

YENİDEN VAR OLMA SÜRECİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN ROLÜ

Müslüm EROL¹, Fatma Zuhul EROL²

Geliş: 05.04.2021 / Kabul: 01.06.2021

Öz

Bu çalışmada, yeni kurulan bir devlette halkçılık ideolojisinin yapılandırılması, çağdaş seviyede, güçlü ve müreffeh bir toplumun inşası yolculuğunda bir döneme damga vuran Köy Enstitülerinin siyasal, toplumsal ve ekonomik yaşamın değişimine etkileri incelenmiştir. 17 Nisan 1940 tarihinde kurulan Köy Enstitüleri her bakımdan incelenmeye değer içerik ve etkileri ile bu güne kadar süren derinliğe sahip izler taşımaktadır. Yıkılan bir imparatorluktan kalan toplumsal yapının değişiminde önemli görevler alan, özgün tavır ve yaklaşımları ile yeniden var olma sürecinde çok kritik bir rol almıştır. Çalışmada öğretmen yetiştirme'nin kısa tarihçesi, Köy Enstitülerinin kuruluşu, genel özellikleri, amaç ve ideolojisi, eğitim iş akışı ve planlaması ile okutulan dersler ve yapılan etkinlikler üzerinde durularak sistemin eğitim felsefesi açısından hangi ilkeleri başardığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Öğretmen, Köycülük, Eğitim

THE ROLE OF VILLAGE INSTITUTES IN THE REINVENTION PROCESS

Abstract

The aim of this study is to construct populism ideology in a newly established state and to examine the effects of the Village Institutes that marked a period on the change of political, social and economic life in the journey of building a strong prosperous society at a contemporary. The Village Institutes founded on April 17, 1940 bear traces of depth that continue to this day with their content and effects worth examining in every respect. The village institutes took important roles in the change of the social structure left over from a collapsed empire, and played a very critical role in the re-existence process with their original attitudes and approaches. In this study, it was tried to reveal which principles the system has achieved in terms of educational philosophy by focusing on the brief history of teacher

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Tekstil, Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü, merol@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6905-7481.

² Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, fzerol@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6939-2394.

training, purpose and ideology, educational workflow and planning, and the courses taught and activities.

Keywords: Village institutes, Teacher, Peasantry, Education

Giriş

Cumhuriyetin ilanıyla paralel olarak üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan konuların başında eğitim meseleleri gelmiştir. Kurucu unsur bakiyesini devraldığı imparatorluğun zayıf ve güçlü yanlarını iyi analiz etmiş ve yapılan hatalardan dersler çıkarmak suretiyle yeniden varoluş sürecinin temellerini olabildiğince sağlam atmanın arayışı içinde olmuştur.

Tarımsal üretim anlayışı ve din temelli toplumsal yapıya sahip olan Osmanlının çöküşünde şüphesiz matbaanın ülkeye geç gelmesi, dışa kapalı inanç yapısı veya saray entrikaları tek başına sebep olmamıştır. Bu etmenler çöküş sürecinde her ne kadar etkili olmuşlarsa da Osmanlının çöküşünde esas olarak dünyadaki ticari, ekonomik ve toplumsal değişim ve sonuçların etkili olduğu bilinmektedir (Kongar, 2006). Kötü gidişata son vermek ve çöküşü durdurabilmek için bazı çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Esasında o dönem için ortada makul sayılabilecek iki çözüm yolu bulunmaktadır. Bu çözüm yollarından ilkinde yüzünü eskiye ve eskinin değerlerine dönmek; diğerinde ise batıyı model alarak modernleşmek ve batılılaşma yer almıştır (Oran, 1996). Ancak o dönemki hareketlerin hiçbiri bu amacı gerçekleştirememiştir. Zira bu, önemli bir dönüşümün gerçekleşmesini talep etmekteydi ki o dönemin aktörleri bu anlamda yeterli toplumsal destek bulamamış ve sağlıklı bir ideolojik altyapıyı kuramamışlardır.

Devrimlerin toplumda tutunabilmesi ve içselleşebilmesi ancak sağlam bir ideolojik altyapıya sahip olması ile mümkün olabilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşu ile ortaya konan ilkeler Cumhuriyet ideolojisi altında somutlaşmıştır (Gökçe, 2004).

Mustafa Kemal ve arkadaşları, ilk hedef olan ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek için ülkenin içinde bulunduğu koşullara ve kültürel kodlarına uygun olabileceğini düşündükleri Devletçilik ilkesini uygulamaya koymuşlardır. İşte Köy Enstitüleri ülkenin ekonomik anlamda kalkınması ve çağdaş bir toplumsal yapıya dönüşmesi adına tasarlanmış önemli bir projedir (Güler, 2015).

Atatürk, 1923'te yaptığı bir konuşmada: “Millete verimli ve yararlı elemanlar yetiştirmek ekonominin zorunluluklarındandır. Bunun için de Milli Eğitime birinci önceliği vereceğiz. Ekonomide faydalı olabilmek için teoriler ve kavramlar ile vakit

geçirecek zamanımız kalmamıştır. Bir millet ne kadar gelişmiş ve ilerlemiş olursa olsun, yol gösterilmeye, aydınlatılmaya muhtaçtır” şeklinde ifade etmiştir (Atatürkçülük I, 1988). Ekonomi ile eğitim arasındaki sıkı ve önemli ilişkiyi ifade ettiği bu konuşması ile ne kadar haklı olduğunu zaman içinde yaşadığımız sayısız örnekle test etmiş bulunmaktayız.

