlamda devrimci bir hareket olan Köy Enstitüleri hareketi yalnızca köyün maddi kalkınmasını değil, aynı zamanda ve daha önemli olarak köy insanını bilinçlendirmeyi, onu hiçbir kuvvetin istismar edemeyeceği modern bir kırsal yaşam biçimine kavuşturmayı amaçlar (Ortaş, 2005).

Ülkemizin eğitim tarihinde en özgün çabalardan birisi olan Köy Enstitüleri, Cumhuriyet devrimi sonucu kurulan ve modernleşme çabası içinde olan ülkenin, bu çabalarını kırsal alana taşıma isteğiyle kurulmuştur. Köy Enstitülerinin amacı sadece köylülere okuma-yazma öğretmek, teknolojik yenilikleri köylere sokmak ve modern tarım yapılmasını sağlamak olmamıştır. Belki de en önemli misyonları kırsal alandaki geleneksel bağlılıkları çözmek, feodal yapıyı kırmak ve geleneksel egemen güçlerin nüfuzlarını silerek buradaki insanlara ulus bilinci aşılmasıdır (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004).

Köy Enstitülerinde amaç, yetişecek öğrencilerin çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları, üretken, fırsat eşitliği içinde yetenek ve eğilimlerine göre mesleklerini seçebilmiş, kapalı köy ekonomisini mesleki ayrılaşmayla dışa açabilmiş, haklarını bilen, bu hakları savunabilmek için demokratik yollardan örgütlenebilen insanlar yetiştirmektir (Emek Tonguç, 2004).

19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanununda köy öğretmenlerinin görevlerinden birisinin de köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından çağın şartlarına göre yetiştirmek ve köyün ekonomik hayatını geliştirmek için tarım, sanat ve teknik alanlarında köylülere örnek olabilecek işler yapmak olarak belirlenmiştir (Erçelebi, 1991, s. 36).

Genel olarak Köy Enstitülerinin temel amaçlarını dört noktada toplamak olasıdır; (1) yeni toplum değerleri geliştirme, (2) ulusal kültürün yaratılması ve geliştirilmesi, (3) ekonomik yaşamın uzmanlaşması, (4) üretimin ve verimliliğin artırılması (Önen, 1993, s. 2).

Köy Enstitülerinin Toplum Kalkınmasına Katkıları

19.06.1942 tarih ve 4274 sayılı kanunla bu okulları bitiren öğretmenlerin okul ve kurslarla ilgili görevlerinin yanında köy halkını yetiştirmekle yani köydeki yetişkinlerin yetiştirilmeleri, köylülerin duvarcılık, demircilik, hayvancılık, konservecilik, şarapçılık, bahçecilik gibi konularda köylüyü yetiştirecekleri belirtilmiştir (Akyüz, 1989, s. 437). Öğretmenlerin ödevleri 1942 yılında çıkan 'Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda belirlenmiş ve 'okul ve kurslarla ilgili işler' ve 'köy halkını yetiştirmekle ilgili işler' diye ikiye bölünmüştür. Geniş halk kitlelerinin eğitim düzeyini yükseltmek, böylece cumhuriyet reformlarını yerleşmesi için gerekli koşulları yaratmak, halkın politik, ekonomik ve kültürel yaşama aktif olarak katılmasını sağlamak yapılması gereken yönelimlerden biriydi. Enstitüler, geniş bir halk kütlesine ulaşan bir eğitim ve kalkınma etkinliği olması dolayısıyla ülkenin gelişmesinde en büyük katalizör olarak görülebilir. Nitekim daha başlangıç noktasında kalan bu eğitim modelinin başarısı, 1946'ya kadar köylerdeki öğretmen açığını kapatacak düzeyde yaklaşık 17.000 öğretmen ile 7300 sağlık memuru yetiştirmiştir.

1943 tarihli Köy Enstitüleri resmi öğretim programına göre; Kültür dersleri her sınıfta 22 saat, ziraat dersleri ve çalışmaları her sınıfta 11 saat, teknik dersler ve çalışmalar ile ilgili dersler ise 11 saattir. Ziraat dersleri; tarla ziraatı, bahçe ziraatı (fidancılık, meyvecilik, bağcılık, sebzeçilik), sanayi bitkileri ziraatı, zootekni, kümes hayvanları bilgisi, arıcılık ve ipek böcekleri, balıkçılık ve su ürünleri ve ziraat sanatları dersleridir. Teknik ders ve çalışmalara bakıldığında ise Köy demirciliği (nalbantlık, motorculuk), köy dülgerliği (marangozluk), köy yapıcılığı (tuğla ve kiremitçi, taşçılık, kireççilik, duvarcılık, sıvacılık, betonculuk), kız öğrenciler için köy ve el sanatları (dikiş, biçki, nakış, örgü ve dokumacılık, ziraat sanatları) dersleri yer almaktadır (Akyüz, 1989, s. 435). Program incelendiğinde kültür ve meslek bilgisi derslerinin yanında köyün kalkınmasına katkıda bulunacak köylünün bilimsel esaslara uygun tarımsal faaliyette bulunması için ziraat ve teknik dersler okutulmuştur. Bir diğer dikkat çekici ders ise zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik gibi köylünün üretim dallarında örgütlenmesi ve kooperatifçilik gibi çağdaş bir kalkınma anlayışının öğretmen adaylarına kazandırılmasıdır.

Köy Enstitülerinde halkın yaşamını hızla değiştirecek öğretmenler yetiştiriliyordu. Onlar halkımızın eğitim ve sağlık sorunlarıyla uğraşacak, köylüye çağdaş yaşamın gereklerini öğreteceklerdi (Apaydın, 1993, s. 8).

Köy Enstitüleri buldukları çevreye doğrudan ve dolaylı olarak çevrenin ekonomik, kültürel ve toplumsal anlamda etkileri olmuştur. Buldukları yöreye yeni üretim yöntemleri, yeni ürün ve pazar olanağı getirmişlerdir (Akyüz, 1989, s. 437). Köy çocuklarına verilecek çağdaş bir eğitimin uygarlık yolunu açabileceği felsefesi benimsenmişti. Uygarlık, kitleleri çağdaş, hümanist bir eğitimden geçirip onların gizil gücünü kullanarak yakalanabilirdi. Bunun anahtarı öncelikle sağlam bir ilköğretimdi. Bu atılım, yalnız bireysel değil, eğitimi endüstrileşmeyi sağlayacak Türkiye'nin

değişimine uygun insan gücünü hazırlamanın temel politikasını içeriyordu (Kaan 2004).

Enstitü programlarında dere, çay, ırmak, nehir, göl ve denizlerde mevcut balık, sünger, saz gibi unsurların bilimsel şartlara göre üretilmesi ve değerlendirilmesine yer verilmiş, ayrıca, arazinin ağaçlandırılması, çiçekçilik, bataklıkların kurutulması, yol yapımı, su kanalı açmak, çorak alanları verimli hale getirmek, çevreye göre yeni bitki çeşitleri üretmek yine programda yer alan çalışmalardı. Bunun yanında hayvan ve bitkilere zarar veren hastalıklardan koruma önlemleri de öğrencilere verilen dersler arasındaydı (Erçelebi, 1991, s. 120). Köy Enstitüleri kanununun altıncı maddesinde öğretmenin tayin oldukları köylerde köylünün her türlü eğitim, öğretim işlerini görecekları, tarımsal işlerin bilimsel usullere göre yapılması için bizzat yapılacak örnek tarla, bağ, bahçe ve atölye gibi köylüye rehberlik edeceği ve köylünün buralardan faydalanacağı belirtilmiştir (Erçelebi, 1991, s. 28). Bundan da anlaşılmalıdır ki Köy Enstitüsü mezunları yalnızca öğrencilere okuma yazma değil aynı zamanda köylünün eğitimi konusunda da yardımcı olacakları vurgulanmıştır.

Enstitülerde yetişmekte olan öğretmenler, eğitim yoluyla sağlık önlemleri alma ve ilk yardım hizmetleri gibi bazı temel konuları öğrenmişlerdir. Özellikle köylerin sağlık sorunlarının çözülmesi için buraların yerel koşullarına göre eğitilmiş sağlık elemanlarının yetiştirilmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Köylere eğitim, kültür, tarım, inşaat gibi alanlarla birlikte yeterli sağlık hizmetlerinin ulaştırılması, ülkenin bütünüyle kalkınması için de büyük önem taşımaktaydı (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004).

Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmen, tarımcı ve sağlıkçılar köylerde toplumsal kalkınmayı sağlayacak, Cumhuriyet rejimini kökleştirecek ve köylüye bilinçli hale getireceklerdi. Çünkü genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınma ve çağdaşlaşma sorunu köydeydi. Bu yüzden kalkınmanın köyden başlaması gerekirdi (Erçelebi, 1991, s. 6).

Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler, tarım alanında iki ana doğrultuda çalışacaklardı (Özgen, 1993):

1. Devletçe kendisinin ve ailesinin geçimine yetecek büyüklükteki topraklarında fenni bir şekilde oluşturacağı örnek tesislerle köylüye ön ayak olacaklardı.
2. Yine devletçe ayrılan uygulama bahçesinde, önceden yapılmış araştırmalara dayanan türlü tarımsal deneyler yolu ile köyün bildiği türlerde olması gerekli çoğaltıcı ve haslaştıracı sonuçlarla köylüye öncülük edeceklerdi.

Köy Enstitülerinin köyden alıp yetiştirdiği ve köylere gönderdiği eğitimcilerle önemli bir eğitim atılımı başlatılmış, bununla birlikte köy edebiyatı denilen bereketli bir çığır açılmıştır. Bu dönem yazarları ile roman, o dönemde ülkenin ağırlıklı nüfusunu oluşturan köylülüğe yönelmiştir. Bu eğitim atılımı ile birlikte edebiyatın halkın gerçeğiyle buluştuğunu ve taşrada okuma alışkanlığı oluşmaya başlanmıştır (Afacan, 1993, s. 29). Köy Enstitülerinde yetişenler zamanla düşünsel anlamda eser

vermeye başladılar. Mahmut Makal'ın kitabı *Bizim Köy* Türk düşün yaşamına getirdikleri ile köy gerçeği ilk kez tüm çıplaklığı ile ortaya çıkmaya başladı (Engin Tonguç, 2004). Mezunları arasında Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Osman Şahin, Adnan Binyazar, Hasan Kiyafet, Behzat Ay, Mahmut Makal, Osman Bolulu, Kemal Burkay, Emin Özdemir, Ümit Kaftancıoğlu, Osman Nuri Poyrazoğlu, Dursun Akçam gibi isimler edebiyatın çeşitli alanlarında eser vermiş olan köy enstitüsü mezunlarıdır. Şiir, hikaye ve romanlarında köy sorunlarını işleyen bu yazarlar, sosyal, kültürel ve siyasal etkinlikler de göstererek köy insanının dünyası için bilinç yaratmışlardır.

Köy Enstitüleri ile getirilen eğitim politikası kadın ile erkek arasında var olan cinsiyete dayalı eşitsizliği azaltıyordu. Yalnız köylü erkekler değil, köy kızları ve kadınları da toplumun gereksinimleri ve kendi beklentileri doğrultusunda çağdaş alışkanlıklar, beceriler kazanacaktı. Yeni açılacak kurumlara yeterince kız öğrenci alınarak, eğitim tarihinde ilk kez köy kızları ve erkekleri devlet eliyle ileri öğrenim olanağına kavuşuyordu. Yeni örgütlenmede okulsuz köy kalmayacağı gibi kız-erkek tüm çocuklar ve erişkinler bu eğitim çarkından geçirilecekti. Ekonomik ve sosyal olanakları eşit olmayan toplum kesimleri arasında eğitimde fırsat eşitliği yaratmak kolay değildi. İşe köyden başlamanın anlamlarından biri, eğitim hizmetini köylünün ayağına götürerek, onların olanaksızlığını azaltmaktı. Kitleyi gerçek bir eğitimden geçirebilen politikalar demokratikleşmeyi de birlikte getiriyordu. Türkiye'nin o günkü yeni eğitim politikası, eğitim görmeyen yüzde seksen nüfusa böylesine bir donanıyla yönelirken demokratlaşmayı içinde taşıyordu. (Kaan, 2004). Anadolu köy kızlarının yüzlercesi Köy Enstitülerinde ilk kez gözlerini açtılar. Arkalarında bıraktıkları bin yıllık bir geçmişten aydınlatmak için köylere kasabalara çalışmaya gittiler (Apaydın, 1993, s. 7). Yeni eğitim sisteminin getirdiği yeniliklerden birisi de köylünün eğitimi sorununa özgün çözümlerle fırsat eşitsizliğini temelden yıkması ve sayısal gereksinmeyi karşılamış olmasıdır (Türkoğlu, 1993, s. 24).

Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulmalarından 1954 yılında tamamen kapatılmalarına kadarki kısa sürede yetiştirdiği öğretmenler sayesinde toplumda demokrasi bilincinin oturmasında büyük katkıda bulunmuşlardır. Nitekim, Köy Enstitüleri eğitimi almış olan köy öğretmenleri önce Köy Öğretmen derneklerini kurdular. Bu dernekler bir federasyonda birleşerek sendikalaştı, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kuruldu. Bunları kuranların, yönetenlerin, yönlendirenlerin çoğu Köy Enstitüleri çıkışlı öğretmenlerdi. 1960-1970 yılları arasında bu kuruluşlar en etkin sivil toplum örgütü konumuna geldi. TÖS Ankara'da eğitim şurasını toplayarak öğretmenler kendi sorunlarından çok ülkenin eğitim sorunlarını ele alarak çözüm önerileri getirdiler (Engin Tonguç, 2004). Örgütlenmenin toplumsal kalkınma için önemini Köy Enstitüsü mezunu Fakir Baykurt "Anayasada yer alan temel hak ve özgürlüklerin çoğunun kullanılmasını örgütlü olmayı gerektirir. Örgütlenmiş kitleler, örgütlenmenin yasal koşullarını bilmeden bu hakları kullanabilirler mi?..." (Engin Tonguç, 2004) diyerek Köy Enstitülerinden yetişen öğretmenlerin bilincini açıklamıştır.

Köy Enstitülerinin kuruluş gerekçesi köyü geri kalmışlıktan, köylüyü yoksulluktan kurtaracak önder aydın tipini yetiştirmekti. Köy Enstitüsü mimarlarından İsmail Hakkı Tonguç “ köy güzelleşmedikçe bütün memleket güzelleşemez, köy canlandırılmadıkça memleketin umumi hayatı canlanamaz. Köy çiçeklenmedikçe kasaba ve şehirler çiçeklenemez. Köylü gülmedikçe şehirliler de gülemez. Köylü olmadıkça millet doyamaz. Köylü topraksız kalırsa şehirliler halkında büyük çoğunluğu evsiz ve yurtsuz kalır.” demiştir. İ. Hakkı Tonguç 1939 canlandırılacak köy adlı eserinde “Köyü canlandırmaya eriştiğimiz gün, milletimizin her sahada kudreti, bugün güç tasavvur olunacak kadar yüksek ve heybetli olacağına inanıyoruz. Bütün vatandaşları bu ülkünün yolcusu görmek istiyoruz.” (Tonguç, 1947) diyerek köyün toplumsal kalkınmasındaki önemine ve Köy Enstitülerinin bu gelişimdeki rolüne dikkat çekilmiştir.

Köy Enstitüsü mezunlarının etkisi yalnızca o yıllarla sınırlı değildir. Akçadağ Köy Enstitüsü 17 Nisan 1940 yılında açıldığında çevre köyleri dolaşarak yörenin iklim koşullarına ve toprağın durumuna göre en uygun meyve ağacının kayısı olduğu enstitüce tespit edilmiştir. Enstitü kaysının önemini ve ekonomiye katkısını 50 yıl önce görmüştü. Akçadağ Köy Enstitüsünün bulunduğu bölgenin köylerinde meyve vermekte olan kayısı sayısı 700-800 binin üstündedir (Şahhüseyinoğlu, 1993, s. 19). Köy Enstitüleri ürettikleri ürünlerin fazlasını, fidanlıklardaki fazla fidanlıkları ürettikleri elektriğin bir kısmını çevrelerdeki köylere veriyorlardı. Kurdukları kooperatiflerden çevre köylerin faydalanmasını sağlıyorlardı. II. Dünya savaşının ülke düzeyindeki sıkıntıların çevreyle birlikte hafifletme çabası içindeydiler (Erçelebi, 1991, s. 42). Türkiye de Köy Enstitüleri adlı çalışmanın yazarı Kanadalı Fay Kirby “1940 lı yıllarda dünyanın büyük kısmı savaşa tutuşurken Türkiye de geriliğe karşı açılan bir savaş için ilköğretim seferberliği başlatılmıştı. Köy Enstitüleri hareketi bu barışçı savaşın ağırlık merkezi oldu” (aktaran, Erçelebi, 1991, ss. 21-23).

Köy Enstitüleri okuma, yazma ve bazı becerilerin öğretilmesinin yanı sıra bölgeler ve ülkeler arası kültürün, folklorun ve sanatın yaygınlaşmasına da öncülük ediyorlardı (Şahhüseyinoğlu, 1993, s. 24). Köy Enstitüsü mezunu öğretmen Ahmet Özel “Köy Enstitüsünde müzik, folklor, milli oyunlar, sanat öğrenimi, kültürel çalışmalar ve kitap okuma alışkanlığını yeterince kavramıştık. İş eğitimi içinde yetişirken köyde karşılaşacağımız sorunların çözümünü de öğrenmiştik” (Şahhüseyinoğlu, 1992, s. 26).

Köy Enstitüleri projesi ülkemizin çağdaşlaşma ve modernleşme projesi idi. Projenin başarıya ulaşması için de çok yönlü yetişmiş, özgüveni gelişmiş, karşılaştığı sorunu çözebilen yetenekli ve zeki köy çocuklarının yetiştirilmesi gerekiyordu. Özellikle Türkiye gibi halen köy kökenli ve tarıma dayalı yapılarda modelin önemi çok sonradan daha iyi anlaşılmıştır. Çünkü köy çocukları bu modelde hem eğitiliyor hem de geleceklerini hazırlıyorlardı. İsmet İnönü Hasanoğlu’nda yol kenarında koyun güden çocukların azıklarında ekmek parçasının yanında klasikler görünce aradığını bulduğunu ve gelecekte umutlu olduğunu belirtir. Duvar ören, tarım yapan, marangozluk, demircilik yapan, aynı zamanda dünya klasiklerini okuyan ve müzik yaparak ruhunu güzelleştiren mutlu insanları yetiştiriyordu. Bilindiği gibi bu şekilde yetişen çocuklar

kendilerine güveni olan, mutlu ve üretken insanlardır. Cumhuriyetin genç kuşağı üreten, paylaşan ve dönüştüren demokrat insanlar yetiştirerek ülkenin modernizasyonunu hedefliyorlardı. Bu, onların ülkenin geleceğine ilişkin temel felsefeleri idi (Ortaş, 2005).

Enstitülerde uygulanacak eğitim ve öğretim çalışmaları için tasarlanan öğrenme ortamı okulu kuşatan yakın çevreden başlayarak yakın köylere ve bölgelere kadar uzanan doğal, toplumsal ve kültürel bir inceleme ve araştırma alanını kapsamaktadır. Öğrencilerin köyden geldiklerine ve tekrar köye dönerek oralarda hizmet edecekleri hususuna dikkat edilmesi ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde bu durumun göz önünde tutulması vurgulanmıştır. Öğrencilere kendi köylerinin ve yörelerinin kültür değerlerini tanımaları, incelemeleri, korumaları ve geliştirmeleri için Türkçe, tarih, coğrafya, müzik ve beden eğitimi dersleri aracılığıyla çok zengin fırsatlar sağlanmıştır. Öğretmen adaylarında geliştirilmesi istenilen insan, yurt ve ulus sevgisinin sözlerle değil, yaşantılar yoluyla kazandırılmasının daha yerinde olacağı ve bunun da en etkili biçimde öğrencilerin bağlı oldukları köyleri ve bölgeleri çok iyi tanıyıp değerlendirmeleriyle gerçekleşebileceği düşüncesini de yansıtmaktadır (Oğuzkan, 2007).

Köy Enstitüsü projesi yalın, az sayıdaki unsurdan hareketle farklı düzlemlerde farklı zamanlarda birbirleri ile bağlantılı çoklu sonuçlar üreten Türkiye' nin kendi öz yaratımı olan özerk eğitim ve toplum projesidir. Proje düşünce ve eylem planında kolektifleşmiş, siyasi iradece benimsenmiş ve uygulandığı sınırlı süreyle kıyaslanmayacak sonuçlar ortaya koymuştur. Özerk yapısal özellikleri nedeni ile projeye hiçbir kesim ilgisiz kalamamış ve proje toplumsal hafızada yerini almıştır (Emek Tonguç, 2004).

Köy Enstitüleri salt köye öğretmen yetiştirmeye yönelik bir okulculuk hareketi değildir; geniş kapsamlı bir tasarıdır; eğitmen girişimini, köy ilkokullarını, köy bölge okullarını, köy enstitülerini, yüksek köy enstitüsünü, bunlara bağlı üretim birimlerini, kooperatifleri, dayanışma örgütlerini, köy okulları yapımını, ilköğretim seferberliğini yani milli eğitimde yeni bir örgütlenmeyi kapsar (Tonguç, 2001).

Köy Enstitüleri hareketi makro düzeyde toplumsal kalkınmayı ya da ilerlemeyi hedefleyen önemli bir toplum kalkınması uygulamasıdır. Çünkü kalkınmanın sadece enstitülerin kurulduğu yerlerde değil, tüm kesimlerine yayılmasıyla gerçekleşmesi hedeflenmiştir (Önen, 1993, s. 1). Köy Enstitülerinin en önemli başarısı çağdaş ve devrimci bir aydın kuşağının yetişmesinde ve kırsal kökenli öğretmen- yazarlarda sınıf değiştirmelerine yol açan bir bilinçlenmenin gelişmesinde yatmaktadır (Arayıcı, 2004, s. 98).

Eğitim anlayışı açısından Köy Enstitüleriyle diğer okullar arasında çok önemli nitelik farkı bulunmaktadır. Köy Enstitüleri'ne eğitim anlamında yüklenen sorumluluk ağır ve anlamlıdır. Köy Enstitüleri'ndeki anlayış o dönemde "eğitim, üretim içindedir"

şiarıdır. Hep beraber ülkeyi kalkındırmak için üretmek ve hayata birlikte bakmaktır (Ortaş, 2005).

Köy Enstitülerinin işlevi köylüyü okur yazar hale getirmek, bir insan ve yurttaş olarak hak ve görevlerinin neler olduğunun bilincine vardırarak, sağlık elemanı yoluyla köylünün sağlık sorunlarına yardımcı olmak, tarımı bilimsel ilkeler göre örgütleyerek köyün ekonomik gelişmesine katkıda bulunmak, kentün ulaştığı uygarlık düzeyinin köylerde de gerçekleşmesini sağlamaktır (Kanar, 1990, s. 119).

Köy Enstitüleri sorumluluk alanına giren her köye okul yapımı, okul tarlası ve uygulama bahçesi ayrılması konularıyla ilgili ve sorumlu idi. Öğretmen göreve başladıktan sonra çalışmalarını köylünün sorunlarıyla ilgilenmesi gerekiyordu. Köy Enstitüsü mezunlarından Talip Apaydın, Ali Dündar ve Ali Yılmaz enstitülerin yalnızca öğretmen değil halk ve toplum yöneticisi, halk sağlıkçısı, uzman tarımcı, kooperatifçi gibi elemanları yetiştirdiklerini belirtmişlerdir (Erçelebi, 1991, s. 39).

Her Köy Enstitüsü, bir inceleme merkezi olarak gelişmekteydi. Bölgesinin bir eğitim ve kültür yuvası olmaktadır. Çevresindeki köyleri tanımakta, oraların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına ilişkin araştırmalar yapmaktaydı. Öğrencilerin 45 günlük dinlencelerinde, yaptıkları incelemeler ve diğer yollarla yapılan araştırmalarla, "köy inceleme dosyaları" tutulmaktaydı (Özgen 1993). Köy incelemelerine merkez ve kaynak teşkil etmek üzere, köy okullarını ve Köy Enstitülerini ilgilendiren çeşitli konular üzerinde bilimsel araştırmalar yapmak üzere Türkiye eğitim sisteminde son derece önemli bir yere sahip olan Yüksek Köy Enstitüsü 1942 yılında Ankara'daki Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde kurulmuştur. 5 yıllık enstitüyü bitirip öğretmenliğe hak kazanan öğrenciler, sınavı kazanırlarsa, bu yüksek okulda güzel sanatlar, yapı işleri, zirai işletme gibi 8 daldan birinde, enstitülere öğretmen olmak üzere eğitim görüyorlardı. Yüksek enstitüyü bitirebilmek için akademik bir araştırma yapmaları gerekiyordu. Tez niteliğindeki bu araştırma yöredeki çocuk bakımından yerel folklorün derlemesine kadar her konuda olabiliyordu. Neticede amaç köyün kalkınmasına katkıda bulunmaktır. Bazı enstitülerin hemen yanı başında bir anfiteatro kurulmuştur. Bunlar Anadolu da yıllar sonra kurulan ilk anfiteatro idiler. Köy çocukları Gogol, Moliere, Shakespeare, Çehov oynuyor, köylüler izliyorlardı.

Köy Enstitülerinin mimarlarından İ. Hakkı Tonguç'a göre köy/ köylüyü kalkındırmak oradan gelecek mücevherlerle ülkenin kalkınacağına inanıyordu. Ona göre "köylüye bir şey öğretebilmek için, ondan birçok şey öğrenmeli[ydik]". Tonguç şöyle diyor (aktaran, Altunya, 2002):

Bataklığı kurutmak, sıtmalıya kinin rejimi yaptırmak, trahomlunun gözüne ilaç damlatmak, okul binasını yapmak, yaralının yarasını sarmak, gebeye çocuğunu doğurtmak, pulluğun nasıl kullanılacağını veya tamir edileceğini öğretmek, bozuk köprüyü yapmak, ıslah edilmiş tohumu tarlaya saçmak, fidan dikerek onu büyütme ve step köylüsünün 'dal' diye adlandırdığı ağacı hakikaten ağaç hâline getirmek; ulemanın işi değil, kahraman teknisyenler ordusunun işidir... O [köylü] bu kahramanları içinden yetiştirmeğe mahkûm. Bütün felâketlere katlanarak, ıstırapı

zehir yutar gibi yutarak çalışan ve başlarının üstünde şereflerle örülü birer taç taşıyan bu kahramanlar köyü dile getirecekler[dir]... O zaman yeni sesler duyacağız. Bu seslerden ürkmeden onları dinlemek lâzımdır. Köyden yeni renk ve seda getirenleri saygı ile karşılamak gerekir. Hakiki köyü ve memleketi o zaman anlayacağız. “Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi, mihaniki surette ‘köy kalkınması’ değil, manalı ve şuurlu bir şekilde ‘köyün içten canlandırılması’dır. Köylü insanı öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar edemesin. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir.

Tonguç, köylünün kurtuluşunu, onun kendi gücünde görmektedir (aktaran, Altunya, 2002):

Köylüyü, köyden başlayarak, ta Kamutay’a [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 hakikî bünyesine uygun bir şekle getirmek... Köylü vatandaşlarda... cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu, aksiyon haline gelebilecek şekilde uyandırmak... lâzımdır.

Enstitüler kurulduktan sonra 1 Temmuz 1940 yılında bir genelge yayımlanmıştır. Genelgede (Oğuzkan, 2007) öğrencilere enstitü arazisinin ağaçlandırılması, bataklık yerlerin kurutulması, yol yapımı, işlenmemiş toprakların verimli hale getirilmesi, imar işlerinin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Genelgeden her fırsattan yararlanarak öğrencilere, hayvan ve bitkilere zarar veren türlü hastalıklardan korunma önlemlerinin öğretilmesi gereği anlaşıyor. Öğrencilere öğretilmesi ve kazandırılması gerekli görülen beceri ve alışkanlıklar arasında şunlar da bulunuyor: Bisiklet ve motosiklet kullanma; yüzme, ata binme, dağa tırmanma, sandal, yelken, motorlu deniz araçları kullanma; mandolin, ağız armoniği, flüt gibi bir müzik aletini çalma; yerel oyunlardan başlayarak ulusal oyunları oynama; radyo ve gramofondan müzik parçaları dinleme. Bu çalışmalar yanında öğrencilerin civar köyleri ve kendi köylerini incelemeleri için geziler düzenlemelerine imkan verilmesi gereğine de değinilmiş olduğunu görüyoruz Bundan başka, genelgede enstitülerde köy hayatını ilgilendiren kitaplar başta olmak üzere öğrencilerin bilgilerini artırıcı nitelikte yayınları içeren bir kütüphane oluşturulması, her enstitünün bulunduğu coğrafi ve tarihi yerin özelliklerine göre etnografik, jeolojik ve tarımsal değer taşıyan eşya ile bir "yurt müzesi" kurulması, öğrencilerle öğretmenlerin birlikte görev aldığı eğlenti ve müsamereler düzenlenmesi ve bu gösterilerde halk oyunlarına yer verilmesi gibi direktifler de vardı.

Enstitü öğrencilerinin aşağıda belirtilen konularda yetişerek kişisel olarak başkalarına model olmaları istenmiştir. Enstitü öğrencilerine bazı düşünce, davranış, tutum ve alışkanlıkların kazandırıldığı yukarıda belirtilen genelgeden anlaşılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardı:

1. Her işte tasarruflu davranma, sıhhatlerine itina, çocuklara, kadınlara, ihtiyaçlara, hastalara, düşkünlere yardım etme, buldukları yerleri çok temiz tutma,

2. Öğrencinin her türlü zorluklardan yılmayacak ve onları yenebilecek vaziyette yetiştirilmeleri, onların korkak, kararsız, iradesiz olmamalarına son derece dikkat edileceği,
3. Enstitülerde planlı, süratli iş görmek ve işi başarmak öğrenci ve öğretmenler için esas ilkelere biri olacağı,
4. Öğrenciler Anayasada yazılı cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve inkılapçılık ilkeler Türk Milletinin yükselmesi için ana prensipler olarak bileceklerdir. Öğrencilerin bu ilkeleri hiç bir engel tanımadan hayata uygulayabilen insanlar olmaları istenmiştir (Oğuzkan, 2007).

Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü Müdürü Şerif Tekben öğretmen adaylarına en basit medeni hayat alışkanlıklarını kazandırıldığını belirtir. Tekben “ bu çocuklar masada yemek yemeyi yadırgar, bazı öğrenciler hela ve su kullanmazlardı” der. Ayrıca Tekben bu çocukların trahom, uyuz, kabakulak gibi hastalıklarla köylerinden geldiklerini belirtir (Akyüz, 1989; s. 436). Köy Enstitüleri anlayışı bunlarla mücadele etme alışkanlığı da getirmiştir.

Köy Enstitüleri’nde yaşam, dönemin öğretmen ve öğrencilerinin anlatımı ile tam "birliktelik, katılım, yetki" ve "sorumluluk" eksenlerine oturtulmuştur. Enstitülerde kararlar yönetici-öğretici-öğrenci üçlüsünün katkı ve onayıyla alınır. Okul yöneticileri ile öğrenciler her konuyu tartışabilirler (Ortaş, 2005). Köy Enstitülerinde eğitim aynı zamanda, öğrencilere "iş sevgisi", "çalışana saygı", "iş sorumluluğu" gibi soyut kavramları yaşayarak, yaparak ve gözleyerek somut biçimde öğrenmeleri için çok çeşitli çalışma ve uygulama imkanları da vermektedir. Öğrencilerde birlikte yaşama, çalışma ve öğrenme; başarı veya başarısızlıkları birlikte değerlendirme; iş ve eğlence sırasında duyulan zevki yine birlikte paylaşma gibi bugün demokratik hayatın en önemli öğeleri arasında sayılan bir takım toplumsal tutum ve alışkanlıkları kazandırma ve geliştirme bakımından son derece özgün ve verimli etkinlikleri teşvik edici bir nitelik taşıdığını belirtmek gerekir. (Oğuzkan, 2007).

Köy Enstitüleri’nin temel espirisi, bu eğitim modelinin kişinin kendi farkına varılabilirliğini kazandırmasıydı. Anlıyor, düşünüyor, sorguluyor ve üretiyor. Yaptığı işin verdiği mutluluk ile yaşamına anlam katabiliyordu (Ortaş, 2005). Enstitülerde çalışanlar ve öğrenciler öz denetime sahip insanlardı. Amacın gerçekleşmesi için davranışlarına dikkat ederlerdi. Okuldaki işleyişin iyi ve aksayan taraflarını her hafta cumartesi günleri karşılıklı kırıncı olmadan tartışırlardı (Erçelebi, 1991, s. 206). Bu uygulama öğrencilerin demokratik tutum edinmeleri açısından da önemlidir.

Tonguç Köy Enstitüsü öğrencilere hitaben yaptığı bir konuşmasında “... bizim en büyük ereğimiz ‘kişi’ yetiştirmektir. ‘Kişiyse’ kendi düşünür, kendi söyler. Kimseden etkilenmeyen bir kafası, inandığından dönmeyen bir yüreği olmalı...” (aktaran, Özgür, 1992, s. 15) diyerek kişisel gelişimin önemini belirtmiştir.

Dönemin hükümet programlarında da Köy Enstitülerinin toplumsal katkılarına vurgu yapılmıştır. 9 Temmuz 1942 yılında kurulan 1. Saraçoğlu Hükümet Programında (aktaran, Aydın, 1997, s. 59) “... bugün için pek çok olmakla beraber Köy Enstitüleri

köylerimizi ve köylülerimizi daha şimdiden yükseltmeğe başlamıştır” denilmiştir. Yine Peker Hükümet programında (7 Ağustos 1946) “Köy Enstitülerinden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetiştirilmeleri dikkat edilecektir” denilerek bir toplumsal hizmet beklendiği anlaşılmaktadır.

