

Türkiye'nin Eğitim Mirası: Köy Enstitülerinin Tıp Eğitimine Yansımaları

Türkiye's Educational Heritage: Reflections of Village Institutes on Medical Education

Seçil Arslansoyu Çamlar¹

Orcid: 0000-0002-2402-0722

Hatice Şahin²

Orcid: 0000-0002-5200-7533

¹Sağlık Bilimleri Üniversitesi İzmir Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları AD, İzmir, Türkiye

²Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi AD, İzmir, Türkiye

Sorumlu Yazar:

Seçil Arslansoyu Çamlar

E-posta:

seccamlar@gmail.com

Anahtar Sözcükler:

Deneyimsel Öğrenme, İşbirlikçi Öğrenme, Köy Enstitüleri, Tıp Eğitimi, Toplum Tabanlı Eğitim, Öğrenci Merkezli Eğitim.

Keywords:

Experiential Learning, Collaborative Learning, Village Institutes, Medical Education, Community-Based Learning, Student-Centered Education.

Gönderilme Tarihi / Submitted:

27.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted:

22.05.2025

Künye:

Çamlar AS, Şahin H. Türkiye'nin Eğitim Mirası: Köy Enstitülerinin Tıp Eğitimine Yansımaları. Tıp Eğitimi Dönüşümü, 2025;24(73):7-18

Özet

Bu yazıda, Köy Enstitülerinin kuruluş gerekçeleri ve dayandığı eğitim felsefesi ele alınarak, bu deneyimin tıp eğitiminin felsefesi ve uygulamalarına olası yansımaları tartışılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkeleri doğrultusunda, ülkenin ekonomik ve sosyo-kültürel yapısını geliştirmek amacıyla hayata geçirilen önemli kurumlardan biri de Köy Enstitüleridir. Ancak, Köy Enstitüleri yalnızca 12 yıl faaliyet göstermiş ve bu kısa süre sonunda kapatılmıştır. Bununla birlikte, Köy Enstitüleri, Türkiye eğitim tarihi açısından bir dönemi temsil etmenin ötesinde, pragmatist eğitim felsefesinin 20. yüzyıldaki uygulamalarına ideal bir örnek oluşturarak, günümüzde de dünyadaki eğitim modelleri arasında özgün bir yer edinmiştir. Köy Enstitüleri, dünyada eşi benzeri bulunmayan, devrim niteliğinde bir eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir. Eğer Köy Enstitüleri yalnızca köy öğretmenleri yetiştirmekle sınırlı kalmayıp, ilköğretimden yükseköğretime uzanan daha kapsamlı bir eğitim yapısının temelini atabilse ve bu felsefe tıp eğitimine de entegre edilebilseydi, Flexner Raporu'nun önerdiği disiplin temelli yaklaşımın yerine, toplum odaklı ve problem çözmeye dayalı modern tıp eğitimi modelleri Türkiye'den çıkabilirdi. Türkiye'nin eğitim tarihinde benzersiz bir deneyim olan Köy Enstitüleri, Cumhuriyet'in değerli bir mirasıdır. Gelecekte, Türkiye'deki tıp eğitimi, Köy Enstitülerinin eğitim felsefesi ve politikalarından ilham alınarak yeniden yapılandırılabilir.

Abstract

This article examines the founding rationale and underlying educational philosophy of the Village Institutes, while discussing the potential reflections of this unique experience on the philosophy and practice of medical education.

Established in line with the fundamental principles of the Turkish Republic, the Village Institutes were among the key institutions aimed at fostering the country's economic and sociocultural development. Although the Institutes operated for only 12 years before their closure, they represent more than a mere historical period in Turkish educational history. Rather, they stand as an exemplary application of pragmatist educational philosophy in the 20th century, maintaining a distinctive place among global educational models to this day. The Village Institutes are regarded as a revolutionary educational model unparalleled anywhere in the world. Had the Institutes expanded beyond solely training village teachers to lay the foundation for a comprehensive educational structure extending from primary to higher education—and had their philosophy been integrated into medical education—Turkey might have pioneered modern medical education models grounded in community orientation and problem-solving, in contrast to the discipline-based approach advocated by the Flexner Report. As one of the most unique experiences in Turkey's educational history, the Village Institutes constitute a valuable legacy of the Republic. Looking ahead, medical education in Turkey may be reimagined and restructured by drawing inspiration from the educational philosophy and policies of the Village Institutes.

GİRİŞ

Köy Enstitüleri uyguladıkları eğitim programı ve amaçladıkları ekonomik kalkınma hedefi ile dünya çapında bir örnek niteliğindedir. Kapatılmasının üzerinden 75 yıl geçmesine rağmen, günümüzde hazırlanan belgeler, bilimsel yazılar ve kitaplar ile hala bizlere ışık tutmaktadır (1). Cumhuriyetin ilk yıllarında henüz 11-13 yaşlarında olan gençler, köylerinden uzakta Köy Enstitülerinde gözlerini açmışlar, kendilerine yetebilmeyi ve ülkesinde etrafını aydınlatmayı öğrenmişlerdir. Vatanlarına bağlı pek çok birey yetiştirmiş bu kurumların bizlere bıraktığı miras üzerine belgeler üretilmeye, bilimsel yazı ve kitaplar yazılmaya devam etmektedir. Tıpkı sosyolog yazar Bige Güven Kızılay'ın 'Emanet' romanında anlatıldığı gibi. Romanı okuduğumuzda o dönemin zor koşullarına rağmen Köy Enstitüsünde okuyan bir öğrencinin tutkusunu, azmini, ideolojilerini ve vatani için yapmak istediklerini öğreniyoruz. Kurmaca bir roman olmasına rağmen

okuyuculara o dönemin öğrencilerinin kazandıkları yetkinlikleri nasıl bir miras olarak benimsediklerine ve bu mirasa neden sahip çıkmamız gerektiğine ilişkin önemli mesajlar alıyoruz (2). Köy Enstitüleri Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu takiben Atatürk devrimleri ve yeni cumhuriyetin ilkeleri doğrultusunda hem ekonomik hem de sosyokültürel yapıyı oluşturmak amacıyla hayata geçirilmiş bir eğitim politikası ürünüdür. Kuruluş amacı %80'i köylerde yaşayan ve okuryazar oranı %10 olan ülke nüfusunu ekonomik olarak kaldırmak ve bunun için de köylüyü eğitmektir. Resmi olarak 1940 yılında kurulmuş ancak siyasi gerekçelerle 1952 yılında öğretmen okullarına dönüştürülerek işlevlerini kaybetmişlerdir (3,4). Sadece 12 yıl faaliyet göstermesine rağmen kitleleri uzun yıllar etkilemiştir ve etkilemeye de devam etmektedir. Yaşanmış ve kapanmış bir devirden ziyade pragmatik eğitim felsefesinin 20. yüzyıldaki getirilerine ideal bir örnek olarak halen dünyada eğitim modelleri arasında yer almaktadır (5). Köy Enstitüleri eğitim anlayışlarıyla tarihi ve siyaseti ele alarak, eğitim yoluyla toplumun sosyokültürel yapısını şekillendirmeyi ve Türkiye Cumhuriyeti'ne yakışır bir toplumsal düzen geliştirmeyi hedeflemiştir (1). Bu yazıda Köy Enstitülerinin kuruluş gerekçeleri, eğitiminin dayandığı felsefeden bahsedilecek ve bu deneyimin tıp eğitiminin felsefe ve uygulamalarına yansımaları yorumlanacaktır.

1. Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Mustafa Kemal Atatürk Kurtuluş Savaşı'nın ilk yıllarından itibaren eğitim sistemi üzerinde planlamalar yapmaya başlamış, 1921 yılında Ankara'da Maarif Kongresi düzenlemiş ve takip eden yıllarda eğitimde köklü değişikliklerin yapılmasını sağlamıştır (6). Maarif Teşkilatına Dair Kanun (22 Mart 1926) ile köy muallim mektepleri'nin zemini hazırlanmıştır (1,7,8). 1936 yılında açılan ilk öğretmen kursundan olumlu sonuçlar alınmış ve 11 Haziran 1937'de 3238 sayılı "Köy Öğretmenleri Yasası" çıkarılmıştır. Böylelikle bu kursların sayısı 11'e ulaşmıştır (9). Köy okulları için öğretmen yetiştirme konusu Birinci Maarif Şurası'nda (1939) ayrıntılı olarak tartışılmış ve sonuç olarak sadece okuma-yazma öğretiminin köylerin ve köylülerin aydınlanması için yeterli olmayacağına karar verilmiştir (10). Köylerde çok yönlü insanlar yetiştirmek için açılacak yeni okullara 'Köy Enstitüsü' adı verilmiştir (11).

Köydeki eğitim kursları ve öğretmen yetiştirme okullarından olumlu sonuçlar alınınca, köylerin eğitim sorununu çözmek, eğitim faaliyetlerini yaygınlaştırmak ve bunu 10-15 yıl içinde çözecek öğretmen yetiştirmek amacıyla planlamalar yapılmış her yıl yetiştirilecek eğitimci ve öğretmen sayısına göre bina, belge, eğitimci, maliyet açısından alınacak önlemler hesaplanarak bir ana plan hazırlanmıştır. Bunu başarmak için ilgili makamlar tarafından yeni ilkelere göre 24 maddeden oluşan 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri kanunu yasalaştırılmıştır (3). Bu kanunun birinci maddesinde ‘köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince Köy Enstitüleri açılır’ denmektedir. Madde 3 de ise öğrencilerin enstitüye girişleri ‘enstitülere tam devriyeli köy ilk okullarını bitirmiş sıhhatli ve müsait köy çocukları seçilerek alınırlar’ denmektedir. Temel hedefi öğretmen yetiştirmek olan enstitülerin eğitim süresi en az 5 yıl olarak belirlenmiştir. Öğretmen olamayacağı öngörülen öğrencilerin ayrılacağı mesleklerin öğrenim süreleri Maarif vekilliğince tespit edilimesi kararlaştırılmıştır. Öğretmenler için 20 yıllık mecburi hizmet tanımlanmış ve bu süreyi tamamlamayanlardan bu süre için gerekli maliyetin iki katı tahsil edileceği belirtilmiştir. 19 Haziran 1942’de ‘Köy Enstitüleri ve Okullarını Teşkilatlandırma hakkında’ 4274 sayılı kanun çıkarılmıştır (12). Bu kanunla ilköğretim ve köy eğitimi sistemi düzenlenmiş, bu okulları bitiren öğretmenlerin okul, kurs ve köy halkını yetiştirmekle ilgili görevleri tanımlanmıştır. Bu kanunla köy enstitülerinin işlevlerinin ilköğretim

seviyesinde sınırlandırıldığı ve köylüleri eğitmek üzere içeriğin belirlendiği görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası Marshall Planı ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile olan temasların kapsamında komunizmle mücadele hedefi güdülmüştür. Böylece işlevleri sınırlandırılarak enstitülerin ideolojik ithamların önüne geçilmeye çalışılmış ancak bu durum enstitülerin kapatılma sürecini de başlatmıştır. Köy Enstitüleri ile ilgili önemli dönüm noktaları Tablo 1’de sunulmuştur.

2. Köy Enstitüleri Amacı ve Eğitim Felsefesi

1923’de kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin nüfusunun büyük çoğunluğunun köylerde yaşaması ve okur yazar oranının oldukça düşük olması nedeniyle yeni rejimin ruhunu ve düşüncesini köye de ulaştırmak amacıyla Atatürk ve arkadaşları eğitsel bir devrim hareketini başlatmışlardır. Eğitim alanındaki adımlardan biri 1924 yılında Amerikalı felsefeci ve pragmatizm akımının kurucularından John Dewey’ in davet edilerek bir değerlendirme yapmasıdır. Dewey, reformcu düşüncelerle liberalizmi yeniden yapılandırma yoluna giden, daha geniş bir çerçevede daha çok detaya inen, bireyi ön planda tutarak zeka ile özgürlük arasında bir bağıntı kuran ve kültürel liberalizmi savunan ‘pragmatik’ felsefenin önde gelenlerinden. Türkiye’de Köy Enstitüsü fikri de ilk kez Dewey tarafından savunulmuştur. Dewey’in Köy Enstitülerini ‘hayalimdeki okullar’ olarak tanımlaması, onun bu kurumlar ile gelişmesine ön ayak olduğu ‘ilerlemecilik’ ve özellikle de devamı olan ‘yeniden kurmacılık’ eğitim felsefelerinin etkilerini yansıtmaktadır (14,15).

Tarih	Dönüm Noktaları
16.02.1921	Maarif Kongresi
22.03.1926	338 sayılı- Maarif Teşkilatına Dair Kanun, Köy Muallim Mektepleri Kanunu
11.06.1937	3238 sayılı - Köy Eğitimcileri Kanunu
17-29.07.1939	Birinci Maarif Şurası
17.04.1940	3803 sayılı - Köy Enstitüleri Kanunu
19.06.1942	4274 sayılı- Köy Enstitüleri ve Okulları Teşkilat Kanunu
19.07.1943	4459 sayılı - Köy Enstitüleri’nde ‘Sağlık Memuru Kolu’ ve ‘Köy Ebesi Kolu’ açılması Kanunu
04.11.1954	6234 sayılı- İlköğretmen Okulları Kanunu

Tablo 1. Köy Enstitüleri Tarihinde Önemli Dönüm Noktaları

Pragmatizm felsefesi doğrultusunda öğrenenin aktif katılımının ve yaparak öğrenmenin temel alındığı şekilde Köy Enstitülerinde eğitimde, öğrenen merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir (14). Köy Enstitülerinin eğitim programları incelendiğinde, öğretmen adaylarının okuyabilmesi, düşünebilmesi, konuşabilmesi, yazabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, üretken olabilmesi, el sanatları öğrenebilmesi, güzel sanatlara ilgi duyabilmesi, diğer insanlarla çalışabilmesi, devrimlerin özünü anlayıp benimseyebilmesi ve bunları çevresindeki insanlara öğretebilmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenen özgür ve katılımcı yurttaşlar olması gerektiği belirtildiğinden öğrencilerin çocuk olarak değil yetişkin bireyler olarak algıladıkları görülmektedir. (11). Köy Enstitüleri aynı zamanda teknik ve uygulama niteliklerinin kullanıldığı polit teknik eğitimden de yararlanmıştır (14). Atatürk'ün vefatından sonra İsmet İnönü başkanlığında kurulan hükümette felsefe profesörü olan Hasan Ali Yücel Eğitim Bakanı olarak görevlendirilmiştir. Yeni bakan Köy Enstitülerinin hedefinin gerçekleştirilmesi için İl Maarif Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç'u görevlendirmiştir. İsmail Hakkı Tonguç yurtiçi ve yurtdışı gözlemleri ile Dewey'in de görüşlerini göz önüne alarak Köy Enstitüsü eğitim programını oluşturmuştur. Eğitim programının başarılı olmasındaki anahtar nokta ihtiyaç analizinin ayrıntılı olarak yapılarak eğitim programının ihtiyaç temelli kurgulanmasıdır. Bunların sonucunda toplum tabanlı, öğrenci merkezli, işbirlikçi ve işbaşında öğretim stratejilerini belirleyen bir öğretim modeli ortaya çıkmıştır.

