



OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDAN GÜNÜMÜZE KIRSAL ALANDA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI

THE EDUCATIONAL POLICIES PERFORMED IN THE RURAL AREAS FROM
THE OTTOMAN EMPIRE UP TO NOW

Mehmet Reşit SEVİNÇ¹
Müge KANTAR DAVRAN²
Gönül SEVİNÇ³

Öz

Nüfusun %90'ına yakınının kırsalda yaşadığı Osmanlı döneminde; kırsal nüfusun eğitimine yönelik özel uygulamalara II. Meşrutiyet'e kadar rastlanılmamıştır. Bu dönemin eğitim sistemi dine dayalı Sıbyan ve Medrese eğitimi ile biraz daha laik olan Enderun Mektebi'nde verilen eğitimden oluşmaktadır. Kırsal kesim Sıbyan ve Medrese eğitiminden yararlanmakla beraber Enderun Mekteplerinden sadece gayri Müslimler ve devşirmeler faydalanabilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1950'li çok partili döneme kadar, nüfusun %75'ine yakınının kırsalda yaşadığı dikkate alınarak, kırsal nüfusa yönelik; Köy Enstitüleri, Köy Öğretmen Okulları, Eğitim Kursları ve Halk Odaları gibi özel eğitim politikaları uygulamaya konulmuştur. Ancak, toplumsal yapının sosyo-kültürel özelliklerinde çok ciddi bir değişim sağlanamadığından, 1950 sonrası bu uygulamalara teker teker son verilmiştir. Bu dönemden sonra Türkiye'de kırsal nüfusa yönelik özel eğitim politikaları olmamakla beraber; merkezi köy okulları, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve bazı sivil toplum kuruluşlarının kampanyalarıyla kırsal nüfusun eğitim sorunları çözülmeye çalışılmıştır. Çalışma üç dönemde ele alınıp; birinci dönem Osmanlı İmparatorluğu'nu, ikinci dönem Cumhuriyet'in başlangıcından 1950'ye kadar olan dönemi, üçüncü dönem ise 1950'den günümüze kadar olan dönemi içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kırsal Alan, Kırsal Kalkınma, Kırsal Nüfus, Eğitim Politikası

Abstract

Private practices for the education of the people in the rural areas weren't met at the Ottoman period of which 90% percent of the population lived in the rural areas until the II. Meşrutiyet. The educational discipline of that period consisted of religious Sıbyan and Medrese education and more secular Enderun School. However the rural population benefited from Sıbyan and Medrese education. Enderun School could only be benefited by non-Muslims). The private educational policies had been put into practice such as; Village institutes, Village teacher schools, Education courses and Public chambers, considering 75% of the population lived in the rural areas from the foundation of the republic up to the multi party period. Yet those practices were put an end after the following years of 1950 one by one since there hadn't been a remarkable change in the socio cultural features of the society. After that period, with the absence of the private educational policies, the educational problems of the rural population have been tried to overcome through the central village schools, the district boarding primary schools and the campaigns of some nongovernmental organizations. The research is going to be handled in three periods; the 1st. Period Ottoman Empire, the 2nd. Period from the beginning of the republic till 1950, and the 3rd. period from 1950 up to now will be included.

Keywords: Rural Area, Rural Development, Rural Population, Educational Policy.

¹ Öğr.Gör.Dr., Harran Üniversitesi, Bozova MYO, rsevinc@harran.edu.tr

² Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü, mkantar@cu.edu.tr

³ Öğr.Gör., Harran Üniversitesi, Suruç MYO, gsevinc@harran.edu.tr

1. GİRİŞ

En genel bir tanımlama ile kırsal alan deyiminden bir ülke içindeki köy yerleşmelerinin tamamı anlaşılmalıdır. Kırsal nüfus ise, bu alanda yaşayan kişileri ifade etmektedir (Soysal, 1998). Bir başka tanımlamaya göre “Ekonomik nitelikteki etkinliklerin ağırlıklı doğal kaynakların değerlendirilmesine dayandırıldığı, yüz yüze ilişkilerin göreceli olarak daha yaygın olduğu, yaşama kurallarının büyük ölçüde gelenek ve göreneklere göre biçimlendiği, teknik ve teknolojik gelişmeler ile ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerin daha yavaş ve dolayısıyla gecikmeli olarak gerçekleştiği ortamlar kırsal alanlardır (DPT, 1994).

Kırsal alan tanımları yapılırken tanımlardan da anlaşılacağı üzere birtakım kriterler kullanılmaktadır. Ancak her tanımda farklı kriterler karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle tüm dünyada aynı anlamı ifade edecek ortak bir tanımın yapılması güçleşmektedir. Çünkü ülkeler kendi kırsal alanını tanımlarken, birbirinden farklı sosyo-ekonomik kriterleri kullanmaktadır. Bu tanımlamalarda kırsal alanlar, arazi parçası olarak ele alınıp, tarımsal deseni, arazi kullanımı, kentlere yakınlığı gibi kıstaslar göz önüne alınabilmekte, yine bu alanlar sosyo-kültürel özelliklerine bağlı olarak sosyal temsil, alışkanlıklar, ekonomik faaliyetlerde çeşitlilik, nüfus azalması ve göç olgusu gibi kriterler çerçevesinde değerlendirilmektedir (Bakırcı, 2007).

Osmanlı nüfusuyla ilgili bilgiler içeren ilk kapsamlı sayımlar 16. yüzyıl boyunca gerçekleştirilmiş; bu sayımlar söz konusu dönemde Osmanlı nüfusuyla ilgili tahmin yürütmemizi kolaylaştırmıştır. Elde edilen diğer dolaylı bilgilerle birlikte, 16. yüzyıl boyunca Osmanlı nüfusunun arttığı ve yüzyıl sonunda 30 – 35 milyona ulaştığı tahmin edilmektedir. 17. ve 18. yüzyıllarda düzenli sayımlar azalmış ve sağlıklı tahminler yürütmekte aynı oranda zorlaşmıştır. Bu yüzyıllarda Osmanlı nüfusunun genel olarak fazla artış kaydetmediği kabul edilmektedir. 19. yüzyılla birlikte güvenilir ve ayrıntılı sayımlar yapılmaya başlanmış ve imparatorluğun demografik yapısı daha net biçimde ortaya konabilmiştir (Elibol, 2007). 19. yüzyılda yapılan güvenilir sayımlarda toplam ülke nüfusu hakkında bilgi bulunurken, bu döneme ait olan kent nüfusu ve kırsal nüfus hakkında net bir bilgi elde edilememiştir. Kent ve kırsal nüfus ayrımı ile ilgili olarak net bilgilere ancak 1920 sonrası için ulaşılabilmektedir.

Ülkemizde 1927 – 1950 yılları arasında, toplam nüfus içinde, kırsal nüfusun payı çok fazla değişmemiştir. 1927’de nüfusumuzun %75.8’i kırsal karakterli yörelerde yaşarken aynı oranın 1950 yılında %75 olduğu görülmektedir. 1950’lerden itibaren, kırdan kente göç yoğunlaşmış, toplam nüfus içindeki kırsal nüfusun %75 olan bu payı 1960’da %68.1’e, 1970’de %61.5’e, 1980’de %56.1’e ve 1997’de %34.9’a düşmüştür. Görüldüğü gibi, 1950’lerde nüfusun dörtte üçü kırsal karakterli yörelerde yaşarken, yaklaşık 50 yıl içinde bu oran yaklaşık üçte birine gerilemiştir (Dinler, 2008). Dünya Sağlık Örgütü’nün yapmış olduğu, 2009 yılına ait bir çalışmada, Türkiye’nin kırsal nüfusunun, toplam nüfus içindeki payı %32 olarak belirtilmiştir (World Health Organization [WHO], 2009). Türkiye İstatistik Kurumunun adrese dayalı kayıt sistemine göre 2012 yılında kırsal nüfusun toplam nüfus içerisindeki payı %22.7 olarak belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2013).

TÜİK’in 2013 ve 2014 verilerine göre kırsal nüfusun oranı yaklaşık %8.0 olarak belirtilmiştir. Ancak 2012 yılından 2013 yılına geçişte kırsal nüfus oranındaki bu ciddi düşüş (%22.7’den, %8’e) gerçekçi bir durum değildir. 6.12.2012 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 6360 numaralı⁴ “On Üç İilde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile ortaya çıkmış bir durumdur. Bu kanunla aslında kırsal niteliği taşıyan birçok yerleşim

⁴ <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/12/20121206-1.htm> (Erişim tarihi: 29 Ekim 2014).

alanı, ilçelere bağlı mahalle olarak değişmiştir. Bu durum 2013 yılı ve sonrasında kırsal nüfus oranında gerçeği yansıtmayan – görünüşte ciddi bir azalmaya sebep olmuştur.

Önemli bir endüstrileşme hareketinin olmadığı 1923 – 1950 arasındaki dönemde topraktan kopma olmadığı gözlenmektedir. Ne var ki, 1950’lerden sonra, bir yandan izlenen tarımda makineleşme politikası, öte yandan nüfus artışı sonucu toprakların yetersiz kalması sonucu tarımdan tarım dışına göç başlamıştır. Ancak, Türkiye’de 1950’lerden itibaren yaşanmaya başlanılan tarımdan tarım dışına göç olgusu, birçok az gelişmiş ülkede olduğu gibi, kente oluşan istihdam olanaklarına paralel olarak, sağlıklı bir nüfus hareketliliğinden uzak, gizli işsizlerin kırdan kente itilmesi şeklinde olmuştur (Dinler, 2008).

Ülkemizde en önemli varlık iyi eğitim görmüş, yaratıcı ve liderlik vasıflarına sahip insanlardır. Son yıllarda ortaya atılan kalkınma teorileri veya yaklaşımlarında insan kalkınmanın odak noktası haline gelmiştir. Kapasite geliştirme (capacity building) ve sürdürülebilir kalkınma (sustainable development) yaklaşımları bu kapsamda verilebilecek en güzel örneklerdir. Kısacası kırsal kesimdeki insanları yeterli düzeyde eğitmeden kalkınmanın gerçekleşmeyeceği gerçeği kabullenilmeye başlanmıştır. Gelişmekte Olan Ülkeler sınıfına girmek için oldukça hızlı gelişmeler kaydeden Türkiye’de kırsal alana götürülen örgün ve yaygın eğitimin niteliklerinin artırılarak yaygınlaştırması ve mevcut sorunların en kısa zamanda çözümlenmesi gerekmektedir (Budak ve Kantar, 1999). Dolayısıyla kırsal alanda uygulanacak eğitim politikaları ile yerinde kalkınma sağlanabilecek, göç önlenebilecek oluşabilecek kentleşme ve sosyo ekonomik sorunlar engellenebilecektir.