Köy Enstitülerinin faal olduğu ve sonraki dönemlerdeki siyasi parti programlarına bakıldığında da bu kurumların toplumsak kalkınmadaki önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. 1946 yılında kurulan Ergenekon Köylü ve İşçi Partisi'nin programında “Köy Enstitülerinde her şey öğreilmekten ziyade esaslı şeyler öğretilmesi ve yetişen öğretmenlerin bilhassa Türk milliyetçiliğinin birer nüvesi halinde yetiştirilmelerini ısrarla teklif ve müdafaa edeceğiz” (aktaran, Aydın, 1997: 129) denilmiştir. 1946 yılında kurulan Liberal Demokrat Parti ise Köy Enstitülerinin memleket için hayırlı bir teşebbüs olduğunu ve bunların sayılarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Toplumun kalkınmasına olan katkıdan hareketle 1961 yılında kurulan Türkiye İşçi Partisi'nin programında Köy Enstitülerinin yeniden kurulacağını, köydeki eğitim meselesinin çözümü, iş eğitimi, demokratik eğitim ilkelerinin uygulanacağı ve bu okulların bölgelerinin meseleleriyle ilgileneceğini ve bunlara çözüm yolları arayan kurumlar haline getirileceği (aktaran, Aydın, 1997, s. 156) belirtilmiştir.

Erçelebi (1991) Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler üzerinde enstitülerin amaçlarının gerçekleşmesi konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın toplumsal kalkınma ile ilgili sorulara verilen cevaplara bakıldığında köy enstitüsü mezunlarının % 98,1'i enstitülerin çevrenin halk eğitimi sorunlarına çözüm aradığını, % 98,6'sı enstitü öğrencilerini köyde kalkınma önderliğini rollerini yerine getirecek düzeyde yetiştirdiğini, % 90,2'si köyün ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarını yetiştirdiğini, % 87'si enstitülerin çevre tarafından benimsendiğini, % 87,9'u enstitülerin bilimsel düşünce ürettiğini ve bilimsel çalışmaya özen gösterdiğini, % 91,5'i öğrencilerin okul sorunlarının çözümüne katılımlarının olduğunu, % 92'si çevresine eğitsel etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar enstitülerin toplumsal kalkınma için belirlenen görevlerini hemen hemen tamamını gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Sonuç

İkinci Dünya Savaşı'nın zor koşullarında ekmeğin karneyle verildiği, açlık tehlikesinin baş gösterdiği, bulaşıcı hastalıkların son derece yaygın olduğu, toplumumuzun fakir ve eğitimsiz olduğu bir dönemde, Köy Enstitüleri en çok ihmal edilmiş kesim olan köy toplumundan başlayarak tüm ülkenin kalkınmasını ve modernleşmesini amaçlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile başlayan aydınlanma hareketinin en özgün örneği olan Köy Enstitülerinin, başarılı işlevlerinin dünyada da yankı bulduğu söylenebilir. Eğitimbilimci John Dewey: “Son yıllarda hayalimdeki okullar Türkiye’de kurulmaktadır, bunlar Köy Enstitüleri’dir.”; tarihçi Arnold Toynbee: “Köy ile şehir

arasına uçurum açmışsınız. Birkaç Köy Enstitüsü'nü ziyaret ettikten sonra anladım ki, bu uçurum Köy Enstitüleri ile düzeltilebilir. Enstitüler, köylü ile şehirli, halk ile aydın arasındaki uçurumu doldurmak için bulunmuş pek maharetli bir çaredir.”, Fredrik W. Fernau da “ Köy Enstitüleri, Kemalist Türkiye'nin kendine özgü ve özgün bir buluşudur.” demiştir (Altunya, 2002; Makal, 1997).

Köy Enstitüsü hareketi gerek düşünce biçimi, gerekse ilgi alanları bakımından tümüyle ulusal bir hareket olduğu için kültürün yerel kalmış birçok yanının ulusallaşmasına hizmet etmiştir. Enstitüde müzik, halk oyunları, tiyatro gibi etkinlikler yoluyla yerel özellik gösteren unsurların tespit edilip sergilenmesi buna en güzel örnektir. Altı yıl bile denemeyecek kısa bir sürede Köy Enstitüleri eğitim, hukuk, yönetim, kültür, sanat ve düşün gibi yaşamın tüm alanlarında toplumun tümü üzerinde etki de bulunmuştur. Oradan mezun olanlar öğrendiklerini yaşatmak için toplumun kalkınmasına ürettikleri ile katkıda bulunmuşlardır.

Köy Enstitüleri sisteminin eğitimimize en büyük katkısı, o güne yalnızca teorik olarak kitaplarda okutulan bilgilerin değil, öğrenilenlerin yaşamla bağdaştırılması olmuştur. Okula ve sınıflara giremeyen eğitim ilke ve yöntemlerini, doğanın içinde hayata geçirmek olmuştur. Bunların somut birer örneğini vermiştir. Buralarda binlerce öğretmen adayı, bunları bizzat yaşayarak öğrenmişler ve gittikleri okullara da bunları taşımışlardır. Yani teori ile uygulama iç içe geçmiştir.

Yaklaşık sekiz yıllık bir sürede köyün ekonomik, toplumsal açıdan kalkınması için 17 bin öğretmen yetiştirilerek köye atanmış, köy okullarında okuyan öğrenci sayısı üç kat artmıştır. Bunun yanında en önemli toplumsal etkisinden birisi de köylerin geleneksel ağa-çşraf hiyerarşik yapısını tehdit etmeye başlamasıdır.

Köy Enstitülerine öğretmen yetiştiren kuruluşlar olarak bakmak yanlıştır. Bulduğu çevreyi araştıran, geliştiren ve çevrenin kalkınmasını da üstlenmiş kurumlar olarak bakmak gerekir. Bu okullar kırsal yörede toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmayı sağlayarak bu alanda ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirmek için kurulan yapılar olmuştur. Bu dönemde köy çocukları eğitildikten sonra köylerine tarımda, işte, sanatta ve sağlık alanlarında öğretmen olarak ve köyün/ köylünün kalkınmasına gelişmesine katkıda bulunmuşlardır.

Kaynakça

- Afacan, A.F. (1993). Talip Apayadın: bir sancının varlığında direnen yazar. *Öğretmen Dünyası*, 14(168), 29-30.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1988'e*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 160.
- Altunya, N. (2002). Köy Enstitüleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3(26), 2-11.
- Altunya N. (2002). *Köy Enstitüsü: Düşünsel temelleri*. Ankara: Uygun Basım.

- Altunya, N. (2007). Köy Enstitüleri. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir: <www.ogretmenlersitesi.com>.
- Apaydın, T. (1993). Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel. *Abece*, 79, 8-10.
- Apaydın, T. (1993). Kadın hakları ve Köy Enstitüleri. *Abece*, 80, 7.
- Arayıcı, A. (2004). Enstitüleri yorumlarken özden ayrılmamalı. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 2(6), 96-103.
- Aydın, İ. (1997). Siyasi parti ve hükümet programlarında eğitim öğretim ve öğretmenler. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. Güncel Sorunlar Dizisi 1.
- Eğitim- Sen. (2004). *Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri*. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı "Eğitim Hakkı" 1.cilt. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eğitim- Sen. (2003). *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Erçelebi, H. (1991). *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri ve Türk eğitim sistemine katkıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güvercin, C.H., Aksu, M., Arda, B. (2004). Köy Enstitüleri ve sağlık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57 (2), 97-103.
- Kaan F.E. (2004). Köy Enstitüleri, Yarım kalmış mucize: Orda bir köy var uzakta. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir <<http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/ere/ekaan.doc>>.
- Kanar, H. (1990). *Köy Enstitüleri: Eğitimde atılım*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Makal, M. (1997). *Bozkırdaki kıvılcım*. Ankara: Güldiken Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2007). Köy Enstitüleri öğretim programları. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir: <<http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan.htm>>.
- Ortaç, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
- Önen, E. (1993). Köy Enstitüleri ve toplum kalkınması. *abece*, 80, 1-3.
- Özgen, B. (1993). Eğitimde süreklilik ve Köy Enstitüleri. *Abece*, 80, 8-11. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir <<http://www.egitim.aku.edu.tr/ozgen.htm>>.
- Özgür, Ö. (1992). Köy Enstitülerinden kalanlar. *Abece*, 70, 14-15.
- Şahhüseyinoğlu, H.N. (1992). Köy Enstitülü bir öğretmen. *Abece*, 70, 25-26.
- Şahhüseyinoğlu, H.N. (1993). Neyin özlemi? *Abece*, 79, 24-25.
- Şahhüseyinoğlu, H.N. (1993). Köy Enstitüleri: 53. yıl; nereden nereye. *Öğretmen Dünyası*, 160, 19-20.
- Tonguç, Engin (2001). Köy Enstitüleri'nin amacı. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir <http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl>.
- Tonguç, Emek (2004). Özerkleşme ve bir özerkleşme projesi olarak Köy Enstitüleri. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir: <http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl>.
- Tonguç, Engin (2004). Devrimcilik ve Köy Enstitüleri. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir <http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl>.
- Tonguç, İ.H. (1947). Canlandırılacak Köy: Önsöz_sonsöz. İnternette 11/12/2007 de elde edilmiştir <http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl>.
- Türkoğlu, P. (1993). Dünden bugüne eğitimimiz ve Köy Enstitüleri. *Abece*, 80, 23-25.

Sanat Eğitimi, Sanat ve Köy Enstitüleri

Candan ÜLKÜ

Özet – Bu makalenin amacı, Köy Enstitülerinin (KE) Erken Cumhuriyet Dönemi’ndeki sanat eğitimi ve sanat alanındaki gelişmelere nasıl bir etkisi oldu sorusuna yanıt aramaktır. KE, Kurtuluş Savaşı’nın yaralarının henüz tam olarak sarılamadığı ve II. Dünya Savaşı’nın tüm ağırlığı ile hissedildiği dönemde; ilköğretimi yurt sathına yaymak köyleri modern, çağdaş bir yaşama kavuşturmak amacıyla açılan eğitim-öğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar aynı zamanda özgün mimarlık kimliklerine de sahiptirler.

Anahtar kelimeler: Köy Enstitüleri, İbrahim Hakkı Tonguç, sanat eğitimi.

Abstract – Arts Education, Arts and Village Institutes – The purpose of this study is to examine the effect of Village Institutes (VI) on developments in arts and education of arts in Early Republican Era. VI are education and training foundations established for expanding primary education throughout the country and joining the villages into the modern and contemporary life style. They also have original architecture identities.

Key words: Village Institutes, İsmail Hakkı Tonguç, education of arts.

“Köy Enstitülerini” Cumhuriyetin eserleri içinde en kıymetlisi ve en sevgilisi sayıyorum. [*İsmet İnönü, 1941*].

Giriş

Köy Enstitüleri (KE), çeşitli yönleriyle pek çok araştırmannın konusu olmuştur. Bunlar arasında sanat, sanat eğitimi ve binalarıyla ilgi olanlar da vardır. Bu araştırmalar doğrudan KE’ni konu alabildiği gibi dönemin kültür hayatı veya eğitim tarihi içinde de kendine yer bulabilmiştir.

Yoksul köy çocuklarının eğitimi yoluyla önemli bir toplumsal hareketlilik dalgası yaratan KE’nin toplumda Cumhuriyet bilincinin kökleşmesine ve Atatürk devrimlerinin benimsenmesine önemli katkılar sağladığı belirtilir (YÖK, 2007, s. 31).

KE’de sanatın her dalında — müzik, tiyatro, halk oyunları, resim-iş, şiir, yazma ve okuma, yazın kitaplarını okuyup özetleme, güzel ve etkili konuşma, el işleri, yontuculuk, çeşitli spor etkinliklerinin — daha ilk yıllardan başlayarak özenle ve ısrarla teşvik edildiği görülür. Her öğrencinin yeteneği ve ilgi alanı dikkatle izlenerek

Candan Ülkü, Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi OSA Eğitimi Bölümü.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 37-45.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, pp. 37-45.

gelişmeleri sağlanır (Apaydın, 1997, s. 92). Yüksek KE'nün "Güzel Sanatlar", "Yapı ve El Sanatları" kolları ise doğrudan doğruya sanatla ilgilidir. KE'de okuyan öğrenciler arasında yeteneklerini ortaya koyanlar Yüksek KE'de yeteneklerini daha da geliştirme olanaklarına kavuşurlar. Açık hava tiyatrosunda kendi oyunları ile dünya klasiklerini köyliye ve Enstitü toplumuna sunarlar (Başaran, 1974, s. 161).

Enstitüler sadece verdikleri eğitim programları ve eğitimle değil, aynı zamanda kısa sürede inşa edilen binalarıyla da göze çarpıyordu. İkinci Ulusal Mimarlık Akımı içinde yer alan mimarların düşünce ve yaklaşımlarını ortaya koyabilecekleri bir alan da KE binaları olarak görülmektedir (Makal, 2004, s. 23).

İsmail Hakkı Tonguç'un Sanat Eğitimi Anlayışı

KE ile özdeşleşen ve ön plana çıkan isim hiç kuşkusuz İsmail Hakkı Tonguç'tur.

Tonguç'un sanat eğitimi düşüncesi, ders saatlerini ve okulun sınırlarını aşarak yaşamın tüm alanlarına ulaşmaktadır. İ. H. Tonguç, sanat eğitimi tanımlarken resim, müzik ve yazınsal sanatlardan yabancı dil öğretimine, kır gezilerine ve yaşama alanının estetik bir düzene kavuşturulmasına kadar çeşitlenen geniş bir anlam yüklediği görülmektedir (Tonguç, 1952). Tonguç'a göre güzel sanatlar öğrenciyi mutlu eder ve kişiliğini geliştirir. Hatta, iş derslerinde de benzer yaklaşım dikkat çekmektedir. İş etkinliği içinde yaratıcılığı içeren tasarım yetisi, düşünme ve biçimlendirme becerisi kazandırılması düşünülmektedir. Eğitim ideolojisindeki değişime bağlı olarak geleneksel ezberci eğitim terk edilmiş, iş aracılığıyla çocuğun kendiliğinden etkin duruma gelmesinin sağlanması ilkesi değer kazanmıştır (Kurtuluş, 2003).

Almanya'da da pedagojik reform etkisiyle yeni bir okul ve eğitim anlayışı arayışlarının çeşitli sonuçları olmuştur. Bunlar arasında Sanat Eğitimi Hareketi de bulunmaktadır. Çocuğu temel alan bu yeni anlayış, onun kendini ifade etme biçimlerinin zenginliğinin keşfedilmesini sağlamıştır. Bu yaratıcı potansiyelini fark edilmesi öncelikle resim eğitimi etkilemiş, geleneksel teknik çizim yerine serbest ve doğaya göre resim eğitimi önem kazanmıştır (San, 2003). Bu hareket, mutlak entellektüalizmi dengeleyici bir eğitim prensibi olarak algılanmış; yaşamın genel ve ahlaki yenilenmesinin sağlanması için önemli görülmüştür (Gruhn, 1993). Gittikçe müzik, resim, edebiyat ve hatta jimnastiğin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması da amaçlanmıştır (Kalyoncu, 2005).

Reform Pedagojisinin sonuçlarından biri de yeni okulların açılmasıdır. Bunlar, H. Lietz (1868-1919) öncülüğünde kentlerden uzakta kurulup, Kırsal Eğitim Yurtları olarak nitelendirilen ve genellikle yatılı olan okullardır (Gruhn, 1992; Gruhn, 1993). Bu kurumlarda yeni anlayışa göre özgür bir atmosferde, tek yanlı olmayan, öğrencinin ilgilerini dikkate alan bir eğitim hedeflenmiştir. Müzik bu okullarda ders dışına taşan, ruhun ve iradenin güçlenmesini sağlayacak genel eğitim aracı olarak da görülmüştür. Almanya'da reform pedagojisi izindeki gelişmelerin belki de en önemlisi İş Okulu'dur.

Geleneksel eğitim sonucunda pratik ve zihinsel yeterlikler arasında oluşan uçurum eleştirilmiş ve bu okulda kendi deneyimine dayanan öğrenme biçimi ön plana çıkarılmıştır. İkisi arasındaki dengenin uygulama ve serbest bilişsel çalışmalar yoluyla sağlanacağı düşünülmüştür (Kalyoncu, 2005).

Köy Enstitülerinin kuramcısı ve kurucusu İ. H. Tonguç, KE düşüncesinin oluşumunda ve gelişmesinde G. Kerschensteiner, J. Dewey, H. Pestalozzi., F. Frabel, F. Kirby gibi batılı araştırmacılar kadar Satı Bey, İ. Mahir Efendi, Edhem Nejat ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi eğitimcilerimizin de görüşlerinden etkilenmiştir (Özmen, 2004).

Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi Uygulamaları

KE açıldığında elde hazır bir öğretim programı olmadığı, kuruluş yılları diye adlandırılabilen dönemde eğitim ve öğretim işleri İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü'nün (İlköğretim Genel Müdürlüğü) genelgeleriyle düzenlendiği yayınlarda belirtilmektedir (Oğuzkan, 1990). Bu genelgeler arasında 1 Temmuz 1940 tarih ve 435 sayılı olanında, 29 Ekim 1940 tarihine kadar birinci sınıf öğrencilerine verilecek eğitim ve yaptırılacak işler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır (Oğuzkan, 1990).

KE'de 1943, 1947 ve 1953 tarihli farklı programlar uygulanmıştır. Bu programlarda sanat dersleriyle ilgili olarak şunlar belirtilebilir:

1943 Programı, enstitülerde eğitim ve öğretim etkinliklerinin işe, beceriye ve üretime ağırlık veren bir anlayışla düzenlenip yürütülmesini öngörmekte idi. Bu programın göze çarpan özelliklerinden biri de diğer öğretim etkinlikleri yanında sağlık, beden eğitimi, müzik, resim-iş, oyun, gezi, inceleme, serbest okuma gibi alanlarda öğrencilere sınıf içinde ve dışında geniş imkanlar sağlamış olmasıdır (Oğuzkan, 1990).

KE'de, ikinci öğretim programı (1947), enstitülerin ağır eleştirilere uğramasından ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst kademelerinde yapılan önemli değişikliklerden sonra hazırlanan bir programdır. Bu programla, başta öğretmenlik bilgisi çerçevesine giren dersler olmak üzere Genel Kültür, Tarım ve Sanat alanlarındaki bazı derslerin amaç ve yöntemlerinde dikkatleri çekici değişiklikler yapılmıştır. Ders konuları da önceki programa göre daha kuramsal ve akademik ölçütlere göre seçilerek düzenlenmiştir. Bu değişikliklere rağmen, 1947 öğretim Programının, genel yapısı ve içeriği bakımından 1943 öğretim Programının bir uzantısı olduğu söylenebilir (Oğuzkan, 1990).

Üçüncü Öğretim Programı (1953), bu eğitim kurumlarının ilköğretmen okullarıyla birleştirilmesi veya bütünleştirilmesi çalışmalarına başlandığı bir dönemde hazırlanan bir programdır. Bu programın belirgin özelliği ise, enstitülerde okutulan genel kültür derslerinin büyük bir bölümünün klasik bir biçime sokulmuş tarım ders ve uygulamalarının azaltılarak daha kuramsal bir hale getirilmiş ve sanat derslerine de son verilmiş olmasıdır (Oğuzkan, 1990).

1943 tarihli Köy Enstitüleri Öğretim Programı'nın hazırlanışı belirli bir görüşe dayanmaktadır. Bu görüşün temelinde "üretim içinde eğitim ve öğretim", "beceriye ve

işe dayalı eğitim", "gerçekçilikten kaynaklanan eğitim" gibi ifadelerle tanımlanacak bir eğitim felsefesi yatmaktaydı. Bunun dışında bu programda kendisini kuvvetli biçimde gösteren bir başka önemli özellik, öğrenme ortamının sadece sınıf, laboratuvar veya ışık duvarlarının dar sınırları içinde düşünülmemiş olmasıdır. Çeşitli derslerin işlenişi üzerinde yapılan açıklamalar ve verilen direktifler açıkça göstermektedir ki enstitülerde yapılacak eğitim ve öğretim çalışmaları için tasarlanan öğrenme ortamı okulu kuşatan yakın çevreden başlayarak yakın köylere ve bölgelere kadar uzanan doğal, toplumsal ve kültürel bir inceleme ve araştırma alanını kapsamaktadır. Bu programın bir başka belirgin özelliği de öğrencilerin köyden geldiklerine ve tekrar köye dönerek oralarda hizmet edecekleri hususuna sık sık değinilmiş olması ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde bu durumun göz önünde tutulmasının vurgulanmış olmasıdır (Oğuzkan, 1990).

1947 programı, daha disiplinli bir eğitim ve öğretim ortamının gerçekleşmesini sağlamak için hazırlanmış olduğu izlenimi vermektedir. Bu arada eski programın belirgin özelliklerinden biri olan konu ve yöntem seçiminde öğretmene tanınan "serbestlik" ve öğretim çalışmalarında "esneklik" anlayışından uzaklaşmış olduğu da bir gerçektir. Sanat dersleri ve atölye çalışmalarına "Köy Enstitülerinin yapıcı, demirci ve marangoz yetiştiren birer sanat okulu olmadığı" gerekçesiyle yeni bir düzen verilmesine çalışılmıştır. Ancak bu tutumla, öğrencilerin uygulamadan çok sınıf içi çalışmalara, pratik becerilerden çok kuramsal bilgilere önem vermelerine yol açabilecek bir ortam hazırlanmıştır.

Programın çeşitli derslere ilişkin açıklamalar yapıldığı ve direktifler verildiği bölümlerinde yer alan bazı ifadelerden de açıkça anlaşılacağı gibi "iş pedagojisi" veya "işe dönük eğitim felsefesi"ne dayalı bir öğretim yaklaşımından mümkün olduğu kadar uzaklaşmaya çalışılmıştır.

Köy Enstitülerinde uygulanan 1953 tarihli üçüncü program, İlköğretmen okullarını da kapsayan ortak bir programdır. Nitekim adı da "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı"dır. Bu programda her iki kurumun eğitim amaçları, ilkeleri ve son üç sınıfta okutulan derslerin türleri ve konuları topluca ele alınmış, yalnız ders dağıtım çizelgeleri farklı bir biçimde düzenlenmiştir. Bir önceki programda "İş - Resim" diye geçen dersin adı bu kez "Resim ve Yazı" olmuştur. Programda bu dersin amaçları, izlenecek yöntemler ve kullanılacak araç ve gereçler üzerinde geniş açıklamalara yer verilmiştir. Daha önceki programların önemli bir parçasını oluşturan sanat dersleri ve atölye çalışmaları bu programla kaldırılmıştır.

1943 programında, KE'nin kuramcısı ve kurucusu olan İ. H. Tonguç'un görüşlerinin ağır bastığı görülmektedir. Meslek yaşamında, eğitmen, yönetici ve kuramcı olarak varlık gösteren Tonguç, aslında bir sanat eğitimcisidir. Tonguç'un yetişmesinde Darülmualim kadar, Avrupa'da gördüğü eğitim ve inceleme gezileri etkili olmuştur (Kurtuluş, 2003). Onu, Almanya'da bulunduğu sırada (1925-1926, 1932, 1938) eğitim alanındaki reformlar ve özellikle de sanat eğitimi alanındaki yeni görüşlerin ve uygulamaların, özellikle de "sanat yoluyla eğitim ve iş okuluyla belirginleşen eğitim anlayışı"nın ve açılan okulların derinden etkilediği anlaşılmaktadır. Tonguç, "İş Okulu"

adıyla anılan pedagoji akımını, geliştirerek eğitim ve öğretimin bilimsel temellerini atmıştı.

Almanya’da incelemeler yaparken Bauhaus Ekolu’nü de tanımıştı. Bu ekole göre, "tüm sanatlar bir çatı altında toplanıyordu. Resim, grafik, heykel, seramik, tekstil, vitray, ahşap ve metal üç boyutlu objelerin yapımı ve diğer çalışmalarla bir bütünlük içindeydi. Bu okul, endüstriye geçişte ürünlerin yozlaşmasını önliyordu. Yalnız sanatçı olacaklar için değil, bütün halkın eğitimden geçmesi gerektiğine inanıyorlardı. Bu nedenle ilk ve ortaöğretimde sanat eğitimi önemli bir yer alıyordu" (Tonguç 1997, s. 103).

Kurtuluş’a göre (2004, s.50), “Sanat Eğitimi Hareketi” ile ilişkilendirdiği sanat eğitimi anlayışını kuramlaştırmış ve özellikle KE ile Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü’nde uygulamaya aktarmıştır.

1947 programının hazırlanmasında, artık Tonguç görevinin başında değildi.

Köy Enstitüsü Binaları

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde eğitim konusu, devlet politikaları arasında öncelikli bir yere sahiptir. Cumhuriyet yönetiminin ilkeleri doğrultusunda çağdaş birey ve çağdaş toplum yaratma düşüncesi, ulus inşasının temelinde yatan amaçlar arasındadır. Bunun için her akademi ve her türde açılan çağdaş eğitim kurumları yoluyla bu amacın gerçekleşmesi sağlanmıştır.

KE’de eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi konusuna açıklık getirmek bakımından, KE mezunlarından Recep Bulut izlenimlerini şöyle aktarmaktadır: “KE’de çevre duvarı, dersliklerde kürsü yoktu. Bütün eğitim ve öğretim çalışmaları mümkün olduğu kadar kapalı mekânların dışında yapılırdı. İşlikler, atölyeler, tarla ve bahçeler, kısacası Enstitü’nün bütün iş alanları derslik ve laboratuvarlarının dışarıya uzanmış güneşli kollarıydı. Bina ve tesisleri de buna göre kurulmuştu (Bulut, 1990, s. 43).

Cumhuriyet’in 75. Yılında yayımlanan bir makalede KE’nin mimari açıdan da önem taşıdığı gösterilmiştir (Keskin, 1998, s. 8).

Makal’ın 2004’de yayımlanan makalesinde ise KE’nin mimari açıdan korunması gerekli kültür varlıkları olduğu vurgulanmaktadır (Makal, 2004).

Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim yapıları sırasıyla, Birinci Ulusal Mimarlık Üslubu (1923-1930), Uluslararası Üslup (1930-1940) ve İkinci Ulusal Mimarlık Üslubunda (1940-1950) tasarlanmışlardır. Birinci Ulusal Mimarlık Dönemi’nde Türk mimarlarının daha çok eğitim yapısı gerçekleştirdikleri görülmektedir. Çok sayıda eğitim binasının yapıldığı Uluslararası Mimarlık Dönemi’nde ise yabancı mimarlar daha etkilidir. İkinci Ulusal Mimarlık Dönemi’nde Sedat Hakkı Eldem’in ve Alman mimar Paul Bonatz’ın dışında, Bayındırlık Bakanlığı’ndaki Türk mimarların okul tasarımı yaptıkları ve uyguladıkları da görülmektedir.

KE kentlerin dışında, anayollara yakın bir köy kenarında, köylünün kullanmadığı ve hiç işlenmemiş geniş kamu arazileri üzerinde kurulmuştur (Keskin, 1998, s. 13).

Makal'a göre, "ülke koşullarına göre uygun eğitim ve köyleri canlandırma arayışının ... adı konmuş, KE de, hayata geçmiştir. İkinci Ulusal Mimarlık Akımı içinde yer alan mimarların düşünce ve yaklaşımlarını ortaya koyabilecekleri bir alan da KE olarak karşılarında durmaktadır" (Makal: 2004, s. 23). Emin Onat, mimar Leman Tomsu ile birlikte ilk adımı "Proto-KE Dönemi" olarak adlandırılan Eğitim Kursu / Köy Öğretmen Okulları Mahmudiye / Hamidiye (1937) ve Kepritepe'yi (1938) yaparak atmıştır.

KE'nin projeleri ulusal mimarlık yarışmaları ile elde edilmiştir. Ulus Gazetesi'nde yayımlanan bir yazıda, "*KE Binalarına ait proje ve vaziyet planı müsabakaları, yeni bir köy, yeni hayata göre bir alem kurma bakımlarından bir ide müsabakasıdır*" (1940: Keskin'den). 1940 yılında ilk yarışma yapılır (Makal, 2004, s. 24). Arkitekt Dergisi'nde yayımlanan bir makalede "KE müsabakaları gibi bütün köylerimizi mektepsizlikten kurtaracak bu büyük hareketin yakın bir atide güzel semerelerini göreceğimizden emin olarak bu kıymetli işi başaran vekalet erkanını tebrik ederiz" denmektedir (Keskin, 1998:8). Böylece Tonguç'un sanat eğitiminin alanları ve araçları arasında belirttiği "okul binalarının ve dersliklerin güzelleştirilmesi" ilkesi de yerine getiriliyordu (Kurtuluş, 2004, s. 49).

Ancak "KE'den kültürel miras olarak geriye neler kaldı" sorusuna verilecek yanıt ne olabilir? KE'nin ne adları ve ne de mimari mirasları yeterince korunabilmiştir. Her yörenin özellikleri göz önüne alınarak ve proje yarışmalarıyla belirlenen KE'nin mimarisi II.Ulusal Mimari Akımı'nı hızlandırır. Geniş bahçe, tarım alanı ve fidanlıklara sahip olmaları özellikle aranan bir özelliktir. KE'ne ait binaların çoğunun yıkıldığı, geriye kalanlar bakımsızlıktan harabeye döndüğü görülmektedir. Örneğin, Arifiye KE'nde ayakta kalmayı başarabilen tek bina Sağlık Meslek Lisesi olarak kullanılmaktadır (Soner, 2003, s. 80). Hasanoğlan'daki açık hava tiyatrosu da restore edildiği için ayakta kalabilenler arasındadır (Soner, 2003, s. 80). Geniş Enstitü arazilerinin ise farklı amaçlar için kullanıldığı belirtilmektedir (Soner, 2003, s. 80).

Bugün ekolojik olarak nitelendirilen yaşam tarzına uygun geniş bahçe, tarım alanı ve fidanlıklar üzerinde yapılaşmaya gidilmiş olması ne derecede geçmişe saygıyı ifade etmektedir?

Sonuç

KE'nin 1940–1946 yılları arasında etkinliğini sürdürdüğü dönemde yalnızca eğitim ve öğretim alanında bir devrim olarak kalmamış; aynı zamanda sosyal ve kültürel yaşamımızı da son derece etkilemiştir (Arayıcı, 1999, s. 181).

Sosyal ve kültürel yaşamımızı etkileyen bu değişimlerde Maarif Vekili (Millî Eğitim Bakanı) olarak görev alan Hasan Âli Yücel ve ekibinin payı büyüktür. Onun en büyük hedeflerinden biri, hümanizm düşüncesinin topluma benimsetilmesidir.

Onlara göre, bu amacın gerçekleştirilmesi için köyün kalkınması sağlanmalıydı. Hümanist düşünce sahipleri, bir ülkede yaygın ilköğretim oluşturmadan köklü ve özlü

bir hümanizm hareketin doğmasının mümkün olmadığını savunuyorlar. İşte bu amaçla İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmalarıyla, geniş çaplı ilköğretim seferberliği olarak kamuoyuna sunulan Köy Enstitüleri'nin kuruluş süreci başlar. Çalışmalar sonucunda Köy Enstitüleri Yasası, 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM'de görüşülerek kabul edilir.

1947 Programıyla başlayan ve 1951 yılında ivme kazanan köklü program değişikliği süreci, Enstitüleri klasik öğretmen okullarına dönüştürür. 1954/6234 Sayılı Yasayla Köy Enstitüleri ile öğretmen okulları birleştirilerek, Köy Enstitülerinin adı İlköğretmen Okulu olur. Enstitülerin yerlerinde açılan İlköğretmen Okulları da 1974 yılında öğretmen liselerine dönüştürülerek, ilkökul öğretmen yetiştirme işlevi, yeni açılan iki yıllık Eğitim Enstitülerine aktarılır (Altunya, 1990; Arayıcı, 1999; Şahhüseynoğlu, 1994).

Köy Enstitülerinin en önemli özelliklerinden biri de, “öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak öğrenme”nin hakim olduğu eğitim-öğretim ortamına sahip olmalarıdır. Köy Enstitülerinde eğitim; ‘iş içinde eğitim’ ilkesi kadar, ‘sanat yoluyla eğitim’ ilkesine dayanmaktadır (Kurtuluş, 2001, s. 32). Tonguç Sanat Eğitimi Hareketi'yle ilişkilendirdiği sanat eğitimi anlayışını kuramlaştırmış ve özellikle Köy Enstitüleri ile Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümünde uygulamaya aktarmıştır. Köy Enstitülerinde oluşturulan eğitimin niteliğinde, sanat yoluyla eğitim ilkesinin payı büyüktür (Kurtuluş, 2002). Aynı yazar, KE'de sanat eğitimi ile ilgili kitabında, “KE’nde öğretim programlarında sanat eğitimi, çeşitli derslere ve ders dışı çalışmalara yayılmaktadır” diye yazmaktadır (Kurtuluş, 2001, s. 75).

Yiğit'e göre (1990, s. 76), “eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde esas alınan ilke veya özellikler özetle şöyledir: (1) çevreye uygunluk, (2) kendi kendini idare edebilme, (3) iş içinde ve kendi kendine gelişme”dir.