3. Köy Enstitülerinin Hedefleri

Köy Enstitülerinin ana eğitim sloganı işte eğitim, işle birlikte eğitim, iş için eğitim olmuştur (1). Köy Enstitülerinde eğitilecek kişilerin köylerde yaşayan, köyün sorunlarının bilen, köye sahip çıkacak ve köylüyü eğitime misyonu üstlenecek kişiler olması hedeflenmiştir. Böylelikle çok kısa sürede ülkenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin kendi eylemleriyle eğitime aktif olarak katılmalarını sağlayarak, eğitilmiş, eleştirel düşünebilen, haklarını doğru şekilde kullanabilen yaratıcı bireyler yetişmesine; yaratıcı bir toplumun oluşmasına öncülük etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (16). Köy Enstitüsü mezunlarının okul öğretmeni olma yanında toplum için eğitmen olması beklendiğinden

öğrencilerin kendi evlerini, okullarını, iş yerlerini, kışkılarını, beraber yaparak ve yaşayarak üretim ile eğitimi bir arada yürütmesi hedeflenmiştir (17).

4. Köy Enstitüleri Eğitim Program İçeriği (Müfredat)

Köy Enstitülerinde temel öğrenme stratejisi teorik ya da uygulamalı tüm derslerde yaparak yaşayarak öğrenmedir. Cumhuriyetin ilk döneminde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin benimsenmesi Türk eğitimi sisteminin dünya eğitimi yakından takip ettiğinin, güncel konulara ve gelişmelere duyarlı olduğunun göstergesidir (5). Köy Enstitüleri eğitim programının temelini bilmek ve üretmek oluşturmaktadır (11). Köy Enstitüleri programlarının %50'si teorik derslere, diğer %50'si ise tarımsal ve teknik derslere ayrılmış olup, dersler, iş içinde eğitim, işle birlikte eğitim, iş için eğitim, üretim için eğitim ilkesiyle ve grup çalışması tekniğiyle üretime yönelik yürütülmüştür (1). Beş yıllık eğitim süresi olan Köy Enstitüleri yıl boyunca açık olan ve herkesin başarılı olmasını hedefleyen (tam öğrenme) karma bir eğitim modelidir (18). Eğitimin temel özellikleri; işbirliği ve üretime dayalı, meslek dersleriyle birlikte, spor, kültür, müzik ve halkoyunlarının da bulunduğu özgün ve laik bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır. Köy Enstitülerinde dersler; 1942'de bir yasa ile üç ana başlıkta düzenlenmiştir (11,12). Bunlar;

a. Kültürel disiplinler; Türk dili, tarih ve coğrafya, matematik, yabancı diller, fizik, kimya, kompozisyon, öğretim yöntemleri, vatandaşlık bilgisi, askeri bilimler

b. Ekonomi ve tarım tekniklerinde teorik ve uygulamalı eğitim; işbirliğine, bahçeciliğe, teknik ürünlere, zoolojiye, hayvancılığa, arıcılığa, ipekböceği yetiştiriciliğine, balıkçılığa, el sanatlarına giriş

c. Boş zaman etkinlikleri; okuma, tartışmalar, oyunlar ve folklor performansları Köy Enstitüleri'nde bir öğretim döneminde eğitim 11 aylık olarak planlanmıştır (16). 1943'ten itibaren uygulanan resmi eğitim programına göre öğrenciler bir haftada 22 saat kültür dersi, 11 saat tarım ve teknik dersler ve bunların uygulamalı çalışmaları yapılmıştır (11). Bu program ayrıca öğrencilere iş sevgisi, çalışana saygı, iş sorumluluğu gibi soyut kavramları yaparak, yaşayarak ve gözlemleyerek somut bir şekilde öğrenmeleri için

geniş bir çalışma ve uygulama fırsatı sağlamıştır. Okul çocuğunun vücut yapısı, okul ve çevrenin sağlık şartları, okul çağındaki çocuklarda görülen hastalıklar, kazalara karşı alınacak tedbirler, sağlığa ilişkin genel kurallar, okulda ve köy odalarında bulunması gereken tıbbi aletler, ilaçlar ve bunların kullanılması gibi konuları kapsayan “Okul Sağlık Bilgisi” dersi enstitü eğitimi boyunca tüm öğrencilere verilmiştir (17). Böylece köylere gönderilecek öğretmenlerin toplum sağlığı ve korunması hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Kültür dersleri ve uygulamaları derslerin yanı sıra öğrencilere çalışacakları köy koşullarında ihtiyaçları olan becerileri kazandırmak üzere dersler de verilmiştir. Bu dersler ile köy öğretmeninin toplum lideri rolünü üstlenmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Köy öğretmenlerinin kente ve kültürel olanaklara uzak olan köy ortamında toplumun bilinçlendirilmesinden eğlendirilmesine kadar birçok ihtiyacının karşılanması amacıyla (bisiklet sürmek, motosiklet kullanmak, yüzmek, ata binmek, dağa tırmanmak, motorlu tekne işletmek, mandolin çalmak, flüt çalmak, millî oyunlar oynamak, radyo ve gramofonda müzik dinlemek vb)ek dersler de verilmiştir.

5. Köy Enstitüleri Eğitim Ortamları

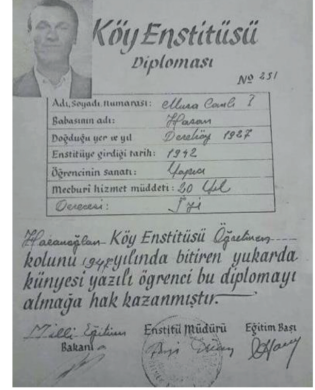
Enstitülerdeki haftalık, aylık ve mevsimlik çalışma planları, bölgesel özellikler, öğrenci seviyesi ve sayısı, öğretmen sayısı, bölgenin üretim alanları ve mevcut araç-gereçler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Enstitü binalarının inşasından başlayarak, tüm çalışmalar bireyler tarafından büyük bir emek, iş birliği, dayanışma ve birlikte başarma inancıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece; bireylere birlik, beraberlik ve dayanışma içinde yaşamayı öğrenebilecekleri fırsatlar yaratma ilkesi, enstitülerin başarısının temeli olmuştur (12,18). Müfredatta kullanılan öğrenme ve öğretme yöntemleri işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve drama tekniğine dayanmaktaydı. Ayrıca, çoklu zeka alanlarının geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, öğrenci katılımıyla teorik derslerin öğretilmesi gibi bazı diğer çağdaş eğitim ve öğretim uygulamaları yer almıştır (11). Programda; inceleme, gözlem, araştırma, deney ve tartışma gibi öğrenme tekniklerine geniş