2. KISAL ALANDA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI

Bu çalışmada kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları üç dönemde ele alınarak incelenmiştir. Birinci dönem Osmanlı İmparatorluğu’nu, ikinci dönem Cumhuriyet’in başlangıcından 1950’ye kadar olan dönemi (Tek Partili Dönem) ve üçüncü dönem ise 1950’den günümüze kadar olan dönemi (Çok Partili Dönem) içermektedir.

2.1. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Kırsal Alanda Uygulanan Eğitim Politikaları

Tarımsal ekonomiye dayanan, işbölümünün gelişmediği ve kalabalık feodal aile yapısının yaygın olduğu Türkiye’deki köylerin, her alanda olduğu gibi eğitimde de geri kaldığı tarihi gelişim süreci içinde görülmektedir. Bu geri kalmışlığın ortadan kaldırılması için, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden başlayarak çeşitli çözümler üretilmeye başlanmıştır. Bu amaca ilişkin birçok eğitimci ve devlet adamı öneriler sunmuş, raporlar hazırlamışlar, köylerde sosyal, ekonomik, siyasal ve eğitimsel geri kalmışlığın çözümlenmesi için, köye ilişkin öğretmen yetiştirme modelleri önermişlerdir (Şahin, 1995). Osmanlı döneminde eğitim kurumları sıbyan mektepleri, Enderun mektepleri ve medreselerdir. Bu eğitim kurumları köy eğitiminde de etkili olmuştur (Haspulat, 2006). Osmanlı İmparatorluğu devrinin ilk mektepleri, dini mahiyette olan mahalle (Sıbyan) mektepleri ve medreselerdir. Buralarda çocuklara camilerde hatiplik veya imamlık eden kimseler tarafından dini sureler öğretilirdi (Koçer, 1974).

Enderun mektepleri diğer eğitim kurumlarından farklı özellik gösteriyordu. Medreselere ve Sıbyan mekteplerine göre laik bir nitelik taşıyordu. Bu nedenle, bu okullarda eğitim almış kişiler din, dil ve ırk ayrımı yapılmaksızın yetenek ve bilgilerine göre Osmanlı siyasal sisteminde yer alabiliyorlar aynı zamanda hem askeri lider hem de yüksek yönetici olarak görevlendiriliyorlardı. Enderun mekteplerine öğrenci seçimi, öğrencilerin bir üst sınıfa geçişi, mezun olduktan sonra işe yerleştirilmeleri de önemli bir husustu. Öğrencilerin

seçilmelerinde ve bir üst sınıfa geçmelerinde sınav yapılır ve bu sınava göre öğrenci alınır. Sınavı tecrübeli bilim adamları uygular. Sınıf geçme ve mezuniyetten sonra işe alınmada, doğuştan gelen asalet ve zenginliğe bakılmaksızın, yalnızca yetenek dikkate alınır. Enderun mekteplerine çocuklar Hıristiyan tebaadan alınır. Hıristiyan tebaadan alınan çocukların eğitilmesindeki amaç hem bu çocukları İslamlaştırmak hem de devlet yönetimine katılımını sağlamaktır (Haspulat, 2006).

Enderun mekteplerindeki çocuklar hariç, medrese ve Sıbyan mekteplerindeki çocukların çoğu, Arapça olan bilgileri anlamadan ezberlerdi. Bu durumun değişmesi için her şeyden önce buna muktedir öğretmenlerin yetişmesi gerekirdi. Bu maksat için ilk defa 1848 de İstanbul'da Rüştüye mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere bir öğretmen okulu açıldı (Koçer, 1974). Bu öğretmen okulu, Osmanlı Devletinin kuruluşunu Avrupadan üst yapı kurumlarının aktarılmasına bağlayan ve bunun, çağdaş uygarlığa girmenin biricik yolu olduğuna inanan Osmanlı aydın ve devlet adamlarını gerçekleştirdiği Tanzimat reformunun ihtiyacı olan öğretmeni yetiştirecek öğretmen okuludur (Koçer, 1973). Ondan bir müddet sonra İstanbul'da 1869 yılında 1882 den sonrada diğer bazı vilayetler ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere okul açıldı. Fakat imparatorluğun karışık durumu içinde okullar bir türlü düzeltilemiyor, ne sayı ne de kalite bakımından ilerletilemiyordu (Koçer, 1974).

İkinci Meşrutiyet Dönemi, adeta Cumhuriyet Dönemindeki köy eğitime yönelik gelişme ve uygulamaların temelini oluşturan düşünce kazanıdır. Köye göre bir eğitim sistemi gereğini derli toplu ilk dile getiren Ahmet Tevfik adında bir öğretmendir. Ahmet Tevfik, öğretmen okullarının köylerde ve köy yakınlarında kurulacak “çiftlik okulları” içinde açılmasını ve bu okulların uygulama okulları olmasını önermektedir. Böylece, tarımsal yöntemleri iyice öğrenen öğretmenler, daha doğrusu “çiftçi öğretmen ve öğretmen çiftçiler” yetişmiş olacaktır. Üst bir makamda olmamasına rağmen sistemin ilk savunucusu olduğu iddia edilen Ahmet Tevfik şüphesiz konunun öncülerindedir (Şahin, 1995). İkinci Meşrutiyet Dönemi önemli eğitimcilerinden birisi olan Satı Bey'de; İkinci Meşrutiyet Dönemi düşünürlerinin bütün eğitime ortaöğretim noktasından bakmasını eleştiriyor ve esas eğitimin ilköğretim seviyesinden başlayarak yeniden yapılandırılması gerektiğini söylüyordu. Satı Bey ayrıca ilköğretim hakkında şu düşünceleri de ileri sürmektedir: Köy ve şehir ilkokullarının eğitim süreleri değişik olmalıdır. Programlarda yöresel değişiklikler olabilir (Ergün, 1987).

Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinden Manastır Öğretmen Okulu Müdürü Ethem Nejat ve öğretmen Ferit'in çıkardıkları Yeni Fikir dergisi tarım eğitimi konusunu en sık işleyen dergidir. Ethem Nejat, köy için eğitim ve tarım eğitimi konusuna en çok eğilen eğitimcilerimizdendir. İlköğretimin en önemli amaçları arasında “köy yaşamını uygarlaştırmak” düşüncesini gösterir ve ilkokulların basit uzmanlık okulları olarak, yatılı okullar şeklinde yeniden düzenlenmesini ister. “uzun sürede adam yetiştirmeye zamanımız yoktur” diyerek, okul ile yaşamın ilgisiz olmaması gerektiğini savunurlar (Şahin, 1995).

Köylere ziraat bilgisine sahip öğretmen yetiştirme konusunda “Bir fabrika lazım” diyen Ethem Nejat, adres olarak da Sultan Abdülmecid döneminde rüştiyelere (ortaokul) erkek öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darulmualliminleri göstermekteydi. Darulmualliminlerdeki mevcut ziraat derslerini az bulan Ethem Nejat'ın şikâyetçi olduğu sadece program ve okulda verilen teorik bilgiler değildi. O, uygulamanın da yetersiz olduğunu düşünmekteydi. Hâlihazırdaki Darulmualliminlerin şehirlerin ortasında olduğunu belirten Ethem Nejat, bu durumda ziraat derslerinin tam anlamıyla yapılmasının imkansız olduğunu söylemekteydi. Batıdaki benzerleri gibi adı geçen okulları şehrin dışına, tabiat ile iç içe şehrin tahribatından uzağa taşımak lazımdır. Uygulamaya önem vermeli, meseleyi daha iyi kavramak için gezi ve gözlemede yer verilmelidir. Her şeyden önce bütün Darulmualliminler uygulama için birer tarlaya sahip olmalıdır. Hatta öğretmen okullarını çiftliklerde yapmak

daha isabetli olacaktır. Esasen Darulmualliminlerde bir çiftçinin beslediği, arı, tavuk, köpek ve benzer hayvanlarda mevcut olmalıdır. Ayrıca bir köyde ziraat işlerinde lazım olan alet ve makineler öğretmen okullarında bulunmalı öğretmen adayları bunların kullanmasını öğrenmeli ve daha sonra görev yapacağı yerlerde ahaliyi bu konuda aydınlatmalıdır. Zira köylü bu konuda da öğretmenden daha iyi bir eğitici ve örnek bulunamaz (Altın, 2008).

İkinci Meşrutiyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikası genel olarak değerlendirildiğinde, hem bilgili hem de üretici öğretmen tipine geçildiği görülmektedir. Bu dönem, öğretmenlik mesleğinde bir dönüşümün başlangıcı olarak gösterilebilir. Çünkü sadece kuramsal bilgilerle donatılmış olarak öğrencisinin karşısına çıkan öğretmen tipinden, bilgili ve öğretici öğretmen tipine geçilmektedir. Öğretmenlerin tarım bilgisi ve iş becerisi gibi bilgilerini, becerilerini kazanmaları gereğini savunan kişiler; böylelikle İsmail Hakkı Tonguç'a ve köy enstitülerinin kuruluşunda emeği geçen herkese düşünce babalığı yaparlar (Şahin, 1995).

20. yüzyıl başlarına kadar Osmanlı'da eğitim din temelli olup, laik ve bilimsel müfredat içeren Saray Mektepleri olarak da adlandırılan Enderun mektepleri ise son dönemleri sayılmaz ise sadece Hıristiyan vatandaşlara açık olan mekteplerdi. Enderun mekteplerinde saraya bürokrat, üst düzey yönetici ve danışmanlar yetiştirilmekteydi. Bu dönemlerde köylü orduya bakmakla yükümlü olan bireyler olarak görüldüğünden, köylünün köyden çıkarak eğitim alması gibi bir durum söz konusu olamazdı. Bu dönemde eğitim fırsatındaki eşitsizlik kadın erkek tüm köylü nüfusu için geçerli olan bir durumdu. Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen 20. yüzyılın başlarında kırsal alan için olumlu gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır.