Eğitim ve öğretim birliğinin sağlanması, laik ve çağdaş düşünce sisteminin yerleşmesi felsefesine dayalı olan Cumhuriyet dönemi eğitimi ülke sathında Cumhuriyet kazanım ve değerlerinin yerleşmesinde çeşitli uygulamalar yapmıştır. Eğitimin yaygın ve millî olması da amaçlar arasındadır. 1935’te yapılan nüfus sayım sonuçlarına göre ülkenin toplam nüfusu 16.158.018 olarak çıkmıştır. Bu dönemde nüfusun 3.802.642’si (% 23,53) şehirlerde, 12.355.376’sı (% 76,47) ise köylerde yaşamaktadır (TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr>; 2000). Ülke nüfusunun dörtte üçünden fazlasının köyde yaşıyor olması, eğitimin bu demografik yapıya uygun olarak tasarlanmasını zaruri kılmıştır. Kabaca 40 bin civarındaki köyün sadece 5 bininde okul ve öğretmen bulunması köy ve köylünün ihtiyaçlarına cevap olabilecek nitelikte öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur (Uygun, 2010; Ergün, 2008).

Bu yıllarda okuma yazma oranının %10 seviyelerinde olduğu bilinmektedir. Okuryazarlık oranının artırılması ve ilköğretim sorununun çözülmesi için köy öğretmeni yetiştirme projeleri hazırlanmış ve ülke sathında 21 adet köy enstitüsü kurulması suretiyle bu ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır (Karaismailoğlu, 2013).

Bu çalışmada Köy Enstitüleri’nin 10 yıl gibi kısa bir zaman sürecinde faaliyet göstermesine rağmen kendisinden sonraki dönemleri nasıl bu kadar derinden etkilediği ve üstlendiği bu rolün ne denli önemli izler bıraktığı anlaşılmalı çalışılacaktır. Bu bağlamda Köy Enstitülerinin kuruluş amaç ve gerekçeleri, genel özellikleri, ideolojik ve kurumsal kimliği, eğitim altyapısı ve müfredat içerikleri gibi temel konular incelenerek önemli yanları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Süreci

15. yüzyılda Osmanlı imparatorluğu döneminde öğretmen yetiştirme görevini medreseler yapmaktaydı. Medreselerde eğitim almış genellikle cami imamı da olan bu kişiler öğretmenlik görevini üstlenmişti. Okullar caminin iç kısmındaki bir bölüm ya da hemen bitişiğindeki bir yerde hizmet vermekteydi. Bu tarz eğitim süreci Tanzimat dönemine kadar bu şekliyle devam etmiştir (Unat, 1964).

1838 yılında “Rüştiye” (şimdiki ortaokul derecesindeki okul) veya “Sıbyan mektebi” denen ilk ve orta kademedeki eğitim veren bir okul açılmıştır. Rüştiyeler medrese

eğitim sistematüğinden farklı yapıda ve daha çok laik ve pozitif bilim ağırlıklı eğitim veren kurumlardır. Tanzimat fermanı ile birlikte açığa çıkan yenileşme ve modernleşme hareketleri ile birlikte devlet yönetiminde önemli değışiklikler yaşanmıştır. Yeni devletin kurumsallaşması sürecine katkı sunacak memur ve çalışanları yetiştirme görevi de Rüştiyelere verilmiştir. Rüştiyeler çağdaş normlarda tasarlanan ilk eğitim kurumları olmuştur (Berker, 1945).

Rüştiyelerin artması ile birlikte önemli miktarda öğretmen açığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için, 16 Mart 1848'de İstanbul'da "Darülmualimîn" yani bugünkü adıyla erkek öğretmen okulu açılmıştır. Devamında İstanbul'da 1868'de yine ilk kez "Darümuallimin-i Sıbyan" yani İlk Öğretmen Okulu açılmış ve ilkokul öğretmeni ihtiyacını karşılaması planlanmıştır. Bu önemli adımları 1869'da genel eğitim yasası olarak ifade edilebilecek olan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" hazırlanmış ve yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yasa öğretmen yetiştirme sürecinin çok önemli bir aşamasını oluşturmuş ve İstanbul'da üç şubeli bir öğretmen okulu açılması kararlaştırılmıştır. Açılması planlanan üç şubeli öğretmen okulunun, birinci şubesinin Rüştiyeye, ikinci şubesinin İptidaiye'ye, üçüncü şubesinin ise Sultanilere öğretmen yetiştirmesi hedeflenmiştir. 1868'den 1915'e kadar, okulun düzeyine göre değışmekle birlikte, öğretmen okullarının öğrenim süresi, genellikle ilkokul ya da rüştiye eğitimleri sonrasında üç yıl daha okumak şeklinde olmuştur (Unat, 1964; Berker, 1945).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile; ülkenin öğretmen yetiştirme sorununa önemli düzeyde çözümler getirildiğı anlaşılmaktadır. Örneğın, öğretmenlere terfi sistemi getirilerek bir üst öğretime devam edebilme imkânına erişmeleri sağlanmıştır. Erkek ve kız öğretmen yetiştiren okulların müfredat programlarına meslek bilgisine yönelik dersler eklenerek daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yeni kurulacak olan erkek öğretmen okulu ve kız öğretmen okullarına kütüphane, laboratuvar vb. ihtiyaçları için fiziki alanların kurulması gerektiğı ifade edilmiştir (Altın, 2008a: 282). Öğretmen yetiştirme tarihinde çok önemli yeri olan Ethem Nejat'ta öğretmen okullarında fiziki alanların önemine dikkat çekmiştir. Ethem Nejat'a göre, okul binasının sağlık koşullarına uygun olması, şehrin karmaşasından uzak olması, geniş araziler üzerinde kurulmuş ve açık havada ders yapmaya, ziraat ve tarım derslerini uygulamalı yapmaya elverişli olması gerekmektedir. Nejat, sınıflardan başka, ders çalışma salonu, kütüphane, spor salonu vb. birimlerin bulunması, laboratuvar, hikmet hane, tarih-i tabi, ziraat ve sanayi ile ilgili müzelerin bulunması, el işi dersleri için ise gerekli atölyelerin eksiksiz olması gerektiğini ifade etmiştir (Altın, 2008b: 90).