KE'de sanat eğitimi edebiyatıyla, müzik çalışmalarıyla, okuma saatleriyle, resim – iş çalışmalarıyla bir bütün olarak ele alınmıştır. Sanat eğitimi, yaşayan bir olgu haline getirilmiş ve bir yaşam biçimi olmuştur. Yıldız (2005)'ın da belirttiği gibi “eğitimin amacı, sanatçı yetiştirmek değildir. Buradaki amaç, duyu organlarını iyi kullanabilen, izlenimler yapabilen, olay ve olgular arasında bağlantılar kuran ve bunları yaşamından, doğadan ve sanattan aldığı zevklere göre değerlendirebilen ve en önemlisi bunları yetiştireceği kuşaklara aşılabilen öğretmenler yetiştirmektir” (Yıldız, 2005, s. 71).

Türkiye’de KE deneyimi yaşanırken, dünya giderek yayılan savaş ortamına ilerlemekteydi. Batıda gençler ülkelerini korumak için savaş cephesinde ölümlerken, Anadolu’da gençler ülkelerinin kalkınması ve aydınlanması için “eğitim savaşçıları” oluyorlardı. Batıda insancılığın giderek önemi sorgulanırken, bu dönemde Türkiye’de iktidarın katkısıyla Batı uygarlığının temelindeki insancılığı anlamak için çeviri faaliyetleriyle kitaplar çevriliyor, Yunanca ve Latince eğitime katılıyordu. KE belki bir ütopyaydı. Ama genç öğretmenler yoluyla ülkenin kalkındırılması, aydınlanması savaşı büyük etkiler bırakmıştır. Kendi emek ve güçleriyle kurdukları eğitim kurumları, yatakhaneler, vd. yanında fidanlıklar ve çevreyi güzelleştirme çabaları, acaba dönemin savaş ortamına bir yanıt mıdır? Kanlı savaş pek çok ülkede yıkıcı / yok edici etkilerini

gösterdiği, umutların savaş sonrasında ertelenmesine rağmen Türkiye’de eğitim alanındaki savaşımın nasıl bir başarı kazandığı bilinmektedir. Gençleri ölüme göndererek başarı kazanmanın yanında böylesi bir başarının değeri nasıl ölçülebilir?

KE’nin kültürel mirası yeterince korunamamıştır. Son yıllarda korumaya yönelik tedbir ve uygulamalar bu kurumların yalnızca birer eğitim kurumu olmayıp, gençlerin hayatında oynadığı rolü belirginleştirmesi açısından da değerini ortaya koyacaktır.

KE’de eğitim-öğretim görevler öncelikle öğretmen, yazar, ressam ve diğer mesleklerle sahip pek çok kişi, kültür hayatında önemli roller üstlenmişlerdir. Bugün sözlü tarih çalışmalarıyla KE’deki eğitim ortamı, günlük yaşam ve görsel malzemeler bir araya getirilerek KE mucizesi yaşatılmaya ve diğer kuşaklara aktarılmaya çalışılmaktadır.

Kaynakça

- Alper, O.N. (2006). Sanat ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece*, 10, 59-60.
- Altunkaya N. (1990). Köy Enstitülerinin tarihçesi. *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Apaydın, T. (1995). Köy Enstitülerinde sanat eğitimiyle ilgili çalışmalar ve Tonguç. *TED Eğitimcileri Anma ve Tanıtma Dizisi* 3, Ankara, s. 44-51.
- Apaydın, H. (2001). Köy Enstitülerinde sanat eğitimi. *19 Mayıs*, Almanya Atatürkçü Düşünce Derneği Yayın Organı, Mart-Nisan 2001 Sayı 17.
- Apaydın, H. (1997). Köy Enstitülerinde sanat eğitimi. *Köy Enstitüleri, amaçlar, ilkeler, uygulamalar*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Arayıcı, A. (1999). *Tonguç ve eğitimbilim*. Çeşitli Yönleriyle Tonguç, (Yay. Haz. Aydoğan, M.), Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Arslan, M. (2004). Çağdaşlaşma bağlamında Köy Enstitülerinde güzel sanatlar eğitiminin yeri ve önemi. *Yeniden İmece*, 4, 59-61.
- Başaran, M. (1974). *Tonguç yolu, Köy Enstitüleri, devrimci eğitim*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Bulut, R. (1990). *Nisandaki güneşler 50. yılında Köy Enstitüleri 1940-1990*, Ankara.
- Duru, M. (2004). Köy Enstitüleri’nde sanat eğitimi – 2. *Yeniden İmece*, 5, 51-54.
- Duru, M. (2005b). Köy Enstitüleri’ndeki müzik ve sanat eğitiminden günümüze. *Yeniden İmece*, 9, 61-63.
- Etike, S. (2001). *Cumhuriyet dönemi resim eğitimi (1923-1950)*. Güldiken Yayınları, Ankara.
- Gruhn, W. (1992). Wir sind noch immer im Aufbruch. Eduard Zuckmayer- Musiker und Pädagoge im Umbruch der Jugendbewegung. *Türkiye ile Almanya’da Müzik Eğitimi ve Eduard Zuckmayer Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke Verlag.
- İşcel Bakkal, B. (1999). *Türkiye’de Köy Enstitüleri (kuruluşu, kapanışı ve faaliyeti)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kalyoncu, N. (2005). 20. yüzyılın birinci yarısında alman müzik eğitimini etkileyen başlıca oluşumlar ve okul müzik dersi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-19.

- Keskin, Y. (1998). Cumhuriyet'in 75. yıldönümünde devrim mimarisi olarak Köy Enstitüleri'ne "resmi geçit". *Mimarlık*, 284, 8-15.
- Köy Enstitüleri 2000. <<http://www.koyenstituleri.de>>.
- Kurtuluş, Y. (1999a). Sanat eğitimi kuramları açısından Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Tonguç'un sanat eğitimi anlayışı ve yabancı eğitimciler. *I. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu Bildirileri*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 159-163, Çanakkale, 1999.
- Kurtuluş, Y. (1999b). Köy Enstitüleri programlarında (1943, 1947) sanat eğitimi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 198-210.
- Kurtuluş, Y. (2001). *Köy Enstitülerinde sanat eğitimi ve Tonguç*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Kurtuluş, Y. (2002). Sanat eğitimi hareketi ve Tonguç. *Eğitim ve Bilim*, 123, 31-34.
- Kurtuluş, Y. (2003). Tonguç ve eğitim ilkeleri. *Cumhuriyet*, 23.06.2003.
- Kurtuluş, Y. (2004). Aydınlanma ve Köy Enstitülerinde sanat eğitimi. *Yeniden İmece*, 4, 49-52.
- Makal, O. (2004). Şimdi korunması gereken kültür varlıkları. *Yeniden İmece*, 2, 21-28.
- Oğuzkan, F. (1990). Köy Enstitüleri öğretim programı. Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri. Ankara: Eğitim-Der Yay. 12-37.
- Önen, E. (2007). Gönen'de bir köy enstitüsü. *Radikal*. İndirilme tarihi 11.02.2008. <<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=219252>>.
- Özmen, M. (2004). Türk aydınlanmacılığı ve köy enstitüleri, *Müdafaa-i Hukuk*, 69, 46.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan Yayınları.
- Soner, A. (2003). Enstitü raporu. *Yeniden İmece*, 1, 80.
- Şeker, K. (2006). *İnönü dönemi kültür hayatı (1938-1950)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Şahhüseynoğlu, N. (1994). *Köylünün güneşi*. Ankara: Prospero Yayınları.
- Telli, H. (2004). Neden sanat eğitimi. *Yeniden İmece*, 4, 37-45.
- Tonguç, İ.H. (1952). *Öğretmen ansiklopedisi ve pedagoji sözlüğü*. İstanbul: Bir Yayınevi.
- Tonguç, E. (1997). *Bir eğitim devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç—yaşamı, öğretisi, eylemi*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve enstitüleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2004). Eğitimde sanatın yeri ve Köy Enstitüleri örneği. *Yeniden İmece*, 4, 46-48.
- Yalçın, R. (2006). *İsmail Hakkı Tonguç'un Türk eğitim sistemi üzerine görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, G. (2005). Güzel sanatlar eğitimi ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece*, 7, 70-71.
- Yiğit, A. (1990). *İnönü dönemi eğitim ve kültür politikası (1938-1950)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. (Yay. Haz. Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S.), Ankara:YÖK Yayını 2007-5.

Köy Enstitüleri ve Yeni Ortaçağın Eğitim Sorunu

Orhan ÖZDEMİR

Özet – Bu çalışmada, ‘Yeni Ortaçağ’ olarak adlandırılabilen yeni dönemin sorunlarını kavramak için geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinin yeterli olamayacağı konusu irdelenmektedir. Eğitim öğretim dizgesinde yeni yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Köy Enstitüleri, bu yeni yaklaşımlar için bir olanak olarak durmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Yeni Ortaçağ, Köy Enstitüleri.

Abstract – Village Institutes and Education Question in the ‘New Middle Age’ – In this study the view that traditional education methods cannot be sufficient to comprehend the problems of the new period which can be called as the New Middle Age is discussed. New approaches are needed in educational system. Village Institutes are regarded as an opportunity for these approaches.

Key words: Education, New Middle Age, Village Institutes.

Giriş

Eğitim kavramı, tarih boyunca toplum-birey ve insan-doğa ilişkisinin bir gereği olarak içerik kazanmıştır. İnsan-doğa ilişkisi, insanın rastlantısallıklardan kurtulması, deneyim ve bilgi birikimiyle ilişkide bulunduğu nesneye karşı daha bilinçli davranması yönünde gelişmektedir. Öyleyse, insanın yaşantılayarak elde ettiği deneyim ve bilgi birikimi, toplumun diğer üyelerine de aktarılabilir. ‘Eğitim’ ya da ‘öğretim’ kavramlarının, buna bağlı olarak eğitim ve öğretim yöntemlerinin, deneyim aktarımı ve bilgi paylaşımı gereksiniminden doğduğu söylenebilir.

Deneyim ve öğrenme yoluyla elde edilen bilgiler, üretimin niteliğini, üretimin niteliği de aynı zamanda bilgi birikimini etkilemektedir. Dolayısıyla bilgi ve üretimin karşılıklı etkileşimi, ‘iş’ içerisinde gerçekleşmektedir. İş, yalnızca bireysel yaşamın temel görevlerinden birini oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik yaşamın ve buna bağlı olarak da eğitimin temel konularından birini oluşturur (Tonguç, 1933, s. 3).

Bu noktadan yola çıkılarak eğitim-öğretimin, üretim ilişkilerinin dışında, kendi başına boşlukta duran bir olgu olmadığı saptaması yapılabilir. Üretim ilişkileri süreci, toplumsal yapıyı dönüştürdüğü gibi, eğitim-öğretim beklentilerini de değişime zorlar.

Orhan Özdemir, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
<ozdemir@mersin.edu.tr>.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 46-54.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, pp. 46-54.

Eğitim-öğretimin, İlkçağ'dan günümüze kadar, içinde yer aldığı dönemlerle ilişkilendirilmesinin nedeni ancak böyle açıklanabilir.

Kimi özgünlükler içermesine karşın, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve eğitim-öğretimden beklentileri de genel toplumsal dönüşüm yasalarının dışında değildir. Bu nedenle, bu çalışmada daha çok Cumhuriyetin kuruluşu ve beklentileri açısından ilköğretimin zorunluluğu üzerinde durulmakta; Köy Enstitülerinin kuruluş ve kapatılış nedenleri irdelenerek “Yeni Ortaçağ” kavramı tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tanımlanmaya çalışılan biçimiyle Yeni Ortaçağ bir sorun olarak görüldüğünden, doğal olarak bu dönemdeki eğitim-öğretim beklentileri de tartışma konusu olacaktır. Köy Enstitüleri deneyimi, Yeni Ortaçağ'ın eğitim-öğretim beklentilerine yanıt verebilecek midir? Eğer yanıt veremeyecekse, başka ne gibi seçenekler önerilebilir?

Cumhuriyetin Eğitim-Öğretim Beklentileri

Aydınlanma, Avrupa'da üretim araçlarının gelişimine koşut olarak; babadan oğla geçen otoriteyi, geleneksel dinsel düşünceleri, dogmaları ve politik iktidarın ayrıcalığını eleştirel olarak sorgulayan bir dönemin (18. yüzyıl) adı olmuştur. Eleştirilerde, topluma dinsel hoşgörünün yerleşmesi, tüm insanların yasalar önünde eşit olması; bireysel özgürlüğün, kamuoyu oluşturulması için basın ve yayın özgürlüğünün uygulamaya sokulması, herkes için özgür ekonomik gelişim olanaklarının ve politik katılımın sağlanması gibi talepler öne çıkmaktadır (Schmidt, 1989, ss. 3-14).

Aydınlanma döneminde eleştirilerde izlenen yöntem, bilgi ağırlıklıdır. Aydınlanmak ve sorunlara eleştirel yaklaşabilmek için bilgilenmek gerekmektedir. Bu yüzden gazete, dergi ve kitaplar, bilgiye ulaşmanın en önemli araçları durumundadır. Voltaire, “Kitaplar dünyaya hüküm eder, hele yazılı bir dili olan ve okumasını bilen milletlerde” demektedir (Tonguç, 1946, s. 28). İnsanın ancak bilgilenip aklını kullanarak eleştirel bir tutum alabileceğine ve bunun sonucu olarak da dogmalara karşı çıkacağına inanılmaktadır. Kula değil, görüşleri olan özgür bireylere gereksinim duyulmaktadır.

Aydınlanma dönemindeki tüm bu yönelimler ister istemez dönemin eğitim beklentilerine de yansımaktadır. Kimi buluşların gerçekleşmesi, üretim araçlarındaki gelişmeler, bilimsel araştırmalarla bilinmeyenlerin ve az bilinenlerin daha çok bilinir duruma gelmesi; özellikle de Sanayi Devrimi'nin gerçekleşmesiyle eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesinin kaçınılmazlığını ortaya koymaktadır.

Türkiye'de kökleri 18. yüzyıl ortalarına kadar uzanan ve Cumhuriyetin kuruluşuyla en verimli dönemini yaşayan Türk aydınlanmasının amaçları ve eğitim-öğretim beklentileri, temelde Batı aydınlanmasının amaç ve beklentilerinden farklı değildir. Türk aydınlanmasında da akıl, bilim, laiklik, bireyin önem kazanması, toplumsal ilerleme, düşünce ve basın özgürlüğü, Türkçenin ulusal dil olması öne çıkmaktadır. Ortaçağ'dan kalma hurafelerin yerine akıl ve bilimi geçirmek, Türk aydınlanmasının

temel sloganları arasındadır. Aydınlanmanın temel ilkelerini Atatürk'ün şu sözlerinde görmek olanaklıdır:

Ben, manevi miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevi mirasım bilim ve akıldır... Zaman süratle ilerliyor, milletlerin, toplumların, kişilerin mutluluk ve mutsuzluk anlayışları bile değişiyor. Böyle bir dünyada, asla değişmeyecek hükümler getirdiğini iddia etmek, aklın ve ilmin gelişimini inkâr etmek olur... Benim Türk milleti için yapmak istediklerim ve başarmaya çalıştıklarım ortadadır. Benden sonra beni benimsemek isteyenler, bu temel eksen üzerinde akıl ve ilmin rehberliğini kabul ederlerse, manevi mirasçılarım olurlar (Bursalı, 2008).

Ne var ki, nüfusunun % 85'i köylerde oturan ve Harf Devrimi öncesinde 10,5 milyon nüfustan ancak bir milyon kişinin okuryazar olduğu bir ülkede (Kodamanoğlu, 1964, s. 30), aydınlanmanın gerçekleşmesi için, eş deyişle bilimin aydınlığının halka götürülmesi için ulusal bilinci olduğu kadar aydınlanma düşüncesini de pekiştirecek bir eğitim sistemini yerleştirmek zorunluluğu bulunmaktadır.

İlköğretimin Zorunluluğu

Ortaçağ boşınanlarıyla başa çıkmanın, aynı zamanda çağdaş dünyada yer alabilmenin biricik yolu, bilgiyi, bilimin ışığını halka götürmektir. Nüfusunun % 85'i köyde yaşayan ve ancak % 10'u okuma-yazma bilen bir ülkenin bu hedefe ulaşmasının kolay olmayacağı açık olmakla birlikte olanaksız da değildir. Bu nedenle, Batılı ülkelerde olduğu gibi ilköğretimin zorunlu olması öngörülmektedir. Ayrıca aydınlanmakla yalnızca bilgilenme amacı güdülmemekte, bilginin aynı zamanda üretime yansıtılması beklenmektedir. Aydınlanma-egitim ve aydınlanma-üretim ilişkisi, Atatürk'ün aşağıdaki sözlerinde açıkça dile getirilmektedir:

Efendiler, eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir egemen olma aracı ya da medeni bir zevk değil de, maddi yaşamda başarılı olmayı sağlayan uygulamalı ve kullanılabilir bir aygıt haline getirmektir..."

Uygulamalı ve yetkin bir eğitim için, vatanın her yerinde çağdaş kütüphaneler, bitki ve hayvanat bahçeleri, konservatuvarlar, laboratuvarlar, müzeler, güzel sanatlar sergilerinin oluşturulması gerektiği gibi, özellikle sadece merkezlerde değil, yurdun her yanını matbaalarla donatmak gerekir (Tonguç, 1933, ss. 85-86).

İlköğretimle aydınlanma arasındaki ilişkinin önemine değinen bir başka devlet adamı da İsmet İnönü olmuştur. İnönü, bireyin haklarının resmi yasalarla korunuyor olmasına karşın, yine de kendi haklarının bilincinde olmasının gereği üzerinde durmakta, yoksa Ortaçağ mantığının yok edilemeyeceğini belirtmektedir:

İlk Öğretimi olmayan memlekette, orta çağ idaresi, bütün şekilleriyle devam eder. Resmî kanunlar, ne derlerse desinler, ne haklar vatandaşlara tanınırsa tanınsın, hiç olmazsa İlk Öğretim derecesinde bilgi olmazsa haklar ve vazifeler canlanmaz, gönüllere ve yüreklere sinip yerleşmez. Bilmeyen, siyasi ve ekonomik kudret

sahiplerinin elinde, orta çağda olduğu gibi, köle hayatı sürer. Asıl acıklı olan taraf da, kendi düşkün ve köle hayatına karşı duygusuz ve kayıtsız kalır (Tonguç, 1946, s. 1).

Çok sayıda başka örneklerde de görülebileceği gibi, Türk aydınlanmasının temel hedefi, bilgiyi insanlara ulaştırmak yoluyla, onların kulluktan çıkmasını ve kendi haklarının bilincinde olan bireyler olmasını sağlamaktır. Bunun için de yurttaşların, en az ilköğretim programını bitirmesi önerilmektedir. Ne var ki, bu amaca ulaşmak için öncelikle öğretmen yetiştirme sorununu çözmek gerekmektedir. Bu sorunun çözümü için, öncelikle “bakımsızlık, asayişsizlik ve her türlü soygunculuk yüzünden birer mezarlığa dönmüş” (Tonguç, 1998, s. 11) olan köylere gidip içinde bulunduğu ortamı küçümsemeden ders verebilecek öğretmenleri yetiştirecek uygulanabilir projelere gereksinim duyulmaktadır.

Köy Enstitülerinin Ortaya Çıkışı

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yaban romanında Cumhuriyet öncesi Türk köylüsünün kendi kaderine terk edilmişliğinden ve köylerin “mezarlığa dönüşmüş” olmasından Türk aydınlarını sorumlu tutmakta ve bu konuda roman kahramanının ağzından şu görüşlere yer vermektedir:

Bunun sebebi, Türk münevveri, gene sensin! Bu viran ülkeye ve bu yoksul insan kütlesi için ne yaptın? Yıllarca, yüzyıllarca onun kanını emdikten ve onu bir posa halinde katı toprak üstüne attıktan sonra, şimdi de gelip ondan tikslenme hakkını kendinde buluyorsun.

Anadolu halkının bir ruhu vardı, nüfuz edemedin. Bir kafası vardı; aydınlatamadın. Bir vücudu vardı; besliyemedin. Üstünde yaşadığı bir toprak vardı! İşletemedin. Onu, behimiyetin (hayvanlığın), cehlin ve yoksulluğun ve kıtlığın elinde bıraktın. (1942, s. 93).

Yeni Cumhuriyet yönetimi, Karaosmanoğlu'nun betimlediği aydın tipiyle Türk köylüsüne bilimin aydınlığını götürmenin olanaksızlığının bilincine varmıştır. Bu nedenle, köye gidecek öğretmenin, köy çocukları arasından seçilip yetiştirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Köy Enstitülerinin kuruluşundaki (1940) temel yaklaşım bu olmuştur. Belirtilmesi gereken bir nokta da Köy Enstitülerinin Batılı eğitim sistemlerinin bir kopyası olmayışıdır. Köy Enstitüleri, “eğitimi Türk toplumunun modern bir toplum haline gelişinin manivelası olarak kurma yolunda, ta Mahmut II. zamanında başlamış olan deneylerin, ardı ardına gelen başarısızlıkların verdiği tecrübelerden sonra bulunmuş olan çıkar yol” (Kirby, 1962, ss. 6-7) olarak ortaya çıkmıştır. Köy Enstitüleri, bu özelliğiyle Türkiye gerçeklerini kucaklayan, yani eğitimini başka ülkelere borçlanmadan, kendi olanaklarıyla sürdürebilecek özgün bir proje olarak eğitim tarihine geçmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve iş içinde eğitim, Köy Enstitülerinin eğitim-öğretim yöntemi olarak kabul edilmiştir.

Köy Enstitülerinde yetişen öğretmenler, yalnızca ilköğretim çağına gelmiş çocukları eğitme göreviyle değil, aynı zamanda nüfusun % 85'ini oluşturan köylüleri de çeşitli konularda dolaylı dolaysız (özellikle tarım, sağlık alanlarında) yetiştirerek Ortaçağ boşanlarından kurtarma göreviyle de yükümlü tutulmuştur. Her öğretmen, köylülerin tarım, hayvancılık ve sağlık konusunda bilgisine başvurulacak kişi konumundadır. Köylüler, bilgiye ulaşacak başkaca iletişim aracı bulunmadığından dünyadaki gelişmeleri çoğu zaman öğretmenlerden öğrenmektedir. Köy Enstitülü öğretmen, Cumhuriyetin değerlerine, dolayısıyla aydınlanmanın önemine inanmıştır. Bu nedenle, her türlü engele karşı savaşım vermeyi göze alabilmektedir.

Köy Enstitüleri, kuruluşundan kapatılışına (1940-1954) kadar olan 12 yıllık bir zaman dilimi içinde hedeflediği aydınlanmacı ya da modernleşmeyi benimsemiş, üretime yönelik öğretmen tipini yetiştirmeyi başarmıştır (Başaran, 2006, ss. 82-85). Ne var ki, her dönemde olduğu gibi, Köy Enstitülü yıllarda da aydınlanmanın önü kesilmeye çalışılmıştır. Modernleşmenin sürmesine karşın; aydınlanmış, sorunlara eleştirel bakabilen, kulluktan çıkarak hakkını arayan bireylerin çoğalması çıkar çevrelerini rahatsız etmiştir.

Modernleşmenin benimsenmesine karşın aydınlanmanın önünün kesilmesi, Türkiye’de yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında bir aydınlanma coşkusu yaşanırken ve kısa zamanda önemli aşamalar kaydedilmişken, yeni dönemde bu coşkunun engellenme nedenleri, dolayısıyla Köy Enstitülerinin kapatılış nedenleri bugün de sorgulanmaktadır. Modernleşme sürerken toplumun önüne konulan ezberci eğitim yöntemi, medya aracılığı ile yeniden hurafelere yönelme, üretim yerine tüketimin körüklenmesi, düşüncelerin açık seçik ifade edilmesi yerine belirsizliğin öne çıkması, bir “Yeni Ortaçağ” kavramını çağrıştırmaktadır.

Yeni Ortaçağ

Ortaçağ insanı, Yeniçağ’ı sürekli bir ilerleme durumu olarak algılamış ve yaşam koşullarının daha iyiye gideceğine inanmıştır. Doğal olarak bu ilerleme duygusu ve daha iyi bir yaşam beklentisi her dönemde olabileceği gibi, Ortaçağ insanının da hoşuna gitmiştir. Bu arada beklentilerin yönünün değiştirebileceği olasılığı da göz ardı edilmemiştir. 15. yüzyıldan 21. yüzyıla Yeniçağ insanının beklentilerinin ne oranda gerçekleştiği tartışma konusudur. Ayrıca Yeniçağ’ın yavaş yavaş sona ermekte olduğunu, yeni bir Ortaçağ’a doğru yol alındığını belirten görüşlere de rastlanmaktadır (Heppner, 2007).

Beklentilerden biri de bireyin rolüyle ilgilidir. Modern kavramı, toplum açısından tek tek bireylerin eğitim ve ahlakının gücüyle aklını kullanmasını varsaymaktadır. Eş deyişle kendi kişiliğinden yola çıkarak sorumluluk alan insan, aynı zamanda toplum için de sorumluluk almış olur ve güncel sorunların çözümüne etkin olarak katılır. Ancak, insanın bu beklentileri hakkıyla yerine getirememesi ya da getirmek istememesi

durumunda ne olacağı sorusu, bugüne kadar tatmin edici bir yanıt bulamamıştır (Heppner, 2007).

Günümüzün modern insanının bireysel sorumluluğu, beklenildiği gibi toplumun sorunlarını kucaklamak yerine, giderek daha çok sorun üretmektedir. Aksi olsaydı, dünyadaki gelir dağılımı, sağlık ve eğitim alanlarında gözle görülür bir denge sağlanmış olurdu. Oysa bu sorunlar, bireyin istencine bırakılamayacak kadar önemli sorunlardır.

Heppner'e (2007) göre, geçim konusunda da aynı sorunlar üretilmektedir: Ağırlıklı olarak geçimini topraktan sağlayan modern öncesi insanın beslenmesi tümüyle doğaya bağlıydı. Ama aslında kendisini geçindirebilme avantajı vardı. Artık toprağı olmayan modern insanın böyle bir avantajı bulunmamaktadır. Modern insanın artık doğrudan doğaya bağımlılığı azalmıştır; bununla birlikte çok daha fazla hesap yapmak zorunluluğu vardır. Çok sık rastlandığı gibi işsizlik ve açlığın da bu hesapların arasına girmesi kaçınılmaz olmaktadır. İşsizliğin, nüfus artışının, gelir dağılımındaki eşitsizliğin ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan yetersiz eğitimin Yeni Ortaçağ'ı nasıl yaratacağını Minc şöyle açıklamaktadır:

Korkular yerleşir yerleşmez, dinsel, etnik ve siyasal aşırılıklar da öne çıkarlar. Doğal olarak akıl horlanır. Yeni Ortaçağın bu günlerinde dinsel zihniyetin katılaşması, ilginç bir tarihsel koşutluğa işaret ediyor. Nasıl bir zamanlar manastırların dindarlığı ortak imanın yoğunluğunu kanıtlamaya yetmiyorduydu –Engizisyon bu çelişkiyi dile getirmiyor muydu zaten?-, dinsel azınlıkların softalığı da kiliselerin artan etkisini garanti etmemektedir. Günümüzde pupa yelken ilerleyenler, en dogmatik gruplardır. (Minc, 1995, s. 92).

Modernleşme gelir dağılımını dengeleyemediğine göre, eğitim-öğretimde de önemli sorunların olabileceğini varsaymak zor değildir. Kimi bilim ve düşün insanlarının “Yeni Ortaçağ’a doğru gidiş” ya da doğrudan “Yeni Ortaçağ” olarak adlandırdığı yeni dönemde eğitim-öğretimin nasıl yol izleyeceği, en azından bu çalışmada Köy Enstitüleri deneyiminden nasıl sonuçlar çıkarılabileceğini tartışmak gerekmektedir.

Yeni Ortaçağ'da Eğitimin Temel Sorunu

Aydınlanmayla (18. yy.) gelen modernleşme, yaşamın her alanında bilimin ve eleştirel aklın yol göstericiliğinde ilerlemeyi amaçlamıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde eğitim-öğretim sistemlerine önemli görevler yüklenmiştir. Buna karşın, diğer hizmet üreten sektörlerde eşzamanlı gelişmeden söz edilemediği için gelişmekte olan ülkeler bir yana, gelişmiş ülkelerin eğitim-öğretim sistemlerinde bile sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bu durum, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin nasıl eğitsel doğurgularının olabileceğinin yeterince irdelenmediğini, dolayısıyla 21. yüzyılın eğitim-öğretim sistemlerine yeterince yansıtılmadığının bir göstergesi olmaktadır. Astleitner (1997, s. 9), bu konudaki kaygılarını şu sözlerle dile getirmektedir:

Birçok batı ülkesinde, on yıllarca iyi eğitilmiş yüksek disiplinli işgüçlerinden bir ordu üreten dev eğitim fabrikaları bocalamaktadır. Geleneksel öğrenme ilkelerinde ısrar etmek, çoğu kez bilgi çağına çok hızlı bir gidiş için yeterince donanımlı olmayan “robot insanlara” yol açmak izlenimi vermektedir. Korkular elektronik “okur-yazarlığı olmayanlar”dan rahiplerin “fazlasıyla” güdümlenmiş kitleler üzerinde egemen olduğu yeni bir Ortaçağ’a kadar uzanmaktadır.

Astleitner’in gelişmiş ülkeler için tanımladığı Yeni Ortaçağ görüntüleri, Türkiye’de çok daha fazla olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Toplumun yine batılı ülkelerin etkisiyle tüketime yönlendirilmesi, modernleşme çabalarıyla ortadan kaldırılamayan cehaletin giderek artmasına neden olmaktadır. Eğitim-öğretimin, artık üretim gibi bir kaygısı bulunmamaktadır. Üreten, haklarının bilincinde olan, eleştirel düşünceleriyle sosyal yaşama katılan nitelikli bireyler değil, az çok okuryazarlığı olan, ama yaşamak için her türlü yolu geçerli sayan bireyler ilgi görmektedir. Eş söylemle, toplumda ‘değersizlik’ egemen kılınmaya çalışılmaktadır. Değersizliklerin egemen olduğu yerde, yurttaşların, nitelikli eğitim-öğretimden geçirilmesi yerine yaşamın her alanında Ortaçağ dogmalarının çıkar yol olarak gösterilmesi beklenebilir.

Sonuç

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra Türk aydınları, nüfusun % 85’i köylerde yaşayan halka bilimin aydınlığını götürebilmek için Köy Enstitüleri projesini geliştirmiştir. Köy Enstitüleri, kuruluşundan kapatılışına kadar geçen 14 yıllık süre içinde ve daha sonraki etkileriyle kendisinden beklenileni önemli ölçüde yerine getirmiştir. Kapatılmasının nedenleri artık ayrıntılarıyla bilinmektedir. Ayrıca kapatılışından günümüze kadar köy ve kent nüfusunda önemli değişimler olmuştur. Bugün nüfusun çoğunluğu köylerde değil, kentlerde yaşamaktadır. Bununla birlikte köyden kente göç devam etmektedir. Sorun, içinde yaşadığımız yüzyılda dünyadaki ve buna bağlı olarak ülkemizdeki değişimleri göz önünde bulundurarak nasıl bir eğitim sistemi geliştirilmesi gerektiği sorunudur. Var olan eğitim sisteminin, uyguladığı eğitim-öğretim anlayışıyla Yeni Ortaçağ’ın gelişini engellemek bir yana, hızlandırma eğiliminde olduğu gözlenmektedir.

Osmanlı yönetiminden Cumhuriyete geçişte olduğu gibi, günümüz eğitim sisteminin de ‘Yeni Ortaçağ’dan kurtarılması zorunluluğu vardır. Eğitim-öğretimin iyileştirilmesine yönelik olarak üretilen geleneksel tabanlı düşünceler, yeni dönemi bütünlüklü olarak kavrayamadığı için, yeni çözüm önerileri üretememekte ve bu nedenle de Yeni Ortaçağ’ın eğitim anlayışını etkileyememektedir. Bu noktada yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin işbirliği yaparak eğitimle ilgili taleplerini ortaya koyması beklenebilir. Köy Enstitüleri deneyimi, böyle bir arayış için büyük bir olanak olarak karşımızda durmaktadır.