yer verilmiştir. Program bu yönüyle öğrencileri ezberci öğrenmeden uzak tutarak rasyonel bir şekilde düşünmeye, sorgulamaya, gerçekleri ve olguları araştırmaya teşvik etmiştir (1,13-15). Köy Enstitülerinde benimsenen iş başında eğitim gereği tarım için tarlalarda, okul inşaatı ve tamir işleri için inşaatla yani eğitim yaşamın içinde yaparak öğrenme felsefesiyle birleştirilmiştir. Enstitüler, kuruldukları bölgenin iklim koşullarına ve coğrafi konumuna göre düzenlenmiştir. Her enstitüye üretime uygun yaklaşık 350 hektar arazi verilmiştir. Yemekhane, çamaşırhane, fırın, kooperatif, ahır, ağıl, kümes, elektrik santrali, açık hava yıkama muslukları, tarla tuvaleti, su deposu, depolar, arlıklar, bölgesel koşullara göre balık yetiştirme alanları, bağ, bahçe, tarla, çiçeklik, koru, fidanlık alanları, idari oda, öğretmen evleri gibi çeşitli benzersiz alanlar, enstitülerin amaçları doğrultusunda atölyeler, derslikler, müzikhol, toplantı salonu, tiyatro salonu, kütüphaneler, laboratuvarlar, toplantı alanı, spor tesisleri, oyun alanı, uygulama okulu inşa edilmiştir (11). Öğretim görevlileri, aileleri ve öğrenciler, bir yerleşim bloğu, üretim ve tarımsal yenilik grupları ve eğitim tesislerinden oluşan bir toplulukta yaşamışlardır. Öğretmenler, ürünlerinin satışından ve kooperatiflerden finanse edilen kendi kendini yöneten bir ekonomik birim oluşturmuşlardır. Geniş bir tarım alanının merkezinde yer alan her enstitü, öğretmenlerin ve öğrencilerin ekonomik olarak kendi kendine yetebildiği bağımsız bir ekonomik hücre olarak tasarlanmıştır. Sınıflar, yatakhaneler, atölyeler inşa etmeleri, toprağı işlemeleri, ekmek pişirmeleri, sığırlara bakmaları, tarım makinelerini onarmaları, ağaç dikmeleri, kanallar kazmaları, yollar yapmaları gerekmiştir. Eğitim, bölgenin özelliklerine göre hazırlanan esnek planlara göre yaz ve kış, arazilerde ve ekili alanlarda, atölyelerde ve sınıflarda gündüz ve gece devam etmiştir. Eğitim, mekanlarla sınırlı kalmamış, yemekhanelerde, yurtlarda, kütüphanelerde, müzik ve spor salonlarında ve uygulama okullarında da devam etmiştir (11,14). Öğrencilerin yönettiği kooperatiflerin üretim, uygulama ve gelir sağlama açısından büyük önemi vardır. Dolayısıyla bireylerin boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirmelerini sağlama ilkesine uygun faaliyetlerin yapıldığı söylenebilir (19).

6. Köy Enstitüleri Ölçme Değerlendirme ve Mezuniyet Sonrası

Karma eğitim sisteminin uygulandığı enstitülerde en başarılı öğrencilere eğitim sonu ki yıl ında öğretmenliğe yönlendirilirken, geri kalan öğrencilerin ilk üç yıldaki başarılarına göre köyün ihtiyaçları doğrultusunda

farklı köy hizmetlerine yönlendirilmiştir (11). Köy Enstitüleri ilk mezunlarını 1945 yılında vermiştir. Mezunlara ortak teorik derslerdeki başarılarını gösteren karne verilmiştir. Ayrıca belli bir konuda yerlilik gösterdiklerine dair marangozluk, yapıcılık, terzilik vb. ‘ustalık’ mezuniyet belgesi



Şekil 1. Köy Enstitüsü Diploma örnekleri

de verilmiştir (Şekil 1). Bu okullardan mezun olan öğretmenler sadece eğitimciler değil aynı zamanda sağlıkçılar, marangozlar, inşaatçılar, demirciler, kooperatif üyeleri ve uygulayıcılar, ayakkabıcılar, müzik aleti yapımcıları, elektrikçiler, balıkçılardır. Bazıları sanatçı, zanaatkar, bilim insanı, politikacı, milletvekili de olmuştur (18-20).

7. Köy Enstitüleri Sağlık Kolu

Köy Enstitüleri eğitim programında beş yıl boyunca okutulan ‘Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi’ dersinde insan anatomi ve fizyolojisi, genel sağlık kuralları, sağlığın korunması, okul sağlığı, kazalar ve köy sağlık sorunları gibi konular anlatılırken son sınıfta okutulan ‘Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı’ dersinde ise çocuk sağlığı, bakımı ve hastalıklarına ilişkin konular işlenmiştir (17). Sağlıkla ilgili bazı temel konuların öğretilmesine rağmen köylerde kendilerine özgü sağlık sorunlarının çözülmesi gerekmiştir (17,21). Yerel koşullarına göre eğitilmiş sağlık elemanlarının yetiştirilmesi ihtiyacına cevap verebilmek için 1943 yılında Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile 19.7.1943

tarihli resmi gazetede yayınlanan 4459 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri’nde ‘Sağlık Memuru Kolu’ ve ‘Köy Ebesi Kolu’ oluşturulmuştur (22). 1943’te dört enstitüde eğitime başlayan ve sayıları yediyi bulan sağlık kolları ilerleyen yıllarda iki enstitüde birleştirilmiştir. Sağlık kolları için öğrencilerin üçüncü sınıftan sonra ayrılması planlanmıştır. Ancak kız öğrencilerin az sayıda olması nedeniyle ‘ebe kolu’ açılmamış, enstitülerdeki sağlık kolu sadece köy sağlık memuru yetiştirmiştir. 1951 yılına kadar 1.600 köy sağlık memuru yetiştirilmiştir. Sağlık kollarındaki öğrencilerin öğretiminde teorik dersleri doktorlar sunarken sağlık memuru ve hemşireler uygulama da görev almıştır. Uygulamalı eğitim için öğrenciler devlet hastaneleri, zührevi hastalıklar hastaneleri, belediye hastaneleri, sıtma savaş başkanlığı gibi yerlere gönderilmiştir (17,21). Sadece sekizyıllarlık larını sürdürülebilen sağlık kolları, ülkenin ihtiyacı olan özellikle yerel koşullara göre sağlık hizmeti sunumuna iş gücü yetiştirilmesi, halk sağlığının korunması ve geliştirilmesi, yetiştirilmesi bakımından önemli katkılar sağlamışlardır (17,21).