1913 yılında çıkarılan geçici ilköğretim yasaı anlamındaki “Tedrisat-i İptidaiye Kanunu Muvakkatı”na göre her il merkezinde bir yatılı ilk öğretmen okulu ve ihtiyaç bulunan yerlerde ise birer yatılı kız öğretmen okulunun açılması kararlaştırılmıştır. Cumhuriyet ile birlikte öğretmen yetiştirmek için açılan kurslardan mezun olan öğretmenler mevcut okulların ihtiyacını karşılayamadıklarından daha nitelikli eğitim verebilecek öğretmen okullarının açılması planlanmıştır. Önemli işlevlerde bulunan bu öğretmen yetiştirme kurslarına okuma yazma bilen kişiler seçilmişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin yönetiminde, başarılı ilköğretim öğretmenlerinden ders alan adaylar 10'ar kişilik gruplar halinde eğitimlere devam etmişlerdir. Her eğitimci grubu 6 aylık bir kursa tabi tutulmuş ve eğitimleri sonrasında 1936 yılında Ankara köylerinde stajyer olarak göreve başlamışlardır. Bir gezici başöğretmenin kontrol ve denetimi altındaki 8-10 eğitimci etkinliklerini sürdürmüşlerdir (Öymen, 1977).

Ülkenin siyasi ve eğitim politikalarını yönlendiren kurucu unsur, ülke içinden ve dışından pek çok bilim insanı ve pedagoğun fikirlerine başvurmak yoluyla politika belirlemeyi önemsemiştir. Bu kapsamda Atatürk'ün özel daveti ile ülkeye gelen John Dewey de, 1924'te Bakanlığa bir rapor sunmuştur. Buna göre: “Köy okullarına, farklı nitelik ve kabiliyetleri olan özellikle köy yaşamında köylünün ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek öğretmenlerin atanmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca köylü ve çiftçinin ihtiyaçları düşünülmeden, yürütülecek bir millî eğitim sisteminin, kuramsal ve skolastik olacağını ve yeni nesillerin başkaca mesleklerde başarılı olamamasına sebep olacağını ve köy yaşamından çok kolay bir şekilde uzaklaşabileceklerini ifade etmiştir (Dewey, 1952).

1936 ve 1937 yıllarında eğitimci deneyiminin olumlu sonuçlar vermesi üzerine. Bakan Saffet Arıkan zamanında, Eskişehir-Mahmudiye'de ve İzmir-Kızılcıllu'da olmak üzere, 5 yıl süreli 2 “Köy Öğretmen Okulu” açılmıştır. Fuat Gündüzalp bu kurumlarda yetiştirilecek öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili özetle şunu söylemektedir: “Bir öğretmen, bilgin olmaktan öte, araştırma yöntem ve kabiliyetlerini kullanarak öğrenciye bilgiyi uygulamalı olarak öğretme imkânını sunması gerektiğini ifade etmektedir.” (Gündüzalp, 1924).

Dewey, Öymen ve Gündüzalp'in eğitim ve öğretimin uygulayarak, yaşayarak ve üretmek yapılmaması konusunda ortak kanaatlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilere fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanabildiği, ezberlemeyen, okuyan, üreten, düşünen ve uygulayan öğrenci profilinin yetiştirilmeye çalışıldığı ve tüm eğitim altyapısının buna göre dizayn edilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

1939 yılında 3704 sayılı “Köy Eğitim Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun” çıkmıştır. 1939 yılı 1. Millî Eğitim Şûrası’nda Eğitimci Hıfzırrahman Raşit Öymen’in önerisiyle, üç sınıflı köy okullarında eğitim beş yıla çıkarılarak önemli bir karar alınmıştır. Bu karar ile birlikte doğal olarak öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacın karşılanması adına dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel’in öncülüğünde 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı köy enstitüleri Kanunu” çıkarılmıştır. Çıkarılan bu yasaya göre, köylü, kendi okulunu kendisi yapacak ve öğretmenin yiyecek ve içeceklerini karşılamak için çok cüzi bir maaşa ek olarak, işleyebileceği ve böylece geçimini sağlayabileceği köy okulu toprağı da sağlanacaktı. Böylece, 1913’te başlayan ve birçok basamak ve uygulamadan geçen görüşler, Atatürk’ün ve İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanlıkları, Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel’in Bakanlıkları zamanında İlköğretim Genel Müdürü Hakkı Tonguç’un ve çalışma arkadaşlarının çabaları ile daha sonra nitelikli öğretmen yetiştirecek olan Köy Enstitüleri açılmış ve çok büyük başarılarla imza atmıştır (Tebliğler Dergisi, 1952). Etkileri günümüze kadar süregelen Köy Enstitüleri, 6234 sayılı kanunla 27 Ocak 1954’te siyasal, kültürel ve politik sebepler öne sürülerek kapatılmıştır.

2. Köy Enstitülerinin Kuruluş Amaçları

Ulus devletinin inşası, modernleşme ve inkılâpların başarıya ulaşması bağlamında Cumhuriyet döneminin en önemli meselelerinin başında eğitim ve öğretmen yetiştirme meselesi gelmiştir. Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine miras kalan 20 Öğretmen Okulunun 13 tanesi erkek ve 7 tanesi ise kız okuludur (Koçer, 1973; Dursunoğlu, 2003). Cumhuriyetin ilk yıllarında bu okullar yeni ilke, program ve statüleriyle ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önemli katkılar yapmışlardır.

1921 Maarif Kongresinde ulusal eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin önemi vurgulanmıştır. Cumhuriyetin ilanından önce TBMM Hükümetinin Maarif Vekili İsmail Safa, Ankara, İzmir, Edirne, Bursa, Sivas, Diyarbakır, Erzurum, Konya ve Trabzon illerinde bütçe imkânlarına bağlı olarak Darülmualimler (erkek öğretmen okulu) açılmasına karar verildiğini ve bu şehirlerden 6 ila 7’inde Darülmualimat (kız öğretmen okulu) da açılacağını bildirmiştir. Ayrıca Ortaöğretim kurumlarında eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için hizmet veren okulların açılmasına, yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin mesleki formasyon ve staj çalışmalarını yapmalarına ve bu suretle öğretmenliğin bir meslek olarak kabulüne yönelik 14 Ağustos 1923’te mecliste okunan hükümet programında yer aldığını bildirmiştir (Bilir, 2011).

