

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de Kırsal Eğitim Politikalarının Evrimi (1846-1954)

Lütfi ARSLAN
Millî Eğitim Bakanlığı
lutfiarslan8@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5844-7732

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1684986

Geliş Tarihi: 27.04.2025

Revize Tarihi: 26.11.2025

Kabul Tarihi: 18.03.2026

Atf Bilgisi

Arslan, L. (2026). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de kırsal eğitim politikalarının evrimi (1846-1954). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (1), 449-468.

ÖZ

Osmanlı Devleti'nde kırsal kesimlerde eğitime erişim kentlere kıyasla önemli ölçüde sınırlıydı. XIX. yüzyılın ilk yarısından itibaren devlet, okullaşma ve öğretmen yetiştirme politikalarına ağırlık vermeye başlamıştır. Ancak nüfusun büyük bölümünün tarımla geçinen kırsal topluluklardan oluşması, ilköğretim programlarının teorik eğitimin yanı sıra pratik tarım eğitimini de içermesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, 10 Ocak 1846'da İstanbul'daki Ayamama Çiftliği'nde kurulan "Mekteb-i Zirai Şahane", Türkiye'de uygulamalı eğitim modelinin ilk örneğini teşkil etmiştir. "Tanzimat Dönemi'nde (1839-1876)" başlatılan eğitim reformları, merkeziyetçi yapı ve mali imkânsızlıklar nedeniyle kırsalda beklenen etkiyi gösterememiştir. "Darülmuallimin (1848)" ve "Maarif Nizamnameleri" gibi adımlarla öğretmen yetiştirme ve müfredat standartlaştırma çabaları başlatılmışsa da köylere yeterli sayıda okul ve nitelikli öğretmen ulaştırılamamıştır. "II. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1918)" köy okullarının ve ziraat mekteplerinin yaygınlaştırılması hedeflenmiş, ancak "Balkan Savaşları (1912-1913) ve I. Dünya Savaşı (1914-1918)" nedeniyle bu girişimler kesintiye uğramıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde "Kırsal Eğitim Politikaları", Millî Mücadele'nin zaferle sonuçlanması ve Cumhuriyet'in 1923'te ilanı ile birlikte laik ve ulusal bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Bu dönemde düzenlenen "Millî Eğitim Şuraları (1939-1948)", kırsal eğitimin önceliklerini belirlemiş ve köy enstitüleri gibi yenilikçi projelerin temelini atmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında, doküman analizi ve metinsel yorumlama tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada, 1846-1954 arasındaki süreçte kırsal eğitim politikalarındaki dönüşümün modernleşme ve kalkınma hedefleri doğrultusunda nasıl şekillendiğini analiz etmek ve Tanzimat'tan Köy Enstitüleri'ne kadar olan süreçte karşılaşılan siyasi, ekonomik ve yapısal engelleri değerlendirerek, Türkiye'nin eğitim tarihindeki süreklilik ve değişim dinamiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma, 1846-1954 döneminde Türkiye'de kırsal eğitim politikalarındaki dönüşümün, temel itici gücünün devletin modernleşme ve kalkınma hedefleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikaları, Kırsal Eğitim, Köy Enstitüleri, Eğitim Şuraları, Tanzimat-Meşrutiyet

The Transformation of Rural Education Policies in Türkiye: From the Ottoman Empire to the Republic (1846–1954)

ABSTRACT

In the Ottoman Empire, access to education in rural areas was significantly limited compared to urban centers, leading the state to emphasize schooling and teacher training policies beginning in the first half of the 19th century. However, as most of the population consisted of agricultural communities, primary education programs necessarily incorporated practical farming instruction alongside theoretical education—an approach exemplified by the establishment of the "Mekteb-i Zirai Şahane" on January 10, 1846, at the Ayamama Farm in Istanbul, representing Türkiye's first model of applied education. The educational reforms launched during the Tanzimat Period (1839-1876) failed to achieve their intended impact in rural regions due to centralized governance and financial limitations; despite initiatives like the "Darülmuallimin (1848)" and Education Regulations aimed at standardizing curricula and training teachers, an insufficient number of schools and qualified teachers reached the villages. During the Second Constitutional Period (1908-1918), the expansion of village schools and agricultural colleges was prioritized, but these efforts were interrupted by the Balkan Wars (1912-1913) and World War I (1914-1918). In the Republican Era, "Rural Education Policies" adopted a secular and national education system following the victory in the War of Independence and the proclamation of the Republic in 1923. The National Education Councils (1939-1948) held during this period defined the priorities of rural education and laid the foundation for innovative projects like the Village Institutes. This study, which employs qualitative research methods, including document analysis and textual interpretation, and applies a historical research design, aims to analyze how rural education policies transformed between 1846 and 1954 in line with modernization and development objectives, and to reveal the dynamics of continuity and change in Türkiye's educational history by evaluating the political, economic, and structural obstacles encountered from the Tanzimat reforms to the Village Institutes. This study demonstrates

that the primary driving force behind the transformation of rural education policies in Türkiye during the 1846-1954 period was the state's modernization and development objectives.

Keywords: Education Policies, Rural Education, Village Institutes, Education Councils, Tanzimat and Constitutional Periods

Giriş

Kırsal eğitim, şehir merkezlerinin dışında kalan genellikle tarım ve hayvancılığa dayalı, nüfus yoğunluğu düşük yerleşim yerlerinde sunulan eğitim hizmetlerini ifade etmektedir (Gülçubuk, 2005, ss. 68-73). 19. yüzyıl ortalarından itibaren Avrupa ve ABD'de tarım okulları ve mesleki eğitim programları, kırsal nüfusun üretkenliğini ve ulusal kalkınma stratejilerine uyumu amaçlamıştır (Danbom, 1979, ss. 462-464; Kaestle, 1983, s. 45). Özellikle Almanya'da tarım eğitiminin yaygınlaştırılması, Fransa'da laik eğitim yoluyla köylülüğün "modernleştirilmesi" (Weber, 1976, s. 303) ve ABD'de "Morrill Yasaları (1862)" ile tarımsal eğitimin kurumsallaşması (Thelin, 2004, s. 127), bu dönemin karakteristik örneklerini oluşturmuştur. 20. yüzyıl başlarında ABD'de "Tarımcılık-Agrarian Movement" güçlenmiş ve devlet destekli tarım politikaları önem kazanmıştır. Kırsalın ekonomik olarak güçlendirilmesi, modern ekonominin temel taşlarından biri haline gelmiştir (Danbom, 2006, ss. 45-50). I. Dünya Savaşı'nın Avrupa'da yarattığı yıkım, tarım sektörünün stratejik önemini bir kez daha ortaya koymuştur. İngiltere, Almanya, İtalya, Baltık ülkeleri, Polonya ve diğer Doğu Avrupa ülkelerinde, kırsal kesimin eğitim ve kalkınma ihtiyaçlarını merkeze alan siyasi hareketler güç kazanmıştır (Richter, 2017, s. 1-7). Bu süreçte, kırsal alandaki eğitim aynı zamanda kırsal toplumların sosyoekonomik dönüşümünde kilit bir rol oynamıştır (Van der Ploeg, 2020, s. 112-118; FAO, 2022). 17 ve 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti'nde askeri, siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar eğitim kurumlarını geriletmiştir. Avrupa'da modern eğitim modelleri tartışılırken, Osmanlı'da kırsal nüfusun yoğunluğu taşra eğitiminin önemini artırmıştır (Somel, 2001, ss. 45-48). 19. yüzyılda ise devlet adamları taşranın eğitim-ekonomik kalkınma bütünlüğünü hedefleyen modeller geliştirmiştir. II. Mahmut Dönemi'nde (1808-1839) zorunlu ilköğretim ve nitelikli öğretmenlerin kırsala gönderilmesi öncelik haline gelmiş, 1848'de açılan "Darülmualimin" ile ilkokul öğretmeni yetiştirilerek okuryazarlığın yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Kaya, 2012, ss. 36-37). Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde kırsal eğitimin yaygınlaştırılması, etnik-kültürel çeşitlilik, ekonomik yetersizlikler ve altyapı eksiklikleri nedeniyle zorluklarla karşılaşmıştır. Osmanlı subaylarının ABD, Fransa, İngiltere, Almanya ve İskandinav ülkelerindeki tarım-okul uyumu modellerini inceleyerek hazırladıkları raporlar kırsal kalkınma politikalarına yön vermiştir (Kirby, 1961, ss. 15-16). Eğitim politikalarının modernleşmesiyle eğitim taşrada da sosyal bir ihtiyaç olarak görülmeye başlanmıştır (Fortna, 2002, ss. 112-115). Erken Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanan eğitim reformları, tarımsal üretimle bütünleşen bir model sunarak hem eğitim düzeyini yükseltmeyi hem de kırsal kalkınmayı desteklemiştir (Alkan, 2004, ss. 73-240; Koçer, 1991, ss. 7-50; Şahin, 2021, ss. 114-116).