8. Köy Enstitülerinin Kapatılması

1948 yılına kadar 21 bölgede kurulan 21 Köy Enstitüsünde 1953 yılına kadar eğitim verilmiştir. 1953'e kadar toplamda 17.341 köy öğretmeni, 512 sağlık memuru ve ebe, 8756 eğitimci (1.398'i kız, 15.943'ü erkek) yetiştirilmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Köy Enstitüleri, ABD ile siyasal ve ekonomik bağların hızla gelişmesi, meclis'teki toprak ağası milletvekillerinin Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin halkı eğitip bilinçlendirmesine karşı çıkmaları, toprak reformunun gerçekleştirilememesi gibi nedenlerle kapatılma sürecine girmiştir. 1946 yılında yapılan seçimlerle çok partili döneme geçiş, kapitalist bir sınıfın yükselişine yol açmıştır. Bu sürecin etkisi ile Türk eğitim sisteminde hızlı birtakım değişiklikler izlenmiştir. Köy Enstitülerinin benimsediği ileric, laik ve demokratik yönelim, kırsalda güçlü olmaya devam eden muhafazakar ve dindar çevrelerde kısa sürede artan bir düşmanlığa yol açmıştır. 1946 yılında yapılan genel seçimlerin sonuçlarına bağlı olarak Köy Enstitülerinin fikir babası ve uygulayıcısı olan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç görevden alınmıştır. 1947'de 'Köy Enstitüsü Öğretim Programı ve Yönetmeliği' değiştirilmiştir. Aynı yıl Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. 1948 yılında eğitmen kursları sona erdirilmiş ve bazı eğitmenler görevden uzaklaştırılmıştır. Köy Enstitülerinin eğitim felsefesi, yetiştirilen insan gücünün niteliğini de değiştirmiş ve bu durum kolay yönetim isteyen siyasileri memnun etmemiştir. Bunun sonucunda 1950 yılında karma eğitime son verilmiş, 1951'de beş yıllık öğretim süresi altı yıla çıkarılmıştır. Köy Enstitüleri Programı ile İlköğretim Okullarının Programının 1954 yılında 'İlköğretim Okulları' ile birleştirilmesini öngören 6234 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri kapatılmıştır (4,23).

9. Köy Enstitüleri Kurulduğu Dönemde

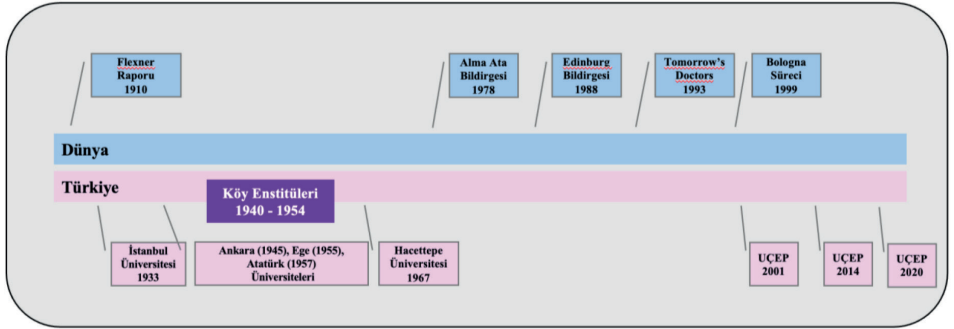
Dünyada ve Türkiye'de Tıp Eğitimi

Tıp eğitimi tarihinin dönem noktası kabul edilen Flexner Raporu; Abraham Flexner'in 1910 yılında Kanada ve ABD'deki tıp fakültelerini inceleyerek yayımladığı rapordur (24). Yirminci yüzyıl başlarında yayınlanan bu rapor hekimlik mesleğini sürdüren kişilerin toplum sağlığının zarar gördüğü ve bu zararı önlemek amacıyla tıp fakültesi eğitim programlarının süre, içerik ve öğrenme ortamlarının standardize edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu

tarihten itibaren tıp eğitimi programları disipline dayalı eğitim programları olarak adlandırılmıştır. Flexner raporundaki gereklilikleri yerine getiremeyen eğitim kurumları Amerikan Tıp Birliği'nin (American Medical Association) de katkısıyla kapatılmıştır (25). Abraham Flexner önceki dönemlere göre yapılandırılmış tıp eğitimi programını öngörmüş ve bunun etkileri yirminci yüz yılın son çeyreğine kadar etkileri devam etmiştir (26-29). Bu rapor sonrasında tüm dünyada tıp fakültelerinin bilimsel ve eğitim açısından standart hale getirilmesi gerektiği savunulmuştur. Geleneksel/klasik tıp eğitimi olarak da tanımlanan bu yaklaşımla amfi derslerinden oluşan, eğitici merkezli, disiplin temelli bir eğitim programının ilk adımları atılmıştır (28-30). Yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar ülkemizdeki tıp fakültelerinde bu eğitim modeli benimsenmiş ve uygulanmıştır (29,31). Flexner raporunun yayımlandığından itibaren bazı ana metinler tıp eğitimi programlarının öğrenme öğretme süreçlerini etkilemiştir. Bunlardan biri Alma Ata bildirgesidir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından Kazakistan'ın Alma Ata kentinde 1978 yılında gerçekleştirilen Temel Sağlık Hizmetleri konulu konferansında 'Herkes için Sağlık' hedefi belirlenmiş ve 10 maddelik Alma-Ata Bildirgesini yayınlanmıştır(32). Bildirgedebu hedefe ulaşabilmek için, toplumun sağlık düzeyini yükseltme amacıyla hizmet vereceği toplumu tanıyan, öncelikli toplum sağlık sorunlarını ve bunlardan korunma ve tedavi yollarını bilen hekimlerin yetiştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Alma Ata bildirgesi toplumun öncelikli sağlık sorunlarının tıp eğitimi programının içinde yer almasını vurgulaması bakımından önemlidir. Ancak bunun için toplumun öncelikli sağlık sorunlarının belirlenmesi ve bunun öğretilmesi için toplumla iç içe ortamların geliştirilebilmesi gerekmiştir. Alma-Ata Bildirgesinden sonraki yıllarda tıp eğitimi programlarının oluşturulmasının temeli atılmıştır. Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu tarafından 1988 yılında tıp eğitiminin şekillendirilmesinde önemli rol oynayan Edinburgh Bildirgesi yayınlanmıştır (33). Edinburgh Bildirgesinde tıp eğitiminin amacı tüm insanların sağlıklılık durumunu idame ettirmek için hekim yetiştirmek olduğu ve tıp eğitimi programlarının uygulandığı ortamların hastanelerle sınırlı kalmaması, tüm sağlık kaynaklarının eğitime katılacak ve özellikle ulusal sağlık sorunlarını kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiği belirtilmiştir (33).

Bildirge ile eğitim ve öğretimin sürekliliği, eğitici merkezli pasif eğitimden öğrenen merkezli aktif eğitime dönülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim programının mesleki ve sosyal anlamda öğrenciye değer katacak şekilde düzenlenmesi, öğretim elemanlarının da eğitici olarak yetiştirilmesi, eğitim programlarının disiplin temelli yerine probleme dayalı olması ve tıp fakültelerinin kabul edeceği öğrenci sayılarına kadar tıp eğitiminin nitelikli olması için gereken birçok bileşenlerini kapsamaktadır (29,33). Bu önerilerle yeterliğe dayalı öğrenci merkezli aktif eğitim, probleme dayalı eğitim, topluma dayalı eğitim vb. yenilikçi yaklaşımlar ve kavramlar tıp eğitimi programlarında yer bulmuştur (29). Harden ve ark. Edinburgh Bildirgesi'ndeki önerilerle uyumlu olan yenilikçi eğitim stratejilerine öğrenci merkezli (Student-centred), probleme dayalı (Problem-based), entegre (Integrated), topluma dayalı (Community-based), seçmelilere yer veren (Electives) ve sistematik program (Systematic) karşılık gelen bir eğitim programını (SPICES) önermişlerdir (34). Eş zamanlı olarak ülkemizde Darülfünun'da Fransızca ve İtalyanca ağırlıklı tıp eğitimi yürütülmüştür (35). Birinci Dünya Savaşı'na Osmanlı'nın savaşa dahil olmasıyla birlikte Darülfünun'da eğitime ara verilmiş ve mezun vermemiştir. Darülfünun savaş sonrası tekrar eğitime başlanmış ve 1932 yılına kadar ülkemizde