2.2. 1920 ve 1950 yılları Arası Türkiye Kırsal Alanında Uygulanan Eğitim Politikaları (Tek Partili Cumhuriyet Dönemi)

1923 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun kalıntıları üzerine kurulmuş yeni Cumhuriyet rejimi, beraberinde köklü sosyal, ekonomik, politik ve kültürel değişiklikleri getirdi. Her ne kadar modernleşme süreci XIX. yüzyılda başlamış olsa da, ulus devletin kurulması, Türkiye toplumunun batı Avrupa modeli örnek alınarak dönüştürülmesinde en kritik rolü oynamıştır. Gerçekten de batılılaşma yolunda bir dizi düzenleme ve değişiklikler toplumun eğitilmiş, şehirli tabakası tarafından içtenlikle benimsenmiştir. Laik ve modern bir eğitim sisteminin kurulması, bu gelişmenin hayati öneme sahip olan bir parçasıdır. Halifeliğin kaldırılışından sonra, öğretimde birliği sağlamak amacıyla 3 Mart 1924'te "Tevhîdi Tedrisat Kanunu" çıkarıldı. Bu Yasa ile bütün okullar Mili Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlanmış ve böylece ikili eğitim sisteminden uzaklaşmıştır. Yeni kurulan Devlet, medrese ve dinî okulları kapatarak laik eğitim düzenine yönelmiştir (Eğitimsen, 2004). Osmanlı Devleti'nin eğitim alanında yaşadığı sıkıntıları yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin de yaşadığını görmekteyiz. Ekonomik alanda mali sıkıntı, öğretmen eksikliği, bina sıkıntısı ve hepsinden önemlisi eğitimin çağdaşlaşmasını sağlayacak düşüncede, eğitime yön verecek insanların çok sınırlı sayıda olması yeni Türk devletinin en önemli problemlerindendi (Arslan, 2006).

Tek partili dönemin eğitim politikaları, Batıya yönelmiş yeni rejimin sosyal, politik ve kültürel değerlerinin benimsenmesini sağlayıcı bir anlayışa dayanıyordu ve eğitim programı aynı zamanda yeni kurulan ulus devletin kurumsal yapısının oluşmasına destek vermek üzere kavramlaştırıldı. Bu dönemde eğitimin politik ve kültürel sosyalleştirme işlevi öne geçmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 19 Aralık 1923 tarihli genelgesinde "Mektepler, Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur" denilmiştir. Bu dönemde temeli atılan ve günümüzde de uygulanmaya devam edilen eğitim politikasının diğer bir yönü de Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde yaşayan farklı etnik yapıların inkârı, onların kültürel gelişiminin

engellenmesi ve “millî” olmanın “Türk” olmaya eş değer görülmüş olmasıdır (Eğitimsen, 2004).

Diğer taraftan Cumhuriyet döneminin önemli bir eğitimcisi, Milli Eğitim Bakanı ve aydını olan Mustafa NECATİ tarafından köy çocukları için özel bir eğitim politikası gerekliliğini farklı bir bakış açısından da öne sürmüştür. Mustafa NECATİ’ ye göre; “Hakikaten köy çocuklarına ayrı bir tahsil vermek lazımdır. Bunların babaları çocuksuz yasayamıyorlar. Çocuğu çiftine, tarlasında çalıştırmaya, ineğini sağdırmaya mecburdur. Bazen günde iki, üç saat okuyacaktır. Mektepler bazen altı ay tatil olacak ve çocuklar, babalarının evlerinde kalacaktır (Haspulat, 2006).

1924 de köy çocukları için devlet bütçesinden yatılı okulları açılmaya başlamıştı. 1927 de 789 sayılı kanunun 5. maddesindeki sınıflama esas tutularak bir yatılı okullar talimatnamesi yayınlandı. Bununla beraber köy için ayrı bir eğitim öğretim şekli ve bunu tatbik edebilecek elemanın yetiştirilmesi yine düşünülmüyordu ve bütün gayretlere rağmen pek az köyde okul açılabilmişti. 789 sayılı kanunla öğretmen okulları şehir ve köy öğretmen okulları olmak üzere iki türe ayrılır. Parasız yatılı köy öğretmen okulları köylerin eğitim sorununu çözmek amacıyla kurulur. Bu okullara köy ve şehir çocuklarının giriş sınavı ile kabul edileceği ve üç yıl süre ile eğitileceği vurgulanır. Bu yasaya göre 1927 yılında Denizli Erkek Öğretmen Okulu köy öğretmen okuluna çevrilir ve Kayseri’de Zencidere köyünde bir köy öğretmen okulu daha açılır. Amacına uygun çalışmadığı için, 1932’de Kayseri Zencidere, 1933’de de Denizli’de ki bu okullar kapatılır (Koçer, 1974).

Tablo 1: Yıllar İtibariyle Köy Öğretmen Okullarının Durumu

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenciler (Erkek)	Öğrenciler (Kız)	Toplam Öğrenci	Öğretmenler
1927 – 1928	2	133	-	133	Bilinmiyor
1928 – 1929	2	230	-	230	27
1929 – 1930	2	261	15	276	24
1930 – 1931	2	289	14	303	23
1931 – 1932	2	333	11	324	16
1932 – 1933	1	76	10	86	10

Kaynak: Kaya’dan (1984) aktaran; Haspulat, 2006.

1932’de Kayseri Zencidere, 1933’de de Denizli’de ki köy öğretmen okullarının kapatılma nedenleri; Devrimlerin yapıldığı sırada bu konu ile fazla meşgul olunamaması, o dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa NECATİ’ nin ölümü ve kendinden sonra gelenlerin bu konuya yeterince önem vermemeleri, gerekli olan arazi-alt yapının hazırlanamaması, kişilerde köy için ayrı okullar açılmayacağı kanaatinin güçlü olması gibi nedenlerdir (Şahin, 1995).

Ayrıca, cahilliğe karşı açılan bu savaşın 1932’de "Halk Evleri"nin kurulmasıyla yeni bir güç kazandığı da görülecektir. Kuruluş amacı, halkı salt okuryazarlıkta, temel bilgilerde değil, kültürel toplumsal ve güzel sanatlar alanında geliştirmek, ulusal değerleri çağdaş yöntemlerle işleyip zenginleştirmek ve Atatürk devrim ve ilkelerini yaymak ve kökleştirmek olarak açıklanmaktadır. Atatürk, Türk milletinin kadın-erkek, zengin-fakir ayırt etmeden bir bütün halinde eğitim imkânı veren bir kültür ve eğitim merkezini gerekli görmüş, Türk Ocakları ve Öğretmen birliklerini de içinde toplayan halkevlerini 19 Şubat 1932’de 14 il merkezinde kurdu (Aysal, 2005). Atatürk devrimlerinin halka yayılmasında önemli bir

yere sahip olan halkevleri, kadın, erkek, genç tüm vatandaşları görevli kılma, çalışmaya itme, ekinsel çalışma ve çalışmalara katılmalarını sağlayan merkezler durumundadır. Bu çalışmalar kentlerde “Halkevleri” ile köylerde ise “Halkodası” kurularak sürdürülmüştür. “Halkevleri” ve “Halkodası” kurularak yapılan faaliyetlerde tarih, dil, tüm güzel sanatları halkbilim köy araştırmaları, incelemeleri uygulamaları sürdürülmüş, dergiler yayınlanmıştır. Halkevlerinin tamamında kitaplıklar açılmış, gençlerin okuyup yetişmesi ve bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Halkevleri aynı zamanda okuma-yazma bilmeyenlere açılan kurslarla okuma-yazma öğreten kuruluşlar olmuştur. Halkevlerinin ve Halkodalarının çalışmaları 8 Ağustos 1951’ e kadar sürmüştür. Kapatıldıklarında halkevlerinin sayısı 478, halkodalarının sayısı ise 4.322’dir (Haspulat, 2006).

Köy öğretmen okullarının esasları doğru, lüzumlu ve faydalı idi. Hatta diyebiliriz ki, Köy Enstitülerinin kuruluşunda bu müesseselerin yapısı ve işleniş modeli olarak alınmıştır. Fakat tatbikatta yapılan işler ve dersler için malzeme, yer ve öğretmen bulunamaması, bu müesseseleri zayıf öğretmen okulu haline koydu. Ancak köy öğretmen bekliyordu. 1935 yılından itibaren köy eğitim ve öğretimi geniş ölçüde ele alınmaya başlandı. Köye göre öğretmen yetiştirme çarelerine başvurulmaya başlandı. Köylerin dağınık, sayılarının çok ve buna mukabil nüfusunun az olması, her birine öğretmen okulu mezunu birer öğretmen göndermek için uzun yıllar çalışmayı icap ettirmekte idi (Koçer, 1974). Köy öğretmen okullarının açılışının esas amacı; sadece eğitim öğretimin köylerde yaygınlaştırılması değil, köylünün tarımsal faaliyetlerindeki bilincin artırılması, dolayısıyla tarım sektöründe üretimde ve verimlilikte olumlu değişmelerin yaşanmasını da sağlamaktı. Bu amaçla köy okullarında eğitim öğretim faaliyetleri ile uğraşan öğretmenlerin tamamı, kendilerine ve okula ayrılmış olan arazilerde öğrencileri ve köy halkıyla beraber tarımsal faaliyetlerle de uğraşmaktaydı.

1935 verilerine göre kırsal nüfusun %90’ dan fazlası okuma-yazma bilmeyen, düşük gelirlili, kaynakları son derece yetersiz bir kitleden oluşmaktaydı. Böyle bir toplumun hızla kalkınmasında en öncelikli konunun eğitim ve üretim olması kaçınılmazdı (Gürlük, 2001). Ayrıca ekonomik olarak yoksul, kaynakları sınırlı olan bir ülke için eğitimin önemi apaçık ortada idi. Bireylerin sanayi ve hizmet sektörlerinin tüm işleri için yetkin meslek sahipleri olarak yetiştirilmesi gerekli idi. Dahası, tarım ve endüstrideki üretimin acil olarak artırılması gerekiyordu (Eğitimsen, 2004).

1935’li yılların Türkiye’inde okul ve öğretmen açığı çok büyüktür. Bazı köy ve kasabalarda öğretmen bulunması bir yana okul binası bile bulunmamaktaydı. Cumhuriyetin eğitim konusunda karşılaştığı en büyük problem olan öğretmen ihtiyacı sadece köylerde değil şehir ve kasabalarda da karşılaşılan büyük bir sorundu. Öğretmen okullarından mezun öğretmenlerle öğretmen ihtiyacını karşılamak imkânsızdı. Öğretmen okulları yılda en fazla 600 civarında mezun verebilmekteydi. Eğitime katılan 600 öğretmen varken, çeşitli nedenlerle görevlerinden ayrılan bir o kadar da öğretmen vardı. Nüfus artısını da düşünürsek öğretmen açığı her yıl katlanarak artmaktaydı (Arslan, 2006).

1935–1936 yıllarında nüfusun 16 milyonun üstünde olduğu görülür. Nüfusun %80’ini aşan 12 milyonu köylerde diğer %20’si de şehir ve kasabalarda yaşıyordu. Genel nüfusun %79.6’sı yani 13.641.151’i okur-yazar değil, nüfusun ancak %20.4’ü yani 2.516.867’si okuryazardır. Öğrenim çağındaki 1.800.000 çocuktan şehir ve kasabalarda okutulamayan çocuk sayısı 132.000, köylerde ise 1.110.000’dir. Bu durumda şehir ve kasaba çocuklarının %75’i okumakta ve bunlar beş yıllık okullarda eğitim görmekteydi. Köy çocuklarının ise %25’i okumakta ve bu çocukların büyük çoğunluğu üç yıllık okullarda okumaktaydı. Böylece şehir çocuklarının %25’i okuyamamakta, köy çocuklarının ise %25’i okuyabilmekteydi (Toprak, 2008).