Bu çalışmada, 1846-1954 yılları arasında Türkiye'deki kırsal eğitim politikalarının geçirdiği dönüşümü, modernleşme ve kalkınma hedefleri bağlamında analiz etmek, Tanzimat öncesinden Köy Enstitüleri'ne uzanan süreçte eğitim politikalarındaki süreklilik ve değişim dinamiklerini ortaya koymak ve yerel ihtiyaçlar ile küresel/modernleşme modelleri arasındaki etkileşimin kırsal eğitim politikalarını nasıl şekillendirdiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın bulguları, merkezîyetçi yapı ve mali kısıtlar, savaşların yarattığı kesintiler, öğretmen yetiştirme sorunu ve politik-ideolojik gerilimler olmak üzere dört temel engel etrafında şekillenmiş ve bu engellere rağmen devletin modernleşme hedefinin kırsal eğitim politikalarındaki temel itici güç olduğunu ortaya koymuştur.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı tarihsel döküman analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; araştırma sorusunu cevaplamak için birincil ve ikincil kaynakların neler olduğu belirlenmiştir. Makalenin "Yöntem" ve "Verilerin Toplanması ve Analizi" başlıkları altında bu kaynaklar açıkça listelenmiştir. Verilerin okunması ve değerlendirilmesi aşamasında, tüm dökümanlar, araştırmanın amacı doğrultusunda dikkatle okunmuş, dökümanların orijinalliği,

güvenilirliği, temsiliyeti ve anlamı göz önünde bulundurulmuştur. Analiz ve bulguların yorumlanması ve sunumu aşamasında ise okunan dokümanlardan araştırma sorusuyla ilgili temalar ayrıştırılarak, makalenin 'Bulgular' bölümünde mantıksal uyum ve kronolojik bir şekilde sunulmuştur. Burada araştırmanın yöntemine bağlı olarak sayısal değerler yerine sözel ifadeler, görüşmeler veya yazılı dokümanlar derlenmiştir (Bowen, 2009, ss. 30-38; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 191; Doğanay, 2018; Şimşek, 2018).

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışma, sosyal bilimler araştırması kapsamında nitel doküman analizi yöntemini benimsemiş ve verilerin çözümlenmesinde 'dayanaklı kuram'ın unsurlarından yararlanmıştır. Desen kavramı, kullanıcı ile ürün arasındaki etkileşimi düzenleyen somut bir faaliyet veya işleyiş biçimi olarak ele alınmış (Şimşek, 2018), bu doğrultuda tarihsel araştırma deseni kullanılarak sistematik bir veri toplama ve analiz süreci yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Analiz, bir araştırmada ortaya konulan soruları yanıtlamak amacıyla anket, görüşme, deney ve belge gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen ham verilerin sistematik bir biçimde incelenip, yorumlanmasını ifade etmektedir. Bu araştırmada nitel veri analizlerinden tarihsel doküman analizi ve içerik analizi teknikleri uygulanmıştır. Veri kaynakları zamansal uygunluk, kurumsal otorite, içerik ilgisi, çeşitlilik, erişilebilirlik ve analitik değer olarak altı temel kritere göre belirlenmiştir. Bu araştırmanın kaynaklarına yönelik sayısal tablo şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Tablo 1. Araştırma Kaynakları Dağılımı

Kaynak Kategorisi	Alt Kategoriler	Adet	Yüzde (%)	Önemli Örnekler
BİRİNCİL KAYNAKLAR	Toplam	47	%44.8	
	Arşiv Belgeleri	8	%7.6	BOA: HAT/494-24232 BCA: 030.01/75.46.9
	Yasalar-Kanunlar	12	%11.4	3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu 789 Sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu
	Meclis Tutanakları	9	%8.6	TBMM Zabıt Cerideleri (1923, 1937, 1942, 1950)
	Resmi Raporlar	10	%9.5	Millî Eğitim Şuraları Tutanakları (I-IV) Köy Enstitüleri Öğretim Programı (1943)
	Dönemin Süreli Yayınları	8	%7.6	Yeni Mektep Dergisi Sebilürreşad Dergisi
İKİNCİL KAYNAKLAR	Toplam	58	%55.2	
	Akademik Kitaplar	35	%33.3	Akyüz (2022), Berkes (1978), Ortaylı (1983)
	Akademik Makaleler	18	%17.1	Ateş (2011), Aysal (2005), Koç (2013)
	Tezler	5	%4.8	Erkek (2009), Toprak (2008)
TOPLAM KAYNAK		105	%100	

Bu araştırmanın tematik analiz matrisi kurumsal yapılanma, politika, öğretmen yetiştirme, müfredat, ideolojik hedefler ve engeller temalarından oluşmuştur. Araştırmada ayrıca 24 alt tema ortaya çıkmıştır. Veri noktası her tema için 105 dökümandan türetilmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını 'Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü arşiv belgeleri, TBMM Zabıt Cerideleri ile Web of Science (WOS) ve Google Scholar' veri tabanlarından erişilen ulusal ve uluslararası akademik yayınlar oluşturmaktadır. Çalışma, eğitim kurumlarının tesisi, öğretmen yetiştirme programları ve kırsal kesimin eğitim süreçlerine katılımı gibi unsurların ulus-devlet inşasındaki merkezi rolünü ortaya

koyarken, aynı zamanda bu politikaların ulusal kimlik oluşumu ve toplumsal dönüşüm üzerindeki etkilerini incelemektedir.

Araştırma Etiği, Geçerlik ve Güvenirlik

Bu makalede özel ve tüzel kişi ve kurumlarla ilgili özel bir incelemeye yer verilmediği için etik kurul izin belgesi düzenlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Bu araştırmanın geçerliliği, incelenen tarihsel dönemi (1846-1954) doğrudan temsil eden birincil kaynaklara (yasalar, şura kararları, arşiv belgeleri, meclis tutanakları) dayanmasıyla sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, açıkça tanımlanmış nitel araştırma yöntemine dayalı tarihsel doküman analizi ve sistematik bir veri toplama süreci ile desteklenmektedir.

Bulgular

İkinci Mahmut Dönemi'nden Millî Mücadele'ye Kırsal Eğitimde Reform Çabaları

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyıl başlarında gerçekleştirilen reform hareketleri içerisinde eğitim, modernleşme sürecinin temel taşlarından biri haline gelmiştir. "II. Mahmut Dönemi'nde (1808-1839)" yeni ve modern eğitim kurumları açılmıştır (Berkes, 1978, s. 145, Avcı, 2023, s. 72). Özellikle askerî alanda başlatılan modernleşme çabaları, eğitim sistemine de yansımış, "Mekteb-i Tıbbiye (1827)" ve "Mekteb-i Harbiye (1834)" gibi kurumların açılmasıyla Batı tarzı eğitim modelleri benimsenmeye başlanmıştır (Ortaylı, 1983, s. 72). Bu reformlar, merkeziyetçi bir devlet yapısının inşası sürecinde eğitimi, hem bürokrasinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personelin yetiştirilmesi hem de modern bir toplum oluşturulması açısından stratejik bir araç haline getirmiştir (Karal, 1988, s. 210). Ayrıca, "II. Mahmut Dönemi"nde başlatılan bu reformlar, "Tanzimat Fermanı'nın (1839)" ilanı ile daha sistematik bir hale gelmiştir (Kodaman, 1991, s. 56). Bu dönemde eğitim sisteminin modernleştirilmesi çalışmalarında temel eğitimin ilk basamağı olan "sıbyan mektepleri" üzerinde yoğunlaşmıştır. Tanzimat'tan önce Osmanlı Devleti'nde dini temelli yürütülen eğitim faaliyetlerine yapısal bir çözüm olarak 1838'de Meclis-i Umur-ı Nafia kurulmuştur. Askeri ve teknik okullardaki öğrencilerin temel okuryazarlık eksikliklerinin giderilmesi için ise 1838'de İstanbul'da iki "rüştiye okulu" açılmıştır (BOA, 494-24232; Toprak, 2023, s. 23; Ergin, 1977, ss. 320-322). "Rüştiye mektepleri", temel eğitim ile yükseköğretim arasında bir köprü işlevi görerek, öğrencilerin hem akademik hem de pratik becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu okullar, Osmanlı eğitim sisteminde modernleşme çabalarının somut bir örneği olarak, eğitimin niteliğini artırma ve toplumsal dönüşümü destekleme hedeflerine hizmet etmiştir.

Tanzimat Dönemi'nde Eğitim reformları

Tanzimat Dönemi'nde eğitim reformları kırsal nüfusu modernleşme projelerine entegre etme ve üretkenliğini artırmanın bir aracı olarak tasarlanmıştır. Ancak, aşağıda detaylandırılacağı üzere, bu hedefler merkeziyetçi yapının getirdiği bürokratik engeller ve mali yetersizlikler nedeniyle kırsalda sınırlı kalmıştır. Bu dönemde, geleneksel sıbyan mekteplerinin yanı sıra modern ilkokul (iptidai), ortaokul (rüşdiye) ve liseler (idadi ve sultani) yaygınlaştırılmıştır (Akyüz, 2022, s. 178). 1839 yılında "Mekteb-i Umumiye Nezareti" adıyla kurulan Eğitim Bakanlığı, 1846 yılında "Mekâtib-i Umûmîyye Nezâreti" adını alarak, ilköğretim sistemini çağın gerekliliklerine uygun hale getirme çalışmalarına başlamıştır. Böylelikle 1847'de yayımlanan "Maarif Talimatnamesi" ile ilkokullardaki eğitimin süresi dörtten yediye çıkarılmıştır. 16 Mart 1848'de kurulan "Darülmuallimin", Osmanlı'da modern öğretmen yetiştirme sisteminin başlangıcını oluşturmuştur (Kodaman, 1991, s. 104). Bu kurum, özellikle "Rüştiye" okullarına nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. 1850 yılında "Darülmuallimin" müdürlüğüne Ahmet Cevdet Paşa atanmıştır. Cevdet Paşa, bu okulun temel amacının rüştiyelere öğretmen yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır (Akyüz, 2001, s. 162, 163, 165). Öğretmen yetiştirme ve kırsal eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik atılan bu adımlar eğitimin toplumsal dönüşümdeki rolünü güçlendirmiş ve Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına zemin hazırlamıştır. 1868'de açılan "Galatasaray Sultanisi" ise Batı tarzı eğitim veren önemli bir model okul olmuştur (Ortaylı, 1983, s. 92). Mesleki eğitim alanında 1859'da "Mülkiye Mektebi, 14 Mart 1827'de ilk kez açılan "Mekteb-i

Tıbbiye-i Şahane” ile 1834’te açılan “Mekteb-i Harbiye”, 1845-1846’da daha modern bir yapıya kavuşmuştur (Berkes, 1978, s. 216-218). Kızların orta eğitimi için 1858’de ilk “rüştiye”, 26 Nisan 1870’te ise “Darümuallimat” açılmıştır (Somel, 2010, s. 152).