tıp eğitimini veren tek kurum olmuştur. Cumhuriyetin ilanından itibaren ilk 10 yılda ülkemizin ihtiyacı olan hekim sayısına ulaşmak amacıyla Darülfünun'un hekim yetiştirmesi öngörülmüştür. Ancak cumhuriyetin ilkelerini benimsemeye zorlanan müderrisler ve işlevlerinde yetersiz kalması nedeniyle Darülfünun 1932 yılında kapatılmıştır. 1933 yılında ise İstanbul Üniversitesi açılarak modern tıp eğitimi başlamıştır (35). Aynı tarihlerde Almanya'da Hitler'in iktidara gelmesiyle görevlerinden uzaklaştıran Yahudi bilim adamları Atatürk'ün yüksek öngörüsüyle İstanbul Üniversitesi'nde istihdam edilmiştir. Böylece Flexner raporunda hedeflenen disiplin temelli tıp eğitimi ülkemizde 1933 yılından itibaren Yahudi bilim adamları-Alman ekolü ile uygulanmaya başlanmıştır (36). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ağırlıklı olarak 1990'lı yılların başına kadar tıp eğitiminde disiplin temelli program benimsenmiş ve uygulanmıştır. Ancak 1950'lerde ABD'de uygulanmaya başlanan organ sistemleri temelli entegre tıp eğitimi sistemi ülkemizde ilk kez 1963 yılında açılan Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde hayata geçirilmiştir. Ülkemizde disiplin ve organ sistemleri temelli tıp eğitimi modelinin dışında ilk kez probleme dayalı tıp eğitimi programını da 1996 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi benimsemiştir (36). Dünyada ve ülkemizde tıp eğitimindeki gelişmeler eş zamanlı olarak Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Dünyada ve Türkiye'de Tıp Eğitimi Dönüm Noktaları

Dünyada yapılandırılmış tıp eğitimi programlarının gelişim süreci bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 80 yıllık süreyi kapsayan (1910-1990) bu süreçte eğitim programlarının içeriğinin ülkenin öncelikli sağlık sorunları olması gerektiği, öğrenmenin

toplum içinde daha etkin olacağı, problem odaklı düşünme becerilerinin önemi ve ülke sağlık sisteminin ihtiyacı olan niteliklerde (yetkinlikte) hekim yetiştirilmesi konuları ele alınmıştır (Şekil 2).

10. Köy Enstitüleri Anlayışı Tıp Eğitime Nasıl Yansır?

Eğitim alan bireyin toplum yararına çalışan, toplumun yararını gözetan (sosyal hesap verilebilirlik), öncelikli sağlık sorunları temelinde ve ülkenin sağlık düzeyini yükseltme hedefi ile çalışan hekimler olması modern tıp eğitiminin amacıdır. Tıp eğitimi programlarının bu amaca ulaşmak üzere dünya çapında yapılandırılması yaklaşık bir asır almıştır. Oysa ülkemizde aynı hedefler doğrultusunda farklı bir meslekte bireyler yetiştiren ve daha kısa sürede yapılandırılan bir Köy Enstitüsü deneyimi vardır. Bu eğitim yaklaşımı eğer ülkemizde yüksek öğretime yansıtılabilseydi dünya çapında tıp eğitiminin kattığı yolculuk, ülkemiz için daha kısa sürede gerçekleştirilebilecekti. Yazının bundan sonraki bölümünde; kapatılmasaydı Köy Enstitülerinin eğitim yaklaşımının ülkemiz tıp eğitimine yansıtılabileceği konular ele alınacaktır.

a. Eğitim Felsefesi

Köy Enstitülerinin kuruluşunda önceki bölümlerde de değinildiği gibi John Dewey etkisi ile pragmatik felsefe ve politeknik eğitim ilkeleri benimsenmiştir. Buna göre eğitim alan bireyin toplum yararına yönelik çok yönlü yetiştirilmesi için eğitim programları düzenlenmiştir. Bu eğitim felsefelerinin benimsendiği eğitim programında yaparak ve yaşayarak öğrenme ile işbaşında öğrenme uygulanan temel öğrenme stratejileridir. Köy Enstitülerinin kurulduğu yıllarda, dünyada ve ülkemizdeki uygulanan tıp eğitiminin dayandığı felsefe ise idealist ve realistik felsefedir. Ülkemizde eşzamanlı olarak köy öğretmeni yetiştiren Köy Enstitüleri ile hekim yetiştiren tıp fakültelerinin bu kadar farklı eğitim felsefelerini uygulaması tartışmaya değer bir durumdur. Tıp eğitimi Köy Enstitülerinde uygulanan pragmatik felsefe ile ancak 1990'lı yılların ortalarında probleme dayalı öğretim ile tanışmıştır.

b. Topluma Yönelik ve Topluma Dayalı Eğitim

Ülkenin öncelikli sağlık sorunlarının ele alındığı topluma yönelik eğitim ile toplum içinde öğrenmenin gerçekleştirildiği topluma dayalı eğitim yaklaşımları Köy Enstitüleri ve tıp eğitimi programları açısından benzer noktadır. Tüm dünyada temel sağlık hizmetlerine yapılan vurgunun Köy Enstitüsü döneminde önemsenmesi ve önlem alınması Köy Enstitülerinin sadece eğitim ve ekonomik

alana değil sağlık alanında da ihtiyaç analizi ve çözüm önerilerini öngördüğünün göstergesidir. Köy Enstitülerinde eğitim programlarının içerikleri toplum ihtiyaçlarını temel almakta, tıp eğitimi programının içeriği ise ülkenin öncelikli sağlık sorunlarına dayalı olarak hazırlanan ulusal çekirdek eğitim programlarını (UÇEP) temel almaktadır. Eğitim programının toplum içinde, gerçek yaşam koşullarında uygulandığı Köy Enstitüleri ile tıp öğrencilerinin eğitimlerinin erken dönemlerinde toplum içinde hasta ve sağlıklı bireylerle temasını öngören topluma dayalı tıp eğitimi de benzerdir (37,38). Topluma dayalı tıp eğitiminde öğrencilerin ilk yıllardan itibaren sağlıklı ve hasta bireylerle karşılaşması, tanı, tedavi ve korunma yöntemlerini yerinde öğrenecekleri birinci, ikinci ve üçüncü basamak sağlık kuruluşlarında etkin bir biçimde müdahale edebilmeyi, ilerde çalışacakları sağlık sistemini ve bu sistem içerisinde kendi rollerini kavramaları amaçlanır (37,38,39).

c. İşbaşında Öğrenme

Gerçek ortamlarda karşılaşılan problemler ve durumlar üzerinden yürütülen işbaşında öğrenme ve değerlendirme yöntemleri, karar verme (klinik karar verme, etik karar verme) ile profesyonelliğe yönelik yeterliklerin kazanılması için uygun yöntemlerdendir (40). Bu öğrenme yöntem ve modellerinde öğrencinin kendi öğrenme durumunu yapılandırması ile sosyal/bağlamsal öğrenme, etkileşim merkezli yaşantısal/reflektif öğrenme gibi süreç yönelimli öğrenme kuramlarıyla ileri sürülen kavram ve ilkeler esas alınır. Tıp eğitiminde de iş başında öğrenme; hastalara ve onların sorunlarına odaklanan ve genellikle doğrudan onları içeren öğretim ve öğrenim olarak tanımlanan klinik öğrenme ile benzeşmektedir (41). İş başında eğitim deneyimsel öğrenme ve sosyal öğrenme teorilerini de içermektedir (41). Bu özellikleri Köy Enstitülerindeki yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir.

d. Deneyimsel Öğrenme

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde tıp eğitimi programlarında mezunların kazanacakları yetkinlikler içinde dile getirilen konulardan bazıları öğrencinin hasta ile erken teması, staj uygulamaları, planlı vizitler, nöbetler, ev ziyaretleri gibi uygulamalardır (42).