Yeni bir eğitim sistemi arayışı, köyleri göz ardı etmemek koşuluyla, kentlerdeki yoğunlaşmayı dikkate almak zorundadır. Genel eğitim sistemine koşut olarak kentlerin

özelliklerine göre, mahallelerde ya da sitelerde ‘çocuk atölyeleri’ kurulabilir. Bu atölyelerin işleyişinde Köy Enstitüleri örneğinden yararlanılabilir. Her öğrenci genel eğitimin dışında bu çocuk atölyelerinde bir beceri kazanabilir. Bu atölyelerde, kuramsal bilgilerden çok üretme dönük bir beceri kazandırma ağırlıklı kurslar verilebilir

Mahallelerde ya da sitelerde kurulacak çocuk atölyeleri, Köy Enstitülerinin köylerde üstlendiği rolü üstlenebilir. Kaldı ki, bu tür atölyeler köylere de önerilebilir. İş içinde eğitimin ve eleştirel düşünmenin bir yöntem olarak benimseneceği çocuk atölyelerinde, yalnızca öğrenciler değil, dolaylı olarak veliler de kursların izleyicileri olacaklardır. Bu tür kurslar ya da her kentin, mahallenin, köyün kendine özgü eğitim taleplerinin yerel yönetimlerden, sivil toplum örgütlerinden, doğrudan mahalle ya da köy halkından gelmesi zorunluluğu vardır. Yeni dönemde talepler aşağıdan gelmedikçe, Yeni Ortaçağ’dan kurtulma olasılığı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Astleitner, H. (1997). *Kritisches denken, basisqualifikation für lehrer und ausbilder*. Wien: Studienverlag.
- Başaran, M. (2006). *Özgürleşme eylemi Köy Enstitüleri*. 4. baskı. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bursalı, O. (Ed.). (2008). *Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknik Dergisi*, 14.03.2008.
- Hepner, H. (2007). Vorwärt in die vergangenheit. İnternet’ten erişim tarihi 14.12.2007. <<http://www.wienerzeitung.at/Desktopdefault.aspx?TabID=wzundlexikon=Geschichteundletter=Gundcob=284618>>.
- Karaosmanoğlu, Y.K. (1942). *Yaban*. Dördüncü basılış. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Ankara: İmece Yayınları.
- Kodamanoğlu, N. (1964). *Türkiye’de eğitim (1923-1960)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Minc, A. (1995). *Yeni Ortaçağ*. (Çev. Ağaoğulları, M.A.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Schmidt, J. (1989). Sophokles, König Ödipus: Das scheitern des aufklärers an der aalten religion. In Schmidt, J. (Hrsg.), *Aufklärung und gegenaufklärung in der europäischn literatur: Philosophie und politik von der antike bis zur gegenwart* (pp. 35-59). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Tonguç, İ.H. (1933). *İş ve meslek terbiyesi: Bir taslak kitap*. Ankara: Yazarlar Kooperatifi Neşriyatından.
- Tonguç, İ.H. (1946). *İlköğretim kavramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tonguç, İ.H. (1998). *Eğitim yoluyla canlandırılacak köy*. 3. baskı. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Çağının Önünde Koşan Bir Aydın: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu

Mehmet GÜNGÖR

Özet – Bu çalışmanın amacı İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim ve toplumsal yapıya ilişkin bakış açısını incelemektir. Baltacıoğlu gerek bilimsel/düşünsel fikirleri gerekse uzun yaşamı boyunca kendi tanık olduğu toplumsal değışmeler hakkındaki görüşleri açısından dikkat çekici bir isimdir. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e, Cumhuriyet'ten ölümüne kadar süren tarihsel birikimini toplumsal değışim ve eğitim hakkındaki görüşlerini ve bilgilerini günümüze aktarmıştır. Eğitim ve toplumsal yapı üzerine 1900'lerde geliştirdiği yaklaşım ve teoriler bu gün bile Türk eğitim sistemi, sorunları ve tarihine ışık tutmaktadır.

Anahtar kelimeler: Baltacıoğlu, eğitim, toplumsal yapı.

Abstract – An Intellectual Running Ahead His Age: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu – The aim of this study is to analyze the point of view İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu on education & social structure. Baltacıoğlu is a striking name not only because of his intellectual & scientific opinions but also because of his view of social change which he himself witnessed during his long life (1886-1978). From constitutional monarchy days to the foundation of Turkish Republic and up to his death, his historical accumulation provides us with valuable information about the change in society & education. Today, his precious opinions which he built up in 1900s on education & social structure have an important impact on Turkish education system & history.

Key words: Baltacıoğlu, education, social structure.

Giriş

Sosyal bilimler ya da “pozitif” bilimlerle uğraşmış, üretmiş bir bilim insanı üzerine yazı yazmak için, söz konusu bilim insanının kitapları incelenir; etkilendiği ekoller, düşüncesinin evrimi, temel olarak ortaya attığı iddialar, bilim dünyasına getirdiği katkılar anlatılır, yaşadığı dönem ve çevre ile yapılan bilimsel üretimi arasında bağlar kurulur ve eğer iyi bir inceleme yapılırsa görece olarak altından kalkılabilir bu tür çalışmaların... Ancak İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu için durum biraz farklıdır. Yazınsal üretimi yanında, uzun yaşamına bakınca (1886-1978) Türkiye'nin siyasal ve toplumsal tarihi ile iç içe geçtiği, Türkiye'nin geçirdiği çeşitli süreçlerin onun görüşlerini de yakından etkilediği ve belirlediği görülür. Özellikle bu çalışmada Baltacıoğlu'nun yaşam öyküsü içerisinde ülkemizin eğitim ve kültür yaşamına ilişkin olarak geçirdiği değışim ve dönüşüme dikkat çekilmeye çalışılacaktır. Baltacıoğlu'nun uzun yaşamı

Mehmet Güngör, Öğrt. Gör., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 54-64.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, pp. 54-64.

içerisinde gerek yazınsal literatüre katkıları gerekse de teorinin yanında uygulamanın önemini vurgulaması bağlamında ülkemizde hak ettiği değeri görememiş aydınlarımızdandır. Aslında eğitim sisteminin sorunları, toplumsal sorunlara bakış açısı ve almış olduğu yönetsel görevlerle birlikte bir ülkenin geleceğinin biçimlenmesine önemli katkılar sunmuştur. Baltacıoğlu, halkın içerisinde gelip Batı tipi eğitim kurumlarından eğitimi tamamlayan ve hızla yükselen II. Meşrutiyet döneminin tipik örneklerindedir. Osmanlıyı Cumhuriyet'e, II. Meşrutiyet'i Kemalizme bağlayan önemli bağlantılardan birisidir.

Baltacıoğlu, bir Osmanlı I. Meşrutiyet dönemi çocuğu olarak İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Kendisi iktidarın üst kademelerinde yer alan bir aileye mensup değildir. Buna karşın II. Abdülhamit dönemimde hızla çoğalan Batı tipi okullarda öğrenim görmüş ve bunun avantajlarını kullanabilmiştir. O, halkın içinden gelip Batı tipi eğitim kurumlarından geçerek hızla yükselen II. Meşrutiyet döneminin tipik örneklerindedir. Yaşamı onu Osmanlıyı Cumhuriyet'e II. Meşrutiyet'i Kemalizm'e bağlayan bir sürecin hem tanığı hem de sorgulayıcısı yapmıştır.

Düşüncelerini belirleyen üç önemli isimi şöyle sıralayabiliriz: J. J. Rousseau, E. Durkheim ve H. Bergson. Türkiye'de ise, kendisini en çok Sosyolojinin Türkiye'deki en önemli öncüsü Ziya Gökalp etkilemiştir. Türk sosyolojisinde Durkheim ekolünün Gökalp'ten sonra gelen önemli temsilcilerinden birisidir. Ülkesinin sorunlarına duyarlılığını vurgulamış, bilimsel bakış açısı geliştirmiş bu düşüncelerini biçimlendiren düşünürlere hayran olduğunu her fırsatta belirtmiştir. Ayrıca Türk gençlerinin örnek alacağı kişilikler olarak da Atatürk ve İnönü'yü işaret etmiştir. Bu nedenle, çalışmada Baltacıoğlu'nun eğitim ve toplumsal yaşama ilişkin değerlendirmeleri yaşam öyküsü içerisinde ele alınacaktır.

Baltacıoğlu'na Göre Eğitim ve Toplum

1908 yılında Darülfünun Tabiiye bölümünü bitirdikten sonra, 1910 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından pedagoji ve elişleri konularında incelemelerde bulunmak üzere öncelikli olarak Fransa olmak üzere Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde (İngiltere, Belçika ve Almanya) bulunur. Yurda döndükten sonra öğretmen ve yönetici olarak bürokrasinin çeşitli kademelerinde görev almıştır. Daha sonra Darülfünun'a geçer (Kaçmazoğlu, 2001, s. 202).

Baltacıoğlu'nun dünya görüşünün, olaylara bakış açısının ve olayları değerlendirme biçiminin üniversiteden mezun olduğu 1908 yılından itibaren, II. Meşrutiyet dönemi ile birlikte oluşmaya, şekillenmeye başladığı görülür. Eğitim alanında bir Osmanlı bürokratu olmuş ancak Osmanlıcı olmamıştır (Kaçmazoğlu, 2001, s. 200). Fransa'da bulunduğu yıllarda teoriden çok uygulamaya ağırlık veren İngiliz eğitim sistemi ilgisini daha çok çekmiştir. Bununla birlikte Türkiye'deki değişim ve dönüşümlerden

etkilenmiş olsa da, onun ana eksenini II. Meşrutiyet yıllarında biçim almış ve ölümüne kadar sürmüştür.

O yıllarda Osmanlı aydınları arasında yeni yeni gelişen milliyetçiliğe eğilim duyar: Aslında bu eğilimin oluşmasında babası önemli bir etkiye sahiptir. Avrupa'ya giderken babasının söylediği şu sözler milliyetçi duygularının temelini de oluşturmuştur: “Avrupa'ya gidiyorsun, biliyorum şapkada giyeceksin. Olabilir. İman başlıkta değil, gönüldedir. Günahların içinde bir günah vardır, eğer onu işlersen babalık hakkımı helal etmem. Türklüğünü unutma!” (Baltacıoğlu, 1939, s. 18).

Baltacıoğlu her şeyden önce bir eğitimci olup bu yönüyle de Türk eğitim sistemine önemli katkılar yapmıştır. Eğitim sisteminin oluşması, 1912'ler ile 1966'lara kadar süren bir süreci kapsar ve bu sistem onun otuz aşkın pedagojik eseri arasından daha sonra ayrıntılandırılacak olan beş eserinde belirginleşmiştir. Bu eserlerde onun düşünce dünyasındaki belirli aşamaları ve ana temayı bulmak olasıdır (Tozlu, 1989, s. 6).

Mesleğinin ilk yıllarında Osmanlı eğitim politikasını belirleyen kozmopolit Osmanlı ve bireyci anlayışın karşısındadır. Toplumcu ve yerinde öğretimden yana olmuş, ezbere dayalı bir eğitim anlayışının yerine uygulamaya ve uygulamalı öğrenime dönük bir anlayışı benimsemiştir. II. Meşrutiyet yıllarından 1950'lere kadar pratik ve teorik eğitim konuları ile uğraşmış olup, verdiği dersler ve yazdığı kitaplar ağırlıklı olarak eğitim konularını içermektedir.

Eğitim ile ilgili görüşlerini belirtmek gerekirse; çağımızda ortaya çıkan “Eğitim Reformu” hareketinin, ülkemizdeki en önemli temsilcidir. Görüşlerinin derinliği ve kapsamı çağının önünde koştuğunun en önemli kanıtıdır. 1900'ler ile 1945'ler arasında her ülkede baş gösteren reformcu hareketler, kendi içerisinde çeşitli akımların gelişmesine öncülük etmiştir. Çeşitli reform modelleri geliştirilmiş ve uygulama girişimleri başlamıştır. Bütün bu girişimler günümüzdeki eğitim reformu çalışmalarının fikri temellerini hazırlamıştır. Bu akımların ortak konularını ifade etmek istersek; “Geleneksel eğitimi köklü bir değişimden geçirmek, çağa uygun yeni eğitim modelleri yaratmak; dolayısıyla ‘yeni adamlar’ yaratmak/yetiştirmek” olarak ifade edilebilir (Aytaç, 1978, s. 6). Bu amaçla, eğitim sistemi ve okullar eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir.

Bu akımlarda daha önceleri ferdiyetçi/bireyci özellikler görülürken, iki dünya savaşı arasında, sosyal yöne ağırlık verilmiş ve bu nedenle de daha sağlıklı bir senteze ulaşılmıştır.

Baltacıoğlu'nu sadece eğitimci olarak algılamak ya da tüm mesaisini eğitim konularında harcadığını söylemek yanıltıcı olur. O, çok yönlü bilim, düşün ve eylem insanıdır. Türkiye'nin temel sorunları karşısında fikir üretebilen bir sosyolog, düşünür, edebiyatçı, sanatçı, hatta bir duvar ustası, marangoz, bahçivandır. Hikâye, oyun, roman, piyes yazıp, oyun sahnelemiştir. Kısacası Kaçmazoğlu'nun ifadesi ile o, bir halk adamıdır (2001, s. 202).

II. Meşrutiyet yıllarında siyasetin içerisinde tam anlamıyla var olmamış ancak milliyetçilik, toplumculuk ve halkçılık yaklaşımlarına olan ilgisi nedeniyle İttihatçılara yakın olarak durmuştur. Baltacıoğlu'nun kendisini tamamen eğitim ile meşgul ettiği yıllar II. Meşrutiyet yıllarıdır ve 1933'lü yıllara kadar Üniversitedeki görevinin yanı sıra eğitimin çeşitli alanlarında teorik ve uygulamalı faaliyetlerini sürdürmüştür. Dekanlık ve rektörlük görevleri sırasında özellikle sosyoloji ve eğitim sosyolojisi dersleri vermiştir. 1925 yılında Cumhuriyet tarihimizin ilk üniversite tasfiyesine karşı çıkar ve 1933 yılında "kadro dışı" kalır.

Yukarıdaki Baltacıoğlu'nun yaşamı ile ilgili olarak ortaya konulanların ortak noktası, başlangıçta "ferdiyeci" bir nitelik taşıırken, geliştirdiği "içtimai mektep" anlayışı ile sosyal bir birleşime varmıştır. Somut olarak bu birleşimi 1912-1964 yılları arasında yayınlamış olduğu eserlerinde görmektediriz. Ancak bu eserlerden bazıları vardır ki, her birisi onun fikir dünyasındaki gelişmenin yapı taşlarıdır. Bu eserleri Baltacıoğlu'nun yaşama bakışını ve yaşam felsefesini, eğitim anlayışını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Belli başlılarını sıralamak doğru olacaktır:

- *Tâlim ve Terbiyede İnkılâp*. (1927),
- *İçtimai Mektep*. (1942),
- *Toplu Tedris*. İstanbul, (1938),
- *Rüyamdaki Okullar*. (İstanbul, 1944),
- *Pedagojide İhtilâl*. (İstanbul, 1964),
- Hayatım. *Yeni Adam*, 142 (17 Eylül 1938),
- Hayatım. *Yeni Adam*, 360 (20 Kasım 1941).

Bu temel eserler Baltacıoğlu'nun eğitime getirmek istediği yeniliklerin, daha eserlerinin başlığına bakılarak anlaşılabilir kadar "inkılâp"tan "ihtilâl"e doğru bir gelişim gösterdiğinin kanıtıdır. Aytaç (1978, s. 6-7), buradaki "ihtilâl" kavramıyla günümüz ideolojilerindeki fanatik ve güdümlü bir içeriğin olmadığını sadece bilimsel verilere dayalı köklü değişimlerin kastedildiğini belirtmektedir.

Baltacıoğlu'nun bu eserlerinin içeriğini kısa da olsa değerlendirmek toplumsal dönemi ve eğitimin gereksinimlerinin gerekçelendirilmesi bağlamında anlamlı olacaktır.

Talim ve Terbiyede İnkılâp (1927)

Bu eser, yeni bir sistem getirmek isteyen Baltacıoğlu'nun yapmak istediğinin ne olduğunu, amacını belirtmekte, aynı zamanda mevcut eğitim sistemini de eleştirmektedir. Nedir bu eğitim anlayışı? O'nun ifadesi ile, "...okul sıralarında oturtan, bilgi ezberleten, sınava hazırlayan, memurluğa imrendiren pedagoji" (Baltacıoğlu, 1964, s. 6).

Oysa ki Baltacıoğlu'nun amacı, yaratıcı “Yeni Adam”ları yetiştirecek yeni bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Bu nedenle *Talim ve Terbiyede İnkılâp* adlı eserinde, geleneksel eğitim ve öğretim amaçlarını, araçlarını, öğretmen anlayışını şiddetli bir biçimde eleştirmekte ve bu zihniyetin yıkılmasını istemektedir. Yine “Pedagojide İhtilâl” adlı eserinde “Benim pedagoji üzerine yazdığım ilk eser, *Talim Terbiyede İnkılâp*’tır...(1964, s. 78) Bu kitap her şeyden önce zamanın iskolaistik, intellektüel talim terbiye anlayışına karşı ayaklanan bir eserdir. Onun ilk amacı eski mahalle mektebini yıkmaktı. Bu işi başarmıştır”. Baltacıoğlu'nun pedagoji ile ilgili ilk eserim diye nitelediği *Talim Terbiyede İnkılâp* insan yetiştirme düzeni ile ilgili eğitim sisteminin eleştirel bir yaklaşımla ele alındığı ve çözüm önerilerinin yer aldığı çağının ve alanının hala baş yapıtı olarak değerlendirilebilir.

İçtimai Mektep. İstanbul (1942)

Baltacıoğlu'nun ifadesi ile bu onun “ana eser”idir ve eserini şöyle tanımlar, “pedagojik inançlarımın kitabı odur” (1942, s. 1). Birinci eserinde yıktığını belirttiği anlayışın yerine yeni bir anlayış koymak ister. Geliştirdiği şahsiyet pedagojisi ve üretim pedagojisine dayalı bir “içtimai mektep” modeli kurar. Bu iki pedagoji anlayışı ile eğitimi bir teori olarak değil bir olgu olarak ele alır. Bu olguyu da psikolojik ve sosyolojik verilere dayandırarak temellendirir. Dolayısıyla eğitimin sosyal boyutuna dikkat çeker. Buna göre eğitim, sosyal gerçekliğe bağlı, sosyal bir zorunluluktur. Sosyal gerçeklik, kendi bünyesinde hem birlik hem de bir farklılaşma gösterdiği için, eğitim de kendi içinde iki noktada değerlendirilir: “Biri, cemiyetlerin fertleri arasında elzem olan benzerliği temin eden umumî terbiye, diğeri aynı fertler arasında ayrışığı vücuda getiren hususî yahut meslekî terbiye” (1942, s. 18). Anlaşılacağı üzere, eğitimin amacı “bireyi toplumsallaştırmaktır”, yani “ona toplumsal bir kişilik kazandırmaktır”. Baltacıoğlu, eğitimin dışında kalacak her hareketin, toplumsal gerçeklik tarafından olumsuz bir tepki doğuracağını vurgular. Çünkü böyle bir durumda toplumsal kişiliğe sahip insanlar değil, köksüz insanlar yetiştirileceğine özellikle inanmaktadır.

Baltacıoğlu'nun eğitim olgusunu *İçtimai Mektep* adlı eserinde beş ana ilke ile temellendirdiğini görüyoruz:

Kişilik ilkesi: Baltacıoğlu'na göre, eğitimin amacının gerçek kişiler yaratmaktır. Eğitimle bireyin sadece alan bilgisine sahip olmasının yanında konu ile ilgili kişiliği de kazanması gerektiğini belirtir. Örneğin eğitim insana sanatın bilgisini vermekle kalmamalı aynı zamanda bireyde san'atkar kişiliği de geliştirmelidir. Yani toplumsal yaşamla ilgili bilgilerin yanı sıra toplumsal kişilik de kazandırmalıdır.

Ortam ilkesi: En gerçek kişiler Baltacıoğlu'na göre ancak gerçek ortamlarda oluşur. İster âlim, ister bahçıvan olsun, bunlar ancak gerçek ortamları içerisinde âlim ve bahçıvan kişiliği kazanırlar. Sonuç olarak okullar öğrencilere kişilik kazandıracak ortamlar hazırlamalıdır.

Çalışma ilkesi: Bu ilkenin özelliği diğer iki ilkeyi tamamlıyor olmasından gelmektedir. Buna göre, gerçek kişiler, ancak gerçek ortamlar içerisinde ve gerçek çalışmalarla oluşur. Buna göre okullar, gerçek yaşamın dışında “suni çalışmalar”ın değil, gerçek yaşamdaki “gerçek çalışmalar”ın yeri olmalıdır.

Verim ilkesi: Baltacıoğlu şöyle ifade eder: “Çalışma, verimlilik ilkesinin temel koşuludur. Gerçek bir çalışmanın şartı gerçek bir eser, bir randıman elde etmektir. Gerçek randımandan kastedilen, eserin sosyal değer taşımasıdır. Terbiyenin mevzuu olan insan, gerçek bir hayat çerçevesinde bir çalışma yapacak, fakat mutlaka bir eser verecektir” (1942, s. 35).

Başlatma ilkesi: Bu ilke *İçtimai Mektep*’in ilk baskısında bir bütün olarak değil dağınık bir biçimde yer almaktadır. İlk defa, *Toplu Tedris* (1938) adlı eserde ana ilke olarak belirlenir. *İçtimai Mektep*’in ikinci baskısında ayrıntılı olarak açıklanır. Bu ilke, “kısa zamanı ve dar mekânı içerisinde, çocuğu toplumun gerçek yaşamına hazırlamak, yani ona gerçek kişilik kazandırmak için yapılması gerekli ve mümkün olanların nelerden ibaret olmasını belirleyen ilkedir” (Baltacıoğlu, 1938, s. 29).

Baltacıoğlu bunu şu şekilde açıklar: “çocuklara okul çevresinde yaptırılması mümkün olan hayat tecrübelerinin yekûnu ‘başlatma’ dediğimiz fiili teşkil eder” Fakat bunun da her şey olmadığını belirterek şöyle devam eder: “Terbiye bir başlatmadır. Terbiyenin vazifesi hayata hazırlamaktır, yoksa bütün hayatı yaşatmak değildir. Öyleyse pedagoji şu soruya cevap vermek zorundadır: Hangi tecrübeler, hangi şartlardır ki, terbiyenin ‘başlatma’ fiilini teşkil eder? Bu başlatma fiili adına okul içinde kurulması zaruri olan ortam, istenecek çalışma, alınacak verim neden ibaret olacaktır? İşte mesele budur” (1942, s. 40).

Bunun uygulanış şekli konusunda ise şu genel açıklamayı yapar: “...başlatma fiilini bazı ana faaliyetler üzerine yapmak, gerisini hayata, tecrübeye, şahsi başarıya bırakmak...” (1942, s. 41).

Bu ilkelerin kendi içerisinde bir bütünlüğe ve uyuma sahip olduğu hemen göze çarpar. Aynı zamanda, zamandışı olan Avrupa’nın diğer ülkelerine bakıldığında bu ilkelerin temel alındığı eğitim sisteminin daha kapsamlı ve ileri düzeyde olduğu görülmektedir.

İçtimai Mektep adlı çalışmasının dördüncü bölümünde, yeni okul modelinin içyapısı ile ilgili açıklamalar yapmaktadır. Bu okul, eğitimin beş ana ilkesinin mümkün olduğu ölçüde uygulandığı bir okuldur. O, okulun içeriğini ve taşıması gereken tüm niteliklerini belirtir. “İçtimai mektep”i ayrıntılara girmeden kabaca şöyle açıklayabiliriz:

- Üretim okuludur,
- Demokratik okuldur.

Ana nitelikleriyle mevcut okul modellerinde bırakın o günleri, günümüzde bile ne kadar farklı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Baltacıoğlu’nun düşündüğü okul, ana hatları

içerisinde, geleneksel yıllık sınıflar sisteminin, ders saatlerinin, geleneksel öğretim programlarının, öğretim metotlarının, meselâ kitaba bağlı öğretimin, ezberciliğin, ceza ve baskıların ... v.b. gibi şeylerin hepsinin kaldırıldığı bir okuldur. Bunların yerine gerçek faaliyetin ve gerçek yaşamın geçirildiği bir okuldur.

Baltacıoğlu, içtimaî mektep modelini köy enstitüsü ile kıyasladığında, şu değerlendirmeyi yapar: “Benim içtimaî mektepteki davam ne idi? Sınıfları, saatleri, programları, ezberi, kelime bilgisini kaldırmak, bunların yerine işlerliği, sosyal gerçek çalışmayı koymak idi. Köy Enstitüleri, bu devrimi iyice kavrayamadılar. Bugünkü ortaokulu aldılar. Sanat okulunu da aldılar. Ve birbirine yapıştırdılar! Tanzimat ikiciliği, Cumhuriyet devrine kadar süregeldi”. (Baltacıoğlu, 1942, s. 79-80)

Bu ikilik, içtimaî mektepte aşılmıştır. Bunda birlik ilkesi esastır. Baltacıoğlu, bu konuyu da şöyle açıklar: İçtimaî mektepte, nazarî ders, amelî ders diye iki türlü ders, ikilik yoktur. Yalnız, istihsal vardır. Nazarîsi de amelîsi de onun içindedir. (1942, s. 80).

Toplu Tedris (1938)

Baltacıoğlu bu eserinde, “içtimaî mektep” ilkelerini, ilkokul programına uygular. Böylece bu ilkeler, uygulama yönünden daha da açıklığa kavuşturulur. Bu eserin diğer bir önemli yönü de, “içtimaî mektep”in beşinci ilkesi olan “verim ilkesi”nin, burada, bağımsız bir ana ilke olarak açıklık kazanmış olmasıdır. Bu gün ilköğretim programlarının oluştururken çekilen sıkıntıların verimlilikle ilgili olduğu yadsınamaz. Her yeni program arayışı çalışmalarının amacı ülkenin geleceğine ilişkin alınan kararlar olduğu ve bu geleceği belirleyeceği için en sağlıklı ve verimli olanın oluşturulmasıdır. Bu bağlamda Baltacıoğlu’nun ileriye gören özelliğini *Toplu Tedris* adlı çalışmasında bulmak olasıdır. Her ülkenin kendi toplumsal yapısının eğitim ilkelerinin oluşturulması ve belirlenmesinde temel alınması gerçeğine de işaret etmesi açısından da bu eser büyük değer taşımaktadır.

Rüyamdaki Okullar (1944)

Baltacıoğlu bu eserinde yapmak istediklerini bir ironi ile yani sanki bir rüya görmüş gibi aktarır.

Bu eser, yazı biçimi yönüyle dünya eğitim klasikleri arasında, kendine özgü bir örnek teşkil eder. Baltacıoğlu, bu eserinde “içtimaî mektep”in uygulama şekillerini, rüyalarında gördüğü şeylermiş gibi anlatır. Böylece onun düşünür yönü ile sanatkar yönü bu eserde birleştirilmiş olur. O, bu konuyu şöyle açıklar: “Ruhumuzun garip bir ihtiyacı düşündüğümüz, inandığımız şeyleri aklın diliyle anlatamadığımız zaman akıl dilini bırakıp sanat dilini kullanmaya başlarız... Bana bu rüya kitabını yazdıran sebep, işte böyle bir ruh durumudur... Bu rüyalarımı dikkatle okursanız, *İçtimaî Mektep* ve

Toplu Tedris adlı eserlerimde müdafaasını yaptığım terbiye ve tekâmül anlayışımın en şahıslandırılmış anlatışını bulacaksınız.” (1944, s. 5).

Hayatım. Yeni Adam Sayı: 142 (1938) – 360 (1941)

Baltacıoğlu'nun *Yeni Adam* gazetesinde “Hayatım” başlığı altında yayınladığı bu yazılar, bir bütün olarak, örneğin J. J. Rousseau'nun “İtirafılar” adlı yapıtı ile kıyaslanabilir. Onun fikrî gelişimini anlamak için, bu yazıları incelemek bir zorunluluk teşkil eder.

Pedagojide İhtilâl (1964)

Pedagojide İhtilâl, Baltacıoğlu'nun “içtimaî mektep” görüşünü son defa toplu olarak ele aldığı bir eserdir. O, görüşlerine bu eserde daha da açıklık kazandırmaktadır. Diğer yandan da bu eser, özellikle *Türke Doğru* (İst. 1942/43) adlı eseriyle geliştirdiği “milliyet ve kültür tezi” ile “pedagoji tezi”nin bir sentezini teşkil etmesi bakımından önemlidir.

Bu sentez, eserin önsözünde şöyle dile getirilir: “Benim aradığım pedagoji ne Tanzimat pedagojisi, ne Meşrutiyet pedagojisi ve ne de Cumhuriyet pedagojisidir. Benim aradığım pedagoji, atom devrine yakışan yaratıcı insanı, yaratıcı Türk'ü yetiştiren yaratıcı pedagojidir.” (1964, s. 6).

Bu eser, *İçtimaî Mektep*'le mukayese edilirse daha sistemli ve açıklayıcıdır. Eğitim konusundaki görüşleri “inkılâp”la başlayıp, “ihtilâl”le sona eren Baltacıoğlu, eserlerinde, okuduklarını değil, kendi düşündüklerini sergilemiştir. Kendine özgü olan bu düşüncelerindeki derinlik, kapsamlılık ve orijinallik, onun çağdaşı olan bütün diğer eğitim düşünürleri ile rahatça boy ölçüşebilecek bir duruma sahip olmasını sağlamaktadır. Ne var ki, çağının ve toplumunun çok üstünde bulunduğu için, onun fikirlerinin hemen anlaşılması kolay olmamıştır.

Bugün bile eğitim konusundaki faaliyetlerinin aşılamadığına önemli bir kanıt ise, 1990'ların ikinci yarısından itibaren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin olarak uygulamaya konulmak istenilen yöntemleri içeren eserleri daha 1910'larda ortaya koymasıdır. Bilindiği gibi, YÖK ve Dünya Bankası'nın ortaklaşa yürüttüğü bir proje, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının 1996'dan itibaren yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmıştır. 1998–1999 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan bu yeni programın en önemli noktalarından birisi, öğretmenlerin rehberlik becerilerinin yanında farklı özelliklere sahip çalışma ve öğrenme becerisi kazandırmasıdır. Buna göre, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, bundan böyle bir konunun, örneğin tarihin, matematiğin, biyolojinin, müziğin, resmin vb. nasıl, hangi yöntemlerle ilköğretim ve orta öğretimdeki öğrencilere aktarılacağını öğreneceklerdir. Konuyla ilgili olarak, bu gün

üniversitelerimizde büyük bir karmaşa yaşanırken, yetişmiş eleman ve yayın sıkıntısı çekilirken, Baltacıoğlu 1910'larda, 1920'lerde çeşitli derslerin nasıl okutulacağı konusunda; *Mekاتب-i İptidaiyyede Hendesenin Usul-i Tedrisi* (1913), *Coğrafyanın Usul-i Tedrisi* (1914), *Eşya Derslerinin Usul-i Tedrisi* (1914), *El İşlerinin Usul-i Tedrisi* (1915), *Resmin Usul-i Tedrisi* (1915), *Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi* (1915), *Yazının Usul-i Tedrisi* (1920), *Hususi Tedris Usuller* (1932) gibi kitaplar yayınlamıştır (Kaçmazoğlu, 2001, s. 243).

Neden “Yeni Adam”

II. Meşrutiyet yıllarında siyasetin içerisinde tam anlamıyla var olmamış ancak milliyetçilik, toplumculuk ve halkçılık yaklaşımlarına olan ilgisi nedeniyle İttihatçılara yakın olarak durmuştur. Baltacıoğlu'nun kendisini tamamen eğitim ile meşgul ettiği yıllar II. Meşrutiyet yıllarıdır ve 1933'lü yıllara kadar Üniversitedeki görevinin yanı sıra eğitimin çeşitli alanlarında teorik ve uygulamalı faaliyetlerini sürdürmüştür. Dekanlık ve rektörlük görevleri sırasında özellikle sosyoloji ve eğitim sosyolojisi dersleri vermiştir. 1925 yılında Cumhuriyet tarihimizin ilk üniversite tasfiyesine karşı çıkar ve 1933 yılında “kadro dışı” kalır.

Baltacıoğlu bu durumdan çok etkilenir ve bu etki onun yaşamında iki şekilde yansımaları bulur: Birincisi, geçimini sağlamak için yeni yollar arar ve bir gazete/dergi çıkarmaya karar verir. Burada çelişkili bir durum söz konusudur, çünkü Baltacıoğlu'nun geçimini sağlamak için çok değişik seçenekleri söz konusu iken, neden dergi çıkarmaya karar vermiştir? Geçim sıkıntısı ile bunu açıklamak pek olası değildir. Bize göre *Yeni Adam*'ı (1 Ocak 1934) çıkarmasındaki gerçek neden Cumhuriyet ilkelerine ve devrimlerine bağlılığını göstermek, kadro dışı kalmasıyla kendini daha iyi anlatmak, devrimlerin yorumunu yapmak, hatta ideoloğunu üstlenmektir.

1933'deki üniversite reformunun Baltacıoğlu üzerindeki diğer etkisi ise, birinci etkiyle paralel şekilde onun bir sosyolog, bir düşün insanı olarak ülkenin toplumsal sorunlarına ilişkin değerlendirmeler yaptığı ürünlerinin/kitaplarının bu süreç sonunda ortaya çıkmaya başlamasıdır.

Aslında Baltacıoğlu'nun *Yeni Adam*'ı çıkarmasındaki amacı derginin alt başlığında gözlemlemek olasıdır: “Ülkümüz, Demokrasi ve Cumhuriyet İçin Çalışmaktadır”. Kendi ifadesi ile dergisinin ilk sayısı amacının ne olduğuna ilişkin ipuçlarını vermektedir: “Yaratıldığım günden bu yana demokrat yaşadım. Bütün yaşamımda güzellik, iyilik ve bağımsızlık için çalıştım. Gazetem bu ülkelere hıyanet etmez” (Kaçmazoğlu, 2001, s. 310). Derginin adının neden *Yeni Adam* olduğunu yazdığı yazılarından çıkarılmaktadır. Buna göre *Yeni Adam*; milli kimliğe sahip çıkmaktır, toplumu ulusu, devletin kuralları ile bütünleşmiş, devrimleri benimsemiş ülke ve dünya sorunları karşısında duyarlı yeni gelişmeler ve oluşumların bilincinde olan yepyeni bir adam” (Kaçmazoğlu, 2001, s. 315).

Tozlu'nun (1989, s. 29) da belirttiği gibi, onun "Batılı insan tipini ve onun değerlerini temel değerler olarak ele alıp Yeni Adam'ın bu değerlerin üzerinde yükseldiği bir yapılanma" olduğudur.

Cumhuriyet'in temel ilkeleri 'Yeni Adam'ın da savunması gereken değerler olması özellikle belirtilir. Aslında Baltacıoğlu'nun ısrarla vurguladığı ve görmek istediği cumhuriyetin yurttaşlıdır. O, Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan insanları Türkleşmiş, millileşmiş, tebaadan yurttaşa dönüşmüş olarak görmek istemektedir. Görmek istediği yurttaşı da kentlerde Halkevlerinde kırsalda da Köy Enstitülerinde ayrıca buralarda yetişmiş öğretmenler tarafından yetiştirecektir. Baltacıoğlu bu iki kurumu eğitim ve toplum kalkınmasının da önemli aracı olarak görmektedir.