1860 yılında Tuna Valisi Mithat Paşa, yoksul çocukların eğitimi için Ruscuk’ta “ıslahhaneler” kurmuştur. "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869)", Osmanlı eğitim sisteminde merkezileşme ve modernleşme sürecinin kritik bir dönüm noktası olmuş, Cumhuriyet’in ilköğretim modeline kurumsal bir zemin hazırlamıştır (Toprak, 2023, s. 23). Bu nizamname ile kırsal kesimde yaşayan halkın eğitimine yönelik olarak her köyde bir “sıbyan mektebi” veya “Darümuallimin-i sıbyan” açılması öngörülmüştür (Akyüz, 1982, ss. 105-113). 1869’da Yedikule’de “Kız Sanat Mektebi”, 1883’te İstanbul’da ilk “ticaret mektebi” ve 1893’te de “ilk ziraat mektebi” açılarak, mesleki-teknik eğitimde önemli adımlar atılmıştır (Antel, 1939, s. 77). Kız çocuklarının eğitimi için açılan okulların öğretmen ihtiyacı ise 1870 yılında kurulan “Darümuallimat” ile karşılanmaya çalışılmıştır. 1873 yılında ilköğretim okullarının sayısının artırılmasıyla birlikte geleneksel “sıbyan mektepleri” modernize edilerek “iptidai mektepleri”ne dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması amacıyla ise “Darümuallimin-i Kebir” kurulmuştur (Öztürk, 1998, s. 21).

Meşrutiyet Dönemi’nde Kırsal Eğitim Politikaları

1876’da Meşrutiyet’in ilanı ve II. Abdülhamit’in tahta çıkışıyla birlikte eğitimde yenilikçi adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu süreçte eğitimde deney, gözlem ve yerinde inceleme gibi yöntemlere ağırlık verilmiştir. Mesleki eğitim ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik yayınlar yapılmış, “Pestalozzi, Montessori ve Frobel” gibi Avrupalı eğitimcilerin fikirleri tartışılarak reformlara yön verilmiştir (Akyüz, 2001, ss. 241-243). Osmanlı Devleti’nde ilk kez köy ve şehir ayrımı yapılmaksızın kapsamlı bir eğitim seferberliği başlatılmıştır. Bu dönemde, “Mülkiye, hukuk, ticaret okulları” ve “idadiler” gibi ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları açılmıştır. 1876 Kanun-ı Esasî’de eğitim-öğretim faaliyetleri, devletin denetiminde her Osmanlı vatandaşının temel bir hakkı olarak tanımlanmıştır. Kanun-ı Esasî’nin 15. maddesinde eğitimin serbest olduğu, 16. maddesinde okulların devlet gözetiminde bulunduğu ve 114. maddesinde ise ilköğretimin zorunlu hale getirildiği belirtilmiştir. Ancak, eğitim hizmetlerinde öncelik, Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelere verilmiştir. 1879 yılında, “Maarif Nezareti”nin merkez teşkilatı beş daireye ayrılarak, her bir dairenin başına Meclis-i Maarif üyelerinden birinin atanması kararlaştırılmıştır.

“25 Mart 1879 tarihli *Rumeli-i Şarki Vilayetleri’nin Mebadi-i Tedrisi Hakkında Kanun*” ile müfredatlar, kitap içerikleri ve öğretmenlerin eğitimiyle alakalı kapsamlı yenilikler yapılmıştır. 1891-1892 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde müfredatta birlik sağlanmaya çalışılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim alanında da önemli adımlar atılmıştır. 1888’de Bursa’da, 1889’da Antalya ve Beyrut’ta “Harir Dârü’t-tâlimi (İpekçilik Okulu)”, 1889-1892 yılları arasında Bursa ve Selanik’te “Ziraat Ameliyat Mektepleri”, Ankara’da “Numune Çiftliği ve Çoban Mektebi 1889”, İzmir’de ise “Bağcılık, Aşı ve Ameliyat Mektebi” açılmıştır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme kurumları olan “Dârü’l-muallimler”in sayısı otuz bire çıkarılmıştır. Askerî eğitim alanında ise Edirne, Manastır, Erzincan, Şam ve Bağdat gibi ordu karargâh merkezlerinde “Harbiye” okulları ve Şam’da bir “Tıbbiye” okulu açılmıştır (Sakaoğlu, 1991, ss. 77,78). 1882-1890 yılları arasında, “Rüştiyeleri” de kapsayan “idadiler”, kırsal bölgelerde yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. İl merkezlerindeki idadilerde eğitim süresi Rüştiyelerle birlikte yedi yıl, taşrada ise beş yıl olarak belirlenmiştir. 1909’da ülke genelinde 93 resmi, 11 özel ve 5 de askeri olmak üzere toplamda 109 idadi bulunuyordu. Bu okullarda 20000 civarında öğrenci okuyordu. 23 Eylül 1913 tarihli “*Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı*” iptidaiye okullarının gerçek kimliğine kavuşmasını sağlamıştır. Buna göre ilköğretimin süresi altı yıl olacak ve her köy ve mahallede bir ilkokul açılacaktı (Toprak, 2023, ss. 24).

Köy okullarının ihtiyaçları için “Maârif Nezâret-i Celilesi”nce iyileştirme yapılmıştır (Şeyh Nafi, 2002, s. 246). 1892’de açılan “*Halkalı Zirâ’at ve Baytar Mektebi*”, çiftçi eğitiminde ileriki yıllara önemli bir örnek olmuştur (Duran, 1998, ss. 68-70). Bu okulda “Hendese-i Ziraîye ve İlm-i Servet, Ormancılık, Kitâbet-i Resmîyye, Fenn-i Ziraat, Bahçivanlık, Vezâif-i Hayat ve Teşrih-i Nebâtât, Riyâziyat ve Fenn-i Mihanik ve Topoğrafya, Ameliyat ve Bağcılık, Kavanin-i Zirâiye,

Sanayi-i Zirâiye, Fenn-i Baytari-i Umûmi, Kimyâ-yı Umûmi ve Zirâi, İlm-i Nebâtât ve Maadin ve Tabakâtü'l-Arz, Hıfz-ı Sıhhat, Hikmet ve Lisân-ı Fransevi, Ziraat-i Umûmiye, Ameliyat” dersleri okutulmuştur (BOA,1884, ŞD-550/59/5). 1899 sonrasında bu okulda “numune çiftlikleri” nin açılmasına izin verilmiştir. İleriki yıllarda bu kuruma Avrupa menşeli “ekipman, araç-gereçler” getirilip, mamul ürünlerden Avrupa’ya ihraç edilenler olmuştur (Çeşme, 2014, ss. 73-99). Zirai amaçlı kurulmuş bu eğitim kurumları uygulama eğitiminin de verildiği yükseköğrenim kurumları durumundaydı. Fen-teknoloji memurları ile ziraat okullarına eğitimci yetiştirmek hedeflenmiştir. Yükseköğretim seviyesindeki “Halkalı Ziraat Mektebi” ve Selanik’teki şubesi daha sonra “Ziraat Mıntika Mektebi” seviyesine yükseltilmiştir. “Halkalı Ziraat Mektebi” ziraat uzmanı yetiştirmek üzere 1928’e kadar faaliyetlerini sürdürmüştür. 1912’de “Halep, Sivas, Erzurum, Serez, Üsküp ve Manastır”da çiftlik mektepleri, Muş’ta bir köy çiftlik mektebi bulunuyordu. Bu okullardan başka özel ihtisaslara yönelik bazı okullar da vardı. Bursa ve Antakya’da “Harir Darüttalimleri”, Amasya, Beyrut, Gümüşhane’de “ipekçilik okulları”, Trabzon ve Halep’te “sütçülük okulları” bunlara örnek teşkil etmiştir. 1914’te Halkalı’da açılan “Çiftlik Makinist Mektebi”, Belgrad Ormanlarında kurulmuş “Orman Mektebi Âlisi”, “Nafia Nezareti” ne bağlı olan “Vilayet Sanayi Mektepleri” de tarımsal alanda eğitim veren diğer kurumlar olmuştur (Tekeli, 1999, s. 88).