1935–1936 eğitim öğretim yılında 13 tane öğretmen okulu faaliyette bulunmaktaydı. 1932–1933 ders yılında ilköğretim öğretmen okullarının eğitim süresi 6 yıla çıkarılmıştır. İlk üç yıl ilk devre sayılarak bu devrede ortaokul programlarının aynen tatbiki kararlaştırılmış, son üç yıl da mesleki devre sayılarak yeni bir program yapılmıştır. Bu okullarda ağırlıklı olarak teorik dersler okutulmaktaydı. Öğretmen okulları geniş araziler üzerine kurulmuşlardı. Genellikle yakınlarında çiftlikler vardı. Maalesef okullarda öğretmen adayı öğrencileri çiftliklere götürüp burada köylünün kullandığı aletleri yerinde görmeleri, tarım ürünlerini tanımaları, nasıl yetiştikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gibi uygulamalar yapılmazdı. Köy ve köycülük hakkında bilgi teorik olarak verilir. Öğretmen okullarındaki eğitim süresi dört yıldan altı yıla çıkarılmasına rağmen buralarda uygulanan eğitim öğretim metotlarında değişiklik yapılmamıştır. 1937 yılından itibaren öğretmen okullarının iki devreye ayrılması, ikinci devreye (meslek sınıflarına) ortaokul mezunu talebeler alınmasıyla köy çocuklarının öğretmen okullarına gidebilmeleri adeta imkânsız hale gelmişti. Köylerde görev yapacak öğretmenlerin neredeyse tamamı şehir ve kasabalarda yetişmiş köy ve köy hayatını tanımayan, bilmeyen kimseler olacaktır (Arslan, 2006).

1935 yılında Kültür Bakanlığı'nın basına getirilen Saffet Arıkan, köy eğitimi meselesini çözmek için bu konularda çalışması bulunan İsmail Hakkı Tonguç'u İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine vekâleten getirmiştir. İsmail Hakkı Tonguç Ağustos 1935'ten 22 Eylül 1946'ya kadar görevinin basında kalır. Bakan Saffet Arıkan'ın isteği üzerine ilköğretim meselesi hakkında özverili bir çalışma sonrasında bir rapor hazırlamıştır. Muhtıra niteliğinde olan bu rapor bakan tarafından Başbakan İsmet İnönü'ye sunulur. Hazırlanan rapor o güne kadar yabancı eğitim uzmanları tarafından hazırlanmış olan raporlardan farklıdır. Raporu diğerlerinden ayıran başlıca nokta nitelik özellikleriyle olduğu kadar nicelik özellikleriyle konuyu ele almasıdır. İsmail Hakkı TONGUÇ hazırlamış olduğu raporda öncelikli olarak ülkenin toplumsal yapısını ortaya koymuş daha sonra köy eğitimi için oldukça önemli olan şu konulara değinmiştir (Arslan, 2006);

- a) Ülkede uygulanan eğitim ve öğretim modelin Türk ulusunun kültürel ve sosyal yapısına uygun olmayan batı kopyası bir yöntemin olduğunu ve acilen milli yapıya uygun bir modelin geliştirilmesinin zorunludur.
- b) Okullar ve müfredat şehir yapısına ve kültürüne göre düzenlenmiştir. Oysa ülke nüfusunun %70'ine yakını köyde veya kırsalda yaşamaktadır. Dolayısıyla eğitimle ilgili düzenlemelerin bu gerçeği görerek yeniden yapılması gerekmektedir.
- c) Yüzyıllardır köylü saray, devlet memuru, sahte aydın ve yobaz din hocalarınca her açıdan sömürülmüştür. Bu köylünün kalkınmasında bir engeldir. Dolayısıyla köylünün kalkınması sadece köylü çocuğun eğitimiyle değil köydeki büyük küçük herkesimin yeniden yetiştirilmesiyle mümkün olacaktır.
- d) Köylüye eğitim verecek öğretmenin teorik bilgiyle beraber köy yaşamını, köyün sosyal yapısını, köyde yürütülen zirai faaliyetleri ve köydeki toplumsal kuralları bilmesi gerekmektedir. Bu da ancak özel kişilerin gene özel bir eğitimden geçirilmesiyle mümkündür.

Bu dönemde gerçekleştirilen köylüye yönelik projelerde onların üretimini artıracak eğitici programlara ağırlık verildiği görülür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1938 ve 1939'da başlattığı Gezici Köy Kadınları Kursları ile Köy Erkek Sanat Kursları bunlar arasındadır. 1936 yılında açılan Eğitim Kursları, okur-yazar ve askerde çavuşluk, onbaşılık yapan ve sınavla seçilen köy gençlerini, 6-8 aylık mesleğe hazırlık döneminden sonra köyde öğretmen olmak için hazırlamıştır (Eğitimsen, 2004). Eğitim kurslarının dikkat çekici bir yanı bu kurslarda eğitim verilirken yararlanılan kişilerdir. Kurslara katılan gençlere (ilk olarak 84

erkek) eğitimi; öğretmen okulu mezunu, köylerde başarıyla görev yapmış bir öğretmen ve ziraat okulu mezunu, ziraat memuru verilmiştir.

Tablo 2: Yıllara Göre Köy Eğitmeni Yetiştirme Kurslarının Durumu

Öğretim Yılı	Dershane Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı		Giderler
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
1935 – 1936	1	20	-	84	-	10.574
1936 – 1937	5	110	-	484	-	129.872
1937 – 1938	11	222	4	1.341	29	280.832
1938 – 1939	14	243	-	1.830	-	383.102
1939 – 1940	15	229	-	1.657	1	218.597
1940 – 1941	16	182	-	1.312	-	191.265
1941 – 1942	7	67	-	532	-	113.942
1942 – 1943	19	154	-	1.016	2	292.015
1943 - 1944	17	159	1	544	8	207.091

Kaynak: Oran'dan (1993) aktaran; Arslan, 2006.

Temmuz 1936'da açılan köy eğitmeni yetiştirme kursu basında büyük bir ilgi uyandırmıştı. Bu dönemde yayınlanan gazete ve dergilerde köy eğitmeni yetiştirme projesinden övgüyle bahsedilmektedir. Eğitmen adaylarının kurstaki günlük yaşamları ve başarıları gazete ve dergilerde yayınlanan makalelerde, günlük haberlerde anlatılmaktadır. Bu dönemde köy eğitmenleri ile ilgili çıkan yazılarda onlardan övgüyle ve Türk köylüsünü kurtaracak insanlar olarak bahsedilmesinde, şehirlerde yaşayan halkın da bu projeye destek vermesi amaçlanmıştır. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti üniter yapısıyla tek devlet, tek millet, tek dilin konuşulduğu laik ve demokratik bir devlettir. Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bölgesinde çıkabilecek huzursuzluktan veya toplumun bir kesiminde meydana gelebilecek rahatsızlıklardan toplumun tamamı olumsuz yönde etkilenecektir (Arslan, 2006).

Köy Eğitmeni kursuna kadın katılımı açılışın yapıldığı yıllarda olmamakla beraber yine İsmail Hakkı Tonguç' un katkılarıyla kadın katılımcı alımı için çaba sarf edilmiştir. Çünkü bu dönemde köylü kadını tarlada, evde, köyde her yerde çalışmakta ancak somut olarak toplumda yer bulamamaktadır. İlk aşama olarak kursa katılan erkeklerin akrabalarına (eş, ana, kardeş, çocuk) ulaşılmaya çalışılmış, kurstaki erkeklerin destekleri alınmıştır. Başlangıçta katılım konusunda başarı sağlansa da bu başarı sürdürülememiştir.

1930–1940 yılları arasında köye hizmet götürmek çok zordur. Cumhuriyetle birlikte girişilen köye hizmet çabaları; ya köylünün beklentilerine uymadığı ya da becerilemediği için yarım kalmıştır. Başarı için köylünün dilinden anlayan yeni bir aydın tipine gereksinme vardır. Bu da köylünün kendi içinden çıkabilecektir (Aysal, 2005). İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç döneminde eğitmen okullarından sonra ilk girişim olarak, 1937'de İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir Çifteler'de, 1938'de Edirne Karaç'ta, 1939'da Kastamonu Gököy'de köy öğretmen okulları açılır. Köy Enstitüleri, bu ismi almadan önce, 1937'den 1940'a kadar öğretmen okulu adıyla bir deney evresi geçirmektedir (Şahin, 1995).

Milli Eğitim Bakanı Saffet Aıkan' ın Atatürk'ün ölümünden sonra sağlık problemleri nedeniyle görevinden ayrılmasından sonra yerine 28 Aralık 1938'de Hasan Ali Yücel Milli Eğitim Bakanı olarak göreve başlamıştır. Hasan Ali Yücel' in yanında yer almıştı. İsmet

İnönü'de enstitülerin kurulmasında ve eğitim seferberliğinin uygulanmasında devletin olanaklarının sağlanmasında başroldeydi. Tonguç' un sistemi köylerden seçilecek öğrencilerin birer öğretmen olarak yetiştirilmeleri ve eğitimleri sonunda yine köylerde görev almalarına dayanıyordu. Böylece köylerdeki eğitim öğretim sorunu kısa süre içerisinde çözüme kavuşacaktı. Bu amaçla yeni bir sisteme geçmenin zorunlu olduğunu düşünen Tonguç, tasarladığı projeyi uygulamak için gerekli zemini oluşturmuş ve kendisine büyük destek bulmuştu (Toprak, 2008).

1940'lı yıllarda dünyanın büyük bir kısmı cephede savaşıırken, Türkiye'de eğitim yolu ile bilgisizliğe karşı savaşmak için ilköğretim seferberliği hazırlıkları yapılır. Eğitimlik deneyinin olumlu sonucu ve Tonguç' un da çabaları ile 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilir. Meclisteki 426 üyeden 278'i olumlu oy verirken, çekimser olmamalarına rağmen üyelerden 148'i gelmezler. Bunlar arasında Adnan Menderes, Celal Bayar, Fuat Köprülü, Yahya Kemal Bayatlı' da vardır (Şahin, 1995). Gerekçeleri ise Kâzım Karabekir'in de dile getirdiği gibi, bu yasa ile köy-kent ayırımı yaratılacağı ya da yeni bir toplumsal sınıfın ortaya çıkabileceği kuşkusu hakim olmuştu. Ancak İsmet İnönü' ye karşı cephe almamak için oylamaya katılmamışlardı. Köy Enstitüleri Kanunu'nda, "Köy Öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Maarif Vekilliği'nce (MEB) Köy Enstitüleri açılır." ibaresi yer almaktadır. Bu yasa hükmüne göre enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp, öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek elemanları yetiştirmektir (Aysal, 2005).