20 Nisan 1924 tarihinde yürürlüğe giren Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte ilköğrenimin her Türk vatandaşı için parasız ve zorunlu olacağı, özellikle ilkokul öğretmenini yetiştirme konusunda kapsamlı ve köklü tedbirlerin alınması sağlanmıştır. Bunun yanında 13 Mart 1924 tarihinde 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri” Kanunu çıkarılmış ve kanunun 1. maddesi ile öğretmenlik, devletin kamusal alandaki en önemli hizmeti olan eğitim ve öğretim görevini üstlenen, farklı kademelerde bu görevi icra eden bir meslek olarak tanımlanmıştır. 2. Maddesinde ise öğretmenlik ilk, orta ve yükseköğretim öğretmenliği şeklinde üç sınıfa ayrılmıştır (Dursunoğlu, 2003).

Eğitmen kursları deneyiminden elde edilen fikirler ışığında hazırlanan ve 24 maddeden oluşan 17 Nisan 1940 tarihli 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu incelendiğinde dikkat çekici çok sayıda konunun ele alındığı görülmektedir. Bu kanuna göre 1940 ile 1943 yılları arasında 14 enstitünün kurulması planlanmıştır. Köy öğretmeni ve köy işlerinde verimli çalışmalar yapabilecek nitelikte kalifiye çalışan yetiştirmek üzere ziraata elverişli arazisi bulunan yerlerde köy enstitülerinin kurulacağı ve burada hizmet verecek memur ve öğretmenlerin maaşlarının eğitim bakanlığınca verileceği ifade edilmiştir.

Enstitülerde eğitim-öğretim süreci en az beş yıl olarak uygulanmış ve herhangi bir ciddi sağlık sorunu olmaması durumunda Enstitüden ayrılan öğrencinin velisinden eğitim gördükleri süre boyunca harcanan ücret tahsil edilmiştir. Şüphesiz bu uygulama öğrenciyi daha büyük bir ciddiyetle okula bağlamakta ve gerçekten öğretmen olmak isteyenleri tespit etmek açısından da büyük önem arz etmiştir. Öğretmen olmaya hak kazan kişi tayin edildiği yerde yirmi yıl boyunca çalışmak mecburiyetinde idi ve aksine davrananların kamu görevinde çalışmaları mümkün olmadığı gibi o sürece kadar kendilerine yapılan masrafin iki katı nispetinde geri alınmakta idi.

Kanunun 6.maddesinde enstitülerin amacını ortaya koyan önemli ifadeler genel hatları ile belirtilmiştir. Buna göre; öğretmenler, görev yaptıkları köylerde tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinden direkt sorumlu tutulmaktadırlar. Tarım, hayvancılık ve zirai iş ve işlemlerinde de köy halkına her türlü rehberliği yapar ve köylünün maksimum düzeyde istifade etmesini sağlamaktan sorumlu tutulmuştur. Kendisi de mezunu olduğu Köy Enstitüleri hakkında önemli çalışmaları bulunan akademisyen yazar Kemal Erol'a göre bu eğitim kurumlarında okutulan yerli-yabancı eserlerin, müfredattaki derslerin ana amacı Türkiye'nin kırsal kesiminde yaşayan toplumu; siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda bilinçlendirmek;

köylüye içinde bulunduğu sosyo-ekonomik şartlar hakkında duyarlılık kazandırmaktır. Burada yapılan eğitimin temel hedefi köylüyü “okutmak, uyandırmak ve kalkındırmaktır” (Erol, 2015:66). Bu amaçla kanunun 16. Maddesinde köy ihtiyar heyetlerine üç yıl öncesinden köye öğretmen atanacağı ve öğretmen işe başlayana kadar okul binası ve öğretmen evinin tamamen bitirilmesi gerektiği yönünde bir görev tanımlanmaktadır ki bu sonraları bazı eleştirilere maruz kalmıştır.

3. Köy Enstitülerinin Genel Özellikleri

Köy Enstitüleri ile ilgili planlamalar yapılırken devlet bütçesine ekonomik açıdan hiç yük oluşturmayacak şekilde kurgulanmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında ülkede önemli derecede kıtlık, yoksulluk ve ekonomik sorunların olduğu bir dönemde kurulmuştur. Kurtuluş Savaşında kaybedilen insan kaynağı sebebiyle erkek çocukların büyük çoğunluğu askere çağrılmıştır. Askere alınan genç erkek nüfus aynı zamanda iş gücünde bulunabilecek nitelikte ki nüfusu oluşturmaktadır. Erkek işgücü askere çağrılınca köylerde sadece kadın, yaşlı ve çocuklar kalmış ve üretim dâhil köyün tüm işleri bu kitle üzerinden yürütülmüştür. Enstitüler de bir yönüyle elde kalan çocuk, kadın ve yaşlı iş gücü ile organize edilmeye çalışılmıştır. Tüm bunların sonucu olarak Enstitülere öğrenci temini konusunda büyük sorunlar yaşanmıştır. Köylüler iş gücü kaybı yaşamamak için çocuklarını okula vermek istememişlerdir. Özellikle Enstitülerde eğitim görece kız çocuk bulmak konusunda çok daha büyük sorunlar yaşanmıştır (Aysal, 2005).