Öğretmenlik 1900 tarihli “*Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat*” yönetmeliğiyle mesleki bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmiştir (Akyüz, 1982, s. 249) 1908’de Meşrutiyet’e yeniden geçilmesi ile kırsal kesimin sosyokültürel ve sosyoekonomik ihtiyaçları üzerinde fikirsel bazda da olsa kafa yoran okumuş-aydın kimseler devlet ile halk arasında adeta bir iletişim aracı durumuna gelmiştir. Örneğin eğitim alanındaki çalışmalarıyla ön plana çıkmış olan Satı Bey, 1909’da “*Darulmuallimin-i İptidaiye*” ye yönetici olarak atanmıştır. “İstanbul Erkek Muallim Mektebi” Müdürü Satı Bey, 1910’da “Darümuallimin” bağımsız bir okul haline getirerek, öğretmen olmak için alan bilgisine sahip olmanın yanında, mesleki terbiye ve bilgiye de sahip olmak gerektiğini söylemiştir. “Pedagoji ve eğitim yöntemleri dersleri” böylece onun sayesinde müfredata ilave edilmiştir (Atuf, 1932, ss. 26-59). 1913-1914 eğitim yılında kırsal bölgelerde 21 Darü’l-muallimin bulunmaktaydı. Bu kurumlarda 61 yönetici, 162 öğretmen, 1550 de öğrenci vardı (Akyüz, 2001, s. 257). II. Meşrutiyet Dönemi’nde kız çocuklarının eğitimine ve bu kurumlarda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesine ayrıca dikkat edilmiştir. “İstanbul Darümuallimat” okulunun adı değiştirilerek “Darümuallimat-ı Âliye” olmuş, 3 bölüme ayrılmıştır (Akyüz, 2001, s. 257). II. Meşrutiyet Dönemi’nde Edhem Nejat Bey, tarım eğitimi yoluyla kırsal kalkınmayı hedefleyen bir yöntem önermiş (Edhem Nejat, 1911, s. 295), aynı dönemde Maarif Bakanı Emrullah Efendi ise Fransa’daki ilkökul sisteminin Osmanlı’da uygulanabilirliğini araştırmak için 1910’da kapsamlı bir çalışma başlatmıştır. Bu kapsamda, ilkökul programlarının temel ilkeleri belirlenmiş, “Darümuallimin-i İptidaiye” bağımsız bir öğretmen okuluna dönüştürülmüş ve taşradaki öğretmen açığını kapatmak için yetmiş bin öğretmen ihtiyacı vurgulanmıştır. Ayrıca, “Darümuallimin-i Rüştîleri” yeniden açılmış, “Darümuallimin-i Aliye” kurularak idadilere öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmış, Galatasaray İdadisi gibi yeni ortaöğretim kurumları açılmıştır (Ergün, 1987, s. 29). Ancak, ders kitapları, programlar ve öğretmen niteliklerinde yeterli yenileşme sağlanamadığı için reformlar beklenen başarıya ulaşamamıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, kırsal eğitim için şehirde yetişmiş öğretmenlerin köy halkının modernleşmesinde kilit rol oynayacağını savunmuş, öğretmenlerdeki meslek bilinci eksikliğinin onları köy ruhundan uzaklaştırdığını vurgulamıştır (Baltacıoğlu, 1935, ss. 10-13; Akyüz, 2001, s. 258). İsmail Hakkı Tonguç ise Almanya’daki “İş Okulları” ve “Üretim Okulları” modellerinden hareketle, kırsal kalkınmanın eğitim ve tarımsal üretimin bütünleşmesiyle mümkün olacağını öne sürmüştür (Aytaç, 2017, s. 352). Baltacıoğlu kültürel-entellektüel donanımı, Tonguç ise eğitim-üretim bağıni öne çıkarmıştır.

4 Nisan 1909 tarihli “Tahsil-i İbtidaiye Lâyiha-yı Kânûniyesi”nin 4, 11, 19, 26 ve 37. Maddeleri ile iki yüz haneden fazla nüfusa sahip köylerde okul yapılması, eğitime başlama yaşı, öğretmenlerin zorunlu hizmet süreleri gibi konular yeniden düzenlenmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi’nde, eğitim sisteminin köy koşullarına uygun hale getirilmesi gerektiğini savunan Ahmet Tevfik Bey, tarım tekniklerini ve yöntemlerini iyi bilen, çiftçi öğretmenlere duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Bu dönemde kırsal kesim eğitimi kapsamında açılan bir diğer önemli kurum, “Orman Ameliyat Mektepleri”dir. Bu okullar, orman müfettişi ve orman bekçi başısı yetiştirmeyi hedeflemiştir. 1912 yılında yayımlanan “Tedrîsât-ı Zirâiyye Nizâm-nâmesi” ile tarım öğretmenlerinin

yetiştirilmesine yönelik ilk adımlar atılmıştır. Tarım eğitimi, dört ana bölüme ayrılarak yapılandırılmıştır: “1. Amele Mektepleri, 2. Çiftlik Mektepleri, 3. Ziraat Ameliyat Mektepleri, 4. Mıntıka Yüksek Ziraat Mektepleri”. Bu kurumlarda, köy çocuklarının modern tarım tekniklerini uygulamalı olarak öğrenmelerinin yanı sıra, okuma yazma becerilerini de geliştirmeleri hedeflenmiştir (Erkek, 2009, s. 186). Bu düzenlemeler, kırsal kesimde eğitimin yaygınlaştırılması ve tarım sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından önemli bir adım olmuştur. “II. Meşrutiyet Dönemi”nde eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu dönemin Cumhuriyet Dönemi eğitim reformları için bir tür laboratuvar işlevi gördüğü söylenebilir. Ancak, Meşrutiyet Dönemi’nde Osmanlı eğitim sisteminde yapılan yenileşme çabaları, ortak bir fikir birliği ve amaç etrafında toplanmadığı için beklenen sonuçları vermemiştir. Bu süreçte, eğitim alanına “Şeyhülislamlık makamı, etnik yapının çeşitliliği, azınlık ve yabancı okullar, Evkaf Nezareti ve Meclis-i Maarif-i Askeri” gibi farklı kurum ve kuruluşların müdahalesi de etkili olmuştur. Bu çoklu yapı, eğitim reformlarının tutarlı ve sistematik bir şekilde uygulanmasını engellemiş ve dönüşüm sürecini sekteye uğratmıştır. Bu nedenle, II. Meşrutiyet Dönemi’ndeki eğitim çabaları, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında daha kapsamlı ve bütüncül bir eğitim politikasının temellerini hazırlamakla birlikte, kendi döneminde tam anlamıyla başarıya ulaşamamıştır.

Millî Mücadele Dönemi’nde Eğitim ve Kırsal Dönüşüm

Meşrutiyet Dönemi’nde eğitim alanındaki modernleşme çalışmaları “Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı” nedeniyle uygulanamamıştır. Ancak buna rağmen kırsal kesim eğitimi ve kırsala öğretmen gönderilmesi çalışmalarında bazı dönüşümler yapılmıştır. Örneğin ilk resmî ‘anaokulu’ bu dönemde açılmıştır. Mesleki anlamda öğretmenler ilk kez örgütlenmeye başlamıştır. Renkli eğitim haritaları ilk kez basılmış ve okullara gönderilmiştir. Eğitim konusu ‘Türkçülük’ ideali çerçevesinde yürütülmüştür. “Kastamonu Mebusu-Milletvekili İsmail Mahir Efendi”, 1 Temmuz 1914’te Meclis-i Mebusan’da bir eğitim seferberliği başlatılmasını istemiş, ülkenin yetmiş eğitim bölgesine ayrılması gerektiğini söylemiştir. Ayrı ayrı kız-erkek yatılı ilkokulların açılmasını önermiştir (Günay, 2019, s. 14). Millî Mücadele Dönemi’nde İtilaf Devletleri ve Rum ve Ermeni azınlıklar tarafından işgal edilen şehir ve köylerde okulların büyük çoğunluğu kapatılmış veya binaları başka işler için kullanılmıştır. Eğitime devam eden okullarda ise, eğitim işleri bu işgalcilerin denetiminde sürdürülmüştür. “Kazım Karabekir”, 19 Mayıs 1919’da Erzurum’a gelmiş, burada Ermeni mezalimi ve taşkınlıkları ile halkın okula gidemediğini, birçok çocuğun yetim-yoksul bir vaziyette olduklarına şahit olmuştur. Okullarda eğitimin aksatılmadan devam ettirilmesine çalışılmıştır. Karabekir, “Sanayi Mektebi, Yetimler İptidai Mektebi, Erzurum Ana Mektebi, İş Ocağı, Sıhhiye Mektebi, Sarıkamış Askeri İdadisi, Sarıkamış Ana Mektebi” okullarını faaliyete geçirmiştir (Akyüz, 1982, s. 325). 23 Nisan 1920’de TBMM açılmış, eğitim sorunları, öğretmen eksiklikleri, öğretmenlerin maaş alamadan işlerine devam etmeleri gibi konular mecliste ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (Toprak, 2008, s. 46). Mustafa Kemal Atatürk, 1921’deki TBMM’nin açılışı münasebetiyle yaptığı konuşmada, Türkiye’nin gerçek sahibinin üreten köylü olduğunu söylemiştir. Millî Mücadele Dönemi’nde ülke genelinde kapsayıcı bir eğitim modelinden ilk defa 15 Temmuz 1921 tarihli “*Maarif Kongresi*” nde bahsedilmiştir. “*Benim asıl kişiliğim öğretmenliğimdir*” diyen Mustafa Kemal Paşa, Türkiye’nin millî bir eğitim modelini kısa zamanda hayata geçirmesi gerektiğini söylemiştir (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, 2006, s. 19-20, Ezer, 2020, s. 1787). Mustafa Kemal Paşa, 1921’in “II Yasama Dönemi” açılışındaki yaptığı konuşmada, “ülkenin hakiki sahibinin ve üreticisinin köylü olduğunu” söylemesi, o günlerde kırsal kesim eğitimine karşı önemli bir bakış açısını ortaya koymuştur (Karagözoğlu, 1985, ss. 196-197).