Bu konuların tartışılmasının nedeni tıp öğrencisinin teorik bilgisinin yanında mezun olmadan sağlık içerisinde yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratmaktır. Böylelikle tıp eğitimi içerisinde sosyal öğrenme, işbirlikli öğrenme, meslekler arası öğrenme ve dönüşümsel öğrenme gibi kavramlar yerini bulacaktır. Toplum içinde probleme dayalı araştırarak deneyerek öğrenme stratejisinin olduğu Köy Enstitülerinde olduğu gibi modern tıp eğitiminde de yaşamın içinde öğrenme deneyimi kazandırmak hedeflenmektedir (20).

e. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli Öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmaları için küçük grupların öğretim amaçlı kullanımıdır. Rekabetçi ve bireysel öğrenmeyle karşılaştırıldığında, işbirlikli öğrenme daha yüksek başarı, daha fazla üretkenlik, uzun vadeli işsel motivasyon, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler sağlar. Hamburg Üniversitesinden bir eğitimcinin, Köy Enstitülerini değerlendirmesinde okul hayatında, iş ve ders eğitiminin aynı anda verilmesinin, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi ve birlikte çalışmalarıyla işbirlikli öğrenme ilkelerini destekleyen önemli bir fikir olarak görülebileceğini belirtilmiştir (43). Sağlık hizmetinin çok disiplinli olması, hizmet içindeki tüm sağlık profesyonellerinin belirli bir amaç için birlikte çalışmalarını gerektirmektedir. Bu yaklaşım son yıllarda meslekler arası eğitim olarak tanımlanmaktadır (44). Bu haliyle modern tıp eğitimi de Köy Enstitülerinin yıllar önceden deneyimlediği işbirlikli öğrenme modelini kullanarak sağlık hizmetinin bir ekip halinde yürütülmesini gözetmektedir.

f. Yaşam Boyu Öğrenme

Köy Enstitüleri eğitim programları toplumun ihtiyaçları kadar öğrenenin de ihtiyaçlarını dikkate alarak yapılandırılmıştır. Öğrencilerin eğitim sonunda görev yapacakları köy koşullarına uygun bilgi ve beceri ile donatılması hedeflenmiştir. Bireyin kültürel, sportif ve mesleki alanda çok yönlü yetiştirilmesi çalışma koşulları ile başatması için donanım sağlamıştır. Bu öğrenme tarzı bireye karşılaştığı sorunları çözmede farklı öğrenme deneyimleri yaşaması gerektiğini, yani yaşam boyu kendini geliştirmesi gerektiğine ilişkin beceri kazandırmıştır (5,20). Gelişmekte olan ülkelerde bireylere nitelikli bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli tüm temel becerilerin kazandırılmasını amaçlayan bir kavram olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme, Bologna süreci ile birlikte Tıp profesyonelleri için de kabul edilmiş yetkinlikler arasında yer almıştır (45). Bologna süreci ve

yüksek öğretime yansıtılmasıyla ilgili başlıklardan birisi yaşam boyu öğrenmedir. Bu anlayış ile birey hayatı boyunca herhangi bir konuda kendini güncelleyebilir ve öğrenme hızı değişse bile hayatının her döneminde öğrenerek toplumsal üretime katılabilir. Tıp eğitimi programlarında kanıta dayalı tıp dersleri ile kazandırılmak istenen yaşam boyu öğrenme becerisi aynı zamanda Köy Enstitülerinin eğitim felsefesi gereği uygulanan hipotetik-dedüktif sistemi uygulamaktadır.

g. Topluma Hizmet Yükümlülüğü

Eğitim programlarının ülkenin öncelikli sorunlarına göre yapılandırılması eğitim sonunda meslek edinen birey için sosyal hesap verilebilirlik adına sorumluluk oluşturmaktadır (45). Sosyal hesap verilebilirliğini dikkate eden eğitim programlarında devletin eğitimi boyunca eğitim boyunca bireye verdiği maddi ve manevi destek, mezuniyet sonrasındaki süreçte devlet yükümlülüğü olarak karşılığını bulmaktadır. Köy Enstitülerinden mezunlara ve tıp fakültesinden mezunlara (mezuniyet öncesi, sonrası, yandal sonrası) hizmet yükümlülüğünün tanımlanması bu mesleklerin toplumun kalkınmasında önemli olduğunun ve eğitilen bireyin ve eğiten kurumların sosyal hesap verilebilirliğinin yansımasıdır.

Son Söz

Bu yazıda Köy Enstitülerinin kuruluş gerekçeleri, eğitiminin dayandığı felsefeden bahsedilmiş ve bu deneyimin tıp eğitiminin felsefe ve uygulamalarına yansımaları ele alınmıştır. Köy Enstitüleri, dünyada benzeri bulunmayan bir eğitim modeli olarak, köy tabanlı bir ülkenin eğitim sistemi için devrim niteliği taşımaktadır. Kısa bir süre faaliyette kalan bu kurumlar, toplumun ihtiyaçlarına duyarlı, nitelikli eğitmenler yetiştirmeyi hedeflemiş, ancak siyasal nedenlerle ve dış etkenlerle kapatılmak zorunda kalmıştır. Üzerinden 70 yıl geçmesine rağmen, hala eğitim kalitesi ve iyi öğrenciler yetiştirme söz konusu olduğunda, Köy Enstitüleri örneği sıkça gündeme gelmektedir. Bu da, bu eşsiz yapının hala günümüzde geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Köy Enstitüleri yalnızca köy öğretmenleri yetiştirmekle sınırlı kalmayıp, ilköğretimden yükseköğretime kadar geniş bir eğitim yapısının temelini atabilseydi, özellikle tıp eğitimi konusunda büyük bir ilerleme kaydedilebilirdi. O dönemde dünya çapındaki tıp eğitimine bakıldığında, disiplin temelli eğitim ve usta-çırak ilişkisi öne çıkarken, Köy Enstitülerinin bireyin yetiştirilmesi ve topluma hizmet etmeye yönelik anlayışı çok daha farklı bir yaklaşımı işaret etmekteydi.