Köy Enstitülerinde uygulanan karma, parasız ve yatılı eğitim anlayışı yeni bir sistemin varlığını net olarak ortaya koyuyordu. Konu uzmanı eğitimci yazar Kemal Erol, dönemin ekonomik yetersizliğini ve her alanda yoksunluğunu sonuna kadar yaşayan kırsal kesimin gençleri hakkında “Hemen hepsi yoksul köylü çocuğu olan binlerce gence köyle kent arasındaki ayrımın, sermaye-sefalet uçurumunun farkına varmaları sağlanır.” ifadelerini kullanarak Köy Enstitülerinin en büyük özelliğinin uygulamadaki hedefini belirtmiştir (Erol, 2015:69). Bu minvalde enstitülerde 1952 yılına kadar ilkokul eğitimini 5 yıl olarak almış kişilere 5 yıl daha eğitim verme yöntemi uygulanmıştır. Yetenekleri yüksek ve 5 yıllık köy okulunu bitirenler enstitülere alınmaktaydı. Üç yıllık ilkokul mezunları ise enstitülerde açılan hazırlık sınıflarında 5 yıla tamamlamaktaydılar. 1946’dan sonra enstitüler sadece 5 yıllık okul okuyanları öğretmen adayı olarak almıştır. Kurulmuş olan hazırlık sınıfları ise öğretmenliğe alınmayan zayıf öğrencileri yetiştirmek için faaliyetlerini sürdürmüştür (Altunya, 2002).

Enstitüye alınan öğrenciler, eğitim sırasında yaptıkları işleri köylerinde zaten yaptıkları için genel olarak enstitü eğitim süreçlerinde ciddi zorluklar ile karşılaşmamışlardır. Enstitülere öğrenci seçerken izlenen yolun doğruluğu da böylece kanıtlanmıştır. Enstitü mezunu olan öğretmenler mezun olduklarında 20 yıl boyunca köyde çalışmak zorundaydı (Kocabaş, 2016). Enstitülerde öğrencilere, kent dışında olmalarının da etkisiyle istisnai birkaç durum dışında çarşı izni uygulaması yapılmamıştır. Üstelik yaz tatili gibi bir olguları da yoktur. Öğrencilerin beş yılda toplam 30 hafta tatilleri vardır. Nöbetleşe olarak yılda 45 güne kadar izin kullanılmıştır. Bu uygulama hem öğrenciler hem de öğretmenler için geçerliydi (Uygun, 2007).

3803 sayılı Köy Enstitüleri kanununun 6. Maddesine göre öğretmenler, atandıkları köylerin her türlü eğitim ve öğretim ile ilişkili işlerini görmeleri yanında ziraat işlerinin bilimsel olarak yapılmasını takip etmeleri gerektiğini tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik etmeleri gereğini de talep etmekteydi. Dolayısı ile bu kanun öğretmeni köyün her alanda doğal rehberi ve her işinde danışanı olarak konumlandırmıştır. Yakın dönemde pek çok eğitimci köy yerindeki yaşça büyük bir vatandaştan kendi kişisel sağlığı ile ilgili soru ile karşılaşmış adeta bir hekim yerine konulduğu ile karşılaşmıştır. Enstitü öğretmenleri ile tanışmış vatandaşın öğretmenden beklentisinin üst düzeyde olması, Enstitü öğretmenlerinin her konuda önemli bir deneyim ve uygulama kabiliyetine ve derinlemesine bir eğitim müfredatından geçerek görev yaptıklarını açıkça göstermektedir. Günümüzde de daha çok uygulama faaliyetlerini içeren bir müfredat ile yetişmiş ve bunu okullarda uygulayabilecek kararlılığa sahip öğretmenlere olan ihtiyaç giderek artmaktadır.

4. Köy Enstitülerinde Eğitim Süreci

Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim programları, kademeli olarak geliştirilmiş ve Eğitim kursları ve Köy Öğretmen Okulları programlarının adaptasyon ve geliştirilmesi ile ortaya çıkmıştır. Köy Enstitüsü denemesinin ilk aşaması olan Eğitim Kurslarında, 1936'da uygulamaya başlanan Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları Müfredat Programı Taslağı 1938'de yürürlüğe konmuş ve çeşitli değişikliklerle 1948'e kadar uygulanmıştır. Yurt ve Yaşama Bilgisi, Eğitim Bilgisi, Türkçe, Aritmetik, Geometri, Atölye ve Ziraat gibi dersler müfredatın öne çıkan dersleri olarak sayılabilir. Köy Enstitülerinin kuruluşundan 1943'e kadar enstitüler, ortaokul ve ortaöğretim programlarından (özellikle ilköğretmen okulları, mesleki ve teknik okullar) da yararlanarak kendi programlarını kendileri hazırlamışlardır. Bu sebeple uygulamada farklılıklar ortaya çıkmıştır (Altunya, 2009).

1943'teki program doğrultusunda 5 yıllık öğretim süresince kültür derslerine 114 hafta, ziraat derslerine 58 hafta, teknik dersler ve uygulamalarına ise 58 hafta yapılması kararlaştırılırken 30 hafta boyunca da tatil yapılması öngörülmüştür. Haftalık 44 saat ders okutulan Enstitülerde bunun 22 saati kültür derslerine, 11 saati tarımla ilgili derslere ve 11 saati ise teknik ders ve çalışmalara ayrılmıştır (Makal, 2009:55) ; (Türkoğlu, 2008); (Altunya, 2009: 48).

Cinsiyet ayrımı yapılmaksızın kız-erkek tüm öğrenciler Ziraat derslerine katılım göstermiştir. Fakat konu seçiminde cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmuştur. Gözlem, deney, araştırma-inceleme ve tartışma gibi öğrenme yöntem ve teknikleri eğitim programının ana omurgasını oluşturmuştur (Oğuzkan, 1990). Tüm ifade ettiğimiz özellikleri sebebiyle 1943 programı öğrenciyi eleştirel ve rasyonel düşünmeye, sorup sorgulamaya sevk eden, beceri geliştiren ve ezberci eğitim modelinden kurtaran bir niteliğe sahiptir. Bu program 1947 yılına kadar uygulanmıştır. Sonraki yıllarda belli değişikliklere uğramasına rağmen enstitü sistematığının özünü meydana getirmiştir. 1947'de öğretmenlik mesleği için önemli görülen Genel Ruhbilim, Çocukluk ve Gençlik Ruhbilimi, Eğitim bilim, Genel ve Özel Öğretim Yöntemi ve Uygulama, Toplum bilim, Eğitim Tarihi ve Teşkilat gibi dersler ilave edilerek yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni program ile meslek ve kültür derslerinin ağırlığı arttırılmıştır (Uygun, 2007).