“Erken Cumhuriyet Dönemi”nde Kırsal Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Millî Mücadele’nin zaferle sonuçlanması ve 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in ilan edilmesiyle halk egemenliği tam anlamıyla tesis edilmiştir (Karagözoğlu, 1985, ss. 196-197). Erken Cumhuriyet Dönemi’nde, kırsal kesimde yaşayan nüfusun eğitimi ve bu yolla kalkındırılması, eğitim politikalarının temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Zira bu dönemde nüfusun yaklaşık %90’ı köylerde yaşamaktaydı. Bu bağlamda, özellikle uygulamalı eğitim yöntemleriyle kırsal kesimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ön plana çıkmıştır. Öncelikle, Dârülmualiminlerin köylerdeki

çiftlik okullarında faaliyet göstermesi fikri tartışılmış ve bu yönde adımlar atılmıştır (Toprak, 2023, s. 32; Ahmet Tevfik, 1327, s. 4). 1924 yılında, Dârümualliminler “Muallim Mektepleri”ne dönüştürülmüş ve öğretmen yetiştirme sisteminde köklü bir reform gerçekleştirilmiştir. 1925 yılında Türkiye genelinde yirmi öğretmen okulu açılarak, öğretmen eğitiminin yaygınlaştırılması sağlanmıştır. 1935 yılında ise bu okullar, “İlköğretmen Okulları” adını alarak yapısal bir dönüşüm geçirmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, 1 Mart 1923'teki TBMM 1. dönem 4. yasama yılını açış konuşmasında, “bilgiyi insan için uygulanabilir ve hesap edilebilir duruma getirmenin, eğitim-öğretimin temel ilke ve amacı olması gerektiğini” vurgulamıştır (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006, s. 315; TBMM Tutanak Dergisi Dön. 1, C. 28, Sayfa. 2). Bu anlayış, “eğitim politikalarının” pratik ve toplumsal faydaya odaklanmasını sağlamıştır. Eğitime ayrılan bütçe kaynaklarıyla, özellikle kırsal kesimde eğitim imkânlarından yoksun kalan nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmiştir (Karagözoğlu, 1985, ss. 196-197, Avcı, 2023, ss. 73-75).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerçekleştirilen eğitim reformları, özellikle kırsal kesimde yaşayan kız-erkek herkesin eğitim düzeyini yükseltmeyi ve ülke genelinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamıştır. Mustafa Kemal Paşa, 25 Ağustos 1924'te “Muallimler Birliği Genel Kongresi” nde "Erkek ve kız çocuklarımızın, aynı surette bütün tahsil derecelerindeki talim ve terbiyelerinin ameli olması mühimdir" diyerek, Cumhuriyet'in kuruluş felsefesiyle uyumlu bir şekilde, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın eğitim yoluyla desteklenmesi anlayışını ortaya koymuştur (Toprak, 2023, s. 36). “15-21 Temmuz 1921'de Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa”nın gayretleriyle yazılan “*Maarif Misakı*” genelgesiyle milli eğitimin amaçları ilk kez açıklanmıştır. 1923'te Türkiye'de sadece 1102 ilkokul öğretmeni vardı. Bunların çoğunluğu klasik medrese eğitimi sistemiyle görevlerini ifa etmiştir. Kırsalda çok fazla çocuk eğitime erişememekteydi. 15 Temmuz 1923-15 Ağustos 1923 “1. Heyet-i İlmiye Toplantısı” ve 1924 “2. Heyet-i İlmiye Toplantısı”nda eğitim işleri daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. 1 Eylül 1923'te “İlköğretmen Okulları” Maarif Bakanlığına bağlanmıştır. “3 Mart 1924 tarihli *Tevhidi-i Tedrisat Kanunu*” ile eğitimde birlik sağlanmıştır. “13 Mart 1924 tarihli *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu*”nun 1. Maddesinde; “öğretmenlik, devletin kamusal hizmetlerinden eğitim-öğretim hizmetlerini yerine getiren, bağımsız sınıf-derecelere ayrılan bir meslektir” denilmiştir. Öğretmen eğitimi veren tek okul durumundaki “Darümuallimin” ismi 1924-1925 Eğitim Yılı'nda “Muallim Mektebi”, 1935'ten itibaren de “Öğretmen Okulu”na dönüştürülmüştür (Akyüz, 2001, s. 344). Ortaokul öğretmenliği konusunda 1926 yılı içerisinde önemli yenilik ve dönüşümler yapılmıştır. Konya'da açılan “Orta Muallim Mektebi”, 1930'da Ankara'ya taşınarak, “Gazi Pedagoji Enstitüsü” adını almıştır. Balıkesir'de “Necatibey Eğitim Enstitüsü, İstanbul Eğitim Enstitüsü ve İzmir Karşıyaka Kız Eğitim Enstitüsü” açılıp bu alandaki eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır (Unat, 1955, s. 22). 1 Mart 1923'te Mustafa Kemal Paşa Türkiye'de yeni öğretmen eğitimi verecek okullarla ilgili planını TBMM'de anlatmıştır. Ülkenin “muallim mektepleri” bakımından 15 bölgeye ayrılacağını söylemiştir (TBMMZC, 1923, ss. 11-12).

“18 Mart 1924 tarih ve 442 Sayılı Köy Kanunu”, Ziraat ve İktisat bakanlıklarının 1931'de birleştirilmesi, ile eğitim faaliyetlerinde köy halkının desteği alınmak istenmiştir. İlk defa eğitim işlerine yardım etmek köylü halkın görev ve sorumlulukları içinde sayılmıştır (T.C. Resmî Gazete, 1924, s. 339). “Ziraat Bakanı Zekai Apaydın” döneminde köy halkının kalkındırılmasına yönelik projeler yapılmıştır. “26 Aralık 1925 ile 8 Ocak 1926'da yapılan III. Heyeti İlmiye Toplantısı” ile eğitim çalışmaları gözden geçirilmiştir. Köye öğretmen götürülmesi ve öğretmen nitelikleri üzerinde durulmuştur. Eğitim süresi 1925 itibarıyla 5 yıla çıkarılmıştır (Öztürk, 1996, s. 60). Öğretmenliğin bir meslek olduğunun kabul edilmesi ise “22 Mart 1926 tarihli 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Yasa” ile sağlanmıştır. Öğretmen okullarının “İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere iki gruba ayrılması gerçekleştirilmiştir. 1924 ve sonrasında ABD'li eğitim uzmanları Türkiye'ye davet edilmiştir. Bu uzmanlardan J. Dewey'in hazırladığı “Türkiye Maarifi Hakkında Rapor” raporda “müfredat, teşkilatlanma, öğretmen eğitimi ve onların terfileri, okul sistemi, sağlık, güvenlik vb” konular ele alınmıştır. Raporda, “Türk eğitimi uygulamalı tarım, ilkokul programları, okuma-yazma ve okuma alışkanlığı” konularında Türk eğitim sistemi ele alınmıştır. Dewey'in raporu sonucunda 1926'da “Talim-Terbiye Dairesi ve Gazi Eğitim Enstitüsü” kuruldu (Ata, 2000, s. 120). “iş eğitimi prensipleri” ilkokul programlarına alınmıştır. Kırsal kesim eğitiminde ise J. Dewey, kırsalda görevlendirilecek öğretmenlerin Avrupa veya ABD'de eğitimden geçmelerinin elzem olduğunu ileri

sürmüştür. Onun kırsalın eğitimiyle ilgili tezi “gelenekselci eğitim anlayışı” na dayanmıştır. Türk kırsalını “Amerikan çiftlikleri” gibi tanımlamaya çalışmıştır (Efendioğlu, Berkant, Arslantaş, 2010, ss. 56-59).