Köy Enstitüleri'nin açıldığı yerler köy eğitmeni yetiştirme kurslarının bulunduğu yerlerdir. Köy enstitüleri, genelde köy eğitmen kurslarının buldukları araziler üzerinde açılmıştır. Köy Eğitmenlerinin köylerde okuttuğu öğrenciler, Köy Enstitüleri'nin öğrenci kaynağını oluşturmuşlardır. Eğitmenli köy okulundan mezun olan çocuklar üç yıllık mezun sayıldıkları için Köy Enstitüleri'nin hazırlık sınıflarına alınıp geriye kalan iki yıllarını tamamlayarak beş yıllık ilkokul mezunu olmaya hak kazandıktan sonra köy enstitülerinin öğrencisi sayılmaktaydılar. Köy Enstitüleri'ne 5 yıllık ilkokul mezunları alınmaktaydı. Köy Enstitüleri'nde eğitim süresi 5 yıldır. Bu 5 yıllık sürenin 114 haftasında kültür, 58 haftasında ziraat, 58 haftasında ise teknik ders çalışmaları yapılmaktaydı (Arslan, 2006).

Köy enstitülerini bitirerek köylerde görev alacak eğitmen ve öğretmenlerin, yasalar ile belirlenen görevleri iki ana grup içinde toplanır. Birinci grup görevler okul ve kurslarla ilgilidir ve okulların, yalnız derslik olarak değil köyün özelliğine göre teknik ve tarımsal çalışmaların yapıldığı birer eğitim merkezi biçiminde çalışmasını amaçlamaktadır. Köy okulu işliği de tüm köye hizmet verecek şekilde donatılacaktır. Okulun ve öğretmenin ikinci grup görevleri ise dışa dönüktü ve köyde üretimin artmasına, ekonomik yaşamın gelişmesine ve kooperatifleşmeye yönelmesini öngörmektir. Böylece canlı ve hareketli köy kavramının oluşması sağlanmış olacaktır. Yasada çeşitli özendirme hükümlerinin yanında, çalışmaları baltalayanlar için ceza yaptırımları da yer almaktadır (Şahin, 1995).

Köy enstitülerini bitiren öğrencilere, atanacakları kendi köylerinde olanak yoksa, en yakın köyde toprak ve ev sağlanacak, bu öğretmenlerin kendilerini geçici birer memur olarak görmeleri önlenmiş olacaktır. Öğretmen ve eğitmenler, köyün alt yapı taşlarından biri haline getirilmek suretiyle, çeşitli baskı gruplarının etkisiyle ya da başka nedenlerle yerlerinden edilme kaygısından uzak, güven içinde çalışacak ve yabancılaşma sorunu ile karşı karşıya kalmayacaklardır. Köy enstitülerinin amaçları; sosyo ekonomik kalkınmayı sağlamak, kültürel değişimi hızlandırmak, bilgili ve üretken bir toplum yetiştirmek; halka, haklarını öğretip ne istediğini bilir hale getirmektir. Köylüyü uyandırıp siyasette bilinçli ve aktif olmasını sağlamak, devrimleri köylere yaymak ve kalıcılığını sağlamak, demokrasiyi iş

ortamında tabandan başlatıp yaşama geçirmek, köy ile kent arasındaki derin farkı en aza indirmektir (Şahin, 1995).

Tablo 3: Yıllara Göre Köy Enstitülerinin Durumu

Ders Yılları	Enstitü Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı		Toplam	Mezunlar	
			Erkek	Kız		Öğretmen	Sağlıkçı
1940 – 1941	14	234	4933	435	5371	-	-
1941 – 1942	17	294	6987	705	7692	103	-
1942 – 1943	18	354	8834	837	9671	254	-
1943 – 1944	18	368	11563	1276	12839	1911	-
1944 – 1945	20	487	12761	1475	14236	1797	221
1951 – 1952	21	570	12647	706	13173	1795	-

Kaynak: Öztürk' den (2005) aktaran; Arslan, 2006.

Her ne kadar köy enstitülerinde kırsal toplumun eğitimi için başarı sağlansa da bunun arkasından eleştirilerde gelmekteydi. Öğrencilerin okul yapımlarında, tarım ve teknik uygulamalarında, temizlik ve bakım işlerinde çalıştırılmaları Sovyet Rusya'yı ve komünist rejimleri andırmaktadır. Bu tür eğitim Milliyetçilik ilkesiyle çelişmektedir. Enstitülerin yönetim kadrosu genelde solcu, Marksist tanınan kişilerce doldurulmuştur. Yatılı olan Enstitülerde uygulanan karma öğretim, yani kız-erkek beraberlikleri, Türk aile ve ahlâk anlayışına uymamaktadır. Okul, işlik, öğretmen evi yapımında ve çocuklarını okula göndermede köylülere getirilen yükümlülükler, son derece ağır olup özellikle yurdun ulaşımı güç bölgelerinde tek tip okul binası projesinin uygulanması yapım giderlerini daha da artırmaktadır. Bu yükümlülükler Anayasanın eşitlik ilkesine de aykırıdır denmiştir (Aysal, 2005).

II. Dünya Savaşının getirdiği ağır ekonomik şartlar toplumun bütün kesimlerini etkilediği gibi temelleri yeni oturmaya başlamış olan köy ve köylünün kalkınmasını sağlayacak olan köy öğretmenleri kurslarını ve köy enstitülerini de olumsuz etkilemiştir. Kültür ve Ziraat Bakanlıkları, köy öğretmenlerine vermeleri gereken ders araç ve gereçlerini verememiş, ekonomik durumlarında düzenlemeler yapamamıştır (Arslan, 2006). 1946'dan itibaren CHP'yi yıpratmanın araçlarından biri olarak köy enstitüleri komünistlikle suçlanır. Bakan olan Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç görevden alınır. DP 1950'de iktidara geldikten sonra köy enstitülerini işlevsiz hale getirmeye başlar ve ortam da hazır olduğu için, beklenen sonuç gerçekleşir. 27.1.1954'de köy enstitülerini kapatan ve ilköğretim okulları ile birleştiren 6234 sayılı yasa çıkarılır (Şahin, 1995).

2.3. 1950'den Günümüze Türkiye Kırsal Alanında Uygulanan Eğitim Politikaları (Çok Partili Cumhuriyet Dönemi)

Cumhuriyetin ilanından sonra köye yönelik resmi eğitim düşünce ve uygulamalarının ana hedefi köylünün en kısa zamanda eğitilmesi düşüncesi olmuştur. Cumhuriyetin ilanından 1940 yılına kadar yapılan çalışmalar daha önce belirtildiği gibi çeşitli kanunlarda, müfredat programlarında, parti programlarında, komisyonlarda, maarif şuralarında yer almıştır. Yapılan çalışmaların eğitime önemli katkıları olmuş, ancak kalıcı çözümler getirilememiştir. Bunun sebebi eğitim çalışmalarında birliğin sağlanamamasıdır. Eğitim sorununu ele alan her yönetici eski düzeni devam ettirmek yerine kendi programını uygulamaya kalkmış bu da eğitimdeki gelişmeleri olumsuz yönde etkilemiştir (Haspulat, 2006). Diğer taraftan umut vaat eden ancak yine çeşitli siyasi çekişmelerden dolayı yürütülemeyen; köy öğretmenleri kursları ve köy

enstitüleri gibi uygulamalarda Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında 1950’li yıllara kadar başarı ile yürütülmüştür.

İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişen yenedünya sisteminde Türkiye’nin ABD’nin önderliğindeki kapitalist blok içinde yer almayı sürdürmesi, eğitim alanını doğrudan etkilemiştir. 1946’dan sonra Türkiye kapitalizminin ulaştığı aşamada eğitim, tek parti döneminden farklılıklar göstermiştir. Savaşın sona ermesini izleyen 1946 yılı, Türkiye için yeni bir dönüm noktası sayılır. Pazar ekonomisinin ağırlığını hissettirmesi, tarımda makineleşme, kentleşme, iç göç, nüfus artışı gibi faktörler eğitim politikalarını da etkilemeye başladı. Daha sonraki yıllarda da ortaöğretimin büyümesi, imam hatip okullarının ve yabancı dilde eğitim yapan özel ve resmî ortaöğretim kurumlarının yaygınlaşması, hep bu toplumsal belirlenim ile açıklanabilir. Tek parti rejimi altında yaklaşık 25 yıl boyunca sürdürülen “milliyetçi” eğitim politikalarının ardından 1945 sonrası “milliyetçi-maneviyatçı” bir eğitim politikası yaşama geçirilerek din, tekrar okul sistemi içerisine sokulmaya başlandı. 1950 yılından sonra ise örgün eğitim giderek derinleşen bir kargaşa yaşamaya başladı. Cumhuriyetin kurulması ile girilen kimi reformlardan geri adım atıldı. Okullara din dersi konulması, imam hatip okullarının yeniden açılması, köy enstitülerinin kapatılması bunlar arasındadır. Bu dönemin eğitim politikalarında belirleyici bir etken de, hiç kuşkusuz İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye-ABD ilişkileri ve NATO üyeliği gibi gelişmeler nedeniyle eğitim sisteminin de Amerikan etkisi altına girmeye başlamasıdır (Eğitimsen, 2004).