Enstitülerde günlük yaşam kendi geleneğini oluşturmuştur. Gün, çan sesiyle başlamış; okulun tüm öğrencilerinin okul meydanında toplanmasıyla hep birlikte sabah jimnastiği yapılmıştır (Uygun, 2007). Günlük hayat; kahvaltı, yatakhane temizliği, çamaşır işleri, yoklama ve günlük işlerin planı, giysi kontrolü, sabah programı, öğle yemeği, bireysel çalışma ve etkinlikler, küme toplantıları, akşam yemeği ve ders çalışma şeklinde gerçekleşiyordu. Sabah 8.30'da başlayan günlük faaliyetler akşam 22.00'de sona eriyordu (Kirby, 1962).

Nitekim 1950 Savaştepe Köy Enstitüsü mezunlarından İbrahim Arda anılarında, enstitüde kahvaltıdan önce tüm öğrencilerin katılımıyla sabah sporu yaptıklarını, müzik eşliğinde halk oyunları oynadıklarını ve hafta sonlarında yüzlerce öğrencinin katıldığı 3000-5000 m. mesafeli kır koşularının düzenlendiğini belirtmiş ve bu faaliyetler sayesinde öğrencilerin antrenmanlı birer sporcu gibi her an yarışa hazır olduklarını ifade etmiştir (Karaismailoğlu, 2013).

1936-1947 yılları arasında eğitim kursları ve enstitüler için harcanan para sadece 51 milyon liradır. Bu çok sınırlı miktara rağmen 21 tane Köy Enstitüsü kurulmuş ve yaşatılmıştır. Bunun en önemli sebebi enstitülerin üretim yapmasıdır. Piyasada

buğday 120 kuruşken enstitülerde 5 kuruşa mal edilmiştir. Enstitüler sebze, meyve, süt ve et gibi ürünlerin hepsini kendi üretmiştir (Makal, 2009).

1944'te öğrenci sayısı 16.400'e ulaşan enstitülerde dört yılda 306 adet bina yapılmış ve 15.000 dönüm arazi ekilip biçilmiştir. 1.500 dönüm araziye sadece sebze ekilmiştir. Meyve veren ya da meyvesiz 250.000'den fazla fidan dikilmiştir. 1.200 dönüm bağ kurulmuş ve 9.000 baş hayvan bakılmıştır. Her enstitünün günde yaklaşık 1.500 kg. ekmek gereksinimi bulunmaktaydı. Bunun temini için enstitüler bünyesinde değirmenler kurularak fırınlar açılmıştır. Ayrıca, elverişli tüketim maddelerine kaynak bulmak için kooperatif deneyimi de başlatılmıştır. Buna bakarak Türkiye'de kooperatifçiliğin kendiliğinden uygulandığı ilk yerlerin Köy Enstitüleri olduğu söylenebilir. Yine bir diğer önemli gereksinim olan elektrik üretimi için de çalışılmış ve enstitülerde elektrik işlerinde uzman olan öğretmen ve öğrenciler yetişmiştir (Makal, 2009).

Köy Enstitüsü mezunlarından Pakize Türkoğlu, Enstitülerde güzel sanatlar ile ilgili çalışmaların diğer derslerden geri kalmadığını ve güzel sanatlar kültürünün önemsendiğini vurgulamıştır. Sanat ve kültür faaliyetlerinden biri de halk oyunlarıdır. Tonguç'a göre de her öğrenci halk oyunu oynayarak, şarkı türkü söyleyerek, çalgı çalarak, iş içinde etkinleşecek, doyuma ulaşp kişiliğini zenginleştirecek ve beceriler kazanacaktır. Buradaki asıl amaç ise sanatçı yetiştirmek değil onları eğitmektir (Köşgeroğlu, 2010).

Nitekim Köy Enstitüleri'nin en büyük başarılarından biri de halk müziğini Batı tekniğine uygulayabilmek, Türk müzik temalarını ve duygularını bu şekilde aktarabilmek için çalışmalar yapılmasıdır. Halk türkülerini özendiren Enstitüler, toplumsal ve yenilikçi olanakları olan bir ulusal müzik yaratmada önemli bir adım atmışlardır (Kirby, 1962).

Teorik derslerin yanında uygulama derslerine fazlası ile önem veren müfredatı aracılığı ile çok yönlü öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmıştır. Müfredatın hazırlanmasında bilimsel normlar ve eğitim felsefesinin ilkelerinin esas alındığı anlaşılmaktadır. Özellikle demokratik eğitim ilkesi, öğrencinin merkezde olduğu, kişinin yaşayarak ve yaparak öğrenme ilkesi ile sunulan eğitim aracılığı ile toplumu yeniden şekillendirme ilkelerini yapısında barındırmaktadır (Hamiloğlu, 2009).

Görüldüğü üzere sadece öğretmen yetiştirmek amacıyla olmayan, çağının önünde giden bir program ile kurumsallaşmış Köy Enstitüsü mezunları, köy yaşamında ihtiyaç olunan ve köylüye fayda sağlayacak dülgercilik ve terzilik gibi zanaatlar başta olmak üzere pek çok mesleğin de öğrenilmesini sağlamışlardır. Uyguladıkları

öğretim ilkeleriyle, mesleki ve uygulamalı eğitimin ülke kalkınmasındaki önemi ve rolünü ortaya koymuşlardır.

5. Köy Enstitülerinde Okutulan Dersler ve Etkinlikler

Enstitü müfredatında temel olarak kültür dersleri, tarım dersleri ve teknik dersler olmak üzere üç başlık altında derslerin gruplandırıldığı görülmektedir. Haftada 22 saat olarak düzenlenmiş kültür dersleri şunlardır. Matematik, Fizik, Kimya, Türkçe, Yabancı Dil, Tarih, Coğrafya, Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi, Ulusal Oyunlar, Tabiat ve Okul Sağlığı Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Ev İdaresi, Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Tarım İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik.