1925 ve 1927 yıllarında Türkiye’ye davet edilen “Kuchne, Omer Buyse, Edwin Walter Kemerrerr”, eğitimcilerin tavsiyeleriyle eğitim politikaları daha pozitivist bir içeriğe kavuşturulmuştur. 1926’da “*Talim-Terbiye Dairesi ve Gazi Eğitim Enstitüsü*”nün kurulması da eğitim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda olmuştur. “1926’da Kayseri’de ve 1927’de Denizli’de Köy Öğretmen Okulları” açılmıştır. 1928-1931 arasında birçok yerli eğitimcinin (Hıfzısrâhman Raşit Öymen”, Fuat Baymur, Rıdvan Nafiz Edgüer, Nusret Köymen, Nafi Atuf Kansu, “Kazım Nami Duru, Vedat Nedim Tör, Bedii Ziya Egemen” ve Yunus Nadi) Avrupa okulları hakkında hazırladıkları raporlar önemli olmuştur. Sovyet Rusya eğitim kurumlarının örnek alınması gerektiği bu raporlarda gündeme gelmiştir. 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”, ilköğretim sistemine yönelik temel düzenlemeler getirmiş olup, kanunun beşinci maddesi ilkokulları; a) şehir ve kasaba gündüz okulları, b) şehir ve kasaba yatılı okulları, c) köy gündüz okulları ve d) köy yatılı okulları şeklinde dört farklı kategoride sınıflandırmıştır (BCA, 1926, Genel/180-9-0-0, 111-537-30; Toprak, 2023, s. 27). 1927 Maarif Eminleri Kongresi’nde ilk kez “köy muallim mektepleri” açılması tartışılmıştır. “1 Kasım 1928 tarihli yeni Türk harflerinin kabul edilmesi” ile okuma ve yazmada daha kolay bir aşamaya geçilmiştir. “Millet Mektepleri” nin açılması ile bu çalışmalarda hızlı bir dönüşüm yaratılmıştır. Kırsalın eğitimi meselesine verilen önemi 1929’da kabul edilen “*İlkokul Yönetmeliği-İlk Mektepler Talimatnamesi*” nde de görülmektedir. Talimatname ile gençlerin, ilkokula başladıkları ilk günden itibaren yetenek ve kapasitelerine uygun bir şekilde gelişmeleri, milli toplum yapısına ve Türkiye Cumhuriyeti’ne hem zihinsel hem de fiziksel açıdan en üst düzeyde uyum sağlayabilecek donanıma sahip olmaları amaçlanmıştır. (Akgün; Uluğtekin, 1989, s. 295). 1927’den itibaren “teknik öğretim” alanında; “kız ve erkek sanat okulları, orta ticaret okulları, inşaat ustası okulları, erkek terzi okulları ve ticaret okulları” açılmıştır.

1930 başlarında köy ilkokulları için okutulması düşünülen “Hayat Bilgisi” dersinin önemli bir dersi olduğu kabul edilmiştir. Köy ilkokullarında okutulacak bu dersin konularının yerine göre farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Çünkü Türkiye’nin yeryüzü şekillerinde çevresel faktörlerin birbirinden farklılık göstermesinden dolayı okul binalarının köy, kasaba, dağlık yerler, ova, sahil veya iç kesimlerde bulunması “*Hayat Bilgisi*” dersinin konularında bazı değişiklikleri zorunlu kılacağı kararlaştırılmıştır (Akgün; Uluğtekin, 1989, s. 295). Bu husus o dönemde insan unsuruna verilen değer ve önemi göstermektedir. Türk milliyetçiliği fikirlerini yaymak ve Türk kültürünü geliştirmek amacıyla 1912 yılında kurulmuş bir sivil toplum örgütü olan “Türk Ocakları” özellikle Millî Mücadele döneminde önemli bir rol oynamış ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında da etkisini sürdürmüştür. Ancak faaliyetlerinin CHP’nin resmî parti ideolojisiyle tam olarak uyuşmadığı, bağımsız bir sivil toplum örgütü olarak hareket etmesi, tek parti yönetimi açısından sorun teşkil etmeye başlaması ve Cumhuriyet’e geçiş ve ülkede yaşayan herkesin “Türk” sayıldığı ve parçalanma durumunun ortadan kaybolduğu ileri sürülerek 10 Nisan 1931’de “Türk Ocakları” kapatılmıştır (Baykara, 1991, s. 157). 1932-1933 eğitim yılı itibariyle “ilkokul öğretmenliği” nde eğitim süresi 6 yıla çıkarılmıştır. İlkokullar 3’er yıllık devre halinde 3 bölüme ayrılmıştır. 1932’de açılan “Halkodaları ve Halkevleri” nin açılması okuma-yazma seferberliğinin daha ileri bir aşaması olmuştur. Bununla cumhuriyetin ideolojisi ve inkılaplar halka sevdirmeye çalışılmıştır. “Halkodaları ve halkevleri” nin kuruluş ve başarısında “Türk Ocakları” ndan edinilen deneyim ve tecrübeler etkili olmuştur. Bu kurumlarda kırsala yönelik eğitim çalışmalarına yer verilmiştir. Köylere geziler düzenlenmiş, temsili oyunlar ve sahne sanatları icra edilmiştir. Birçok halkevi şubesinde yayınlanan dergilerde “bölgesel kırsal kesim tarihleri, nüfus değişimleri, kültürel faaliyetler, yeni tarım yöntemleri” konularına değinilmiştir. Dönemin CHP yönetiminin kırsal halka ulaşması ve onlarla iletişim halinde olmasında bu kurumlar çok etkili olmuştur (İnan, 1988, s. 910). 1933’te Eğitim Bakanlığınca (Reşit Galip dönemi) *Köy İşleri Komisyonunu* kurulmuştur (Akyüz, 2001, s. 345-353; Sakaoglu, 2003, s. 160). 1933-1934 yılı itibariyle “meslek öğretmen okulları” alanında; “kız ve erkek meslek öğretmen okulları” açılmış, akşam okulları alanında ise 1938 itibariyle “akşam erkek sanat okulları, akşam ticaret okulları, akşam kız sanat okulları” açılmıştır (Türkiye’de Tahsilin Bugünkü Durumu ve Ana Meseleleri Hakkında Rapor, 1939, s. 23-29).

Kırsal Eğitiminde “Köy Enstitüleri Projesi”

Cumhuriyet'in erken döneminde kırsal kalkınma Batılılaşma hedefi doğrultusunda bir kültür misyonu olarak benimsenmiştir (Akyüz, 2011, s. 16-22). Büyük ölçüde köylerde yaşayan ve eğitim imkânlarından yoksun olan halkın kalkındırılması için eğitimde pratik ve dönüştürücü modellere ihtiyaç duyulmuştur (Kirby, 1962, s. 57-63). Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey'in uygulamalı tarım eğitimi önerisi ve 1923 Türkiye İktisat Kongresi'nde okulların tarım ve hayvancılıkla donatılması fikri (Batır, 2010, s. 144), Köy Enstitüleri'nin fikri temelini oluşturmuştur. Kongrede, yaparak ve yaşayarak öğrenme vizyonu doğrultusunda kuram-uygulama bütünlüğü, karma eğitim ve köylü-öğretmen iş birliği gibi konular benimsenmiştir (Altunya, 2010, s. 37-38). Cumhuriyet'in ilk yıllarında kırsal eğitim için dünyadaki model eğitim uygulamaları incelenmiş ve yabancı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda Hıfzısıhha Raşit Öymen'in Anadolu köy insanı üzerine 1925-1926'daki araştırmaları, Fuat Baymur'un 1928-1931'de Viyana Yüksek Pedagoji Enstitüsü incelemeleri ve Nafi Atuf Kansu ile Rıdvan Nafiz Edgüer'in Sovyet-Rusya'daki üretici öğretmen eğitimi modeli önerisi (Altunya, 2010, s. 34), Hasan Ali Yücel ve İ. Hakkı Tonguç gibi isimlerin Fransa ile Bulgaristan'daki araştırmaları temel çalışmalar olmuştur. Ayrıca Halil Fikret Kanat'ın 1935'te "Yarının Muallimleri Nasıl Yetiştirilmeli?" makalesi (Koç, 2013, s. 212) ve Tonguç'un Alman eğitimci Kerschensteiner'den etkilenerek köylülerin çok yönlü yetiştirilmesi, eğitimin köy şartlarına uygun basitleştirilmesi ve Cumhuriyet devrimlerinin köylere taşınması gerektiği fikri (Tonguç, 1998, s. 23) enstitülerin kuramsal temelini oluşturmuştur. Köy Enstitüleri'ne giden süreçte, Mustafa Necati Bey'in 1927'de Kayseri Zincirli'de ve Denizli'de açtığı Köy Öğretmen Okulları 1933'te kapatılmış (Unat, 1955, s. 28-29), ardından 1935'te Eğitim Kursları ve 1937'de Köy Öğretmen Okulları ile sistemli politikalar izlenmeye başlanmıştır (Toprak, 2023, s. 27; BCA, 1937). Eğitim Kursları'nda ordu mensuplarına kültür, iş ve ziraat eğitimleri verilmiş, fiziki yetersizliklere rağmen 1940'a kadar 4.500 öğretmen yetiştirilerek bu kurslar Köy Enstitüleri için laboratuvar işlevi görmüştür (Balkır, 1939, s. 110-137; I. Maarif Şûrası, 1939, ss. 5-6). 1937'de kabul edilen 3238 Sayılı Köy Eğitimleri Kanunu (TBMMZC., 1937, s. 48, 145, 233 ve 258) ile köy öğretmenlerinin nitelik ve görevleri ilk kez bağlayıcı şekilde tanımlanmış, kırsal kalkınmanın hukuki altyapısı oluşturulmuştur (Köy Eğitimleri Hakkında Kanun Layihası, 1937, 1/862; BCA, 030,01/75,46.9 ve BCA, 030,01/87,43.12). Bu süreçte Atatürk'ün çavuşluk yapmış köylülerden yararlanma önerisi (Ergün, 2006, s. 72) ve Tonguç'un köy öğretmenlerinin kurtarıcı misyonu vurgusu (Coşkun, 2013, ss. 27-30, Arslan, 2021, ss. 43-51) modelin felsefi temelini oluşturmuştur.