22 Mayıs 1950 yılında birinci Adnan Menderes Hükümeti kurulmuştur. Yine aynı dönemde Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü’nün yerine Celal Bayar getirilmiştir. Bu dönemde eğitim, maddi gelişme ve ilerleme yanında, manevi değerlerin, milli ve ahlaki değerlerin benimsetileceği bir alan olarak ele alınmıştır. Bu nedenle yeni düzenlenecek eğitim dizgesinde, özellikle manevi değerlerin göz önünde bulundurulacağı, ülkede ilmin ve teknik bilginin yayılması sağlanacağı vurgulanmıştır. Ayrıca demokratik bir anlayışla ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda hazırlanacak olan bir plan çerçevesinde, eğitim hizmetlerinin ülkenin her tarafına yayılmasını sağlayacak yasal ve kurumsal düzenlemelerin yapılacağı da belirtilmiştir (Özcan, 2004). Demokrat Partinin iktidara gelmesiyle köy öğretmenleri üzerindeki baskılar artmaya başlamıştır. Yeni gelen iktidar sistemli bir şekilde öğretmenleri tasfiye etmeye başlamıştır. Öğretmenler için “ucuz öğretmen olmaz, ucuz etin yahnisi ...” gibi ifadeler kullanılarak birçok öğretmenin görevden ayrılmasına neden olmuşlardır. 1952 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, öğretmenler hakkında “Türk çocuğunu öğretmen belasından kurtaracağım ...” ifadesini kullanmıştır. Tevfik İleri döneminde baskı daha da artmış bunun üzerine 1400 kadar köy öğretmeni görevinden ayrılmak zorunda kalmıştır (Arslan, 2006). Menderes hükümetinin eğitim konusundaki yaklaşımı çok açıktır. Öncelikli olarak yıllardır unutulduğu söylenen halkın maneviyat değerleri milli eğitimin bir parçası olmalıdır. Dikkat çeken diğer bir hususta bu döneme kadar her fırsatta korunan ve eğitimde muhakkak kendini hissettiren Atatürk ve ilkelerine kesinlikle bu dönemin milli eğitiminde değinilmemiştir. Ayrıca kırsala veya köye özel bir eğitim metodu değil tüm yurttan uygulanacak olan tek tip ve eşit bir eğitim politikası izlenmiştir.

İkinci Adnan Menderes Hükümeti birincisine göre eğitim konusunda ayrıntılı bir düzenleme yapmıştır. Her düzeydeki (ilk, orta, yüksek ve teknik öğretim) öğretim şubelerinin genel bir eğitim politikasına göre yönetileceği belirtilmiştir. Genel eğitimde ise bilimsel ve eğitsel esaslara göre milli, manevi nitelikte kişilik gelişimi üzerinde durulacağı vurgulanmıştır. Daha çok gençliğin milli değerlerle donatılması ve manevi nitelikte kişilik gelişimi üzerinde durulacağını belirtmesi Atatürk’ün “eğitimde laiklik” anlayışından üstü kapalı vazgeçişleri ifade etmektedir. Köy okullarının yapımında Doğuya ve geri kalmış illere ağırlık verilmesi, Doğu’da bir üniversitenin kurulması, geri kalmış bölgelerde okullaşma oranlarının artırılması gibi öngörüler ise sosyal devlet ilkesinin amaçlarına hizmet etmektedir

(Özcan, 2004). Planlı kalkınma sürecine geçişle birlikte, eğitimin işlevi de yeni bir boyut kazanarak eğitim, ekonomik gelişmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde eğitimin iki temel işlevi vardır: Birincisi, yeni kurulan ekonomik yapıya uygun insan gücünü yetiştirmek, diğeri ise bireyleri, bu ekonomik yapıyı içselleştirmiş ve kalkınma hedeflerine uyumlu değer ve davranışları benimsemiş vatandaşlar olarak biçimlendirmek ve kalkınmaya engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmektir. (Eğitimsen, 2004).

1960 sonrasında kırsalda eğitim açısından en önemli gelişme yatılı bölge okullarının açılması olmuştur. Yatılı bölge okulları; Türkiye’de nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş maddi olanaklardan yoksun çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı okullardır (Yördem, 2009). Bu okullara devam eden öğrencilerin yemek, giyim, barınma, ders kitapları, harçlıkları, ders araç gereçlerinin tamamı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır.

1950’li yıllardan itibaren Türkiye’nin kalkınma çalışmalarına verdiği önemle birlikte okul sayılarında olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Genel olarak 1923-24 ile 1996-97 döneminde okul sayısı, okul öncesi eğitimde 89 kat, ilkokulda 8 kat, orta okulda 84 kat ve liselerde 130 kat artış göstermiştir. Kırsal yerleşim birimlerine eğitim hizmeti devlet eliyle gitmektedir. Kırsal bölgelerde okullaşma faaliyetlerinin yaygınlaşması 1940 lı yıllardan sonra başlamıştır. Devlet 1940’lı yıllara kadar köyleri ihmal ederek kentsel bölgelerde oku yapımları çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Bununla birlikte, cumhuriyet döneminde köylerde ilkokul açılmasına çok önem verilmiş ve toplam ilkokullar içinde kırsal alandaki ilkokulların oranı uzun bir süre %90 lar düzeyinde kalmıştır. Kırsal kesimde 1927 döneminde 4.707 adet olan ilkokul sayısı, 1990’lı yıllara kadar düzenli olarak artarak 44.390 adet olmuş, bu tarihten sonra ise azalarak 1996 -1 997 döneminde 29.594 adet olmuştur (Budak ve Kantar, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu 2011 – 2012 Eğitim Öğretim istatistikinde; Türkiye’de toplam 31.177 adet ilköğretim okulunun var olduğu, bunun % 36.71’inin (11.444) şehirlerde, geriye kalan % 63.29’ unun (19.733 adet) ise kırsalda yani köylerde ve beldelede olduğu belirtilmiştir. Bu rakamlar bize kırsalda ilköğretim okulu konusunda ciddi bir gelişmenin yaşandığı hakkında başlangıçta iyimser bir tablo çizebilir. Ancak derslik sayısına bakıldığında toplam 325.260 adet dersliğin % 65.50’sinin (213.044 adet) kentlerde %34.50’sinin (112.216 adet) ise kırsalda olduğu görülmektedir. Toplam eğitim gören ilköğrenim öğrencisi sayısının 10.084.439 olduğu, bu öğrencilerin % 77.39’ unun (7.804.576) şehirlerde, %22.61’ inin ise (2.279.863) kırsalda olduğu görülür (MEB, 2013).

Ortaöğretim düzeyine geçildiğinde kent ve kır arasında eğitim fırsatlarında eşitsizlik artmaktadır. Toplam 8.787 olan ortaöğretim kurumlarının %91.66’ sı (8.055 adet) kentlerde olup, %8.34’ ü (732 adet) ise kırsaldadır. Eğitimde fayda maliyet çerçevesinde kırsalda ortaöğretim kurumlarının açılması ekonomik açıdan uygun görülmemektedir. Ortaöğretimde öğrenim gören toplam 3.677.854 öğrencinin %47.20’sini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu kırsala indirgediğimizde oran %43.40 seviyesine düşmektedir. İlköğretim düzeyinde yatılı ilköğretim bölge okulu sayısına bakıldığında Türkiye genelinde toplam 495 adet okul bulunup bulunup, bu okulların toplam kapasitesi 212.894 öğrencidir. Pansiyonlardan faydalanan ilköğretim öğrencisini % 47.22’si kız, %52.78’i ise erkek öğrencilerdir. İlköğretim düzeyinde görev alan kadrolu öğretmen sayısı toplam 484.161 kişi olup bunun yaklaşık %25’i kırsalda görevini yürütmektedir. Bu oran şube dağılımının altında olup açık bulunan şubelerin eğitim ve öğretimi ders ücretli olarak istihdam edilen fakülte veya meslek yüksekokulu mezunları tarafından yürütülmektedir (MEB, 2013).

Tablo 4: Belde ve Köylerde Eğitim Durumu (2012)

	ERKEK (%)	KADIN (%)	TOPLAM (%)
Okuma yazma bilmeyen	2,78	11,82	7,30
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	23,02	28,72	25,87
İlkokul mezunu	29,96	31,21	30,58
İlköğretim mezunu	21,86	15,86	18,86
Ortaokul veya dengi okul mezunu	4,01	1,61	2,81
Lise veya dengi okul mezunu	11,91	5,97	8,94
Yüksekokul veya fakülte mezunu	3,52	1,88	2,70
Yüksek lisans mezunu	0,14	0,07	0,11
Doktora mezunu	0,06	0,05	0,06
Bilinmeyen	2,74	2,81	2,78
TOPLAM	100	100	100

Kaynak: TÜİK

Okulların sayısındaki gelişmeye paralel olarak okuryazarlık oranlarında; nüfus artışına bağlı olarak da öğrenci sayılarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Bununla birlikte kırsal kesimde orta öğretim ve lise öğretimindeki okul sayıları verilerin yetersiz olmasından dolayı hesaplanamamıştır. Bunda etkili bir diğer etmen de ilköğretim zorunlu, diğerlerinin isteğe bağlı olmasıdır. İlköğretimin zorunlu olmasından dolayı ilköğretim istatistikleri düzenli olarak *tutulmuştur* ve yeterlidir. Kırsal kesimde örgün eğitim kentte göre daha az gelişmekte ayrıca cinsler arasında kadın aleyhine de olumsuz bir yapılanma bulunmaktadır. 1927 yılında kentsel kesimde kadınların %4.7'si erkeklerin %7.4'ü okuryazar iken, 1990 yılında bu rakam kadınlar için %71.9, erkekler için %80.8 olmuştur (Budak ve Kantar). Yıllarca uygulanan eğitim politikaları sonucunda; 2012 yılına gelindiğinde Türkiye kırsalında okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 7,30 olmuştur. Ülkenin genel durumunda eğitimde fırsat eşitsizliği kırsalın aleyhine gelişmekle beraber; kırsalda da bu eşitsizlik kadının aleyhine gelişmiştir. Kırsalda yaşayan kadınlarımızın %11,82'si okuma yazma bilmemektedir. Bu orana herhangi bir eğitim kurumunu bitirmemiş kadınların sayısını eklersek %40,54'dür.

3. KIRSAL ALANA YÖNELİK UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARINDA YAŞANAN SORUNLAR VE NEDENLERİ

II. Meşrutiyetten 1950'li yıllara kadar aydınlar ve öğretmenler, köyler için ayrı bir eğitim modelinin uygulanmasını, çünkü kırsal toplumunun iç dinamiklerinin bunu zorunlu kıldığını belirtmişlerdir. Ancak 1950 sonrası kırsala özel uygulanacak eğitim modelinin ülkede toplumsal ayrışmaya yol açacağı inancı ve çeşitli siyasi kaygılar dolayısıyla eğitimde birlik politikaları uygulanmıştır. İzlenen bu politikalar dolayısıyla kırsal nüfusun Cumhuriyet döneminde de kalkınması, bilinçlenmesi, kendine gelmesi ve saygınlığını kazanması olasılığı azalmıştır. Kırsal alanda uygulanan eğitim politikalarında karşılaşılan sorunların ve politikaların başarısızlık nedenlerinin ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

3.1. Kırsal Nüfusun Toplumsal Yapısı

Türkiye kırsalında yaşayan nüfus değişime ve eğitime açık olmayan, her türlü değişime karşı ciddi muhafazakâr tavır sergileyen, iletişime kapalı, yaşamının her alanında dini öğeleri kullanan ve buna gönülden bağlı olan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla kendisi ile ilgili bir gelişmeye temkinli yaklaşır hatta bazen önyargılı olup gelişmeyi incelemeyen ve sorgulamadan red eder. Bu özelliklere ek olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi kırsalında ciddi bir güç olan feodal yapı ve aşiretçilik anlayışı da bulunmaktadır. Bu bölgedeki feodal yapı ve aşiret gücünü; bilinçsiz ve eğitimsiz halk kitlelerinden almaktadır. Bu bölge halkının toplumsal yapısında meydana gelebilecek olumlu bir gelişme aşiret ve feodal yapının gücünü kaybetmesi demektir.