Sonuç

Ulus-devlet anlayışına sahip olan Baltacıoğlu, Cumhuriyet döneminin başöğretmeni, sosyoloji alanında laik, batıcı ve milliyetçi resmi ideolojiyi savunmuş, dinsel olguyu resmi ideoloji içerisinde görmeyi arzulamış ve bunun içinde çaba harcamıştır. Laiklik anlayışı, toplumsal yapı ve bütünlükçü yaklaşım ile çalışmalarında toplumsal sorunları irdelemiş, eğitim sistemini, gericiliği bağnazlığı, Mecelleye dayalı Osmanlı hukuk sistemini kesin bir dille eleştirerek Cumhuriyet ilkelerinden yana kesin bir tavır almıştır. Cumhuriyet ideolojisinin "Türk'e ve Batı'ya Doğru" tezlerine "Din" tezini de ilave etmek istemiştir. Gelenek, Kemalizm ve Milliyetçilik anlayışları arasında sıkı bir ilişkinin varlığından söz etmiş, günümüz toplumunu atalarına bağlayan inançlara, mitlere, masallara, göreneklere, ön yargılara dikkat çekmiştir (İren, 1997, s. 88).

Sonuç olarak resmi ideolojuluğu benimsemesine ve Türk düşün dünyasına çok sayıda eser üretmesine rağmen düşünce dünyamızda yeterince kadri bilinmemiş, görüşleri fazlaca yankı bulmamıştır. Bu durumu Türkiye'nin Batıya benzer bir şekilde sınıfsal dönüşümler geçirmemiş olmasına bağlamak olasıdır. Bilindiği gibi Batı'da reform hareketleri, milliyetçi oluşumlar ve burjuvazinin gelişimi paralellik gösterir. Kutsal din kitaplarının ana dillere çevrilmesi, ulusal kiliselerin kurulması, ulus-devletlerin oluşturulması, burjuva sınıf ve düşüncesinin Ortaçağ'a, eski rejime karşı yürüttüğü ideolojik savaşımın parçaları ve aşamalarıdır. Bu konuları eserlerinde dile getiren ve burjuva ideolojilerini savunanlar bugün bile dünyanın önemli düşünürleri arasında yer almaktadır. Türk toplumunun tarihsel gelişim içerisinde oluşturduğu mirasa bakıldığında Batı toplum yapısı ile örtüşmemektedir. Batılı anlamda feodalite ve ona karşı mücadele eden bir burjuva sınıfı hiç olmamıştır. 2000'li yıllarda yönetim süreci bile ana hatları ile siyasi erklerin dışında, kutsal devlet çerçevesinde belirlenmekte ve biçimlenmektedir. Baltacıoğlu'nun etkin bir düşünür olamamasının nedenleri arasında Türk siyasetini yönlendiren ideolojik söylemden çok farklı görüşler ileri sürmüş olmasında aranabilir. Ayrıca Baltacıoğlu belirli düşünceleri açısından katı bir tutum içerisinde hiçbir zaman olmamış, islamcı ve sosyalist çevrelerden uzak

durmuş, muhafazakar/modernist bir çizgide olmasına rağmen Kemalistler tarafından da benimsenmemiştir. Oysa ki, Baltacıoğlu Kemalist devrimleri destekleyen yazılar yazmış, dil devrimini, Halkevleri ve Köy Enstitülerini savunmuştur. Her kesim Baltacıoğlu'nda kendisinden bir şeyler bulmuş, yine her kesim Baltacıoğlu'nu bütünü ile benimseyememiş, uzak ve soğuk durmuştur. Kendisi ve görüşleri hakkında yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılmış ancak Türk millî eğitim sisteminde hak ettiği ilgiyi görmemiş ve tarihsel birikim yeterince değerlendirilmemiştir.

Kaynakça

- Aytaç, K. (1978). Baltacıoğlu'nun 'eğitim sistemi'nin ana gelişimi. *Yeni Adam*, 921, 4-9.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1912/1927). *Talim ve terbiyede inkılâp*. 3. Baskı, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1938). *Toplu tedris*. İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1940). Hayatım. *Yeni Adam*. No: 225.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1942). *İçtimai mektep*. Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1964). *Pedagojide ihtilal*. İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1998). *Hayatım*. (Yay. haz. Baltacıoğlu, A.Y.). İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- İren, C.N. (1997). Kemalist Modernizm ve Türk gelenekçi-muhafazakarlığının kökleri. *Toplum ve Bilim*, 74, 79-94.
- Kaçmazoğlu, H.B. (2001). Bir halk adamı olarak aydının portresi: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 4(16), 199-219.
- Tozlu, N. (1989). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.

Bir Eğitim Devrimcisi: Mustafa Necati

Devrim ALICI

Özet – Bu makalede, eğitim alanında gerçekleştirdiği başarılı pek çok atılımla Türk devriminin unutulmaz eğitim bakanları arasında yer alan Mustafa Necati'nin devrimci kişiliği ve Cumhuriyet dönemi eğitim sistemine katkıları, dönemin toplumsal ve ekonomik koşulları da ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Köy Enstitülerinin öncülü sayılan Köy Muallim Mekteplerini kuran bu değerli eğitimci, enstitülerin kuruluşunun 68. yıldönümünde bir kez daha anılmıştır.
Anahtar kelimeler: Mustafa Necati, öğretmen yetiştirme, köy enstitüleri, köy muallim mektepleri, millet mektepleri.

Abstract – A Revolutionary Educationist: Mustafa Necati – In this article Mustafa Necati, one of the most prominent education ministers of the Turkish revolution, is discussed with respect to his revolutionist character and his contributions to the education system of Turkey in the republican era. The economic and social conditions of the time were also considered in this discussion. This invaluable educationalist who founded the Village Teacher Training Schools- pioneering schools for Village Institutions- was commemorated once more in the 68th anniversary of the Village Institutions.
Key words: Mustafa Necati, teacher training, village institutions, village teacher training schools, people schools.

Giriş

Ulusal Kurtuluş ve Bağımsızlık Savaşı'nın zaferle sonuçlanmasının ardından, yeni bir mücadele başlamıştır: Bu mücadele, ülkenin, savaş yıllarının getirdiği yokluktan ve yoksulluktan bir an önce kurtulabilmesi ve çağdaş uygarlık düzeyini yakalayabilmesi için, bütün toplumsal yapılarıyla ve kurumlarıyla yeni baştan düzenlenmesini ifade eder. Bu mücadelenin kazanılması, eğitim alanındaki mücadelenin kazanımıyla doğrudan ilgilidir; çünkü ancak eğitim yoluyla çağdaşlaşma eylemlerinin ve Atatürk devrimlerinin başarıya ulaşması mümkündür.

Atatürk devrimlerinin amacı, ülkeyi çağdaş, demokratik bir toplum durumuna dönüştürmenin yanı sıra, bu gelişmenin sürekli olmasını da sağlamaktır (Kili, 1998). Cumhuriyet'in kurucusu Atatürk, değişme ve gelişmenin ancak uygun insan gücünün yetiştirilmesiyle mümkün olabileceğine inanmış; bu nedenle de eğitim kurumlarının tüm yurda yayılması ve çağdaş bir düzeye getirilmesi üzerinde önemle durmuştur (Önsoy, 1991). Atatürk, eğitim alanındaki bu mücadelenin önemini ve öğretmenlerin bu mücadeledeki yerini, 27 Ekim 1922'de Bursa Şark Tiyatrosu'nda öğretmenlere

Devrim Alıcı, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üni. Eğitim Fakültesi, <devrimozdemir@mersin.edu.tr>.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 65-79.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 1, June 2008, pp. 65-79.

yaptığı konuşmadaki,

Bayanlar, baylar! Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularımızın zaferi için, yalnız ortam hazırladı (...) Gerçek zaferi siz kazanacak ve yaşatacağısınız ve mutlaka başarıya ulaşacaksınız. Ben ve sarsılmaz inançla bütün arkadaşlarım sizi izleyeceğiz ve sizin karşılaşacağımız engelleri kıracağız... (Aslan, 1989, s. 36)

sözleriyle vurgulamıştır. Yine, 25 Ağustos 1924'te Ankara'da toplanan ilk Muallimler Birliği Kurultayı'nda Atatürk, öğretmenlere, şu görevleri yüklemiştir (Aslan, 1989, s. 43):

Öğretmenler; yeni kuşağı, Cumhuriyet'in özverili öğretmen ve eğitimcileri, siz yetiştireceksiniz. Yeni kuşak, sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri, sizin ustalık ve özverinizin derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet, düşünce, bilgi ve beden yönünden güçlü ve yüksek seciyeli koruyucular ister. Yeni kuşağı bu nitelik ve yetenekte yetiştirmek, sizin elinizdedir. Üstün ödevimizin yerine getirilmesine yüksek çabalarla kendinizi adayacağınızdan hiç kuşum yoktur. (...) Arkadaşlar, Yeni Türkiye'nin birkaç yıla sığdırdığı askerlik, siyaset ve yönetim alanlarındaki devrimler, sizin; sayın öğretmenler, sizin toplumda ve düşünce hayatında yapacağımız devrimlerdeki başarınızla gerçekleşecektir. Hiçbir zaman unutmayın ki, Cumhuriyet sizden, 'fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür' kuşaklar ister.

Gerçekten de, eğitim yoluyla sürdürülecek olan mücadele, bu alanda ancak Atatürk devrimlerine yürekten inanan kadrolarla sürdürülebilirdi. Bu kadrolar içerisinde Mustafa Necati, Atatürk'e bağlılığı, devrimci düşünceleri, öğretmenlere verdiği değer ve eğitimci yanıyla, Cumhuriyetin kazanımlarının topluma aktarılmasındaki en önemli isimlerden biri olmuştur. Öyle ki, Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanı olarak atanması eğitimciler arasında büyük sevinçle karşılanır. Muallim Mecmuası'nın 1925 yılında çıkan 5. sayısında (Kaya, 2001, s. 64) şu yazı yer alır:

Mustafa Necati'nin Eğitim Bakanlığı'na atandığını duyunca, sönük ve paslı eğitim ufuklarımızda beklediğimiz günün doğduğuna inandık. Onun bakanlığa geçişi bütün emellerimizin gerçek olacağı devrin başladığını gösteriyor.

Nitekim, Cumhuriyet tarihinde, "öğretmenliği meslek haline getiren adam" (Uyar, 2000, s. 39) tanımı, karşılığını Mustafa Necati'de bulur. Bakanlığı süresince öğretmenlerle ilişkileri; öğretmenlere gösterdiği sevgi, saygı, güven ve içtenlik; öğretmenlik mesleğinin değeri ve saygınlığı konusunda yaptığı çalışmalar, öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili yaptığı düzenlemeler ve öğretmenlerin haklarını koruyan, gözeten düşünce yapısıyla Mustafa Necati, öğretmenlerin gönlünde taht kurar. Türkiye'de öğretmenliğe ve öğretmenlik mesleğine verilen değer "doruk noktası" olarak görüldüğü (Tekişik, 1987) Mustafa Necati dönemini, öğretmenler hiçbir zaman unutmamışlardır ve Mustafa Necati, her yıl ölüm yıldönümü olan 1 Ocak'ta, öğretmenler tarafından anılmaya devam etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Köy Enstitülerinin kuruluşunun 68. yılını kutladığımız bugünlerde, enstitülere temel olacak nitelikteki eğitim atılımlarının gerçekleştirilmesinde en büyük payı olduğunu düşündüğümüz Mustafa Necati'yi,

öğretmenlik mesleğine verdiği değer, bakanlık yapısındaki düzenlemeleri, harf devriminin yaygınlaştırılmasındaki çabaları ve bu anlamda millet mekteplerinin açılmasındaki rolüyle bir kez daha anmak ve eğitim tarihimizdeki yerini ve önemini bir kez daha vurgulamaktır.

Mustafa Necati'nin eğitim tarihimizdeki yerini ve bu alandaki çabalarını anlayabilmek için, Cumhuriyet'in ilk yıllarını da dikkate alan bir değerlendirme yapmak yararlı olacaktır.

1920-25 Yılları Arasında Genel Durum ve Eğitim Alanındaki Düzenlemeler

Cumhuriyet'in ilân edildiği 1923 yılında, ülkenin genel durumu şu şekilde özetlenebilir: "İlkel bir tarım, sifıra yakın bir sanayi, madenlerin büyük çoğunluğu, limanlar ve demiryolları yabancı şirketlerin elinde, alt yapı her alanda yetersiz, her yanda tekkeler ve dergahlar, yasalar çağın gereklerinin gerisinde, kadınlara toplumsal hayat içinde yer yok ve hiçbir hakları bulunmamakta, ülke genelinde bir ortaçağ havası..." (Özakman, 2005, s. 302). Savaşın yıkımları o kadar fazladır ki, ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen, doktor, eczacı, hemşire, mühendis, hukukçu, mimar, vb. meslek adamı neredeyse hiç kalmamıştır. Hastane, okul, yol, liman, fabrika binaları savaşla birlikte ya yıkılmış ya da büyük hasar görmüşlerdir (Karagözoğlu, 1985). 1923 yılını izleyen 1923-24 öğretim yılında Türkiye'nin nüfusu yaklaşık 11-12 milyondur. Nüfusun yaklaşık yüzde 80'i kırsal alanda yaşamakta ve yüzde 90'ı okuma yazma bilmemektedir. Yurt genelinde, 4894'ü ilkokul, 116'sı ortaokul, 23'ü lise, 20'si meslek okulu ve 1 yüksekokul; ilkokullarda 341.941, ortaokullarda 9894, liselerde 3799 öğrenci bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005, s. 99). Ortaokullarda 543, liselerde 270 kız öğrenci okumaktadır (Özakman, 2005, s. 302). Öğretmen sayısı, 1081'i kadın, 9021'i erkek olmak üzere 10.102'dir. Bunlardan öğretmenlik eğitimi almış olanların sayısı; 378'i kadın, 2356'sı erkek olmak üzere 2734'tür. Geriye kalan 7368 öğretmenden 1.357'si ilköğrenim mezunu, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si iyi bir eğitim görmemiş, 2.107'si hiçbir öğretmenlik belgesi bulunmayan kişilerdir (Dursunoğlu, 2003 s. 1). 6012 okula, 4882 erkek 2462 kız öğretmene ihtiyaç vardır. Yeniden yapılması gereken 4.000 okul binası bulunmaktadır (Tonguç, 1946, s. 210). Öğretmenlerin maaşları çok düşüktür ve güçlkle verilebilmektedir. Köylerin yüzde 98'inde okul, yüzde 95'inde öğretmen yoktur. İlkokul ve ortaokulların çoğunda eğitim derme çatma binalarda, büyük imkansızlıklarla sürdürülmeye çalışılmaktadır. Mevcut programlar çağdaş olmaktan uzaktır. Eğitimle ilgili mevcut bir teşkilatlanma yoktur (Erdem, 2005; Karagözoğlu, 1985; Türer, 2006).

Tüm elverişsiz koşullara rağmen, Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın ilk gününden itibaren, eğitim savaşının da başladığı görülür. Cumhuriyet, 23 Ekim 1923'te ilan edilmiştir ancak, Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıktığı gün, Cumhuriyet döneminin başladığı gün olarak kabul edilebilir. 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük

Millet Meclisi'nin açılışından kısa bir süre sonra, 2 Mayıs 1920'de Ankara hükümetinin eğitim bakanlığı kurulur ve Dr. Rıza Nur Cumhuriyet'in ilk eğitim bakanı olarak göreve başlar (4.5.1920-13.12.1920). Rıza Nur, bir yandan bakanlık örgütünü yapılandırmaya çalışırken, bir yandan da mevcut eğitim kurumlarını ayakta tutmaya çalışır. Hükümetin eğitimle ilgili programını açıklarken, ilk işin eldeki okulları iyi idare etmek olduğunu vurgular:

Tabii ki şimdilik hiç bir şey yapamayacağız. Bu vartadan kurtuluşa dek eldekini korumak için, iyi idare için çalışacağız (Başgöz, 1999, s. 54).

Sakarya Muhaberesi'nden kısa bir süre sonra, 16 Temmuz 1921'de Ankara'da Maarif Kongresi toplanır. Bu kongrenin toplanma amacı, okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, bu konuda yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve eğitime ulusal bir yön vermektir. Kongreye, Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden 220'den fazla kadın-erkek öğretmen ve eğitimci katılır. Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 8 Temmuz 1921 tarihli sayısında kongrenin önemini şu cümlelerle vurgular:

Cephelerde felah ve istiklal ordusu Yunanla mücadele ederken, Ankara'da muallimler ordusu cehalete karşı müdafâ programı hazırlıyor. Harb ve Maarif cephelerinin ikisinde de faaliyetler var. Vatandan milli ordu düşmanı, muallim ordusu da cehalet ve zulmeti kovacak, iki hizmetin aynı anda tecellisi ulvi bir tesadüftür... (Aslan, 1989, s. 28).

Kongrenin açılış konuşmasında Atatürk, eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapılacak devrimlerin esaslarını, öğretmenler hakkındaki düşüncelerini ve onlardan beklentilerini anlatan tarihi bir konuşma yapar. Bu sırada Ankara hükümetinin eğitim bakanı, Hamdullah Suphi Bey'dir (Tanrıöver) (14.12.1920-20.11.1921). Hamdullah Suphi Bey başkanlığında yürütülen ikinci toplantıda, ilköğretimin beş yıla çıkarılması, ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, eğitimin sadeleştirilmesi ve uygulanabilir hale getirilmesi konularında bazı kararlar alınır (Aslan, 1989). Hamdullah Suphi'ye göre, Türk eğitim sisteminin yapıtaşı, ilköğretimdir. Atatürk devrimlerinin amacına ancak eğitim yoluyla ulaşılabilecektir ve bu nedenle de okulların bu amaca göre yapılandırılması gerekmektedir. Kongrede alınan kararlar savaş koşulları nedeniyle uygulamaya geçirilemez. Bu anlamda ilk planlı çalışmaların İsmail Safa döneminde gerçekleştiği görülür.

Ne yazık ki 20.11.1921'de, Osmanlı feodalizminin kalıntıları olan ve taşradaki dinci-gerici örgütlenmelerin başını çeken hacı, eşraf ve ayanların meclisteki temsilcilerinin desteği ile, Mehmet Vehbi (Bulak) eğitim bakanı olur. Bulak, 05.11.1922'ye kadar sürdürdüğü bakanlığı döneminde, okullardaki din derslerinin arttırılmasına, Sultani'lerin Yeni Medreseler adıyla medreselerle birleştirilmesine, öğretmen okulu öğrencilerinin sarık takmasına, okullarda müzik derslerinin adının ilahi dersi olarak değiştirilmesine, resim derslerinin çizgi dersi adıyla adlandırılmasına ve bu derslerde canlı resimleri çizilmesinin yasaklanmasına varıncaya kadar gerici birçok düzenlemenin gerçekleştirilmesini planlar. Yaklaşık bir yıllık bakanlığı süresince

yapmaya çalıştığı bu değişiklikler, Ulusal Bağımsızlık Savaşı'nın sona ermesi ve kendisinin de bakanlıktan ayrılmasıyla, gerçekleşmeden önlenir (Başgöz, 1999).

Cumhuriyet'in dördüncü eğitim bakanı olan İsmail Safa'nın (Özler) eğitim devrimlerinin gerçekleşmesi için gerekli düşünsel ve hukuksal zeminin oluşturulmasında önemli katkıları bulunmaktadır. 06.11.1922-07.03.1924 tarihleri arasında bakanlık görevini sürdüren İsmail Safa döneminde, ilk kez imamlardan, ilkokul mezunlarından ve rüştiyelerden mezun olanlardan öğretmen olarak yararlanılması kararlaştırılmış; bu amaçla açılan kursları bitirenler köylerde üç yıllık bir ilköğretim vermeye başlamışlardır. Bu durum 1939-1940 öğretim yılına kadar sürmüştür (Binbaşıoğlu, 2005). İsmail Safa'nın bakanlığı sırasında, 15 Temmuz 1923'te Ankara'da, Birinci *Heyet'i İlmiye* (Bilim Kurulu) toplanır. 15 Ağustos 1923'e kadar süren toplantılarda, eğitimle ilgili bütün meseleler ele alınarak yeni hükümetin eğitim programı hazırlanmaya başlanır (Tonguç, 1946). Yine, İsmail Safa'nın bakanlığı döneminde yayınlanan (8 Mart 1923) *Maarif Misakı* (Eğitim Andı) adlı genelgeyle, ulusal ve çağdaş eğitimin yurdun en uzak köşelerine yayılması; öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması; bütün okulların, gereksinimlerine ve çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre kurulması; öğretim elemanlarının daha iyi bir yaşam düzeyine kavuşturulması gerektiği vurgulanır (TTKB, 2008). Genelgede benimsenen eğitim ilkeleri, bütünlük, çocuğa görelilik, gerçeklik, özgürlük, rehberlik, etkinlik (iş), toplumsallık, bireysellik, karma eğitim ve demokratik eğitim olarak temellendirilirken, öğretim yöntemleri de tartışma; yaparak yaşayarak öğrenme; gözlem, deney ve inceleme ve proje (Binbaşıoğlu, 2005) olarak karşımıza çıkar. Genelgede yer alan bu ilke ve yöntemlerin günümüzde “henüz yeni keşfedilmiş” ilke ve yöntemler olarak sunulması, hem eğitim tarihimizi bilmediğimizle ilgili gerçeği, hem de bu ilke ve yöntemlere, ancak “yabancı uzmanlar” tarafından önerildiğinde ve “moda” olduğunda değer verdiğimizizi üzücü bir biçimde ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi, çağdaş ve ulusal bir eğitim politikasının oluşmaya başlaması, İsmail Safa'nın bakanlığı döneminde mümkün olabilmıştır. Daha sonraki dönemlerde Vasıf Çınar ve Mustafa Necati, bu politikaların uygulanmasını sağlayan kişiler olacaklardır (Ergün, 1991).

Maarif Misakı, bir yıl sonra çıkacak olan Öğretim Birliği Yasası'nın öncülüğünü de yapar. 2 Mart 1924'te, Manisa Milletvekili Vasıf (Çınar) ve arkadaşları tarafından “devrim yasalarının en can alıcı yasası” (Oymak, 2003) olan Öğretim Birliği Yasası önerilir. Tonguç (1946, s. 224), öğretimin birleştirilmesi devriminin önemini, şu sözlerle vurgulamıştır:

Fransa'da 1789 devriminden ancak 93 yıl sonra okullar laikleşebiliyor. Türkiye'de cumhuriyetin ilanından 4 ay sonra...

3 Mart 1924 tarihinde yasalaşan öneriyle, dinsel kurumlara bağlı olan eğitim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlarla birlikte tek elden yönetilmeye başlanarak (Binbaşıoğlu, 2005, s. 261), diğer ifadeyle, Türkiye'deki bütün

eğitim öğretim kurumları (Savunma Bakanlığı'na bağlı olan askerî okullar, Sağlık Bakanlığı'na bağlı olan *darüleytamlar* da dahil) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, *Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti*'ne veya özel vakıflara bağlı olan medreseler ve mektepler, bütçeleri ile beraber Eğitim Bakanlığı'na devredilerek laik eğitim dönemi başlar. Öğretim Birliği yasasının kabulünden kısa bir süre sonra, eğitim bakanı Vasıf Çınar (08.03.1924-21.11.1924), “eğitim bakanlığının elindeki ilkokulların hiçbirinde meslek dersi okutulamayacağı, bunun Öğretim Birliği ilkesine aykırı olacağı” gerekçesiyle medreseleri kapatır (Başgöz, 1999). Medreselerin kapatılması laik eğitimin en önemli basamağını oluşturacaktır. Öğretim Birliği yasasıyla, eğitim programlarında yer alan din dersleri önce azaltılır, daha sonra kaldırılır. Laiklik, önce CHP'nin programına girer, daha sonra anayasada yer alır. Laiklik ilkesi, 1961 anayasasında korunur. Buna karşın, 1949'da din dersleri tekrar okutulmaya başlanır, daha sonra da zorunlu hale getirilir (Binbaşıoğlu, 1995). 1981 anayasasında laiklik ilkesi yerini korumaya devam etse de, 80 dönemi sonrası hükümetlerle birlikte, laiklik ilkesinin uygulamada düşündürücü bir biçimde zedelenmeye başladığı gözlenir. İmam-hatip liselerindeki artış, din derslerinin zorunlu olarak okutulmaya devam etmesi bu geriye gidişin en önemli göstergeleri arasındadır. Bugün Ulusal Kurtuluş Savaşı ile birlikte başlayan 1923 kazanımlarının “gaflet, dalalet ve hatta hıyanet” içerisinde nasıl yok edilmeye çalışıldığı apaçık ortadadır. Anayasanın değişmez ilkelerinden olan laiklik ilkesinin ve laik eğitimin tartışılır hale gelmesi, son derece kaygı vericidir.

1924 Şubat'ında milletvekili Şükrü Saraçoğlu, ilk kez Latin alfabesi konusunu TBMM'ye getirir. Mecliste büyük eleştirilere yol açan bu düşünce, basında olumlu karşılanır. 1925 ve 1928 arasında, bu konuda Mecliste ve basında epey görüşler ileri sürülür. Şükrü Saraçoğlu'nun bakanlığı döneminde (22.11.1924-03.03.1925), kent okulları için olduğu gibi, köy okulları için de öğretmen yetiştirmek gerektiğine karar verilir (Binbaşıoğlu, 2005). 04.03.1925'te, Hamdullah Suphi Bey ikinci kez eğitim bakanı koltuğuna oturur ancak görevde kalması uzun sürmez; 19.12.1925'te görevinden istifa eder.

1920'de Dr. Rıza Nur'un eğitim bakanı olmasından 1925'te Hamdullah Suphi'nin istifa ettiği döneme kadar, eğitim alanında beklenen ilerleme ve iyileşme bir türlü sağlanamaz. Ülkede eğitimi yaygınlaştırmak ve topluma ve ekonomiye faal olarak katılacak insan gücünü yetiştirmek için pek çok temel ve acil sorunun çözümü gerekmektedir ve bu sorunların çözümünü sağlayacak etkili bir eğitim atılımına ihtiyaç vardır (Aslan, 1991). Bu atılım, 20.12.1925'te bakanlığa atanan Mustafa Necati sayesinde gerçekleşecektir.

Mustafa Necati Dönemi

Mustafa Necati'nin yaşamını ele alan kaynaklar incelendiğinde (Beydoğan, 1991; Eski, 1999; Kaya, 2001; Kaynaradağ, 1991), 34 yıllık kısa yaşamında azımsanmayacak kadar çok ve önemli çalışmalar yaptığı, görevler aldığı görülür.

Mustafa Necati, 1894 yılında İzmir’de doğmuştur. İzmir İdadisi’nden sonra İstanbul Hukuk Mektebi’nde yüksek öğrenimini tamamlayan (1913) Mustafa Necati İzmir’e geri dönmüş, Kız Öğretmen Okulu’nda öğretmenlik (1914), Vasıf Çınar ile birlikte, Özel Şark İdadisi’nde (1915-1918) müdürlük ve “Kasaba Demir Yolları”nda hukuk müşavirliği gibi görevlerde bulunmuştur (Beydoğan, 1991; Kaynaradağ, 1991). Kuva-yı Milliye hareketinin içinde bizzat yer alan, çeşitli dergi ve gazetelerde yazdığı yazılarla Milli Mücadeleye destek sağlayan ve Balıkesir Barosu’nun kuruluşuna öncülük eden Mustafa Necati, milletvekilliği, istiklal mahkemelerinde üyelik, Kastamonu İstiklal Mahkemesi Başkanlığı, Adalet Bakanlığı, Türk Muallimler Birliği Başkanlığı gibi görevlerde de yer almıştır (Eski, 1999; Kaynaradağ, 1991). Mustafa Necati, 1925’te eğitim bakanı olduğunda 31 yaşındadır.

Mustafa Necati, bakanlık görevine atanmasının hemen ardından *Heyeti-i İlmiye*’yi toplar. 27 Aralık 1925’te yapılan Üçüncü Heyeti İlmiye toplantısında, liselerin yeniden düzenlenmesi ve belli merkezlerde liseler açılarak bunların zamanla çoğaltılması; öğretmen okulları ile diğer meslek okullarının belirli merkezlerde toplanarak güçlendirilmesi; gündüzlü ortaokullarda karma eğitimin uygulanması; stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarının tespit edilmesi; Talim ve Terbiye işleri ile ilgilenmek üzere Talim ve Terbiye Dairesi’nin kurulması; okullara başvuran tüm çocukların kaydedilebilmesi için okul kontenjanlarını arttırıcı önlemlerin alınması ve devlet ve il bütçelerinden milli eğitim teşkilatına ayrılan ödeneklerin daha yararlı bir şekilde kullanılması kararları alınmıştır (TTKB, 2008). Alınan bu kararlar, eğitimde devrim sayılabilecek niteliktedir ve hemen uygulamaya konur.

Mustafa Necati’nin, bakanlığı süresince eğitim alanında yaptığı en önemli çalışmaları üç başlık altında incelemek mümkündür. Bu çalışmalar, (1) bakanlık teşkilatıyla ilgili düzenlemeler, (2) öğretmen yetiştirme sorununun ele alınışı, (3) harf devriminin ilan edilmesi ve millet mektepleri ile ilgili düzenlemeler şeklinde sıralanabilir.

Bakanlıkta Teşkilatlanma

Mustafa Necati’nin bakanlığı döneminde, Bakanlık örgütü ilk kez yasalastırılmış ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu çıkarılmıştır. 2 Mart 1926’da kabul edilen 27 maddelik yasaya göre ilkokullar, yatılı ve gündüzlü olacak biçimde, şehir ve köy okulları olmak üzere ikiye ayrılmış; bunların dışında bir de okulu bulunmayan köylerin ortasındaki daha büyük bir köyde ya da merkezde olmak üzere “köy yatılı okulu” denilen bölge okulları kurulmuştur. Yine yasanın 7. maddesiyle, öğretmen okulları ilk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleri olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır (Uyar, 2000).

Mustafa Necati’nin Bakanlık teşkilatında yaptığı düzenlemelerden biri, Maarif Teşkilatı Kanunu’nda da yer alan, Talim ve Terbiye Dairesi’ni kurmaktır. Necati,

bakanlığın siyasetten etkilenmesini önleyecek ve özerkliğini sağlayacak bir dairenin gerekliliğine inanmaktadır. Mustafa Necati'nin bu iyi niyetli düşüncesine karşın, Talim ve Terbiye Dairesi bu görevi hiçbir zaman yerine getirememiştir hâlâ da getirememektedir. Talim ve Terbiye Dairesi, karma eğitime karşı çıkmış, Latin alfabesinin kullanımını engellemeye çalışmış, Köy Öğretmenleri ve Köy Enstitüleri hareketini baltalamaya çalışmış, tüm reform ve atılımların karşısında yer almış, sadece okul kitaplarının yazdırılması ve incelenmesi gibi işleri yapmakla ilgilenmiştir (Başgöz, 1999).

Maarif Teşkilatı Kanunu'na göre yapılan bir başka düzenleme, Maarif Eminlikleri'nin oluşturulmasına ilişkindir. Maarif Eminlikleri, eğitim işlerinde bakanlığa yardımcı olmayan valilikler nedeniyle oluşturulmuştur. Valiliklerin İçişleri Bakanlığı'na bağlı olması ve eğitim bakanlığından gelen yazıları ciddiye almamaları, bakanlık emirlerini uygulamamaları gibi sıkıntılar söz konusu olunca, bu sorunun ortadan kaldırılması için Maarif Eminlikleri gibi bir düzenleme yapılması planlanmıştır. Buna göre, Türkiye 13 eğitim bölgesine ayrılmış, her bölgeye *Maarif Emni* adı verilen eğitimciler atanmıştır. Mustafa Necati, bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklar:

Eğitim Bakanlığı'nın yetkisi bugün çeşitli ellerde toplanmış bulunuyor. Bakanlığın en önemli görevi olan ilköğretimin yayılması meselesi valilerin yetkileri arasındadır. Bu sistemin mahzurlarını zaten biliyordum. Ama bakanlığa geldikten sonra rastladığım zorluk bu kanımı doğruladı. Bunun için bir veya daha çok ili birleştirerek bir eğitim bölgesi yapmayı ve bölgenin eğitim işlerini doğrudan doğruya eğitim bakanlığına bağlı bir 'Emin'in emrine vermeyi düşündük (Başgöz, 1999, s. 89).

Maarif Eminlikleri, eğitim işlerinin valiliklerin elinden alınarak bakanlık denetimine alınması yoluyla, Öğretim Birliği uygulamalarının tamamlayıcısı olmuştur. Maarif Eminlerinin görevi, öğretmen atamaları da dahil olmak üzere, buldukları bölgedeki eğitim-öğretim işlerinin düzenlenmesi ve bakanlık kararlarının uygulanması konusunda çalışmalar yapmaktır. Ancak, bir yıl sonra, eminliklerin öğretmen atama yetkileri geri alınmıştır. İdari ve mali yetkiler yine valiliklerde ve İçişleri bakanlığında bulunduğundan, eminlerin hareket alanları kısıtlı kalmış ve sadece eğitim müfettişi konumunda görev yapabilmişlerdir. Maarif Eminlikleri Mustafa Necati'nin ölümünden sonra, 1931'de kaldırılmıştır (Başgöz, 1999; Ergün, 1991).