Tarım dersi ve çalışmaları enstitüden enstitüye farklılıklar arz etmektedir. Enstitünün bulunduğu bölgenin iklimine ve coğrafyasına göre değişmekte ve her sınıf için 11 saat olarak düzenlenmiştir. Tarla Ziraatı, Fidancılık, Meyvecilik, Bağcılık ve Sebzeçilik Bilgisi, Sanayi Bitkileri ve Tarımı, Hayvan Bakımı, Kümes Hayvancılığı, Arıcılık ve İpekböcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri Bilgisi olmak üzere geniş bir perspektifte hazırlanmıştır (Toprak, 2008).

Teknik dersler için de her sınıf düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin kabiliyetlerine göre şekillendirilmiş ve toplam 11 saat olarak programlanmıştır. Erkek öğrenciler Nalbantlık, Duvarcılık, Dülgercilik, Betonculuk, Demircilik, Yapıcılık, Marangozluk gibi dersler görmekteyken; kız öğrenciler Biçki-Dikiş, Örgü ve Dokuma, Ziraat Sanatları gibi dersler görmektedir (Burgaç, 2009).

Verilen derslerden de anlaşılacağı üzere Enstitülerdeki eğitim, adeta üretimin içerisine yayılmış bir görünüm arz etmektedir. Yani üretim yaparken eğitim verilmektedir. Klasik manada bir örgün eğitim anlayışı yerine uygulama yapan bir meslek okulu, hatta günümüz denkliği açısından bakıldığında mesleki eğitimlerin verildiği üniversite meslek yüksekokuluna denk düşmektedir. Yine dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç enstitülerde yapılan eğitimleri “iş için, iş içinde ve iş vasıtasıyla” eğitim olarak ifade etmiştir. İçerik ve uygulama açısından büyük özgünlük barındıran enstitülerin kapatılması Türk eğitim sisteminin yakaladığı büyük gelişmeyi adeta durdurmuş ve toplumun bilinç dünyasının büyük yara almasına sebep olmuştur.

Ünlü düşünür ve felsefe insanı Jean-Jacques Rousseau da felsefesinin temeline eğitimi koymuştur. Buna göre eğitim, toplumsal sözleşmeye uyumu sağlayacak yegâne kurumdur ve toplumsal sözleşmeye sadakati gerçek anlamda sağlayacak ortamı yani okulları maksimum düzeyde özgürlüklerin kullanılabilirdiği ortamlara

dönüştürmek gerekmektedir. Yine özgürlüğe çok önem veren Rousseau eğitimin tıpkı doğa gibi özgür ortamlarda olması gerektiğine ve bu karakterde yurttaşlar yetiştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Köy Enstitüleri de yaşayarak, üreterek, toprakla, doğa ile bir bütünleşme halini ortaya koymuş ve özgür karakterde öğretmenler yetiştirmiştir.

Rousseau Emile isimli eserinde “Emile derslerini insanlardan değil doğadan alır.” şeklinde ifade etmektedir. Burada doğanın kendi içinde tutarlı ve öğretici muhteşem bir dengesinin olduğunu ve esas öğrenmenin bu özgürlükçü ortamda olabileceğini belirtmektedir. Doğal ve özgürlükçü temele dayanmayan eğitim anlayışları bireylerin kendilerini var etme, düşünme, tahayyül etme ve yaratıcı karakterlerini adeta yok etmektedir. Yine Rousseau’ya göre; toplum tarafından sunulan ve özellikle dayatmacı olan eğitimin çocuğun gerçek ve doğal isteklerini karşılayamadığını aksine var olan kültür, örf ve adetleri tekrarlatmak ve tüm bunları çocuk üzerinde sistematik bir baskı aracına dönüştürmekten öteye gitmemektedir (Parry, 2001; Badamchi, 2016).

Sonuçlar

Köy Enstitüleri zor ve sancılı bir süreçten geçen toplumsal yapının sağlam ve ayakları yere basan şekilde yaşaması için değerli katkılar ortaya koymuştur. Toplumsal, çağdaş ve millî değerlerin yerleşmesinde, demokratik, laik ve karma eğitimin en düşük maliyet ve en hızlı şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda önemli bir deneyim olmuştur. Başta köylü halk olmak üzere toplumun değişik kesimlerine hizmet götürme, sosyal ve ekonomik dengenin sağlanmasından tutalım pek çok toplumsal meselenin anlaşılmasında önemli katkılar sunmuşlardır.

Yeniden var olma sürecinde kurucu unsur eğitim ve öğretimi ülkenin en önemli meselesi olarak görmüştür. Bu düşünceden hareketle tamamıyla millî ve yerli olan Köy Enstitüleri ruhunu halktan alan, ülke gerçeklerini sağlıklı gören özgün karakteri olan bir sistemdir. Cumhuriyetin ilk yıllarında hem nitelik hem de nicelik olarak sınırlı olan eğitim kurumlarına alternatif olarak geliştirilen bu model ezberci ve teorik eğitim yerine uygulama yaparak, yaşayarak ve üreterek öğrenme modeline uyum olarak tasarlanmıştır. Zihinsel, fizyolojik, kültürel ve psikolojik açıdan belli bir motivasyon gözetilerek verilen eğitim sonrasında mezun olan öğretmen adayları ülke sathında kısa zamanda çok büyük işler başarmışlardır.

Enstitülerin genellikle şehirlerin dışında, köylerin bağlantı noktalarında ve ulaşım açısından ulaşılabilir nitelikte demir ve karayollarının kesişme noktalarında kurulduğu görülmektedir. Enstitüler, köy öğretmeni yetiştirirken bunun yanında her

türlü köy işini, tarım, hayvancılık ve ziraat başta olmak üzere farklı zanaatlarda ustalaşmış kalifiye insan gücünü de yetiştirmiştir. Var olduğu süreç içinde 17 binden fazla öğretmen yetiştiren bu kurumlar önemli başarılar elde etmişlerdir. Seçilen adayların tamamı köylü çocuğu olması dolayısı ile öğretmen olarak tayin edildikleri köylerde iyi bir iletişim kurabilmeleri de başarılı olmalarında önemli bir parametre olarak değerlendirilebilir. Köy yerinde Cumartesi toplantıları yapmak suretiyle halkı bilinçlendirme ve köyün yönetime katılmaları, görüş, şikâyet ve önerilerini ifade etmelerini sağlamışlardır. Eğitim süreçlerinde tartışma ve fikir paylaşımının en üst seviyede olduğunu gördüğümüz Enstitüler esasında toplumda demokrasi ve duygudaşlık bilincinin yerleşmesi açısından çok büyük görevler üstlenmiştir.