DPT’de uzman olan Frederic W. Frey’ in 1968’de ciddi bir araştırma sonucu, bölge için hazırlanmış olduğu raporda; bölgedeki toplumsal yapının 5 temel unsuruna değinmiştir. Bunlar sırasıyla; yoksulluk, köylerin dış dünya ile bağlantılarının yok denilebilecek oranda az olması, sosyal hareketsizlik, okuryazar oranının düşük nitelikte bulunması, tevekküle dayalı kadercı bir dünya görüşünün egemenliğidir (Türkdoğan, 2008). Frey tarafından 1968 yılında tespit edilen bu unsurlar, 2015 yılı için çok değişmemekle beraber Türkiye’nin diğer kırsal coğrafyaları için genellenebilir niteliktedir. Kırsalda uygulanacak eğitim politikaları için bu unsurları da içeren modellerin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Kırsal nüfusta keskin hatlarla belirlenmiş olan toplumsal roller, varlığını dinin etkisiyle daha da güçlendirir. Kırsalda yaşayan toplumsal ilişkiler din, örf ve gelenek temelli olup bu durum özellikle kırsaldaki kız çocuklarının eğitim haklarını olumsuz olarak etkilemektedir. İlginçtir eğitime devam konusunda kırsaldaki kız çocuklarını anneleri dahi desteklememektedir. Sarptürk’ ün 1990 yılında Adana ili kırsalında yapmış olduğu bir çalışmada kadınların kendi eğitimleri için “ilkokul yeterli” görüşüne sahip olduklarını hatta aynı görüşü kendi kız çocukları içinde büyük bir oranda dile getirdiğini ortaya koymuştur. Kadınların çoğu “istedikleri yere kadar okusunlar” diyerek eğitimi erkek çocukları için layık görmekteydiler (Sosysal, 1998). Son yıllarda bazı sivil toplum örgütlerinin ve siyasal iktidarın düzenlemiş olduğu “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler” gibi projeler özellikle kırsaldaki kız çocuklarının geleceğinin ve kaderinin değişmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ailelerin erkek çocuk için yatılı bölge okullarına gitmesinde sakınca görmemesine rağmen aynı yaklaşım kız çocukları için sergilenememektedir. Bunun en önemli sebebi yatılı bölge okullarında uygulanan karma eğitim sistemidir. Her ne kadar yatılı Kız Meslek liseleri ve Kız Liseleriyle bu olumsuzluk ortadan kaldırılmaya çalışılsa da, esas ihtiyacı olan yani köyde okula ulaşamayan kız çocukları için yeterli değildir. Benzer uygulamanın ilköğretim düzeyinde de yaygınlaştırılması gerekmektedir.

3.2. Kırsal Alanda ve Kent Kırsalında Çocuk İşçiliği

Türkiye’de de resmî rakamlara göre 6 -14 yaş arasındaki yaklaşık 12 milyon çocuktan 3 milyon 848 bini (% 32) çalışmaktadır. Bu çocukların çoğunluğu ücretsiz ev işçisi olarak çalışırken, yaklaşık 1 milyon çocuk ekonomik işlerde çalışmaktadır. Bu çocukların da % 77’si tarım, % 11’i sanayi, % 7’si hizmetler ve % 5’i ticaret sektöründe çalışmaktadır. Türkiye genelinde ekonomik faaliyette bulunan çocukların % 79’u ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır. Başta tarım sektöründe olmak üzere, çocukların çoğunluğu aile gelirine katkıda bulunmak üzere ücret almadan çalışmaktadır (Eğitimsen, 2004). Adana tarım arazilerinde yapılan bir çalışmada; 454 işçinin 133’ünün (%29.2) 15 yaş ve altı olduğu, 15 yaş ve altı olan 133 çocuğun 115 ‘inin (%86.46’sı) okula kayıtlı olduğu ancak tamamına yakınının okula devam etmedikleri tespit edilmiştir (Sevinç ve Sevinç, 2012).

Köylerde ve kent kırsalında hem kız hem de erkek çocuklar ana ve babalarının değerli varlıklarıdır. Erkek çocuk ayakta durabilecek ve okula gidebilecek yaşa geldiğinde evin erkeği sayılıp babasından birçok günlük işi devir almaktadır. Hatta kent kırsallarında yaşayan çocuklar eve gelir getirici işlerde çalışmaktadırlar. Kız çocukları ise günlük işlerde annesine yardımcı olmakta, kardeşlerine, hayvanlara, tarlaya, bağa, bahçeye bakmaktadır. Yaşı geldiğinde de evlendirilip yuva kurmaktadır. Kısacası okul zamanı ya da eğitim zamanı geldiğinde köydeki çocuklar tarlada, bağda, bahçede veya evde, kent kırsalındaki çocuklarda işinin başındadırlar. Bu günümüz eğitim sisteminin kırsal alanda yaşayan çocuğun beklenti ve yaşam koşullarına uygun olmadığını bir göstergesidir. Tıpkı köy enstitülerinde ve köy öğretmen okullarında olduğu gibi kırsal nüfusun eğitiminde, kırsal yaşamın etkilenmeyeceği bir eğitim sistemi geliştirilmeli, köy okullarının okullaşma oranları ve eğitim kurumlarının çalışma yapıları belirtilen hususlar dolayısıyla farklı ve işler olan bir düzenleme yapılmalıdır.

3.3. Kırsal Nüfusun Eğitim Sistemine Güvenmemesi

Kentlerde mevcut formel örgün eğitim sistemi, öteden beri, kırsal nüfusu, kentsel alt sınıfları ve hatta geleneksel orta sınıfları dışlamıştır. Kentsel formel eğitim sistemi, daha çok kentsel üst ve üst orta sınıflar için kültür aktaran ve sadece çok uzun süren eğitimle ulaşılabilecek elit mesleklere götüren bir eğitim sistemi olmaya devam etmektedir. Bu niteliği ile köylüler ve kent yoksulları için bu eğitim sistemi öteden beri uzaktır. Bu nedenle, bu gruplar için, mevcut eğitim sistemi, sadece kişisel kaynak ayırmaya değil, aynı zamanda olağanüstü başarı ve çaba gerektiren, dolayısıyla ancak sonuna kadar gidildiğinde, üniversiteye ulaşılabilmesine anlamlı sonuç verecek, istisnai durumlarda başvurulacak riskli kurumlar haline gelmiştir (Arı, 2006). Kırsal alanda yaşayan vatandaş için çocuğunun eğitime devam etmesinin ekonomik açıdan çok yönlü etkileri bulunmaktadır. Birincisi çocuğun eğitime devam etmesinin getireceği maddi külfet, ikincisi okumak yerine çalışacak çocuğun getireceği gelirden vazgeçmek ve tüm bunlara katlanılmasına rağmen üniversite eğitimi dahil yaklaşık 16 – 17 yıl sürecek bir eğitim – öğretim süreci sonrası kalifiyeli işsiz evlat sahibi olmak.

3.4. Kırsal Alan - Köy Okullarında Öğretmen İstihdamı Sorunu

Türkiye’de eğitim öğretimin yürütülmesi sürecinde öğretmenler iki farklı istihdam yöntemiyle istihdam edilmektedirler. Bunlardan birincisi KPSS sınavı sonrası kadrolu, ikincisi ise lisans – ön lisans mezunlarından oluşan ücretli öğretmenlik istihdam şekilleridir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2006 – 2007 verilerine göre; Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretimde yaklaşık 400.000 öğretmen istihdam edildiği, bu öğretmenlerin yaklaşık 70.000’inin ise sözleşmeli olarak çalıştırıldığı belirtilmiştir. Toplam öğretmen sayısının ise %25’i kırsalda istihdam edilip, kırsaldaki şube sayısı ise toplam şube sayısının % 40’ı civarındadır (MEB, 2007). MEB verilerine göre 2011 - 2012 yılı içerisinde ilköğretimde istihdam edilen toplam öğretmen sayısı 484.161 dir. Ancak bu sayı kadrolu öğretmen sayısı olup MEB tarafından ders ücretli öğretmen sayısı ile ilgili olarak resmi açıklama yapılmamıştır. Kadrolu öğretmenlerin %25’i kırsalda %75’i ise kentte çalışmaktadır (MEB, 2013). Türk Eğitim Sen tarafından yapılan bir araştırmada; Türkiye’de 70 ilde yaklaşık 60.000 ücretli öğretmenin istihdam edildiği belirtilmiştir (Türk Eğitim – Sen, 2013). Ders ücretli istihdam edilen bu 60.00 öğretmenin tamamına yakını kırsal alanlardaki okullarda görev yapmaktadırlar.

Kırsal alanda yaşam ve çalışma koşullarının zorluğu, öğretmen atamaları ile ilgili olarak siyasal iktidar ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın izlediği politikalar sebepleriyle; kırsal alanlarda çoğunlukla kadrolu öğretmen yerine ders ücretli öğretmen istihdam edilmektedir.

Ancak kırsal alanda çalışacak öğretmenlerin kırsal anlardaki doğal, Sosyo - kültürel yapı ve imkanları bilip ona göre çalışması gerekmektedir. İstihdam edilecek olan ücretli öğretmenlerin eğitim fakültesi veya branş eğitimi alınan fen edebiyat fakültesi mezunu olması eğitim öğretimin niteliği ile ilgili sorun yaratmayabilir. Ancak istihdam edilen ücretli öğretmenlerin bu fakülteler dışındaki fakültelerin birinden mezun olması ve hatta fakülte olmayıp iki yıl eğitim veren meslek yüksekokullarından mezun olması kırsal alanda verilecek olan eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak bir takım sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilecektir.