1937-1938 eğitim-öğretim yılından itibaren İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Mahmudiye'de birer “öğretmen okulu” açılmıştır. Saffet Arıkan'ın Maarif Bakanlığından 28 Aralık 1938'de istifa etmiş, yerine Hasan Ali Yücel atanmıştır. Onun başkanlığının ilk aylarında 1938'de 3704 sayılı “Köy Öğretmen Kursları” ile “Köy Okullarının İdaresine Dair Kanun” ile tarım-kırsal projeleri Türkiye şartlarında uygulanabilir duruma getirilmiştir (Aytaç, 2017, s. 352). İsmail Hakkı Tonguç, bu Kanun ile köylerde çalışan eğitimci aracılığı ve yol göstericiliğinde köylerde 7.090 okul açıldığını, bunların “1. sınıflarında 59.129”; “2. sınıflarında 89.260”; “3. sınıflarında ise 62.123” öğrencinin okuduğunu söylemiştir. Hasan Ali Yücel ise “3704 Sayılı Kanun”un neticelerini 1942'de değerlendirmiş ve ilköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, köy öğretmenlerinin eğitiminin tarımsal üretime önemli katkı sağlayacağını vurgulayarak (Koç, 2013, s. 196) Köy Enstitüleri'nin temel felsefesini ortaya koymuştur. Türk köy yaşamına özgü bir eğitim modeli geliştirmek ve tarım ekonomisini güçlendirmek amacıyla, 1939'da Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile birlikte Köy Enstitüleri projesini hayata geçirmişlerdir. Bu model, kırsal kalkınmayı eğitimle bütünleştirerek hem öğretmen yetiştirmeyi hem de tarımsal üretimi artırmayı hedeflemiştir (Türkmen, 2017, s. 22). Bu suretle 17-29 Temmuz 1939'da gerçekleştirilen “I. Millî Eğitim Şûrası” sonrasında öncelikli olarak köylerin öğretmen ihtiyacını temin etmek üzere “Eğitmen Yetiştirme ve Köy Enstitüleri Projesi”nin temelleri atılmıştır. “Refik Saydam Hükümeti” (3 Nisan 1939–8 Temmuz 1942) zamanında 3803 sayılı “Köy Okulları ve Enstitüleri Yasası ile Köy Enstitüleri Modeli” uygulamaya geçirilmiştir. Köye öğretmen götürmek için girişilen Köy Enstitüleri modelinde ana hedef köylerin eğitim yoluyla kalkındırılması idi (Eyüboğlu, 1979, s. 38-42; Ateş, 2011, s. 182, Aysal, 2005, s. 273). Köy Enstitüleri'nin kuruluşunda İsmet İnönü'nün

1914'te Kazım Karabekir ile Avrupa'da incelediği halk eğitimi modellerinin etkisi olmuştur (Selek, 1969: 19). İnönü enstitülere kız öğrencilerin alınmasını özellikle talep etmiştir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, bu kurumları "kültür ve eğitim merkezleri" olarak tanımlayarak eğitim kurumlarını mum ışığı metaforuyla değerlendirmiş, (Gazalcı, 2019, s. 16) 1941'de onları "Cumhuriyet'in en değerli kurumu" olarak nitelendirmiştir (Koç, 2007, s. 100, Taşar, 2022, ss. 122-125).

Köy Enstitüleri projesi, Cumhuriyet'in kırsalın üretim yöntemini dönüştürerek ekonomik kalkınmanın bir lokomotifine haline getirmeyi hedeflemiştir. Bu proje, devlet öncülüğündeki modernleşmenin, eğitim ve kalkınma hedeflerini pratikte birleştiren en sofistike modeli olarak öne çıkmıştır. Ancak Köy Enstitülerine yönelik ciddi eleştiriler de olmuştur. Örneğin 19 Haziran 1942'deki "4274 sayılı Kanun" görüşmelerinde TBMM'nin 6 oturumda CHP içindeki muhalif kanat, doğu-batı arasındaki demografik farklılıklar nedeniyle enstitülerin ayrımcılığa yol açabileceğini savunmuştur (Çakmak, 2007, s. 231). Afyonkarahisar Milletvekili İsmail Hakkı Baltacıoğlu, "köy öğretmenin köyden yetişmesi" sistemini eleştiren ilk isim olurken, Doğu Anadolu milletvekilleri bu projeyi CHP'nin ulus-devlet inşasının taşra modeli olarak nitelendirmiştir (TBMMZC., 1942, s. 578, 591, 624). Kazım Karabekir ise yalnızca köy çocuklarının alınmasının kent-kır ayrımı yaratacağını savunmuştur (TBMMZC., 1942, s. 83-86). 17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı Yasa ile faaliyetlerine başlayan köy enstitüleri I. Şükrü Saraçoğlu Hükümeti Dönemi'nde 1942'de "4274 sayılı Kanun" ile daha teşkilatlı bir yapıya kavuşturularak, 21 merkezde enstitü açılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1940, s. 242). Enstitüler, 1954'e kadar eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde önemli bir yer işgal etmiştir. 27 Ocak 1954'te "6234 Sayılı Yasa" ile köy enstitüleri ve ilköğretmen okulları birleştirilmiştir.

Bu okullara kabul edilen öğrenciler yaşadıkları yerin sosyoekonomik şartlarına göre belirlenmiştir. Köyün geleneklerini dikkate alan uygulamalı dersleri almışlardır. Köy Enstitülerinde 5 yılda okutulacak derslerin dağılımında "kültür derslerine 114 hafta, ziraat dersleri ve çalışmalarına 58 hafta, teknik ders ve çalışmalara 58 hafta, tatillere ise 30 hafta ayrılmıştır" Her öğrencinin köyde uygulayabileceği marangozluk, çiftçilik gibi bir mesleği öğrenmesi sağlanmıştır. Enstitülere öğrenci seçiminde önemli kriterler göz önünde tutulmuştur (-Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekilliği Köy Enstitüleri Öğretim Programı, 1943, s. 1). "3803 Sayılı Yasa"nın 3. Maddesine göre enstitülere "tam devreli yani 5 yıllık köy okulunu tamamlamış, sağlıklı ve 18 yaşına gelmemiş köy çocukları alınmıştır. Enstitüler, 1000-6000 dekarlık arazi üzerinde "kampüs modeli" şeklinde tasarlanarak kurulmuştur (Kirby, 1962, s. 202-239; Şeren, 2008, s. 212). Enstitülerde kültür derslerinin yanı sıra özellikle ziraat-hayvan yetiştirme alanında uygulama esaslı dersler bu kurumların en esaslı yapısını oluşturmuştur. Bu derslerde "sebze, meyve, hububat, pamuk, pancar üretimi, sığır, kümes hayvanı bakımı; yağ çıkarmak, peynir, konserve, reçel, sirke, pekmez ve şarap" becerileri öğretilmiştir (Köy Enstitüleri I, 1941, s. 17). Enstitülerde ayrıca öğretmenlik bilgisi dersi de okutulmuştur. Bu dersin içeriği "Toplumbilim, iş eğitimi, çocuk ve iş ruhbilimi, öğretim metodu ve ders tatbikatı, eğitim ve iş eğitimi tarihi" konularından oluşmuştur. "Demircilik, nalbantlık, marangozluk, yapıcılık, el sanatları, makine ve motor kullanımı, dürgerlik, betonculuk, duvarcılık, dikiş-nakış-biçki, örü-dokuma" içerikli teknik dersler de verilmiştir. Teknik derslerde öğrencinin yapacağı her çalışmanın resmini öncelikle çizmesini öğrenmesi o günün eğitim felsefesi anlayışında çok önemli bir zihni dönüşüm olmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekilliği Köy Enstitüleri Öğretim Programı, 1943, s. 132-133). Bu kurumlarda okuma-yazma faaliyeti için serbest okuma-yazma saatleri oluşturulmuş, on beş günde bir müsamereler yapılmış, Batı hayat felsefesini anlatan tiyatro ve sahne oyunları oynanmış, akordeon, saz, mandolin, piyano gibi müzik aletleri çalma faaliyetlerine yer verilmiştir (Başaran, 1999, s. 55-59). Köy Enstitüleri, Türk kırsalının sosyokültürel ve ekonomik kalkınmasını sağlamak amacıyla Cumhuriyet'in siyasal vizyonunu köylere taşıyan ve etkileri günümüze uzanan dönüştürücü bir eğitim projesi olarak hayata geçirilmiştir (Koç, 2020, s. 13-36; Türkoğlu, 2000, Avcı, 2023, ss. 75-80). Ancak 1946'dan itibaren siyasi tartışmalara malzeme yapılan enstitüler, çok partili hayata geçiş sürecinde CHP'nin zayıflamasıyla birlikte en çok zarar gören kurumlar haline gelmiş, Demokrat Parti dönemindeki ıslah çabaları sonuç vermemiş ve nihayet 27 Ocak 1954'te "6234 sayılı Kanun" ile "ilköğretmen okulları" adı altında dönüştürülerek asli kimliklerini kaybetmişlerdir (Arslan, 2021, ss. 166-169). Enstitülerin kapatılma süreci, kırsal kalkınmayı merkeze alan, 'yaparak-yaşayarak öğrenme' modelinin, merkeziyetçi-devletçi modernleşme paradigması içinde dahi, siyasi muhalefet ve ideolojik çatışmalar karşısında ne kadar kırılğan olduğunu göstermiştir. Türkiye'de 1942'de ayrıca "4274 sayılı

Kanun” ile 1961’e kadar öğrencilerin yatılı olarak okudukları bir diğer kurum “*Yatılı Bölge Köy Okulları*” açılmıştır. 8-15 köyün merkezinde konumlandırılan ve küçük ölçekli enstitüler olarak tasarlanan bu okullar, ilköğretimini tamamlamış yetenekli öğrencilere tarım ve teknik alanlarda eğitim imkânı sunarak, orta düzeydeki eğitimin bir şekilde kırsala ulaşmasını mümkün kılmıştır. Türkiye’de 1945 yılına kadar 380 adet “Bölge Okulu” faaliyete geçirilmiştir. Bu kurumlar 1952’de Köy Enstitüleri bünyesine alınmıştır. 1962 tarih ve 222 sayılı Kanun ile “Yatılı Bölge Okulları YBO” okulu olmayan yerlerde açılmaya başlamıştır (İlgaz, 1995: 356).