Köy Enstitüleri'nin eğitim felsefesi ve hedefleri, maalesef kapatılmalarından uzun yıllar sonra gündeme alınabilmiştir. Bu yüzden, Köy Enstitüleri deneyimi, Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının bir simgesi olarak önemli bir yer tutmaktadır. O dönemde Köy Enstitülerinin felsefesi tıp eğitimine de entegre edilebilseydi, Flexner raporunun önerdiği disiplin temelli yaklaşım yerine, toplum odaklı, problem çözmeye dayalı modern tıp eğitimi modelleri Türkiye'den çıkabilirdi. Eğitim politikalarının ekonomik bir güç olarak değerlendirilmesi gerektiği bir ortamda, her eğitim girişimi ülkenin geleceği, insan gücü ve ekonomik gelişimi için önemli bir itici güç olacaktır. Son olarak, Türkiye'nin eğitim tarihinde eşsiz deneyimler bulunmaktadır. Tıp eğitimcileri olarak, yurtdışından örnekler alırken, Cumhuriyet'in sağladığı bu değerli mirası da unutmamalıyız. Gelecekte, Türkiye'deki tıp eğitimi, Köy Enstitüleri'nin felsefesinden ve eğitim politikalarından ilham alarak yeniden şekillendirilebilir.

Kaynaklar

1. Yıldız Yılmaz N, Esen S, Akandere O. Türkiye'de Köy Enstitülerine Yönelik Çalışmaların Sistematiik İncelemesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi. 2023; 5:941-958.
2. Kızılay BG. Emanet. 2024 (7.Baskı) ISBN:978-625-7685-64-1
3. T.C.Resmi Gazete, 22 Nisan 1940, sayı: 4491
4. T.C. Resmi Gazete, 4 Kasım 1954, sayı: 8625
5. Tural A. Türk Eğitim Tarihinde Alternatif Bir Model: Köy Enstitüleri. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016; 42: 16-21.
6. Kapluhan E. 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi. 2014;4:123-134.
7. T.C. Resmi Gazete, 3 Nisan 1926, sayı: 338
8. Büyüktolu R, Ateş O. Köy Enstitüleri ile İlgili Mecliste Yapılan Yasal Düzenlemeler. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi. 2024;48: 319-354.
9. T.C. Resmi Gazete, 22 Haziran 1937, sayı: 3639
10. Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-suralari/icerik/328>. Erişim 19 Mart 2025

11. Demirci C, Bozdağ Tekin H, Çavdar D. Village Institutes In The History of Turkish Education. Osmangazi Journal of Educational Research. 2021;8:77-96.
12. T.C. Resmi Gazete, 25 Haziran 1942, sayı: 5141
13. Arayıcı, A. Village institutes in Turkey. Prospects. 1999;29, 267–280. doi: 10.1007/BF02736919
14. Erkilic TA. Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.2013;9:1-19.
15. Aydemir, O. Köy Enstitüleri ve Eğitim Felsefesi. 2018
16. Kartal S. Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008;4: 23-36.
17. Güvercin CH, Aksu M, Arda B. Köy Enstitüleri ve Sağlık Eğitimi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası. 2004;57(2):97-103.
18. Özkan G. Genç Cumhuriyet'in Mirası Köy Enstitülerinde Toplum Sağlığı Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi.
19. Kocabaş A. Süreç Temelli Öğrenme ve Köy Enstitüleri. MSGSÜ Sosyal Bilimler. 2014; 10:50-61.
20. Koçak S, Atanur Başkan G. Village Institutes and Life-long Learning.Procedia Social and Behavioral Sciences. 2012;46:5937-5940.
21. Köken M, Halidi G. Köy Enstitülerinde Yetişen Sağlık Profesyonelleri: Köy Sağlık Memurları Türkiye Klinikleri J Med Ethics. 2023;31(3):208-21 doi: 10.5336/mdethic.2023-97418
22. T.C. Resmi Gazete, 16 Temmuz 1943, sayı: 5457
23. Uysal R. Köy Enstitülerinin Kapatılmasında İç ve Dış Siyasi Etki. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi,2023;5.
24. King LS, XX. The Flexner Report of 1910. JAMA 1984; 25:1079-1086.
25. Papa, F J; Harasym, P.H. Medical curriculum reform in North America, 1765 to the present: a cognitive science perspective. Academic Medicine.1999;74:154-164.
26. Şahin H, Özkan S, Gürpınar E. Abraham Flexner'i Doğru Anlamak. Tıp Eğitimi Dünyası. 2011;30(30).
27. Ludmerer KM. Understanding the Flexner Report. Acad Med. 2010; 85:193–196.

28. Duffy TP. The Flexner Report--100 years later. *The Yale Journal of Biology and Medicine*. 2011;84(3):269–76.
29. Esen F, Arslantas D, Tarihsel Süreç içerisinde Tıp Eğitiminin Dönüm Noktaları, *Osmangazi Journal of Medicine*, 2023;45:615-628 doi: 10.20515/otd.1251161
30. Daher Y, Austin ET, Munter BT, Murphy L, Gray K. The history of medical education: a commentary on race. *Journal of Osteopathic Medicine*. 2021;121(2):163–70.
31. Baser A, Sahin H. Medical Education From Atatürk to Present. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 2017; 48.
32. World Health Organization Primary health care: report of the International Conference on Primary Health Care Alma Ata, USSR, 6–12 September 1978. Geneva, Switzerland, 1978.
33. World Federation of Medical Education. The Edinburgh Declaration Medical Education. <http://wfme.org/projects/wfme-publications/99-the-edinburgh-declaration/file>: 1988.
34. Harden RM, Sowden S, Dunn WR. Educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*. 1984;18:284-297.
35. Ülman YI. Türkiye’de 19. ve 20 yüzyıllarda Tıp Tarihinin Anahatları. *Tıp Tarihi ve Tıp Etiği Ders Kitabı*, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi 40. Yılda 40 Kitap Serisi, Üniv. Yay.no.471 1, Fakülte yay.no.00249, 2007:175-186.
36. Kurdak H, Altıntaş D, Doran F. Medical education in Turkey: Past to future, *Medical Teacher*, 2008;30:8, 768-773, doi: 10.1080/01421590802232834
37. Aytekin NT. Topluma Yönelik – Topluma Dayalı Tıp Eğitimi. *Uludağ Tıp Derg.* 2002;28(2):53-56.
38. Mennin S, Petroni-Mennin R. 2006. Community-based medical education. *Clin Teach*. 3(2):90–96.
39. Köksal H. Köy Enstitüleri Felsefesi ve Uygulamalarını Günümüze Taşımak. 2019 (1. Baskı). Rayting Academy Yayınları, Çanakkale. ISBN: 978-605-80644-3-0.
40. Norcini J, Burch V. Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31. *Med Teach*. 2007;29(9):855-71. doi: 10.1080/01421590701775453.
41. Ramani S, Leinster S. AMEE Guide no. 34: Teaching in the clinical environment. *Med Teach*. 2008;30:347–364.
42. Yardley S, Teunissen PW, Dornan T. Experiential learning: AMEE Guide No. 63. *Med Teach*. 2012;34(2):e102-15. doi: 10.3109/0142159X.2012.650741.
43. Kocabas A. Village Institutes in Turkey and Cooperative Learning. *European Journal of Education Studies*, 2017. ISSN 25011111.
44. Hammick M, Olckers L, Campion-Smith C. Learning in interprofessional teams: AMEE Guide no 38. *Med Teach*. 2009;31(1):1-12. doi: 10.1080/01421590802585561.
45. Christensen L. The Bologna Process and medical education. *Med Teach*. 2004;26(7):625-9. doi: 10.1080/01421590400012190.
46. Rourke J. AM Last Page: Social accountability of medical schools. *Acad Med*. 2013;88:430.