3.5. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve Taşımali Eğitim Uygulaması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011 – 2012 istatistikî kayıtlarına göre Türkiye'de 495 YİBO bulunmaktadır. Artan geçim sıkıntısı, kırsalda ağırlaşan yaşam şartları vb. nedenlerle, kırsaldaki ailelerin bir kısmı YİBO ları çocukları belli bir yaşa gelinceye kadar (ki bu yaş çocuğun çalıştırılabileceği ve gelir getirebileceği yaştır) bakım evleri olarak görmektedir. Ailelerin bir kısmı ise çocuklarından ayrı kalmak istememekte, YİBO lara güvenmeyerek çocuklarının bu okullarda yatılı kalmalarını istememektedirler. Diğer taraftan kız çocuğu olan aileler YİBO ların uyguladığı karma eğitim sistemine sıcak bakmamaktadırlar. Uygulama olarak YİBO kırsal nüfusun eğitime yönelik uygulanabilecek en etkin yöntemlerden biridir. Ancak bu yöntemin uygulanabilmesi için ailelerin ikna edilmesi, hatta gerekirse kız YİBO ve erkek YİBO olarak ayırmanın yapılması ve YİBO larda bulunan birtakım eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

YİBO ların ve köy okullarının olmadığı ya da çok uzakta olduğu bölgelerde taşımali eğitim sistemi ile zorunlu eğitim hizmeti verilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamada öğrenciler buldukları köylerden araçlarla toplanıp, yakındaki bir ilköğretim okuluna götürülerek akşam gene köylerine geri bırakılmaktadır. Sabahın çok erken saatlerinde kalkan ve evlerinden ayrılan çocuklar yine akşamın geç saatlerine evlerine bırakılmaktadır. Bu uygulama ile öğrencilerin günlük zamanlarının büyük bir kısmını (köy yollarının bozuk, yetersiz ve iklim şartları düşünülürse) yollarda geçirmektedirler. Ayrıca kullanılan araçların ve bu araçlarda çalışan personellerin yetersiz, istenilen niteliklerde olmaması ve denetimlerin etkin olarak yapılmaması sebebiyle öğrenciler için ciddi tehlikelerin oluşmasına ve bazen can kaybı ile sonuçlanan kazaların meydana gelmesine sebep olmaktadır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Nüfusun % 90'ına yakınının kırsalda yaşadığı Osmanlı döneminde bu nüfusun eğitimi için özel uygulamalara II. Meşrutiyet'e kadar rastlanılmamıştır. Bu dönemin eğitim sistemi dine dayalı Sıbyan ve Medrese eğitimi ile biraz daha laik olan Enderun Mektebi'nde verilen eğitimden oluşmaktadır. Kırsal kesim Sıbyan ve Medrese eğitiminden yararlanmakla beraber Enderun Mekteplerinden sadece gayri Müslimler ve devşirmeler faydalanabilmekteydiler. II. Meşrutiyet döneminde bazı aydınlar kırsal nüfusun payının büyüklüğünden bahsetmiş ve bu kesime özel eğitim yapısının geliştirilmesinin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu dönemde somut gelişmeler görülmemiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1950'li çok partili döneme kadar özellikle nüfusun %75'ine yakınının kırsalda yaşadığı göz önüne alınarak; Köy Enstitüleri, Köy Öğretmen Okulları, Eğitim Kursları ve Halk Odaları gibi özel uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalarla başarılarla elde edilmiştir. Ancak toplumsal yapının iç dinamikleri ve kendine has kültürel özelliklerinde çok ciddi bir değişim sağlanamadığı düşünülerek 1950 sonrası kırsalda yaşayan nüfusun eğitime yönelik özel olan eğitim kurumları teker teker kapatılmıştır. Bu dönemden sonra Türkiye'de kırsal nüfusa yönelik özel eğitim politikaları olmamakla beraber, YİBO ve bazı sivil toplum kuruluşlarının kampanyalarıyla kırsal nüfusun

eğitim yapısında olumlu gelişmelerin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüz Türkiye’inde sadece kırsaldaki eğitim uygulamaları değil, genelde uygulanan eğitim politikasında bir an önce çözülmeyi bekleyen çok ciddi sorunlar bulunmaktadır.

Kırsal alanda ve kent kırsalında ciddi boyutlarda çocuk işçiliği sorunu mevcuttur. Eğitim çağındaki çocuklar okula çeşitli sebeplerle kayıtlı görünmekte ancak okul sıraları yerine tarlada, bahçede, ticarethanelerde veya sanayide ağır işlerde çalıştırılmaktadırlar. Öncelikli olarak çocuk işçiliği sorununu ortadan kaldıracak tedbirler alınmalıdır. Dolayısıyla çocukların okula devam durumları çok daha ciddi bir şekilde takip altına alınmalıdır. Çocukların okula gitmeme nedenleri dikkate alınarak sadece kırsal alanda yaşayan çocuklara yönelik eğitim sistemi ve eğitim müfredatı geliştirilmelidir. Uygulanmaya çalışılan “Taşımali eğitim” ve “yatılı bölge ilköğretim okulu” sistemleri; öğrenciler ve öğrenci velileri tarafından benimsenen ve desteklenen sistemler değildir. Her şeye rağmen eğitim sistemine olan güvenini kaybetmiş çocuk ve aileler bulunmaktadır. Uzun öğrenim yolculuğuna katlanamayacak bu çocuklar ve aileler için, iş garantisi sağlanabilen çıraklık, ustalık, ara eleman mesleki eğitimleri ya da tarımsal faaliyetlerinin verimliliği ve kalitesini arttıracak eğitim müfredatları planlanmalıdır. Kırsal alanda çözülmesi gereken en önemli sorunlardan bir diğeri ise; öğretmen istihdamı sorunudur. Kırsal alanda eğitim yatırımı maliyetlerinin yüksek olması dolayısıyla MEB tarafından ders ücretli öğretmenlik sistemi uygulanmaktadır. Ancak istihdam edilen ücretli öğretmenlerin eğitim ve fen edebiyat fakülteleri dışındaki diğer fakültelerden birinden mezun olması ve hatta fakülte olmayıp iki yıl eğitim veren meslek yüksekokullarından mezun olması kırsal alanda verilecek olan eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini düşürecektir. Ayrıca bu durum kırsal alanda yaşayan ailelerin ve bu ailelerin çocuklarının eğitim sistemine olan güvensizliğini arttıracak ve bireylerin eğitim sistemi dışına çıkmalarına sebep olacaktır. Kırsalda istihdam edilecek olan öğretmenlerin kesinlikle pedagojik formasyon eğitimi almış, kırsal alanda yaşayan bireylerle iletişim kurabilmesi için özel hizmet içi eğitim seminerlerine tabi tutulmuş ve kesinlikle daimi kadroda çalışacak kişiler olması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Altın, H. (Summer, 2008). Ethem Nejat ve Eğitim Tarihimizdeki Yeri. *Türkish Studies International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Vol.3/4; pp 73–96.*
Web:<http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi10/alt%C4%B1nhamza.pdf>
adresinden 01 Nisan 2013’de alınmıştır.
- Arı, A. (2006). *Bölgesel Kalkınma Politikalar ve Yeni Dinamikler*, Derin Yayınları, İstanbul.
- Arslan, B. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Köy Eğitimleri Projesi, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Aysal, N. (Mayıs – Kasım 2005). Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, *Ankara Ün. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, sayı:35- 36, 267 - 282.*
- Bakırcı, M. (2007). *Türkiye’de Kırsal Kalkınma Kavramlar, Politikalar, Uygulamalar*, Nobel Yayın No:1116, Ankara.
- Budak, B. D. ve Kantar, M. (1999, 17 – 19 Kasım). *Cumhuriyetten Günümüze Kırsal Kesimde Örgün ve Yaygın Eğitim. 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi*, Ankara.

- Dinler, Z. (2008). *Tarım Ekonomisi*, Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa.
- DPT. (1994). *Kırsal Sanayi Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Yayın Nu. DPT: 2356-ÖİK: 424, Ankara.
- EĞİTİMSEN. (2004, 1 – 5 Aralık). *Eğitim Hakkı*, 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, Ankara.
- Elibol, N. (2007). Osmanlı İmparatorluğu'nda Nüfus Meselesi ve Demografi Araştırmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.12,S.2, 135 – 160.
- Ergün, M. (1987). Satı Bey Hayatı ve Türk Eğitimine Hizmetleri. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 4-19.
- Eski, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati*, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Gürlük, S. (2001), Dünya'da ve Türkiye'de Kırsal Kalkınma Politikaları ve Sürdürülebilir Kalkınma, *Uludağ Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, C:19, S:4.
- Haspulat, Y. (2006). *1923-1940 Yılları Arasında Eğitimde Köye Yönelme Hareketlerinin Toplumsal Dayanakları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniv. Sos. Bil. Ens., Erzurum.
- İlkkaracan, P. ve İlkkaracan, İ. (1998). *1990'lar Türkiye'sinde Kadın ve Göç, 75 Yılda Köylerden Şehirlere*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Kaya, K. Y. (1984), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika, Eğitim, Kalkınma)*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilim Dalı Yayınları, Ankara.
- Koçer, H.A. (1973). Eğitim Reformları Açısından: Öğretmen Yetiştirme Problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.6, S.1, 1 – 19.
- Koçer, H.A. (1974). Türkiye'de Köy Eğitimi ve Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.7, S.1, 8 9- 129
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2006 – 2007) Web*: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf, 01 Mart 2013 de alınmıştır.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2006 – 2007) Web*: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf, 01 Mart 2013 de alınmıştır.
- Oran, H. (1993). *Çağdas Eğitim ve Köy Enstitüleri*, Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir.
- Özcan, A. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarının Sosyal Devlet İlkesi Açısından Konut, Eğitim, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Konuları Üzerinden Karşılaştırılması (23 Nisan 1920–14 Mart 2003, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniv. Sos.Bil.Ens.,Malatya.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Sevinç, G., Sevinç, M.R. (2012, 5 – 7 Eylül). *Gezici Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin İlköğretim Seviyesindeki Çocuklarının Eğitim Sorunları*. 10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi, Konya.

- Soysal, M. (1998). *Köy Sosyolojisi*, Çukurova Üniversitesi, Genel Yayın No: 211, Ders Kitapları Yayın No: A – 66, Adana.
- Şahin, M. (1995). Türkiye’de Köye Öğretmen Yetiştirme Model Önerileri, Uygulamaları ve Değerlendirmeler. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, cilt:2 sayı:4-5, 45 – 61.
- World Health Organization. (2009). *World Health Statistics 2009*, WHO Library Cataloguing-in-Publication Data, ISBN 9789241563819, France.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin ilk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- TUİK. (2013). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları*,
Web: <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul?kod=2>, 14 Mart 2013’de alınmıştır.
- Türkdoğan, O. (2008). *Osmanlıdan Günümüze Türk Toplum Yapısı*, Çamlıca Yayınları, İstanbul.
- Türk Eğitim Sen. (20013). *Ücretli Öğretmen Sayısı 12.000 değil 58.479 dur*. *Web*: http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=14910, 01 Mart 2013’de alınmıştır.
- Yördem, H. P. (2009). *Yatılı İlköğretim Okullarına İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923 – 2000)*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.