Mustafa Necati dönemi, bakanlık içerisinde çalışacak en nitelikli kadroların bir araya toplandığı ve bakanlığın en iyi örgütlendiği dönem olarak kabul edilir. Rüştü Uzel, Kemal Zail, Cevat Dursunoğlu, Rıdvan Nafiz Edgüer, İsmail Hakkı Tonguç gibi ülkenin değerli eğitimcileri ve yurtseverleri bakanlığın önemli yerlerinde görev alırlar. Ünlü eğitimci Nafi Atuf Kansu, Necati'nin müsteşarı olur (Kaynaradağ, 1991). Bakanlıktaki bu kadrolaşma, eğitim alanındaki düzenlemelerin de Atatürk devrimlerine uygun bir biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Onun zamanında ilk defa bakanlık ciddi bir çalışma dönemine girer. Şevket Süreyya Aydemir (1995, s. 126) bu dönemi şöyle anlatır:

Necati Bey genç bir insandı. Ona göre zamanın gecesi gündüzi yoktu. Bizim bakanlıkta iş, akşam tatilinden sonra, bütün dairelerin kapıları kapanınca başlardı. O saate kadar ancak günlük işlerle uğraşılırdı. Müdürlerin, genel müdürlerin lambaları geç saatlere kadar yanardı. Bu geç saatlerde bakan, hemen daima arkadaşlarının yanında olurdu. Eğitim Bakanlığı'nın içinde sessiz ama kuvvetli bir hava esmekteydi. Laik öğretim, karma öğretim gibi ileri memleketlerin hala tartışmasını yaptıkları cesur ve ileri hamleler bu mütevazî dairenin insanları tarafından başarılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Meselesi

Cumhuriyet sonrası dönemde öğretmen yetiştirme meselesini ciddi anlamda ele alan isim, Mustafa Necati'dir. Cumhuriyetin ilk yıllarında köylerin yüzde 95'inde (35.000 köy) öğretmen yoktur. Mustafa Necati, bu umut kırıcı resme bakarak "Bu gidişle cumhuriyet öğretmensiz 35.000 köye ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir." diyecektir (Türer, 2006, s. 3). Ancak 100 yıl içerisinde çözümlenmesi mümkün görünen bu sorun için, genç Türkiye'nin o kadar zamanı yoktur. Kısa sürede kalıcı ve pratik çözümler üretmek ve bu çözümleri bir an önce uygulamaya geçirmek gerekmektedir. Mustafa Necati, bu sorunu 10 yıllık bir sürede çözmek üzere planlamalar yapar. Bu plana göre, 10 yıl içerisinde, her yıl 3 bin öğretmen olmak üzere 30 bin öğretmen yetiştirilmesi hedeflenir. Peki bu öğretmenler bu kadar kısa sürede nerede ve nasıl yetiştirileceklerdir? Hemen çalışmalara başlanır. Yeni öğretmen okullarının açılmasından mevcut öğretmen okullarındaki kontenjanların artırılmasına, çeşitli mesleklerde çalışanlara verilen kısa süreli kurslarla ilkokullardaki öğretmen ihtiyacının karşılanmasından köy okullarıyla ilgili düzenlemelere kadar pek çok çalışma gerçekleştirilir. Bu çalışmaların temeli, ilköğretim düzeyinde eğitimin yaygınlaştırılmasına dayanır; çünkü ilköğretimden mezunların sayısı, daha üst düzey eğitim kurumlarına gidebilen öğrenci sayısını da belirleyecektir. Üst düzey eğitim kurumlarına devam edebilmek, öğretmen olabilmek, mühendis olabilmek, doktor olabilmek, kısacası Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü sağlayabilmek demektir.

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la birlikte, iki tip öğretmen okulu planlanır. Bu okullardan biri beş yıllık "İlk Muallim Mektepleri", diğeri de üç yıllık "Köy Muallim Mektepleri"dir. İlk Muallim Mektepleri şehir okulları için öğretmen yetiştirmek üzere düzenlenirken, Köy Muallim Mektepleri de köy okulları için öğretmen yetiştirmek üzere düzenlenir (MEB, 1995). Mustafa Necati, iki farklı öğretmen okulu düşüncesinin nedenini, 20 Mart 1926 tarihli Meclis çalışmalarında şöyle açıklar:

Köy çocuklarını köyden alıp da şehirde okutmak hatalıdır. Bu sistem tatbik edilmiş, mahzurları görülmüştür. Mektebi bitiren köy çocukları, köyelerine dönmek istememişlerdir. Elimizde böyle çocuklar vardır, onun için köy çocuklarını şehirde değil, köyünde okutacağız. O, köyünde ne gördüyse o hayatı yaşayacaktır. Yani mektebin içinde büyük bir arazi olacak, orada çalışacaklar, hayvan bakmasını

öğrenecekler, bu suretle köylerinden ayrılmayacaklardır. Tabii bunların programlarını Talim ve Terbiye Heyeti tetkik edecek, yapacaktır. Köy muallimlerini getireceğiz, onların şahsi fikirlerini de nazarı dikkate alacağız. Ona göre mektep açacağız, ona göre de program yapacağız. Tahsil bizatihi bir hedef değildir. Bilakis vatandaşlar ilerde yapacağı vazifeye hazırlayan bir vasıta. ... Öğretmenin vazifesi, yalnızca talim ve tedris değildir, herkese vazifesini öğreten bir mürid olmalıdır. (Kaya, 2001, s. 68).

Gerçekten de Mustafa Necati, köy ilkokullarının köy hayatı ile ilgili olması gerektiğini savunur:

... Efendiler, bizim yaptığımız izlenimle (program) öğretimi iki biçimde uyguluyoruz. Birisi kentte, diğeri köyde öğretimdir. Kentteki öğretim beş yıldır, köydeki üç yıldır. Köyde okuyacak çocukların koşulları başkadır. Eğer çocuk kışın babasına gerekirse, kışın babasının yanında bırakırız, yazın okuturuz. Gerçekten köylüye çocuğu gerekir. Sabanını sürer, öküzüne tavuğuna bakar... O çocuk üreticidir. Boş bulunduğu zaman okuturuz... (Anar, 1991, s. 160).

Köy Muallim Mektepleri iki ilde açılır: Kayseri ve Denizli. Bu okulların amacı, öğrencileri köy koşullarına uyum sağlayacak biçimde yetiştirmektir. Diğer yandan, Ankara, Konya, Balıkesir ve Erzurum'da öğretmen okulları açılır. 1926'dan itibaren İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri'nden mezun olan öğretmenler ilkokullara atanmaya başlanır. Ancak Köy Muallim Mektepleri, biri 1931, diğeri 1932 yılında olmak üzere, Mustafa Necati'nin zamansız ölümü ve ondan sonra gelenlerin bu konu üzerinde yeterince durmamaları, okullar için gerekli alt yapının tamamlanmaması, köyler için ayrı bir okul açılmasına gerek olmadığı gibi nedenlerle kapatılmıştır. Bu okullar 1937'de beş yıllık Köy Öğretmen okulları adıyla yeniden açılacak, 1940 yılında da Köy Enstitüleri'ne dönüşecektir.

Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere yapılan bir diğer çalışma, 1926'da 842 sayılı İlk Mektep Muallim Muavinleri Hakkında Kanun'un kabul edilmesidir. Bu kanun aracılığıyla belirli kurslar düzenlenmesine, emekli öğretmen, doktor, eczacı, gibi meslek gruplarından öğretmen ihtiyacının karşılanmasına karar verilmiştir.

Ancak tüm bu çalışmaların yapılabilmesi, eğitim alanındaki mali kaynakların durumuyla yakından ilgilidir. Eğitim bütçesindeki sorunları çözebilmek amacıyla, 22 Nisan 1926'da 819 sayılı kanun çıkarılmıştır. Bu kanunla, il özel idarelerinin bütçelerinin yüzde 10'luk kısmının, eğitim bakanlığı tarafından belirlenecek 10 bölge merkezinde öğretmen okulu binası yapmak üzere ayrılması kabul edilmiştir. Yapılması planlanan ilk bina, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nün binasıdır (bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi Binası). İkinci öğretmen okulu binası, İzmir Erkek Öğretmen Okulu, diğer bina da bugün Necatibey Eğitim Fakültesi binası olan Balıkesir Erkek Muallim Mektebi binasıdır (Özer, 2005).

Ankara Gazi Orta Öğretmen Okulu'nun kuruluş hazırlıklarının yapıldığı günlerde, bütçe olmadığı gerekçesiyle okulun kuruluşunun ertelenmesini isteyen Maliye Bakanına Mustafa Necati'nin yanıtı şöyle olur:

Ben maarif vekiliyim, vazifem mektep açmaktır; yapamazsam ayrılırim, yapabilen gelir. Siz maliye vekilisiniz; vazifeniz para bulmaktır; bulamazsanız siz ayrılırsınız, bulabilen gelir (Ovat, 2006, s. 2).

Harf Devrimi ve Millet Mektepleri

Cumhuriyet'in kurulmasının ardından, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılabilmesi amacıyla, Arap harfleriyle yazılan Türkçe yazının değiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkar. 1924 yılında, milletvekili Şükrü Saraçoğlu, Latin alfabesi konusunu TBMM'ye sunar. 1925-28 yılları arasında mecliste konuyla ilgili tartışmalar sürer. 1928'de, Mustafa Necati'nin önerisiyle konuyla ilgili olarak bir Dil Heyeti kurulması kararlaştırılır. Dil Heyeti'nin yaptığı çalışmalar sonrasında, 1 Kasım 1928'de Latin alfabesi kabul edilir. Çıkan yasaya göre, halka en geç altı ay içerisinde yeni yazının öğretilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için Mustafa Necati, Millet Mektepleri'nin açılmasına karar verir ve bu konuda çalışmalar başlatır (Binbaşoğlu, 2005).

Ceyhun Atuf Kansu, Mustafa Necati'nin Millet Mekteplerinin kurulması konusundaki çabalarını şöyle anlatmaktadır (Erdem, 2007, s. 62):

1 Ocak 1929'da, Türkiye'nin dört bir bucağında Millet Mektepleri açıldı. Milli Eğitim Bakanlığı'nda başta genç Mustafa Necati ve çevresinde gene genç, ülkücü eğitim-öğretim akıncıları aylardır çalışmışları, gündüzlerine geceleri katmışlar, Anadolu öğretmenlerini yeni ve kutsal bir görevin ateşinde birleştirmişler, bu okullara akın akın yazılan her yaştan Cumhuriyet vatandaşları için her anlamıyla ulus okulları olan bu devrimci kurumların kapılarını açmışlardı.

Millet Mektepleri uygulamasından önce, yeni yazıyla eğitim yapacak öğretmenlere yeni harflerin öğretilmesi çalışmaları gerçekleştirilir. Açılan kurslarda yaklaşık 15.000 öğretmenin yeni yazıyı öğrenmesi sağlanır. Mustafa Necati, Millet Mektepleri'nde yeni yazıyı öğretmekle görevlendirilen öğretmenlere şöyle seslenir:

... bu hareket yürümüştür. Bu hareketle birlikte yürümeyen, onun önünde koşmayan öğretmen iş göremez kalmış, yurt ve meslek ödevini yapmamış demektir. Görev sizi çağırıyor. Her ne zaman olursa olsun, her nerede bulunursanız bulunun, rastlayacağımız her ulus bireyine soracaksınız: yeni Türk harflerini öğrendiniz mi? Öğrenmemişse hemen derse başlayacaksınız, evinize gittiğiniz zaman çocuklarınıza, bütün ailenizin üyelerine, tanıdıklarınıza bu harfleri öğreteceksiniz (Erken, 1991, s. 143).

Millet Mektepleri, yurdun her köşesinde halka okuma yazma öğretmek amacıyla oluşturulan, her okulda açılan ve 15-45 yaşındaki herkesin katılmasını zorunlu olduğu okullardır. Bu okulların başöğretmenliğini Atatürk üstlenir. Okullar hiç okuma yazma bilmeyenlerin gittiği A dershanesi ve A dershanesini bitirenlerin devam ettiği B dershanesi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A dershanesinde okuma yazma işlemi öğretilirken, B dershanesinde ise kompozisyon, aritmetik ve ölçüler üzerinde durulmuştur. Mustafa Necati çok emek verdiği bu okulların açıldığı gün (1 Ocak 1929)

hayatını kaybetmiştir. Onun yerine bakanlığa geçici olarak atanan İsmet İnönü çalışmalarını sürdürülmesini sağlamış ve bu okullar sayesinde okuma yazma oranı 1935 yılında yüzde 35'e kadar ulaşmıştır (Binbaşıoğlu, 2005; Eski, 1999).

Sonuç

Mustafa Necati, Türkiye Cumhuriyeti'nin yedinci eğitim bakanıdır. Onun dönemine kadar çalışan bakanların görev süreleri ve bakanlıkları sırasında yaptıkları çalışmalar dikkate alındığında, Mustafa Necati'nin zamansız ölümü nedeniyle ancak 3 yıl süren bakanlığı döneminde gerçekleştirilen atılımların önemi bir kez daha ortaya çıkar.

Köy Enstitülerinin hangi düşünsel temeller üzerinde yapılandığını görebilmek için, Mustafa Necati'nin öğretmen yetiştirme konusundaki düşüncelerini anlamak ve bu konuda yaptığı çalışmaları incelemek gerekir. Yaptığı konuşmalarından birinde şöyle der:

Biz çocukları doğa ile eşya ile karşılaştıran, neşe ve özgürlük havası içinde çalışmaya, gözlem ve usa vurmaya, yaratıcılığa götüren bir okul istiyoruz. Biz istiyoruz ki okul, çocukların birbirine yardım ederek, birbirini tamamlayarak çalıştıkları bir deneylik (laboratuar) olsun. Bizim yapmak istediğimiz okulda, dinleyiciler yoktur. Düzen ve uyum içinde çalışan, yapıtlar ortaya koyan küçük adamlar vardır" (Bal, 1991, s. 153).

Kayseri-Zincirdere (Zencidere) ve Denizli'de açılan Köy Muallim Mektepleri, Köy Enstitüleri modelinin oluşturulmasında önemli bir deneyim olarak karşımıza çıkacak; 1927-28 döneminde açılan ve Necati'nin ölümünden hemen sonra kapatılan bu okullar, Köy Enstitüleri'ne açılan kapı olacaktır.

1927'de Konya'da Orta Muallim Mektebi'ni açan da Mustafa Necati'dir, 1928-29 eğitim öğretim yılında liselerde karma eğitime geçilmesini sağlayan da, Ankara'da ana okulu öğretmeni yetiştirmek için ilk kez ana muallim mektebini açan da yine Mustafa Necati'dir. Vasıf Çınar'dan sonra, Öğretim Birliği yasalarının en kapsamlı uygulamasının yine Mustafa Necati döneminde yapıldığını vurgulamak gerekir.

Bakanlığa getirildiği 20 Aralık 1925 gününden başlayarak, öğretmenlerin maaşlarının artırılması, ev ve yakacak tazminatı verilmesi, valinin hemen yanında yer almalarının sağlanması gibi düzenlemelerle öğretmenlik mesleğini yüceltmek için ne yapmak gerekiyorsa, hepsini yapmış; Maarif Teşkilatı Kanunu'na koydurmuş olduğu "maarif hizmetinde asıl olan öğretmenliktir" hükmüyle, öğretmeni eğitim öğretim hizmetleri içerisinde en üst konuma yükseltmiş; öğretmenliği aranan ve istenen bir meslek haline getirmiş ve bu konudaki samimiyetini de gerek konuşmalarıyla gerek davranışlarıyla her ortamda göstermiştir. Öğretmenlerle doğrudan iletişim kurmaya özen gösteren Mustafa Necati'nin yazdığı mektuplarda onlara "sevgili meslektaşım", "arkadaşım" hitaplarını kullanması ve mektuplarını "şefkatle kucaklarım", "gözlerinden öperim" cümleleriyle bitirmesi (Kaynaradağ, 1991), onlara sıkıntılarını

isteklerini sorması, kitaplar göndermesi, bu samimiyetin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Şimşek (2005, s. 94), Mustafa Necati'nin öğretmenlere gönderdiği mektupları değerlendirirken şöyle bir serzenişte bulunur:

Ben de öğretmenlik yaptım. Ama bize, katı buyruklar içeren resmi yazıların ve o malum sarı zarfların dışında hiçbir şey gönderilmedi. Bizim göğsümüze yıldız takılmadı, bize 'Aziz Meslektaşım' denmedi; hele bir mektupla hiç denmedi...

Mustafa Necati, harf devriminin yaygınlaştırılması için kurulmasında büyük emek harcadığı Millet Mekteplerinin açıldığı gün hayatını kaybeder. Yunus Nadi, Necati'nin ölümünden duyduğu üzüntüyü şu sözlerle dile getirir (Eski, 1999, s. 178):

Necati ölmüş diye bana bir haber söylediler. Dünya dünya olalı, ne küre-i arz üzerine ne de onun üstünde herhangi bir adamın başına bu kadar müthiş bir yıldırım düşmemiştir. Haber yıldırım idi. Fakat onun mukabilinde, ben daha kuvvetli: sanki şaka diyen, sanki bu hakikata inanmamakta selamet bulmak isteyen ben. Tekrar ettiler ki Necati ölmüştür! Sahi mi? Buna inanmak lazım mı? Yalnız şuna emin ol ki Necati, beraber uğruna hayat ve mematımızı vakfettiğimiz istiklal ve inkılap saflarında senin yerini doldurmak vazifesi dahi bize ve bütün millete terettüp etmiştir. ... Emin ol çocuk, emin ol arkadaş. Uğruna çalıştığın vazifeye devam olunacaktır..."

Cumhuriyetin en önemli kazanımlarından olan laik eğitimin tartışıldığı ve eğitim sistemimizin temeli olan Öğretim Birliği yasasının yok edilmeye çalışıldığı bu günlerde, Cumhuriyetin unutulmaz eğitim bakanını bir kez daha saygıyla anıyoruz.

Kaynakça

- Anar, S. (1991). Öğretmen yetiştirme probleminin analizi: Mustafa Necati ve John Dewey. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 154-165). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Arslan, H. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. İçinde Celep, C. (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, B. (1991). Mustafa Necati ve Türk ulusal birliği. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 71-79). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Aslan, E. (1989). *Atatürkçü düşünce sisteminde Türk eğitimi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Aydemir, Ş.S. (1995). *Suyu arayan adam*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bal, H. (1991). Mustafa Necati, John Dewey ve Türkiye'de öğretmen sorunu. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 148-153). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Başgöz, İ. (1999). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. (2. Baskı) Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Beydoğan, M. (1991). Mustafa Necati'nin hayatı ve kişiliği. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 20-26). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi üzerine bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursunoğlu, H. (2003). *Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/dursunoglu.htm>>.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5(2). İnternet'ten erişim tarihi: 07.11.2007, <<http://www.universite-toplum.org/pdf/240.pdf>>.
- Erdem, H.H. (2007). Eğitim devrimcisi Mustafa Necati'nin düşündürdükleri. *Yeniden İmece Dergisi*, 16, 60-63.
- Ergün, M. (1991). Mustafa Necati'nin Türk eğitim tarihindeki yeri. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 101-107). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Erken, V. (1991). Millet mekteplerinin yaygın eğitimdeki önemi. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 140-147). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Eski, M. (1996). Mustafa Necati. *Atatürk Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 35(12), İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <<http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=Dergiler&IcerikNo=724>>.
- Eski, M. (1999). *Cumhuriyet döneminde bir devlet adamı: Mustafa Necati*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Güven, İ. (2001). Mustafa Necati'nin Türk eğitiminin gelişimine katkıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/guven.htm>>.
- Gökçora, İ.H. (2007). Kulluktan özgür bireye: Üretken eğitim ve aydınlanma yolunda Köy Enstitüleri. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(1). İnternet'ten erişim tarihi: 07.11.2007, <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_302.pdf>.
- Karagözoğlu, G. (1985). Atatürk'ün eğitim savaşı. *Atatürk Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 4(2), İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <<http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=Dergiler&IcerikNo=1019>>.
- Kaya, Y. (2001). *Köy Enstitüleri: Antigone'den mızraklı ilmi hale*. Cilt 1. İstanbul: Tıglat Matbaacılık.
- Kaynaradağ, A. (1991). Büyük yurtsever, büyük eğitimci Mustafa Necati. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 1-10). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Kili, S. (1998). *Atatürk devrimi: Bir çağdaşlaşma modeli*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- MEB (1995). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme (1848-1995)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ovat, F. (2006). Bir eğitim sevdalısı. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 74, İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi74/sayi74/ovat.pdf>>.
- Oymak, R. (2003). 3 Mart 1924: Devrimci bir cumhuriyetin devrimci bir yasası; öğretim birliği yasası. *Eğitim Dergisi*, 3, İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <http://www.egitirim.gen.tr/Rifat_3_MART_1924.htm>.

- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-23.
- Özakman, T. (2005). *Şu çılgın Türkler*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özer, F. (2005). Mustafa Necati Bey (1894- 1 Ocak 1929). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 164-188.
- Safran, M. (1991). Mustafa Necati Bey'in meclis konuşmalarından seçmeler. İçinde Genç, R., Kaptan, S., Akkutay, Ü. ve Eski, M. (Eds.), *Mustafa Necati Sempozyumu* (ss. 80-84). Kastamonu: Kastamonu Eğitim Yüksekokulu Yayınları.
- Şimşek, T. (2005). Mustafa Necati cumhuriyetin milli eğitim bakanıydı. *Yeniden İmece Dergisi*, 9, 4.
- Tekışık, H.H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33.
- Tonguç, İ.H. (1946). *İlköğretim kavramı*. (Birinci Cilt). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tonguç, İ.H. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- TTKB (2008). Cumhuriyet'in ilk dönemi eğitim kurumları, telif ve tercüme heyeti. İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/heyeti_ilmiye.pdf>.
- Türer, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar, I. *Abece Dergisi*, Mart-Nisan sayısı.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Uyar, B. (2000). *Tonguç'un eğitimcileri*. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). İnternet'ten erişim tarihi: 08.02.2008, <http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_ogretmen_kitabi.pdf>.

Seçki

İlk Öğretimin Tohumları

İsmail Hakkı TONGUÇ

Özet – Yazar çağ nüfusunun tamamını kapsayan zorunlu bir ilköğretim anlayışının nasıl ortaya çıktığını tartışmaktadır. Bu durumu modern ulus devletin kurulması süreciyle koşut olarak açıklamaktadır. İlk bölümde sanayi devrimi öncesi Avrupası’nda toplumsal yapıyı analiz etmekte ve toplumsal değişimin harekete geçiren etmenlerden bahsetmektedir. Daha sonraki bölümlerde aydınlanma çerçevesinde evrensel ilköğretim fikrinin temellerini oluşturan önemli düşünür ve yazarlar ile öne çıkan fikirleri ele almaktadır. Bu tartışma Fransız Devrimi’ne kadar olan dönemi kapsamaktadır.

Anahtar kelimeler: İlköğretim, zorunlu eğitim, toplumsal değişim, aydınlanma.

Abstract – *The Seeds of Primary Education* – Author discusses how the idea of compulsory primary education which comprises all children within the cohort has been arisen. He explains the situation parallel to the foundation of the modern nation state. In the first section he analyses social structure in pre-industrial revolution Europe and refers to factors which had mobilized the social change. In the following sections he mentions the important figures and ideas which underlie universal primary education within the framework of the enlightenment. This discussion covers the period before the French Revolution.

Key words: Primary education, compulsory education, social change, the enlightenment.

İlk Öğretimi olmayan memlekette, Ortaçağ idaresi, bütün şekilleriyle devam eder, Resmî kanunlar, ne derlerse desinler, ne haklar vatandaşlara tanınırsa tanınsın, hiç olmazsa İlk Öğretim derecesinde bilgi olmazsa haklar ve vazifeler canlanmaz, gönüllere ve yüreklere sinip yerleşmez. Bilmeyen, siyasi ve ekonomik kudret sahiplerinin elinde, Ortaçağ’da olduğu gibi, köle hayatı sürer. Asıl acıklı olan taraf da, kendi düşkün ve köle hayatına karşı duyusuz ve kayıtsız kalır. [*İsmet İnönü*].

İsmail Hakkı Tonguç (1893-1960), eğitimbilimci, 3 Ağustos 1935–25 Eylül 1946 arasında İlköğretim Genel Müdürü, Köy Enstitüleri’nin fikir babası ve mimarı. Bu makale yazarın 1946 yılında Remzi Kitabevi tarafından basılan *İlk Öğretim Kavramı* adlı eserinin (s. 412) “İlk Öğretimin Tarihçesi” adlı birinci bölümünün ilk alt bölümünü oluşturmaktadır (ss. 1-31). Bu bölüm aktarılırken sayfa düzeni ve yazı biçimi açısından dergimizin biçimlendirilmesine uyarlanmıştır; kaynakça gösterimi ve dilbilgisi ve sözcük bilgisi açısından orijinaline sadık kalınmıştır. Kitabın sonunda yer alan yanlış-doğru çizelgesindeki düzeltmeler metne işlenmiştir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, Haziran 2008, ss. 80-101.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 4, Issue 2, June 2008, pp. 80-101.

Giriş

Bir insanın yavrusuna veya başka bir insana ilkel bilgileri öğretmeye başladığı günden itibaren, dar mânasıyla ilköğretim işine girilmiştir. Toplumsal ve ekonomik hayat geliştikçe, bu bilgileri bireylere öğretme ve yaşamak için gereken hüneleri kazandırma ödevini aile başkanları ve bireyleri, din adamları, köleler, eğitmenler [*pedagoglar*], ustalar ellerine almışlardır. Onların bu konu üzerindeki çalışmaları tarih boyunca, ta mecburî ve belli yaştaki bütün çocuklara mahsus ilkokullar açılıncaya kadar şu veya bu şekilde sürüp gelmiştir. Fakat bunların yaptıkları iş, bugün anlaşılan mânadaki ilköğretimle yapılmak istenilenden başka karakterdedir. Onun için bu mesele ile yeni mânalı ilköğretimi birbirine karıştırmamak lâzımdır.

Belli yaştaki çocuklara mahsus, parasız ve mecburî İlköğretim kurumu olarak devlet tarafından himaye veya idare edilen, düzeni devletçe saptanan ve denetlenen, öğretimi ana dille yürütülen ilkokulların açılmasına niçin ve ne zaman başlandı? İşte, bu sorunun cevabını verebilmek için yeni mânalı ilköğretimin tohumlarını araştırmak, köklerini göstermek ve kavramını belirtmek gerektir. Bir mânadaki ilköğretime tohum olabilecek fikirler nelerdir? Hangi sebepler bu fikirleri doğurdular? Bu soruların cevaplarından da İlköğretimle ilgili ve önemli olayların mânalarını, kendi tarihi içinde geçirdiği değişikliklerle beraber öğreneceğiz.

Bu gibi bilgilerimiz eksik olursa öğretmen sıfatıyla yapmaya giriştiğimiz işlerin mânâ ve değerlerini kavrayamayız, işlerimizi görürken bilinçli ve ölçülü davranamayız, hükümlerimizi verirken bilimsel tecrübeleri ve bunlardan elde edilen sonuçları göz önünde tutmamış oluruz. Meslek bilgilerimizin temellerini teşkil edecek anlayışımız eksik olursa görevimizi kusursuz yapabilecek bir duruma yükselemeyiz, bocalamalarla çok vakit kaybeder, bazen da yolumuzu sapıtır, yanlış yollara düşer, çıkmaz sokaklar içine saplanır kalırız. Yapmakta olduğumuz işin mânasını ve değerini anlayacak olursak, onu bilerek, severek, zahmetlerine katlanarak ve onlardan yılmayarak yaparız. Yolumuzu kesmek isteyen engellerle karşılaşırsak onları yok etmeyi göze alır, gerçek amacımıza ve çekici ülkülerimize doğru durmadan ilerler, başarılarla bezeniriz.

Ortaçağ Hayatına Toplu Bir Bakış

Yeni mânalı ilköğretimin tohumları ilk defa batı Avrupa memleketlerinde serpilmiştir. Bu olayın zamanını tayin edebilmek, sebeplerini anlamak için Ortaçağ'daki Avrupa'nın genel durumunu, bilhassa sosyal ve ekonomik meseleler bakımından göz önüne getirmek lâzımdır:

Kasabaların Durumu

On birinci yüzyıldan itibaren Avrupa halkının çoğu, Hıristiyanlık dinine kuvvetli

bağlarla bağlanmıştı. Kiliseye bu şeklide bağlanış, halkın onun her emrini dinlemesi ve ona her şeyini başışlaması şeklinde tecelli ediyordu. Bu hareket kiliseyi zamanla olağanüstü bir zenginliğe kavuşturdu ve hâkimiyetini beklenmedik ölçüde arttırdı. “O zaman kilise görülebilen, elle tutulabilen, son derece faal bir organizasyon -nefes alan, yaşayan insanların mukadderatlarına- devletin tahayyül edemeyeceği kadar –muhtelif tarzlarda şekli veren bir teşkilattır”. Onun için iktidar ve zenginliğine güvenen kilise mensupları otoritelerini her bakımdan genişletmek istediler.

Halk üzerinde nüfuzları fazla olan papazlar şövalyelerle birleşerek sergüzeşt şeklinde savaşlar çıkarmaya yeltendiler. Haçlı seferleri başladı, 200 yıl sürdü. H. W. von Loon’un şu satırları Haçlı seferlerine katılanların durumlarını gösterir: “Haçlılar bu şehirde [İstanbul] oturanların birçoğunu öldürdüler, taşınacak ne varsa hepsini çalıp götürdüler ve halka umumiyetle o kadar fena muamele ettiler ki...”

Haçlı savaşlar Avrupa’nın genel hayatını bazı yönlerden değiştirecek sonuçlar doğurdu: Yıllarca süren savaşlar uğruna yurtlarını terk edecek şövalyeler para lâzımdı. Onlar topraklarının bir kısmını satmak veya rehin bırakmak suretiyle para bulmak yolunu tuttular. Bu olay toprak prenslerini doğurdu. Uzun yıllar topraklarından ve yuvalarından uzak kalan şövalyeler tarım işlerini başkalarına gördürmek zorunda idiler. Bu durum, toprak sahibiyle köylü arasında bu işleri idare eden bir zümre yarattı. Bunlar köylü ile toprak sahibi arasındaki münasebetleri her iki tarafa fazla zarar vermeyecek şekilde düzenledikleri için, köylü halk iş görme bakımından nispeten verimli olabiliyordu. Bu durum sayesinde 13. ve 14. yüzyıllarda ziraat işleri oldukça düzelmişti. Verimli köye dayanan kasabalar da bu sebepten gelişmeye ve daha serbest bir hayata kavuşmaya başlamıştı.

Ortaçağ’da Avrupa halkı bugün tasarlanmayacak kadar bilgisizdi. “Onların kiliselerinde mum yaktıkları, bir şamdana fazla güvenilmeyen ışığı ile yatmağa gittikleri, çok az kitapları olduğu ve bugün halk okullarında (ilkokul) veya biraz iyice bimarhanelerde okutulan şeylerin cahili oldukları bir hakikattir.”

O zaman Avrupa’ya nispetle kültür bakımından üstün bir durumda olan yakın doğu memleketleriyle iki yüz yıl temas etmiş olan şövalyelerle bu seferlere katılanlar kaba geleneklerinden kurtulmaya, yakın doğunun sanat ve biliminden faydalanmaya başladılar.

O devirde pek nadir kimseler nasip olan okuma-yazma, değer kazanarak Avrupalılar arasında yayılmaya başladı. Doğu memleketleriyle batı memleketleri arasında ticaret canlanmaya yüz tuttu. İstanbul gibi ticaret merkezleri İtalya’ya ve kuzey Avrupa’ya doğru yayıldı. Venedik, Cenova, Floransa gibi kasabalar zenginleşti. Evvelce ticaret işine tavassut eden Tuna kasabaları durgunlaştı. Alp dağlarından yeni ticaret yolu üzerindeki kasabalar canlandı.

O devrin ticaret eşyası mahduttu, kasabaları az nüfuslu idi. Meselâ Ulm, Augsburg, Nürnberg, Strasburg, 5-10 bin nüfuslu yerlerdi. Kasaba halkının çoğu ziraatle geçinirdi. Onun için Ortaçağ kasabalarında el sanatkârları ve tüccarlar pek azdı.

Buralarda yaşayan insanların çoğu, Lonca teşkilâtına dayanan el sanatları ve dar bir çevre içinde yapılan ticaretle geçinirlerdi. Orta sınıfı teşkil eden bu insanlar, aralarında düzenledikleri meslek nizamının havası içinde, kasabalara mahsus ekonomi politikasının icaplarına uyarak yaşamak amacını güderlerdi. Buldukları şehrin ihtiyacına göre istihlal yaparlardı. Onun için dükkân ve işlik kolayca büyütülemez, bir kişi büyük kazançlar sağlayamazdı. Mahallî ve küçük ölçüdeki rekabetlere girişilemezdi.

Bu çağın zihniyetine göre müstahsilin kendi malına arada tavassut eden olmaksızın kendi satması tercih edilir, aracı tüccarlardan hoşlanılmazdı. Onun için müstahsille müstehlikin doğrudan doğruya temas etmelerini sağlayacak imkânlar araştırıldı. Hayvan ve hububatın parça halinde büyük kârlarla satılmak üzere toptan ve çok miktarda alınıp satılması yasak edilmiş veya belli nizamlarla sınırlandırılmıştır.

El sanatlarıyla uğraşanların yanlarında çalışan işçilerin haklarını ve görevlerini Lonca nizamı saptamıştı. Fiyatlar, eşya'ya narh koymak suretiyle denetlenir ve pahalılığın önüne bu suretle geçilmeye çalışılırdı. Esnaf arasında çıkan anlaşmazlıklar, ustalarla çırak ve kalfalar arasındaki geçimsizlikler Lonca disiplinine göre halledilirdi. Lonca nizamı, Hıristiyanlık dininin değer verdiği inançların etkisi altında saptanmıştı.