Ülke koşullarının ekonomik olarak çok zorda olduğu bir dönemde kamu kaynaklarını kullanmaya ihtiyaç duymadan, köylü halkın maddi ve manevi desteği, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin hep birlikte katkı sundukları ve emek verdikleri bir organizasyonun sonucu olarak hayat bulmuş muhteşem kurumlardır. 21. Yüzyılda gelişen bu teknolojiye rağmen öğrenci merkezli, uygulamaya dönük; özgürlükçü ve finansal olarak kendisini amorti edebilecek bir potansiyele sahip eğitim kurumunun olmadığı söylenebilir.

Kaynakça

ALTIN, H. (2008a). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 271–283.

ALTIN, H. (2008b). Ethem Nejat ve Eğitim Tarihimizdeki Yeri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3 (4), 73-96.

ALTUNYA, N. (2002). Köy Enstitüleri, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3 (26), 2-11.

ALTUNYA, N. (2009). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, Köy Enstitülerini Araştırma ve Geliştirme Derneği Yayınları, İstanbul.

ATATÜRKÇÜLÜK I., (1988). Hazırlayan: Genelkurmay Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

AYSAL, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, *Atatürk Yolu Dergisi*, 9 (35), 267-282.

BERKER, A. (1945), *Türkiye’de İlk Öğretim*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 12.

BİLİR, A. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246.

BURGAÇ, M. (2009), *Çifteler Köy Enstitüsünde Üretici İş Eğitimi İlkesi ve Sonuçları*. İçinde: 17-18 Nisan 2008 Tarihli Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri, Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar Sempozyumu Kitabı. Literatür Yayınları, İstanbul.

DEWEY, J. (1952), Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, s. 19.

DURSUNOĞLU, H. (2003), Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

EROL, K. (2015), *Hayatı, Sanatı, Roman ve Öyküleriyle Talip Apaydın*, Akçağ Yayınları, Ankara.

ERGÜN, M. (2008), Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları, Öğretmen Okullarının 160. Yılı, 69-77.

GÖKÇE, B. (2004), *Türkiye’nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar*. Ankara: Savaş Yayınevi, İstanbul.

GÜLER DEMİRKAYA, B. (2015), Köy Enstitüleri Bağlamında Eğitim ve İdeolojinin Toplumsal Değişme Etkisinin İncelenmesi: Köy Enstitüleri Dergisi (1945-1947), Maltepe Üniversitesi, Doktora tezi, İstanbul.

GÜNDÜZALP. F. (1924), Talim Terbiye teşkilatının Buhran. 1340/1924. s. 87-88

HAMİLOĞLU, K. (2009), Güncel Öğretmen Yetiştirme Felsefe ve Yöntemleri Açısından Köy Enstitüleri İzlenimleri. İçinde: 17-18 Nisan 2008 Tarihli Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri, Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar Sempozyumu Kitabı. Literatür Yayınları, İstanbul.

BADAMCHİ, D. K. (2016), Immanuel Kant’ın Jean-Jacques Rousseau’dan Çıkaradıkları: Eğitim Üzerine. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 161-180

KARAİSMAİLOĞLU, E. (2013), Türk Eğitim Sisteminde Yeni Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitüleri ve Savaştepe Örneği (1940-1954), Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Çanakkale.

KİRBY, Fay. (1962), *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, İMC Yayınları, Ankara.

KOCABAŞ, K. (2016), *Kızılçullu Köy Enstitülü Yıllar*, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.

KOÇER, H. A. (1973), Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-19.

KONGAR, E. (2006), *Tarihimize Yüzleşmek*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

MAKAL, M. (2009), *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, Literatür Yayınları, İstanbul.

OĞUZKAN, A. F. (1990), Köy Enstitüleri Öğretim Programları, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, *Eğitim Dergisi Yayınları-2*, 12-37.

ORAN, B. (1996), Türk Dış Politikası: Temel İlkeleri ve Soğuk savaş Ertesindeki Durumu Üzerine Notlar, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 353-370.

ÖYMEN, H. R. (1977), *Kuruluşlarından Yıkılışlarına Kadar Köy Enstitüleri*, Eğitim Alanı, 9 (114-115), 26.

PARRY, G. E. (2001), *Learning to Be Men, Women and Citizens*. Cambridge Companion to Rousseau (ed. P. Riley). Cambridge: Cambridge University Press.

Tebliğler Dergisi. (1952), Milli Eğitim Bakanlığı, 15 (715), s. 141.

TOPRAK, G. N. (2008), Cumhuriyetin İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi sosyoloji ABD, Afyonkarahisar.

TÜİK, 2000 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri. T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu., 2005

TÜİK, Genel Nüfus Sayımları, 1927-2000, <http://www.tuik.gov.tr>;

TÜRKOĞLU, A. (2008), Köy Enstitülerinden Kent Enstitülerine, *Mersin Sempozyumu Bildiriler*, Cilt: 1, Literatür Yay., Mersin.

UNAT, F. R. (1964), Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış Ankara. s. 42

UYGUN, S. (2007), *Tanıklarından Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlk Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)*, MEB Yayınları: 4203, Bilim ve Kültür Eserleri: 1401, Ankara.

Müslüm EROL, Fatma Zühal EROL - Yeniden Var Olma Sürecinde Köy Enstitülerinin Rolü

UYGUN, S. (2010), M. Emin Soysal'ın Hayatı ve Köy Enstitüleri Tarihindeki Yeri, *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (185), 148-161.