Lonca mensupları bu nizamın kendilerine sağladığı imtiyazlara bürünerek mesleklerinde çalışırlardı. Fakat bu nizamda, menfaat ve hakları, ilgililerin hepsini memnun edecek şekilde düzenleyememişti. Onun için kavgalar, gürültüler eksik olmazdı. Buna rağmen o devrin az nüfuslu kasabaları, bu nizama uyarak çalışan insanların emekleriyle mimarlık ve ressamlık alanında dinsel mahiyette önemli eserlere kavuşmuşlardı.

El sanatlarının gelişmesinde kilisenin de payı vardır. Almanya'da en eski yapıcı ustaları papazlardı. İlk kiliseler ahşaptı. Bunları papazlar kendileri yaparlardı. Taş binalara (İtalyan tarzı) denirdi. XI. Yüzyılda Alman prenslerinde kilise yaptırmak hevesi pek fazla idi. Bir kilise yaptıracak prens, 20-30 kişilik bir papaz kümesi çağırır, bu işe memur ederdi. Bu sebepten kiliselerin işliklerine, süslü el sanatlarının beşiği denir. Kilise işlikleri vasıtasıyla kasabaların halkı da sanata alışmaya başlamıştı.

Ortaçağ'da devletin durumunu tasvir eden *Barges*: “Bu çağın devleti yalnız savaş cihazı idi, adalet organı olan devlet, 12.inci yüzyıldan itibaren Maliye işlerine de el koyarak görevini genişletti” der.

Şehir halkı giyiniş, yemek yiyiş, eğlence ve törenler tertip ediş bakımlarından köylü ile kıyas edilemeyecek durumda idi. Süslü, çekici elbiseler giymek, türlü vesilelerle ziyafetler tertip ederek şaşılacak kadar bol yemek yeme fırsat ve imkânlarını bulabiliyordu. Sanatkârlar, ayrıldıkları Lonca gruplarına göre alaya katılarak büyük geçit resimleri yaparlardı. Müzik ve ressamlık alanlarında sivrilmiş artistler onların sanat zevklerini gidermeye çalışırlardı.

Ortaçağ kasabaları, gelinip içinde durulmak, yerleşerek oturulmak istenilen yerlerdi. “Kasaba havası insanı serbest yapar” sözü o devirden kalmaz.

Bu çağda okuma-yazma bilenlerin sayısı, kasabalarda bile pek azdır. Çocuklar kilise okullarında papazlardan Lâtinçe olarak bazı duaları, ezberlemek suretiyle öğrenirlerdi. Şehir çocuklarının çoğu babalarının yanında çalışarak baba mesleğini veya ustalardan başka bir sanatı öğrenme yolunu tutardı.

Köylerin Durumu

Ortaçağ toplumunu teşkil eden insanların çoğunluğu köylüdür. Bu çağda servetin ana unsuru topraktır. Zengin olabilmenin baş şartı toprağa ve onu serbestçe işleme hakkına sahip olabilmektir. Bu kolay mesele değildir. Çünkü o devirde köylü çoğunluğu toprak sahibi olamıyordu. Onlar başkalarına, idareci sınıfa mensup kimselere ait toprakları işlerlerdi. Toprağa sıkı sıkı bağlanarak iş görmek ve bir ailenin geçimini sağlamak pek güçtü.

Ortaçağ'ın başlangıcında Avrupa halkının çoğu tarım işlerini benimsemiş, bu işlere kendini vermiş durumda değildi. Meselâ “Cermenler için düşmanı tehlikeli savaflara mecbur kılarak onun hakkından gelmek, tarlayı sürüp sabırla mahsulünü beklemekten on defa daha iyi bir iş telâkki edilirdi. Kanla kazanılacak menfaati, terle elde etmeye uğraşmak Cermenler için gevşeklik, korkaklık, tembellik demektir.”

Bu zihniyeti taşıyan halk tarafından sık sık karşılaşılan ve uzun süren savaflar, bir hükümdar fermanıyla durmadan değişen mülkiyet hakkı ve nizamı, genel hayat alanındaki güvensizlikler, eşkiya soygunları tarım işiyle uğraşan halkın durumunu çok sarsıyordu.

Köylü küçük aile işletmelerine dayanan Ortaçağ ziraati, istihsal bakımından ancak aile ihtiyacını karşılayabilecek durumda kısır bir ziraatti. Köylüler tarlaları kendileri işlerler, ekmeklerini karıları pişirir, etlik hayvanlarını kendileri keser, her türlü iş avadanlıklarını kendileri yaparlardı. Köylü kadın çocuklarıyla birlikte yün eğirir, kumaş dokur, giyeceklerini diker, aile ihtiyaçlarını giderici bütün işleri görürdü. Yalnız tuz, baharat, süs eşyası gibi bazı maddeler dışarıdan satın alınırdı.

Toprağa sahip olmayan köylü çoğunluğu, verimsiz bir ziraatle uğraştığı için sıkıntı içinde bulunmakta idi. Köylü, her yıl elde ettiği mahsul veya yetiştirdiği hayvanlardan bir kısmını toprak sahibine vermeye mecburdu. Bu gibi vergilerden öldükten sonra bile kurtulamazdı. Bazı yerlerde, ölünün bıraktığı eşyadan bir kısmını da toprak sahibi alırdı. Bu çağda köylünün karısını ve çocuklarını toprak beyinin emrine vermeye mecbur tutulduğu saptanmıştır. Toprak rahibi kendi toprakları üzerinde çalışan köylüleri, eşya ve hayvanlar gibi alıp satabilir, onları her türlü angarya işlere sürebilirdi. Durumu bu kadar fena olan köylü, topluma dayanıklı bir temel olamazdı. Bütün Ortaçağ gizli ve açık köylü ile toprak sahipleri arasında geçen mücadelelerle doludur.

Köylü istediği zaman bulunduğu yeri terk ederek şehirlere gelip yerleşemezdi. Köyde bulunduğu müddetçe toprağı işleyememezlik edemezdi. Hayat şartları ne kadar

ağır olursa olsun o, köyde bulunmak ve alın yazısına göre çilesini doldurmak mecburiyetinde idi. Köylü bu yükleri kısmen olsun hafifletmek için kilise, vakıf gibi dinsel kurumları veya şövalyeler, prensler gibi askerî kudreti ellerinde tutanların himayelerine sığınmaya mecbur kalırlardı.

“Zavallı köylü”, “budala, salak” gibi tâbirler o zamandan kalmadır. Köylünün durumunu açıkça anlatmaya yeterler.

1457 tarihinde ölen Felix Hammerlin *De Nobilitate* adlı kitabında köylüyü şöyle tasvir eder: “Bir insan gibi değil, iğrenç bir yaratık; biraz gülünç, biraz da korkunç bir hayalet gibi asilzadenin karşısına dikilir. Sırtı dağ çıkıntısı gibi kamburlaşmış hali; kirli ve çekingen görünüşü, budalaca bakışlarıyla o tıpkı eşeğe benzer. Köylü buruşmuş ve örselenmiş alını, dimdik olmuş sakalı, kırılmış ve birbirine dolanmış saçları, çatlak göz kapaklarının altında çapaklı gözleri, büyümüş korkunç karnı, normal şekli bozulmuş, sertleşmiş ve sık kıllarla kaplı vücudu, kel başı ile bacakları üzerinde güç halle durabilen insandır. O yamalı, ince ve kirli elbisesiyle, rengi kaçmış, hayvan derisine dönmüş kıllı göğsünü kapatamazdı”.

Köylülere nispetle kasaba halkının durumu çok iyi denilebilecek haldeydi. Kasabalarda oturan az sayıdaki tüccar ve sanatkâr kümesi, şaşılacak kadar büyük kiliseler, güzel evler yapmışlardı. Ressamlar, heykeltıraşlar, süslü el sanatları erbabı bu binalar için değerli sanat eserlerini meydana getirmişlerdi. Gerçi 15. yüzyılda genel hayatta vukua gelen bir durgunluk yüzünden başlanmış olan büyük kiliselerin birçoğu yarım kalmıştı. Bunun sebebi, ondan önceki yüzyıllarda kendisini biraz derleyip toplamış olan Avrupa köylüsünün bu sırada yoksul düşmesidir.

Tüccar ve zengin sınıfın düzelmiş olan durumu, incelmış görenek ve gelenekleri bütün halkın yükselmesini sağlayamamıştı.

Şövalyelerin Haçlı seferlerde kazandıkları bazı alışkanlıklardan biri, lüks maddeleri Avrupa’ya sokmak oldu. Yabancı memleketlerden ipekli eşya, kıymetli taşlar, süs vasıtaları, baharat satın alabilmek için toprak mahsullerini ve el sanatlarıyla elde edilen maddeleri vermek gerekiyordu. Bu hal halkın yoksul düşmesine sebep oldu.

Bu devirde halk asiller tarafından kötü bir şekilde idare edilirdi. Fethedilen yerlere Avrupalı halk yerleştirilemiyordu. Bu gibi yerler bir müddet sonra terk ediliyordu. Savaşlardan halk bir şey kazanmıyordu.

Uzun süren Haçlı seferler, Fransa ile İngiltere arasındaki Yüz Sene harbi, Avrupa içinde sık sık vukua gelen mücadeleler temeli barış olması gereken bir gelişmeye, bilhassa tarım alanındaki normal çalışmalara engel teşkil ediyordu.

Şövalyelerin belli başlı işleri sergüzeştrelere atılmak, avcılık yapmak, silah oyunları tertip etmek, aşk maceraları ile vakit geçirmekti. Çiftliklerini iyi idare ederek işletmek onlar için bir mesele teşkil etmezdi.

Böyle bir durumun, ziraate dayanılarak yaşanan bir devirde genel hayata zarar vermeden geçiştirilmesi imkânsızdı. Nitekim bu yüzden köylü yok yere hem eziliyor,

hem de harcanyordu. Bunun sonu 15.inci yüzyılda vukua gelen köylü isyanları oldu. Disiplinsiz bir şekilde yürütülen bu isyanlara başlangıçta sempati gösteren önemli kimseler vardı. Fakat bunlar sonra, yağmacı, yakıp yıkıcı, âsi köylülere yüz çevirdiler. İsyanlardan beklenen sonuçlar alınamadı. Durum büsbütün fenalaştı.

Şövalyelerle kilise mensuplarının araları açılmaya başladı. Bu iki kuvvet arasında sık sık anlaşmazlıklar çıkar, korkunç mücadelelere sebep olurdu. Onun için bilhassa orta Avrupa'da ve İtalya'da düzenli bir devlet nizamı kurulamazdı. Fransa ve İngiltere'de XVI. yüzyılda bu bakımdan daha ileri bir zihniyet ve durum vardı. Oralarda kilise devlet işlerini belli bir dünya görüşüne göre düzenlemek isteyenlere engel teşkil etmeyecek hale getirilebilmişti.

Ortaçağ Düzeninde İlk Değişmeler

XIII. Yüzyıldan itibaren mimarlığa hâkim olmaya başlayan gotik üslûbundaki bina şekilleri yapıda, az miktarda da olsa demir kullanmayı icap ettiriyordu. Demiri türlü şekillerde işleyerek yapıya elverişli bir hale getirmek Lonca teşkilâtına bağlı el sanatları erbabının vazifesi idi. Fakat bu mesele türlü sanatlarda çalışanların bu maksatla işbirliği yapmalarını gerektiriyordu. Halbuki az sermayeli, az işçiyle çalışan el sanatları ustaları, işçi sayısını çoğaltarak büyük işletmeye geçemiyorlardı. Bir kaç çirakla iş görülen bir dükkân, büyük çapta maden işleri yapmaya elverişli değildi. Bir taraftan ustalar diğer cihetten de bazı toprak sahipleri ve tüccarlar büyükçe işletmeler kurmaya başladılar. Şövalyeler, papazlar da türlü tedbirlere başvurarak demir veya diğer madenleri işletme çareleri aradılar. Buna rağmen demirin eritilmesi, dökümü istenen şekilde yapılamıyordu. Yüksek fırın henüz bulunmuş değildi. Kısacası demiri verimli şekilde işletebilmek hem teşkilâta, hem de bu uğurda çalışacakların iş hayatlarını emniyet altına almaya bağlı idi. Bu mesele, küçük iş olarak düzensiz bir tarzda yürütülemezdi. Ortaçağ'ın yarattığı iş telâkki ve zihniyetine sahip insanların bu gibi maksatlarla birleşmeleri pek zordu. Buna rağmen iş kavramı ve olayları kendi icaplarına göre geliştirmeye başlamıştı.

Lonca teşkilâtı, müstahsil kasaba sanatkârlarıyla müstehlik kasaba halkı arasında karşılıklı menfaatler sağlama esasına göre kurulmuş bir düzendi. Onun için eşyaya narh konur ve fiyatlar kontrol altında tutulurdu. Bu sebepten o devirde sık sık (makul fiyat)tan söz açılırdı.

14. üncü yüzyıldan itibaren sanatkâr yaptığı eşyayı ucuza mal edememeye başladı. Sanat çalışmalarında teknik değişiklikler yapmak icap ediyordu. Türlü sebeplerden bu da kolayca mümkün olamıyordu. Fiyatların yükselmesi tüccar ve sanatkârlarla müstehlik halk arasında tartışmalara, geçimsizliğe sebep oluyordu. Bu durum ustalarla onların yanlarında çalıştırdıkları kalfa ve çırakların geçimsizliklerini de doğuruyordu.

Kasabalarda nüfus arttıkça sanatkârlar onların ihtiyaçlarını karşılayamıyordu. Loncalara yerleşenler buralara yeniden girmek isteyenlerin işlerini güçleştiriyorlardı.

Lonca bir nevi inhisarcılık şekline geliyor ve mensuplarının sayısı gitgide azalüyordu. Onun için 1434 tarihinde krallardan biri Lonca politikasını tenkit ve bunların lağvedilmesini tavsiye ediyordu. Tıpkı Loncalar gibi Hanza diye anılan tüccarlar birliğı teşkilâtı da, ticaret yollarının ve şekillerinin değışmesi, tüccarların egoistçe davranışları yüzünden zayıflamaya başlamıştı. Hamburg ve Bremen 1619 da Hanzadan ayrılarak İngiliz tüccarlarına kapılarını açmışlardır.

15.inci yüzyılın ikinci yarısından sonra Türkler Balkan yarımadası yoluyla Avrupa'yı istilâ etmeye başladılar. İtalya üzerinden ve Balkan yoluyla ticaret zorlaştı. Aynı zamanda İspanyollar ve Portekizler Afrika'yı dolaşarak Hindistan'a gitmeye başladılar. Colomb Amerika'yı keşfetti. Avrupa memleketlerinin ticaret şekillerini değıştiren bu olaylardan sonra Lizbon, Seville kasabalarının önemi arttı.

Bunlar Ortaçağ iş nizamının yıkılmaya başladığını gösteren işaretlerdi.

Ana çizgileri belirtilen Ortaçağ hayatında eğitimin yeri, vasıfları ve değeri gösterilmek istenince, varılan sonuçları şöyle özetleyebiliriz:

- 1- İnsan hayatına ve eğitimine hâkim olanlar din adamları, toprak sahipleri, askerî iktidara sahip kimseler ve ustalardı. Kilise en önemli ve salâhiyetli kültür kurumu addedilirdi.
- 2- Amaçları, konuları ve metotları kilise tarafından saptanmış olan dinsel öğretimin nimetlerine kavuşabilenler, belli bir zümrenin çocukları idi. Öğretim geniş halk tabakalarına yayılmış değildi.
- 3- El sanatkârları ve tüccarlar bu meslekler için yetiştirdikleri çırakları Lonca nizamının isteklerine göre eğitmeye çalışırlardı.
- 4- Ortaçağ'ın sonlarına doğru dinsel öğretime dünya işleriyle ilgili karakter verilme istenildiğı, öğretimi yaygın bir hale sokmak fikirlerinin ortaya atılmaya başlandığı görülmektedir.
- 5- Ortaçağ boyunca köylü halkın ve kasabalardaki yoksul işçi insanların her türlü eğitim ve öğretimden mahrum bırakıldığı muhakkaktır. Köylü türlü baskılar, ağır vergiler altında ezile büzüle efendilerine istediklerini veremeyecek, kasabalarda gelişen el sanayiine ham madde yetiştiremeyecek duruma düştükten sonradır ki onun da asgarî bilgiye kavuşması gerektiğı sezilmeye ve kabul edilmeye başlanmıştır. Fakat bu fikri topluma benimsetmek ve onun içinde gerçekleştirmek kolay olmamıştır.

Ortaçağ'ın yukarıda belirtilen genel durumu, bazı kimseleri sosyal politika konusu üzerinde hayal kurmaya, kafa yorup düşünmeye ve en sonunda, bulabildikleri kuruluş tekliflerini ortaya atmaya sevk etti. Fakat o devirde düşünme, düşündüğünü söyleme ve yazma serbest değildi. Kilise bunu yasak etmişti. Ortaçağ boyunca insan aklı zindana tıklılmıştı. İnsan hiçbir meselede kendi aklını kullanamazdı. Kilisenin baskısı ve emirleri bir çok meselelerde hükümdar sarayıminkinden üstün ve kuvvetli idi. Papaz mantığı Ortaçağ dünyasını karanlık bir cehenneme çevirmişti.

Dinsel emirlere itaatsizlik edenler yakılmak, kafaları kesilmek, taşlanarak öldürülmek, bir yerden başka bir yere sürülmek, aforoz edilmek, hapse tıkmak gibi ağır cezalara çarpılırlardı. En çok ceza görenler koruyucusu bulunmayan ve bu nizamı boyun eğmek istemeyen insanlardı.

Bunların hepsi bilgisizlikten ileri geliyordu. Ortaçağ'da bilgisizlik kara bir bulut gibi Avrupa'yı kaplamıştı. Bu bulut dağıtılmadıkça kurtuluş yolu bulunamayacaktı.

İlköğretimin Tohumları

Ortaçağ'ın karanlığını aydınlatmaya yarayacak fikir hareketi ilk defa *İtalya'da* doğdu. İnsanın kendi varlığını duyabilmesini sağlayan, kendisiyle dünya arasındaki münasebetleri kavramasına yarayan, bunlara şimdiye kadar engel olan insanlarla hayat arasındaki perdeyi ortadan kaldıran fikir hareketinin doğabilmesi için bir mayaya ihtiyaç vardı. Eski Yunan ve Roma kültürü mayalılık yapabilecek karakterde idi. Eski Yunan ve Roma sanatının kaynağına ulaşmak, insan ruhunu sarmış olan kara perdeyi yırtmaya yetti. Fikir adamları ve sanatkarlar bu eski kültür kaynağına indiler, eski kültür kaynağından çıkarıp ondan faydalanmaya başladılar. İşte bu harekete *Renaissance*, değişmeye de *Hümanizm* denilmektedir.

Bu yeni fikir akımının temsilcileri Dante (ölümü 1321), Petrarca (ölümü 1374), Coladi Rienzi (ölümü 1354) dir. Cereyan İtalya'dan Avrupa'ya yayıldı.

Ortaçağ'da birey, iç hayatı bakımından kilise bilimine ve kilisenin otoritesi altında bocalayan skolastik bilimlere bağlı idi. Onun günlük hayatı Lonca nizamının kaideleriyle geleneklerin etkileri altında geçiyordu. Yeni fikir hareketiyle Hıristiyanlığın faziletlerinden sayılan körü körüne inanç, itaat ve sabrın değerini düşürmek, onların yerlerine serbest düşünmeyi, kuvvetli iradeyi, muhtar olmayı ideal değerler olarak koymak amacı güdüüyordu.

Bazı yazarlar, "Renaissance vicdan hürriyeti, tolerans ve umumiyetle daha iyi bir dünya için kudretli bir darbe indirmişse, bu, yeni hareketin önderleri sayılan insanların hiçbir rolü olmadan yapılmıştır" diye onu, genel oluşun bir sonucu, geleceğe değil, geçmişe bakan ve değer veren bir hareket sayarlar. Fakat bu ülkülere yaklaşıldıkça yetili, bilinçli bireylere kavuşulacaktı. Yalnız bunun için XVII. yüzyıla kadar uğraşmak ve beklemek icabetti.

Ortaçağ'da ziraat, el sanatları ve ticaret küçük işletmeler şeklinde idi. Geniş halk tabakalarının isteği, ekonomik ve sosyal hayatta, bu duruma göre bir orta sınıf politikasının takip edilmesi idi. Bu dilek şehirlerde Lonca teşkilâtı sayesinde oldukça gerçekleştirilmişti. Fakat köylerde, başkalarının topraklarını işleyen, halkın menfaatine uygun bir politika takip edilemiyordu. Onun için köylü durumundan asla memnun değildi. Şehirlerde ustaların yanlarında veya ev sanayiinde karın tokluğuna denecek şekilde çalışan işçiler de hayatlarından memnun değillerdi. Bu yüzden zaman zaman

direnmeler, ayaklanmalar, isyanlar vukua gelirdi. Fakat bunlar bastırıldıktan sonra durum düzelmez, bilâkis daha fenalaşırđı.

Yeni fikirleri, hak iddia ve isteklerini yok etmeye çalışan kuvvet kilise ve saray idi. Esasen *Renaissance* kilisede görülen ahlâk bozukluğu ve onun mensupları tarafından halka, bilhassa fikir adamlarına yapılan zulüm yüzünden vukua gelmişti. Avrupa'nın bazı yerlerinde meselâ Almanya'da kilise arazisinin zaptı, prensleri zenginleştirmeye yaradı. Ve yeni reform hareketlerine taraftar olmalarını sağladı. On dördüncü, on beşinci ve on altıncı yüzyıllarda hümanizmin ödevi insan aklının hürriyete kavuşmasını sağlamak, bilginin ilerlemeye yarayacak tek vasıta olduğunu anlatmak oldu. Renaissance hareketiyle beraber modern ilmin ilk tohumları serpilmeye başlandı. Fakat tabiatın incelenmesine, tabiat konularının araştırılmasına asla razı olmayan Ortaçağ'ın sürüp giden batıl inançları yüzünden bilim hareketleri ta on yedinci yüzyıla kadar tabii yataklarını bulamadılar.

Kopernik'in (1473-1543) sema sistemini ve arzın hareketlerini anlatan kitabı modern Astronominin başlangıcıdır. Kopernik'in fikirleri hem Katolikler, hem de Protestanlar tarafından reddedildi. *Galilei* (1564-1642) ölümü göze alarak Kopernik kuralının doğruluğunu ispat etmek için uğraştı.

Bütün bu zorluklara rağmen artık genç ve diri Avrupalı milletler için *bilgi öğrenme çağı* başlamıştı. Hümanizm uluslar arası bir fikir akımı haline gelerek Avrupalı Hıristiyan milletleri sarmaya başlamıştı. Yalnız bunun etkileri her millette başka türlü oldu.

Bu hareket o zamana kadar okullarda ön plânda gelen Lâtinceyi arka plâna attı ve sonra yavaş yavaş ölü diller arasına soktu. Okullara ana dilinin girmesi Hümanizm hareketiyle başlar ve *modern ilköğretimin ilk tohumu, bu ana dili meselesidir*.

Hümanist eğiktenler arasında Erasmus (1469-1536) en önemli yeri alır. O Avrupa'nın birçok yerini dolaştı. Birçok eser yazdı. Kendisine teklif edilen önemli mevkileri, Üniversite kürsülerini kabul etmedi. "O hayatını kendi bildiği gibi tanzim etmek istiyordu. Bunu, her adama (efendi) demeye mecbur olduğu takdirde yapamazdı".

"Onun kendisi için seçtiği rol bir nevi canlı projektör olmaktı. Yaşadığı devre ait hâdiseler ufkunun üzerinde görünen cisim ne olursa olsun, Erasmus zekâsının parlak şualarını onun üzerine çevirir ve komşularının bunu gerçekten olduğu gibi, bütün süs ve cilâları temizlenmiş, en fazla nefret ettiği o (delilikten), o cehaletten soyulmuş bir şekilde görebilmeleri için elinden geleni yapardı".

Erasmus'un tabiatı, kuvvet ve şiddete başvurarak iş görmeye elverişli değildi. O herhangi bir harekete baş olmayı da aklından geçirmezdi. Çok çalışan, çok öğrenen, çok öğretmek isteyen, çok yazar bir insandı. Her konuya dair yazı yazardı. Yazıları kralları, papazları, papaları, şövalyeleri, onların uşaklarını kısacası herkesi ilgilendirecek karakterde yarı ciddi yarı alaylı yazılardı. O zamanlar pek hoş

karşılanmayan eski Yunancayı da öğrenmişti. Klâsik eserleri eski metinlerinde okuyabiliyor, bunların yanlış tercümelerini tashih ediyordu.

Deliliğe Medhiye adlı kitabı 1514'te dünyayı ansızın heyecana düşürdü. Bu kitap o kadar ustalikle yazılmıştı ki, eser papazlara hücum için mi, yoksa kilise ve din hayatını savunmak için mi yazılmıştı? Bunu kimse kestiremiyordu. Bu eserde rastlanan hükümlerden bir kaç tanesini gözden geçirelim:

“Her gün mezamirden bir kaç ayeti ezbere okumakla cennete gitmekten geri kalmayacaklarına kani olan insanlardan daha delileri, dolayısıyla daha bahtiyarları bulunabilir mi?”

“Bir tüccar, bir asker, yahut bir hâkim yaptığı çapulculukların kendisine temin ettiği para yığından ufak bir sikke ayırıp şu dindarca saçmalara kullansın; bundan fazlasına lüzum yok.”.

“Hem mabede (tapınağa) ne ihtiyacın var? Her yerinde daima hürmet gördüğün bütün kâinat, az muhteşem bir mabet mi?”

“Gramer öğreten ukalalarla başlayalım. Bunlar, şüphesiz insan nevinin en sefil, en acınacak ve görünüşe göre, tanrıların en ziyade nefretini kendilerine çeken kısmı olacaktı; bereket versin ki ben onların tuttıkları berbat mesleğin sefaletlerini, deliliğin bir nevi sayesinde hafifletiyorum.”.

“Biraz da kralları, prensleri sahneye çıkaralım... Hükümdarların yarım dirhem sağduyusu olsaydı, halleri, durumları dünyanın en kötüsü, en bahtsız olmaz mıydı?... İyi bir hükümdara düşen bütün ödevleri tam olarak yerine getirmek isteyen bir kimsenin kendisine ne kadar ezici bir yük yüklediği göz önünde tutulsaydı, tacın yalan yere yeminle, baba katliyle satın alınmaya değer bir nesne olduğunu aklından geçirecek bir tek kişi bulunur muydu?”.

Erasmus kılıçla, çakmaklı tüfikle bir şey yapılabileceğine inanmıyordu, bunun yerine cehalet ve taassubun gittikçe artan akıntısını önlemeye, müphem de olsa fikirle durdurmaya çalışmıştı. Hayatının son dakikasına kadar şakacı ve güler yüzlü bir insan olarak yaşadı.

Bu devrin önemli iki eğitkeni daha vardır: Rablais (1483-1553) ve Montaigne (1533-1592).

Rablais hemen Erasmus'un arkasından gelen ve papazların hükmü altında bulunan bir dünyaya gözünü açarlardandır. Chinon'da doğdu. O da okulu bitirir bitirmez eski yunanca öğrenmek hevesine düştü. Bu teşebbüsü duyulur duyulmaz kendisini himaye edenler onu bir canı gibi kovalamaya başladılar. Roblais, Erasmus gibi sıkışınca papanın himayesine sığınabilecek durum ve mizaçta değildi. Onun ruhu isyancıydı, parlak zekâsına çok güveniyordu. O doktordu.

Tıbbı klâsik eserleri neşretmek için birini arayan bir matbaacı onu buldu. Önce Doktorlukla ilgili ucuz halk kitapları yayınladılar. Sonra Rablais roman yazmaya başladı. Ve kendisinden önce gelenlerin cesaret edemedikleri çok önemli bir işe girişti:

Kendi milletinin diliyle (ana dille), Fransızca yazmaya başladı. Bu hareketle bin yıllık eski geleneği yıktı.

Gargantua adlı eserindeki kahramanlar, Hıristiyan zulmü içinde yaşamağa muvaffak olan “eski putperest ilâhları” sayılabilirler. O papazların ölçsüz sefaletle sebep olan müstebit idarelerinden sorumlu kimseleri karikatürize etti, bununla tolerans hesabına en cesurca darbeyi indirdi. Roblais aynı zamanda iyi yetişmiş bir ilâhiyatçı olduğu için başına gelebilecek felâketi kestirip ondan kurtulmanın yollarını da biliyordu.

Gargantua adlı eser bir eğitim romanıdır. Skolastik usullerle yetiştirilmiş bir gencin durumunu en menfi taraflarıyla burada görmek mümkündür. Sonra iyi bir eğitmenin elinde gencin ne suretle eğitildiği gösterilir. Gargantua'nın eğitiminde bugünün eğitilimine temel taşı olabilecek şu değerler vardır: Bilgiyi doğrudan doğruya eşya vasıtasıyla öğretmek, tabiattan faydalanmak, öğrenmeyi sevilmir bir iş haline getirmek, eğitimde güzel sanatlardan faydalanmak, dinî eğitimde şekilcilikten kurtulmak gibi.

Montaigne bir tüccarın oğludur. Ortaçağ'da (kasaba havası insanı hür yapar) denirdi. H. W. Van Loon, buna (ticaret insanları Toleransa alıştırmır) cümlesini de eklemektedir. Montaigne'nin görüş ve düşüncelerinde tüccar atalarının rolleri bulunduğu da onun hükmüdür. Montaigne hukuk tahsil etti, askerlik mesleğine girdi, felsefeye merak etti. Vicdan hürriyeti konusuyla çok uğraştı. O tam mânasıyla zamanın adamı idi ve zayıf tarafları çoktu.

Onun eğitim alanına getirdiği fikirler şunlardır: Eğitim insan teşkil etme sanatıdır, onun için dersler birer vasıta. Deney ve gözlem kitaba tercih edilmelidir.

Renaissance devri eğitmenleri tarafından ortaya atılan bu ilkeler yeni mânalı ilköğretime tohum vazifesi görebilecek mahiyettedir. Bazı Hümanistlerin sakat tarafları Renaissance hareketi karşısında ikiyüzlü davranmaktan kurtulamayışlarıdır. Erasmus, Montaigne bunlardandır. Her ikisinde de hem hümanizm iptilâsına, hem de hâlis dinsel ve Katolik telâkkilere sık sık rastlanır. Erasmus kitaplarında bir taraftan eşyaya ve tabiata ait bilgilerin öğrenilmesini tavsiye eder, diğer cihetten de Lâtinceyi terk edemez.

Bütün bunlara rağmen okullarda ana diline, eşyanın tanınmasına önem verilmesi, öğrencilerin zati faaliyetlerinin takdir edilmesi, beden eğitiminin konu olarak ele alınması, gözlem ve tecrübenin değerlendirilmesi gibi işlere onlarla başlanmıştır.

Bu hareket eski okulun değersizliğini meydana çıkarmaya, türlü alanlarda reform ihtiyacını duyurmaya sebep olmuştur. Bundan sonra genel hayatta önemli değişimler arka arkaya, birbirini kovalayarak vukua gelecektir.

Bilgisizlikle Savaşın Başlaması

XV. inci yüzyıldan itibaren Avrupa'nın ekonomik ve sosyal hayatında önemli bazı değişiklikler oldu:

a) Luther (1483-1546) din alanında ıslâhat yapma [*Reformation*] hareketlerine girişti. Reformation, “devlet üstü bir teşekkül olan papalık devletinin ahlâksızlığından” çok müteessir olan ve hakikî dini öğretmek üzere ayrı bir kilise kuran bir kaç ilâhiyatçının ani galeyanının sonucudur. Roma kilisesine sadık kalanlar bu harekete katılmadılar. H. W. van Loon’ın anlayışına göre reformation, “başlangıçta, son üç asrın iktisadî ve siyâsî tekâmülünün bir neticesi olarak doğan ve sonradan nasyonalizm adıyla her tarafta tanınacak olan, bundan dolayı da bütün Avrupa memleketlerinin son beş asır içinde içerisine girmek zorunda kaldıkları o yabancı devlet üstü teşekkülün amansız düşmanı olan yeni bir ruhun tezahürüdür.”

Protestan kilisesine bağlı okullarda ıslâhat yapıldı ve bu okullar Luther’in fikirlerine göre teşkilâtlandırıldı. Öğretmenlerin yetiştirilmesine başlandı. Okula devam mecburiyetinden ve bir memlekette ilkokulların aynı amacı gütmeleri lüzumundan bahis açılmaya başlandı. Protestan kilisesinin elinde gelişmeye ve teşkilâtlandırılmaya başlanan okulların karşısındaki Katolik kilisesi de boş durmadı. Kendi inançlarına dayanarak derlenip toplanmaya çalışan Katolik kilisesi de harekete geçti. Bu kiliseye bağlı okullar çoğaldı. Jesüitler, bu okulları Avrupa’nın her tarafına yaymaya başladılar. Kadın rahibelerin çalışmalarıyla kız okulları da çoğaldı.

b) Kıtanın bazı kısımlarında yoksulluk son haddine vardı. Evvelce şehirlerde, Lonca teşkilâtına dayanarak çiçeklenmiş olan el sanatları ve ticaret; yeni keşifler, taşıt yollarının değişmesi dolayısıyla yer yer durgunlaştı. Ticaret merkezleri beklenmedik şekilde yer değiştirdi. Şehirler çoğalmaya ve onların nüfusları artmaya başladı. Buralarda artan ekonomik ve sosyal münasebetler sayesinde şehir halkında yeni ve dünya işleriyle ilgili bir zihniyet doğdu. Şehir, aynı zamanda şahsiyetin gelişmesine, bireyin şahsî teşebbüsünün artmasına yuva oldu. Sanat, edebiyat ve tiyatro burada gelişti. Bu vasıtaların gelişmesi, onlarla yaratılmak istene dünya görüşünün halk arasına yayılmaya başlaması sayesinde yeni fikir ve görüşlerin taraftarları çoğaldı.

c) Din alanında ıslahat hareketleri yapılırken Avrupa içten gelen ve bünyeyi bütün manasıyla sarsacak olaylara sahne oldu: *Köylü isyanları*. Arkası kesilmeyen bu isyanlar, Avrupa’yı türlü bakımlardan altüst etti. İsyancıları hazırlayan, tahrik eden ana fikirler şunlardı: Köylüler kendileri için değil toprak sahibi prensler, papazlar için çalışmakta ve onlar tarafından sömürülmektedir; buna son verilmelidir. Asillerin köylülere karşı olan hareketleri vahşicedir, bu gibi davranışlar yok edilmelidir. Yarıcılık yapan köylüler serf haline getirilmişlerdir, bunlar zulümden kurtarılmalıdır. Artık kölelik boyunduruğunu kırmak zamanı gelmiştir. Tarla sahipleri toplumun kanını emmektedir, bunlardan kurtulmak lâzımdır.

Bu fikirlere dayanarak isyan çıkaran köylülere krallar: “Sarf idiniz, serf kalacaksınız ve şimdiye kadar olduğu gibi çok sert şartlar içinde” diyorlardı. Hâkim sınıfın emellerine hizmet eden bazı aydınlar da tıpkı krallar gibi köylülere yükleniyorlardı. *Shakespeare*’in (1564-1616) bile bunlar arasında olduğu hatırlanacak olursa durumun ne olduğu açıkça anlaşılır.

Bu hareketler, Avrupa’da şu üç cereyanı doğurmuştu: a) Sosyal alanda ıslahat isteyen köylü cereyanı; b) Komünizme taraftar olan Proletarya cereyanı; c) Kilisenin ıslahatına taraftar olan Burjuva cereyanı.

1525 yılında köylüler ihtilâli umumî bir hal aldı. İhtilâl bastırıldıktan sonra köylülere yapılan zulümler büsbütün arttırıldı. Birçokları topraklarından kovuldular, senyörler bunların tarlalarını zapt ettiler ve köylüler de asırlarca servaj boyunduruğunu taşımaya mecbur kaldılar.

d) Ortaçağ’ın ahlâk ve din alanlarındaki mücadelesi yavaş yavaş entelektüel sahaya intikal etti. Artık mücadele konusunu, hakikatle hata, bilimle bilgisizlik (cehalet) teşkil etmektedir. Bu, uzun uğraşmaların sonunda, birçok insanlar bilgisizliği giderme savaşına katılmaya başladılar. Şimdi biraz da bu oluşun seyrini takip edelim:

İnsanın hakikati anlayabilmesi, eşyayı veya olayı oldukları gibi görebilmesi kolay bir iş değildir. Hele Ortaçağ insanları gibi akıllarını kullanamayanların çoğunluk teşkil ettikleri bir devirde realist olabilmek pek zordu. O zamana kadar teessüs etmiş olan mantık sisteminden kendilerini kurtaramayan Ortaçağ bilginleri bile herhangi bir olay karşısında gözleme, tecrübeye başvurmayı asla hatırlamazlardı. İnsanlığı bu durumdan kurtarmak çok önemli işlerden biri idi.

Sanat, felsefe, bilim alanında dünyanın ender yetiştirdiği insanlardan biri olan Leonardo da Vinci (1452-1519) insanlığa bir meşale tuttu. Bilim tarihinde ebedî olarak kalacak şu sözü söyledi: “Bütün yakın bilgilerin anası olan tecrübeden doğmamış kesin ve açık bir tecrübe ile sona ermemiş bilimlerin hepsi boş ve yanlıştır”. Ortaçağ mantığına uyulan bir devirde bu söz büsbütün ayrı mânâ ve değer taşır.

Francis Bacon (1561-1626), onun ve Gallile’nin getirdiği müspet fikirleri büsbütün kuvvetlendiren bir adam olarak sahneye çıktı. “Eğer elimizin erdiği, gözümüzün gördüğü, aklımızın anladığı bütün olayları kaydeder, mümkün olan bütün gözlemleri ve bütün deneyleri yapar, aldığımız sonuçları bir çizelge haline koyarsak, olaylar arasındaki bağılıklar meydana çıkarılmış olur. Bu bağlantılardan olaylar arasındaki münasebetleri sınırlayan ve anlatan kanunlar kendiliğinden çıkar”. Bacon bu sözleriyle ilk defa ve anlaşılacak bir şekilde kesin olarak bilim yolunun değişmesi gerektiğini, bilimin tecrübeye, gözleme ve incelemeye dayanması lâzım geldiğini, tabiat bilimlerinde Tümevarım [*induction*] metoduna dayanmak gerektiğini cesaretle ortaya atıyordu.

Rene Descartes (1596-1650), Yunan felsefesiyle kilise büyüklerinin kanatlarından çıkan, karışık Ortaçağ felsefesini reddederek işe başladı. Onun yerine yalnız insanın aklına, bilincine, ve iç yapısının tecrübesine dayanan esrarlı fikirlerden kurtarılmış yepyeni bir felsefenin temel taşını koydu. Metotlu bir şüphe ile her konunun karşısına dikildi.

Tabiat Işığı ile Hakikati Arama, Metot Üzerine Konuşma, Aklın İdaresi için Kurallar adlı kitapları onun fikirlerini en güzel aksettiren eserleridir. Hele *Tabiat Işığıyla Hakikati Arama* adlı kitabında bilginin nasıl edinileceği canlı bir şekilde

anlatılır. “Akıl, bir şeyin gerçek olduğuna hükmetmeyince, onu hakikat olarak kabul etmemelidir”. “Sağduyu dünyada en iyi dağıtılmış bir şeydir” sözlerine dayanan Descartes, herkesin öğrenmeye, okumaya hakkı olduğunu açıkça ve kesin olarak anlatmaktadır.

Descartes bilimsel araştırmalar sonunda vardığı sonuçlardan Katolik kilisesinin hoşlanmayacağını bildiği için Protestan bir memlekete, Hollanda’ya gitti. Fakat orada da istediği fikir hürriyetine kavuşamadı. Descartes’in mezar taşına şu cümleler yazılmıştır: “Descartes, tabiatın sınırlarını matematik kanunlarına vurarak, hem tabiatın, hem de matematiğin sınırlarını aynı anahtarla açacağını ümit etmeye cesaret göstermişti”.

Görülüyor ki artık bilimsizlikle savaş başlamış ve onun kahramanları ortaya çıkmıştır. Yeni, esaslı ve kuvvetli fikirler orta Avrupa’nın karanlığı içinde yıldırım tesiri yapmaya başlamıştır.

Bu fikirler etrafında toplananlar geçmişten ziyade gelecekteki hayatı değerlendirme yolunu tuttular. Tabiat olayları üzerinde çalışmaya başladılar. Eğitimciler, okul çalışmalarının esasını ana dili teşkil edeceğini açıkça söylediler. Bilgiyi pratik hayata yarayacak bir duruma getirmeye uğraştılar. Bu şekildeki çalışmalardan, istibdada dayanarak hüküm sürmek isteyen (saray, kilise, derebeylik, senyörlük gibi) bütün kurumları sarsacak kudrette fikir hareketleri, kültür ve bilim dernekleri doğdu.

Okullarda ana diline yer verilmeye, dinsel bilgiler yanında dünya işlerine ait bilgiler öğretilmeye, öğrenmeyi kolaylaştırıcı metotların uygulamasına girişildi.

Eğitimi ve okulları yeni fikirlere göre düzeltme teklifleri İngiltere ve Fransa’da ilk zamanlarda daha ziyade aristokrat tabakaya mensup insanlarca kabul edildi.

Ratke (1571-1635) ilköğretimin temel taşları olabilecek şu fikirleri getirdi. O:

Her şey önce ana dille, sonra başka dille öğretilmelidir. İstisnasız her çocuk hiç olmazsa okuma ve yazmayı öğreninceye kadar okula devama mecbur tutulmalıdır, diyordu. Bu suretle Almanya’da ilk defa *ilkokulun* bütün çocuklara mahsus bir kurum haline getirilmesi istenmiş oluyordu.

Bundan sonra, devlet okulları açmalı, öğretmenlerin maaşlarını ödemeli, okul çalışmaları devletçe denetlenmeli, ilköğretim mecburî olmalı gibi fikirler birbirine eklendi ve hayata intikal ettirilerek için çalışıldı.

Eğitim işine dünya ölçüsünde hizmet etmiş olan Comenius (1592-1670) sahneye çıktı. İlköğretimin geniş halk tabakalarına kadar yayılmasını sağlayacak ve ona yepyeni mâna kazandıracak olan, okul kitaplarını yazdı ve bu eserlerde türlü derslerin öğretim usullerini de gösterdi. Avrupa’nın belli başlı yerlerini dolaştı ve buralarda hem öğretmen, hem de eğitimci sıfatıyla çalıştı. Comenius eğitim alanına şu ana fikirleri getirdi:

- 1- Küçük çocukluk devrinin okulu ana kucağı ve aile yuvasıdır.
- 2 -Erkek, kız bütün çocuklar resmî ve ana dilli ilkokula devam etmelidir.
- 3- İlk gençlik çağındaki gençler Lâtin okuluna veya liseye gitmelidir,

4- Gençler Akademi ve seyahatler vasıtasıyla eğitilmelidir.

Comenius'un görüşlerinden faydalanmak suretiyle Avrupa memleketlerinde, yeni mânalı bir ilkokulun çoğaltılması için çalışılmaya başlandı. Bu çalışmalar sayesinde ilköğretim kavramı daha geniş çevrelere yayıldı.

e) Avrupa'da bir taraftan bu dilekleri besleyen fikir hareketleri gelişirken diğer taraftan da saray zenginleşmiş, onun etrafında asilzadeler sınıfı teşekkül etmişti. Fransa'da bu sınıfın ideolojisine göre şu hayat görüşü doğdu ve diğer memleketlere yayılmaya başladı:

Yalnız asiller mükemmel insan [*Galant homme*] olabilirler. Onun için saraya onlar hizmet edebilirler. Bu sebepten onlar kendilerine mahsus okullarda eğitilmelidirler.

Bu fikri besleyecek, ona taraftar olanları yetiştirecek Üniversite ve Akademilerin açılmasına başlandı. Fransız örneklerine göre Avrupa'nın diğer kısımlarında sivil veya askerî birçok okullar açıldı. Bunlara Almanya'da *Şövalye Akademileri* denirdi.

Bu okulların amaçları devlete memur, hükümdar sarayı veya prens konakları için adam, ordulara subay yetiştirmektir. Okulların eğitim ve öğretim usulleri bu hizmetleri görecektir insanları maksada en uygun düşecek şekilde yetiştirmek amacına göre ayarlanmıştı. Derslerin çoğu meslek ve hayatla ilgili idi. Bu kurumlarda memur ve subay için lüzumlu dünya bilgilerine, beden hareketlerine yer ve önem verilmişti. Öğrencilerin giyinişleri saray ve konak modasına, hareketleri saray gelenek ve göreneklerine uygundu.

Bu okullarda büyük adamlar da yetişmiştir. Bu tarz terbiye görmüş olanlardan biri, ünlü bilginlerden Leibniz (1640-1716) dir.

İdare edici sınıf kendi adamını kendi ideolojisine göre yetiştirerek mevkiini sağlamlaştırmak istiyordu. Tahtların sarsılacağı, imtiyazların elden gideceği, zülüm ve istibdatla idare edilenlerin günün birinde insanlık haklarına kavuşacakları, tek başlarına topluma hükmetmek isteyenler tarafından henüz kestirilemiyordu.

Hayat Telâkkisinde ve Dünya Görüşünde Önemli Değişmeler

XVI. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa'da "Hıristiyanlığa derin bir ruh ve mâna vermeye çalışan, ahlâk bilincini gittikçe incelestiren" ve [*Pietisme*] diye anılan başka bir fikir hareketi başlamıştı. Bu harekete katılanlara *Pietistler* denir. Onların amaçları, halkın anıklığını ve ahlâkını geliştirmek, dinsel hisleri bu amaca hizmet edebilecek hale getirmek, insana faydalı olabilecek dünya bilgilerini halk arasına yaymak ve bu suretle bir taraftan hayatın sıkıntılarını, diğer cihetten de yoksulluğu gidermeye çalışmaktır.

Pietistlerin önemli eğitmenleri *Herman Francke* idi. Bu zat 1663'te Lübbeck'te doğmuştu. 1692'den itibaren eğitim tarihinde her zaman anılacak işleri yapmaya girişti. Yoksul çocukları korumak için ianeler topladı. Halle'de yoksullar için bir okul açtı. Varlıklı aileler, çocuklarını buraya göndermek istemedikleri için ayrı bir okul da

onların çocukları için açtı ve bunu paralı yaptı. Sonra öksüz çocuklara mahsus bir bakım evi kurdu. Bu kurumdaki çocukların müstaitlerine mahsus ayrı bir okul daha açtı. Bu kurumlara öğretmen yetiştirmek üzere ilk defa öğretmen okulunu meydana getirdi. Pietizm hareketine dayanılarak girişilen işler gitgide gelişti ve bu ruhla açılan kurumlar çoğaldı. Pietizm hareketi XVIII. yüzyılın yarısına kadar sürdü.

Bundan sonra insanın “ şeref ve haysiyetine şu veya bu zümrenin batıl itikatlarından daha yüksek bir yer veren ve insan aklını tarihin geleneklerinden daha üstün bir durumda gören”, aydınlanma [*Aufklärung*] devri diye anılan fikir hareketi başladı. İntibah devri diye de anılan bu hareketin çıkış yeri İngiltere’dir. Oradan Avrupa memleketlerine ve Amerika’ya yayılmış, ilk zamanlarda aydın zümre arasında ve gizli cemiyetlerin içinde yer bulmuştur.

Peşinden türlü alanlara ve konulara ait hayat görüşlerini ve fikir akımlarını sürükleyip getiren bu hareketin önemli temsilcileri ortaya çıkmıştır. İngiltere’de J. Locke (1632-1704) ve A. Smith (1723-1790), Fransa’da Bayle (1647-1706), Voltaire (1694-1778) ve Ansiklopediciler, İsviçre’de J.J. Rousseau (1712-1778), Almanya’da Ch. Wolff (1679-1754), Kant (1724-1804) gibi.

Aydınlanma hareketinin hayat telâkkisi alanında yaptığı önemli değişimleri şöyle özetleyebiliriz:

- 1- Hıristiyanlığa ve kilise mantığına göre şekillenerek Avrupa’da yaygın bir hale gelen uhrevî hayat telâkkisi yerine dünyevî telâkkinin getirilmek istenmesi.
- 2- İnsan tabiatının kudretine ve iyiliğine önem vermeyen kilise bilimlerinin aksine bu değerlere karşı güven uyandırmaya çalışılması
- 3- Kilisenin kara ve ümitsiz görüşüne karşı hayatı iyimserlik ve zevkle görmek, işe önem vermek fikrinin belirtilmesi.
- 4- Kilisenin sihirli, müphem bilgilerinin yerine insan aklına dayanan rasyonalist bilgilerin geçirilmek istenmesi, bunlara değer verilmesi ve onların halka mal edilmeye çalışılması.
- 5- Bireyin kilise ve buna benzeyen diğer otoritelerden kurtarılarak hayat telâkkisi bakımından kendi aklına dayanacak ve güvенеbilecek bir duruma getirilmesi.

Aydınlanma devrinin temsilcileri, zihnî çalışmalara çok önem verirlerdi. Onların nazarında düşünmenin sonucu olarak akıl her şeydir. Onlar bilginin ancak bu yolla kazanılabileceğine kani idiler. Kafaları aydınlığa kavuşturma, onların parolalarını teşkil ediyordu. Onlar geçmişten ziyade mevcuda ve geleceğe değer verirlerdi. Onun için gelecekteki hayatı idealize ederlerdi. Onlar eğitbilimsel fikirlere çok bağlı idiler, insan hayatını düzeltmeye yarayan en önemli vasıta olarak eğitimi kabul ederlerdi. Bunun güçlüğünü bildikleri halde bütün zorlukları yeneceklerine inanırlardı. Bu sebepten *eğitbilimsel reformu* kurtuluş çaresi olarak görürlerdi. Onlar bir taraftan bireye değer verdikleri için ferdiyetçi, diğer cihetten insanlığı ihmal etmedikleri için de üniversalist

tiyette oldukça kozmopolit insanlardı. Milliyet meselesi onların nazarında önemli bir problem değildi. Önemli olan birey ve insanlıktı.

Aydınlanma devri temsilcileri, “Akıl her şeye hükmetmelidir” düsturunu belirtmiş ve onun için insanda muhakemenin geliştirilmesi lüzumunu ön plânda bir iş olarak göstermişlerdir. Bu ilke, üzerine sağlam bir bina kurmaya yetecek kuvvet ve değerde idi. İlköğretimin lüzumunu, geniş halk tabakaları arasına yayılması gerektiğini anlatma bakımından bu fikirden çok faydalanılmıştır.

Bu devri Avrupa’da aynı zamanda (hükümdar, prens, toprak beyi gibi) tek kişi istibdadının her tarafa kol salarak şahlandığı devirdir. Müstebitler bu hareketten kendi hesaplarına şöyle bir pay çıkarıyorlardı: Mademki her şeye akıl hükmedecek, ben idare ettiğim insanları kendi aklıma göre sevk ve idare edebilirim.

Bu fikir hareketi eğitim alanındaki etkilerini her memlekette başka türlü gösterdi. Meselâ Almanya’daki etkisi; okulların devletleştirilmesi, yer yer kiliseden ayrılarak mahallî idarelerin eline verilmesi, belli yaşlardaki çocuklar için okula devam mecburiyetinin konulması, yeni okul binalarının yaptırılması, okulları idare işinin düzenlenmesi şeklinde tecellî etti.

Aydınlık devrinin fikir hareketi, bir de (tabiî hak) ilkesini ortaya attı. “İnsanlar yaratılıştta eşit olduklarına göre hak ve vazifede de eşit olmalıdırlar” düsturu eğitim alanına şu dileği getirdi: *Herkes için iyi ilkokul lâzımdır. Bu okula fakir ve zengin, asil veya değil, kimin çocuğu olduğuna bakılmaksızın her çocuk devam edebilmelidir.*

Bugünkü ilkokulun en önemli vasfı *halk okulu* oluşudur. Ona bu vasfı vermeye ilk çalışanlar: “İnsanı iyi bir yaratık haline getirebilmek için onu bilgiyle beslemek gerektir. İnsan ancak eğitilmekle insan olabilir. İnsan tabiatında mevcut büyük sır, eğitimin arkasında saklıdır. İnsanlar arasındaki eşitsizlik tabiat kanunlarına aykırıdır. İnsanların birbirilerine eşit duruma gelmeleri ne sağlık, ne hürriyet ve ne de mülkiyet bakımından birbirilerine zarar vermez. Hür ve müstakil olmak insanın en tabiî hakkıdır” diyen bu devrin ülkülü fikir adamları ve ünlü eğitimcileridir.

Bu devirde felsefe alanındaki çalışmaların özünü insan ruhuna ait tahliller teşkil eder. Karmaşık bir durum gösteren ve o zamana kadar bilimsel çalışmalara dayanılarak incelenmemiş olan insan ruhu, zihni yetilerin unsurlarına ayrılarak incelenmeye ve bu konu üzerinde araştırmalara girilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde insanın türlü yetileri anlaşılmalıya, ona ne bakımdan değer vermek gerektiği kavranmalıya, hangi hususlarda güvenileceği – kısaca zihnin fonksiyonu – meydana çıkarılmaya başlanmıştır.

Bu devrin felsefe ve ruhbilimsel çalışmalarının çıkış noktasını bilgiyi değerlendirme ve dinsel inançları tenkit teşkil eder. J. Locke daha 1690 yılında yayınladığı *Essays of Human Understanding* adlı kitabında aklın her şeyi halledip edemeyeceğini incelemek gerektiğini söyleyerek işe başlar ve bilgi kuralını yeniden ele aldıktan sonra, tasarıların incelenmesine ve fitrî tasarıların reddine, en sonunda da bütün tasarıların hislerimiz vasıtasıyla deneyden doğduklarını, halbuki skolâstik felsefenin tamamen kelime oyunundan ibaret olduğunu belirterek bilginin incelenmesine ve sınırlarının belli

edilmesine geçer. Böylece deneysel felsefenin temelini atmış olur. O aynı zamanda imanın akıldan tümevarımla çıkarılmış bir hüküm olmadığını, Allah tarafından gelmiş ve onu olağanüstü bir eda ile insanlara bildiren kimseye karşı gösterilen güvene dayanan bir inanç olduğunu anlatarak dinsel inançları akla dayamak ister. Bu düşünce ile ahlâkı kurmaya çalışır.

Locke'in felsefesi İngiltere ve Fransa'da Hume, D'Alembert, Turgot gibi taraftarlar bularak Pozitivizm diye anılan fikir akımını doğurdu.

Locke 1704 yılında ölümünden biraz önce bir dostuna yazdığı bir mektubunda "hakikati hakikat olduğu için sevmek! İşte şu dünyada insan olgunluğunun en önemli unsuru ve başka bütün faziletlerin kaynağı budur" diyordu. O devirde akıllı, hakikati, bilgiyi saklandıkları mahzenlerden bulup çıkarmak ve insanoğluna mal etmek bütün problemlerin başında geliyordu.

Aydınlanma devri fikir adamlarının ortaya attıkları düşünceler ve yeni görüşler, halk diliyle yazılan kitaplar sayesinde yalnız bilginlere mahsus Latince ile yazılanlara nazaran daha çabuk geniş alanlara yayılabiliyordu. Yazarlar artık dialog, mektup, öğretici şiir, belli konulara ait dergi gibi vasıtalarla açık, anlaşılması kolay, okunması zevkli eserler vermeye başlıyorlardı. Bu suretle devrin zihniyetine uygun edebiyat doğmuştu.

Fikir adamları düşünce ve inançlarını, yeni yetişmekte olan genç nesillere mal etmek için evi ve okulu ele almak istiyorlardı. Onun için eğitim meselesi onların nazarında en önemli problemlerden biri idi. Onların eğitim ülküleri, mükemmel, tam mânasıyla serbest ve akıllı insan yetiştirmektir. Bunun için körü körüne bir otoritenin emri altına girmeye ve dışarıdan gelen bir kuvvetin insanı idare etmesine lüzum yoktu. Eğitilecek kişinin doğru ve faydalı bildiğini istemesi ve yapması kâfi görülüyordu.

Aydınlanma devri eğitmenleri, genel ve insanî değerleri eğitim ilkesi olarak kabul etmişlerdi. Bu ilkeye bağlanarak onu gerçekleştirmeye çalışan *Bazedow* ve arkadaşları kendi kendilerine Filântroplar, kozmopolitler derlerdi. Onlar gençliğin eğitiminde millî, mezhebî, bireysel, cinsî farklılıkları kabul etmezlerdi. "Bütün insanların çocukları akıllı insanlar olmalıdır ve onlar kendilerini nerede, ne zaman olursa olsun hayatta bizzat tutunabilecek bir duruma getirmelidirler" sözü onların zihniyetlerini anlatmaya yeter. Eğer akıllıca hareket edilecek olursa eğitim ve öğretim vasıtasıyla her şeyi halletmek mümkündür, kanaati onların inançlarının özünü teşkil ediyordu. Onlarda insanın eğitilebilme kudretine inanış pek köklü idi. Bütün çocukların belli yaşlarda belli şekilde eğitilmeleri ve onlara belli bilgileri öğretme fikrinin gerçekleştirilmesi (bunun mânası halk ilkokulu demektir) için böyle sağlam ve diri bir tohumun elverişli şartları taşıyan toprağa atılması lâzım geliyordu.

Gençliği genel insanî eğitim ülküsüne göre yetiştirmek fikri, aydınlanma devri eğitmenlerini, insan toplumunu ve bunun kurduğu devleti düşünmeye sevk etti. Onun için bu devrin bütün eğitmenleri kendi zamanlarının toplumu ve devlet şekli üzerinde düşünmüşlerdir. Rousseau'nun *Emil*'i de cemiyetten tecrit edilmiş, *Robinson* gibi bir

adada yalnız başına bırakılmış bir tip değildir. Emil, yeni ve iyi, insandaki değere önem veren bir devletin vatandaşdır. Bu sebepten aydınlanma devrinin fikir adamlarıyla eğitkenleri bir taraftan toplum ve devlet konularıyla ilgili politika meselelerini, diğer taraftan da ileride toplumun ve devletin bir uzvu olacak yurttaşın siyasal eğitimini ana problem olarak ele almışlardır. Esasen böyle bir düşünce ve endişe olmasaydı bütün çocukları içine alan bir ilköğretim meselesinin doğmasına imkân yoktu.

Kilisenin etkilerinden tamamen kurtulamayan bu devrin toplumu ile devletini ilgilendiren en önemli problemleri eserlerine geçiren iki büyük adam vardır: Biri Voltaire, öteki de J. J. Rousseau.

Voltaire “elimde bir hükümdar âsası yoksa bunun ne ehemmiyeti var? Benim bir kalemim var.” diyerek sahneye çıkan, “köy meyhanelerinin pis masaları üzerinde yazılarını yazan, doğru bildiği yolda tek başına yürümekten korkmayan, devrinin fenalıklarına karşı isyan bayrağını açarak, serbest düşüncüyü ölüm pahasına da olsa yaymaya çalışan insandır.” Voltaire’le J. J. Rousseau için “ bu iki adam Fransa’yı yıktı” derler. Voltaire “ kitaplar dünyaya hüküm eder, hele yazılı bir dili olan ve okumasını bilen milletlerde” diyor, buna “bir millet düşünmeye başladı mı, artık onu yerinde tutmaya imkân yoktur” sözünü de ilâve ediyordu. Fikirleri yüzünden Fransa’da tutunamayacağını, günün birinde kafasının koparılacağını bilen Voltaire bir müddet İngiltere’ye gitti. Serbest düşünce için Fransa’ya nazaran daha müsait bir durumda olan İngiltere Voltaire’in gelişmesine yaradı. Orası edebiyat, felsefe ve tabiat bilimlerinin yurdu idi. Onun İngilizler hakkında yazdığı mektuplar büyük ihtilâlin ilk işaretleridir.

Yazdığı eserler iyi fiyatla satılıyor ve çok okunuyordu. Kendisi de buna güvenerek durmadan yazıyor, yeni felsefe görüşlerini, yeni toleransı her tarafa yaymaya var kuvvetiyle çalışıyordu. Kitapları yakılıyor, onlar yüzünden kendisi takip ediliyor, buna rağmen o mütemadiyen yazıyordu.

1750 yılında Prusya kralı Fredrich’in daveti üzerine Berlin’e gitti. Başka bir uygarlıkla temas etme fırsatını buldu. Prusya sarayına yerleşti. “O zaman Fransız kültürü dünyanın en yüksek kültürü idi... Voltaire sarayların hem putu, hem umacısı idi.”

Voltaire Potsdam sarayının debdebe ve ihtişamından hoşlanmadı. Onun için ziyafetlere, kalabalık akşam yemeklerine katılmazdı, ayrı yerd. Bu özel yemeklere katılan Fredrich, o zamanın filozof ve edipleri yemekten sonra uzun boylu konuşurlardı. Konuşma Fransızca idi. Voltaire burada da duramadı, memleketine döndü.

Voltaire dilimize *Safoğlan* diye tercüme edilen *Ingénu* adlı hikâyesinde XVII. yüz yıl Fransasının adetlerini, insanlarını, din mücadelelerini, edebiyatını ve saray entrikalarını özel üslubuyla tatlı tatlı anlatır. Klâsikler serisinde dilimize çevrilmiş olan *Felsefe Sözlüğü* onun ana fikirlerini ve görüşlerini öğrenmemizi sağlar.

O, fikir hürriyeti ve aklın üstünlüğü için hayatı boyunca uğraştı. İnsanları bunun için savaşacak tiyette yetiştirmeye çalıştı.

Aydınlanma devrinin fikir adamları arasında, bu devrin ana problemlerini ele alarak haykıracak bir ihtilâlcie ihtiyaç vardı. J. J. Rousseau işte bu önemli görevi yapacak karakterde yaratılmıştı. O, *Le Contrat Social* adlı eserini yayınladığı zaman bomba tesirini yaptı. Bu kitap devlet otoritesi üzerine bir inceleme idi. Kitaba başlarken “İnsan hür doğmuş, fakat her yerde zincire vurulmuştur” diye başlıyordu. Bu söz bir ihtilâlcie için “iyi seçilmiş bir parola idi.”

Rousseau'nun asıl önemli eseri *Emil*'dir. Bu eserin konusu eğitimidir. Büyük eğitken burada eğitimde tabiata dönmeyi ve hür eğitimi müdafaa eder, devrinin içinde toplumu teşrih ede ede yükseldikçe yükselir. 1762 yılında Sorbon kitabın yakılmasına karar verir. Rousseau önce Fransa'dan İsviçre'ye, sonra da İngiltere'ye kaçmak zorunda kaldı.

Eğitbilim kitapları arasında en önemli yeri alan ve bugüne kadar önemini kaybetmemiş olan bu eserde Rousseau'nun eğitimsel fikirlerini bulmak mümkündür. O, çocuk eğitiminde çocuğun bizzat çalışarak ve karar vererek kendini eğitmesine çok önem verir. Emil'in hem ziraat işlerini, hem de bir el sanatını öğrenmesini ister. “Emil bir şair olacağına bir sanatkâr (kunduracı) olsun” der ve türlü sanatların eğitimsel değerlerinden söz açar. Emil'in bir usta kadar başarılı eser meydana getireceğini, fakat hiç bir zaman usta olmayacağını da ilâve eder. “Hayatın içinde yaşayabilmek için insanlarla düşüp kalkmasını bilmeli”. “Şunu tekrarlamaktan asla yorulmayacağım: çocuklara verilen bütün dersler lâfa değil, işe dayanmalıdır” diyen Rousseau, bu sözleriyle eğitbilim alanına yepyeni değerleri getirmiş oldu. Bu değerler ilköğretimin ileride türlü şekillerde intaş edecek olan tohumlarını teşkil eder.

O, “içimizden kopup gelen bir sesin, ilâhî içgüdünün öğrettiği hakikatler en açık ve en kat'î hakikatlerdir” der. Hayatı boyunca bu fikir uğruna savaşı.

Rousseau'nun en önemli eseri *İtiraflar* adlı kitabıdır. Bu eser kendi hayatının hikâyesidir. “İnsanlık tarihinde ilk defa bir dâhî kendisine ait mutlak hakikati” söyler. O, eserlerindeki fikirleriyle büyük ihtilâl için kalk borusunu çalan ihtilâlcidir.

Bireyin iyi yurttaş ve vatandaş olarak yetiştirilmesi fikri yavaş yavaş milliyet fikrini doğurdu. Voltaire'in dostlarından birisi 1763 tarihinde *Millî Eğitime Ait Deneme* adıyla bir kitap yazarak Fransa'daki Jesuit eğitimini tenkit etti. Millî kelimesi Almanya'da da sevilmeğe başlandı.

Aydınlanma devri eğitkenlerinin eğitbilimsel fikirleri önce kurumsal – eğitimsel eserlerde yer bularak Avrupa'nın her tarafına yayılmaya başladılar. Bu eserlerde aile ve okul eğitiminin değişmesi gerektiği, eğitimin amacı, metodu ve vasıtaları, devletin yardımıyla okul teşkilâtının nasıl yapılacağı belirtiliyordu. Bu meselelerin birçoğunda bilhassa eğitim amaçları üzerinde henüz fikir birliği yoktu. Fakat çocuğun eğitiminde bedeninin bakımına ve geliştirilmesine önem vermek gerektiği, çocuk hayatı için duyu ve dürtülerin önemli olduğu, onun iradesini kuvvetlendirmek lâzım geldiği, akıl ve muhakemesinin geliştirilmesi icap ettiği eğitkenlerin çoğu tarafında kabul ediliyordu.

Artık okullara, çevredeki eşyanın incelenmesi, eşya üzerinde gözlem yapılması, bilginin deney yoluyla kazanılması, öğretimin tümevarım metoduna dayanması, misalden kaideye geçilmesi, ana dilin gramer kaideleri ezberlenmekle değil karşılıklı konuşma suretiyle öğretilmesi, ders konularının pratik bilgilere inhisar ettirilmesi gibi eğitbilimsel ilkeler yerleşmeye başlamıştı.

Aydınlanma hareketi hem Protestan, hem de Katolik memleketlerde yüksek ve idareci sınıfa mensup bazı kimseler tarafından da benimsenerek Avrupa’da hüküm süren bir kudret haline geldi. Bu fikir akımını benimseyen bazı hükümdarlar onun memleketlerine yayılmasıyla iftihar ediyorlardı. Fredrich, dostu Voltaire’e 1776’da yazdığı bir mektupta “Bizim Avrupa’da akıl her gün biraz daha geliyor; en budala memleketler bile bunun heyecanını duymaktadır... Avusturya, Vestfalya hepsi hele Bayyera aydınlanma hareketinin ışıklarından birazını olsun üstlerine çekmeye çalışıyorlar, Zihinlerde bu değişmeyi meydana getiren, doğuran sizsiniz, sizin eserlerinizdir” demektedir ve bu arada Bayle’yi de takdirle anmaktadır.

Bu olayların etkisiyle 1789’da büyük Fransız Devrimi başladı ve Ortaçağ’ın süregelen karanlığından tam mânasıyla kurtulmayı sağlayacak fikirleri getirdi.