Kırsal Eğitim Politikalarının Yeniden Şekillenışı: Şuralar ve Köy Enstitülerinin Tasfiyesi

Köy Enstitüleri modeli, kuruluşundan itibaren Millî Eğitim Şuraları’nın ana gündem maddelerinden biri olmuştur. I. Şûra’dan IV. Şûra’ya uzanan süreçte bu kurumlara yönelik politikaların dönüşümü, kırsal eğitim ve öğretmen yetiştirme stratejilerinde belirgin bir siyasi ve ideolojik kırılmayı yansıtmıştır. Şuraların Köy Enstitüleri’ne bakışındaki değişim ve bu modelin yerini eğitim enstitüleri, ilköğretmen okulları gibi yeni yapılarla bırakması, devletin modernleşme hedefleri doğrultusunda şekillenen kırsal eğitim politikalarının siyasi rejim değişikliklerine nasıl uyarlandığını ortaya koymaktadır. II. Dünya Savaşı’nın Türkiye’nin siyasi yapısı üzerindeki etkileri ve yenedünya düzeni arayışları (Korkmaz, 2023, ss. 5-6), eğitim sisteminde dönüşüm ihtiyacını beraberinde getirmiş ve 1939’daki I. Millî Eğitim Şûrası, Köy Enstitülerinin kurulması, öğretmen yetiştirme ve eğitimde fırsat eşitliği gibi reformlarla modernleşme yolunda planlı bir yaklaşımın temelini atmıştır (Akyüz, 2022, s. 215; I. Maarif Şûrası, 1939, ss. 3-6). 1943’teki II. Şûra, Köy Enstitüleri’nin yaygınlaştırılmasına odaklanmış, din ve ahlak eğitimi tartışmalarında Bakan Yücel’in laiklik vurgusuna karşılık Tonguç’un öğretmen odaklı eleştirileri dikkat çekmiştir (Kirby, 1961, s. 333; İkinci Maarif Şûrası, 1943, ss. 5-16). Çok partili hayata geçişle düzenlenen 1946’daki III. Şûra ise, Köy Enstitüleri’ne yönelik eleştirilerin resmi platforma taşındığı bir dönüm noktası olmuş, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü’nün kapatılması ve Eğitim Enstitüleri’nin benimsenmesi kararları, kırsal eğitim politikalarında merkeziyetçi ve geleneksel bir modele geçişin habercisi olmuştur (Üçüncü Millî Eğitim Şûrası, 1946, s. 5-6, 134-135).

2-31 Ağustos 1949’da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde düzenlenen “IV. Millî Eğitim Şûrası”nda, yeni ilk-ortaokul programlarının analizi, liselerin dört yıllık yapısına uygun müfredat düzenlemeleri, öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılması tartışılmıştır (Dördüncü Millî Eğitim Şûrası, 1949, s. 4-7; Arslan, 2021, ss. 168-171). İlkokul sayılarının artırılması ve öğretmenlerin yerine uzman öğretmenlerin atanması gibi kararlar ele alınmıştır (Başar, 2004, s. 424). IV. Millî Eğitim Şûrası’nda Köy Enstitüleri ile ilköğretmen okullarının 1952-1953 eğitim yılından itibaren birleştirilmesi benimsenmiştir (IV Millî Eğitim Şûrası, 1948, ss. 215-246; Gözütok, 2003, s. 7). Eğitim sürelerinin 6 yıla çıkarılması ve yatılı bölge okullarının devam ettirilmesi gibi kararlar alınmıştır (Binbaşoğlu, 1993, s. 60-61, 302, 310; Duman, 1971, ss. 73-74; Karamuk, 1973, ss. 133-134). 14 Mayıs 1950 seçimlerinde %55.2 oyla iktidara gelen Demokrat Parti (Milletvekili Genel Seçimleri 1923-2011, 2012, s. 25), köy-şehir ayrımı yarattığı gerekçesiyle Köy Enstitülerinin dönüştürülmesi çalışmalarına başlamıştır (TBMMZC., 1950, s. 389-396; TBMMZC., 1956, s. 293; Çakmak, 2007, ss. 222-245; Akandere, 2017, s. 289). Bu siyasi tartışmalar neticesinde 1954’te 6234 sayılı Kanun’la öğretmen okullarıyla birleştirilerek asli kimliğini kaybetmiştir (T.C. Resmî Gazete, 1954, Kanun no: 6234, sayı 8625).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, 1846-1954 yılları arasında Türkiye’de kırsal eğitim politikalarındaki dönüşümün, temel itici gücünün devletin modernleşme ve kalkınma hedefleri olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e uzanan süreçteki kırsal eğitim ve öğretmen yetiştirme çabaları, Türkiye’nin modernleşme ve kalkınma hedefleri açısından değerli bir deneyim olarak kabul edilmektedir. Tanzimat Dönemi’nde merkeziyetçi eğitim politikalarıyla köy okullarının temelleri atılmış, ancak ekonomik ve idari yetersizlikler nedeniyle istenen yaygınlığa ulaşılamamıştır. II.

Meşrutiyet’le birlikte eğitimde modernleşme çabaları hız kazanmıştır. Cumhuriyet’in ilanından sonra ise laik ve ulusal bir eğitim sistemi benimsenmiş, özellikle 1940’larda Köy Enstitüleri’nin kurulmasıyla kırsal eğitimde büyük bir atılım gerçekleştirilmiştir. Coğrafi engeller, öğretmen yetersizliği ve geleneksel tutumlar, kırsalda eğitimin önündeki başlıca zorluklar olmuştur. Sonuç olarak, bu dönemde kırsal eğitim, devletin modernleşme projesinin bir aracı olmuş, köylünün aydınlatılması ve ulus-devlet inşası hedeflenmiştir. Millî Eğitim Şuraları tek parti döneminde Köy Enstitüleri gibi devrimci bir kırsal kalkınma projesinin altyapısını hazırlama işlevi görmüştür. Çok partili döneme geçişle birlikte daha merkeziyetçi ve geleneksel bir öğretmen yetiştirme sistemine geçilmiştir. Ancak kırsal kesimde eğitim altyapısının tamamlanamaması nedeniyle halkın büyük bir kısmı eğitim olanaklarından yine yoksun kalmıştır. Eğitimdeki eksiklikler büyük ölçüde giderilmeye çalışılsa da şehirlerle kırsal bölgeler arasında hala büyük farklar olduğu görülmektedir. Kırsal kesim halkının eğitiminde yaygınlaştırıcı çalışmalar ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için genel kalkınma hedefleri içerisinde önemli eksiklikler bulunmaktadır. Kırsal bölgelerde yaşayan halkın eğitime erişimini sağlamak ve eğitimsizlik oranını azaltmak için atılan adımlar, kaynak yetersizliği ve altyapı sorunları nedeniyle istenilen seviyeye ulaşmamıştır. Eğitim faaliyetlerinin kent merkezlerinde yoğunlaşmasının önüne geçilememiştir. Eğitimde yenilikçi projeler uzun vadede uygulanmasa da Türkiye’nin modernleşme sürecinde önemli adımlar olarak kalmıştır. Köy Enstitüleri deneyiminin gösterdiği gibi eğitimde yenilikçi projelerin uzun vadeli başarısı için siyasi irade, kurumsal süreklilik ve yerel dinamiklerle uyum sağlanması gerekmektedir. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e kırsal eğitim politikalarının dönüşümünde süreklilik arz eden temel itici güç devletin modernleşme ve kalkınma hedefleri olmuştur. Tanzimat’tan itibaren merkezi bürokrasinin taşraya nüfuz etmekte yaşadığı zorluklarla ve yapısal engellerle karşılaşmıştır.

Araştırma Etiği: Bu çalışma etik onay gerektiren herhangi bir araştırmayı içermemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olduğundan katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması: Çalışmada çıkar çatışması oluşturan herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ahmet Tevfik. (1327-1911). Dârümualliminler-Çiftlik Mektepleri. *Yeni Mektep Dergisi*, 9, 1-14.
- Akandere, O.; Yıldız, N. (2017). Köy enstitülerinin ideolojik yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XVII (35), 275-316.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ctad/issue/37028/424937>
- Akgün, S. ve Uluğtekin, M. (1989). Misak-ı Maarif. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi.*, 3, 285-349. doi.org/10.1501/Tite_0000000196
- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1982’ye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden Cumhuriyet’e geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209771>
- Akyüz, Y. (2022). *Türk Eğitim Tarihi*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si* içinde, 73-242.
- Altunya, N. (2010). *Köy Enstitüsü Sistemi*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

- Arslan, L. (2021). *Türk siyasetinde Köy Enstitüleri tartışmaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, L. (2022). *Türk siyasetinde köy enstitüleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ata, B. (2000). The influence of an American educator (John Dewey) on the Turkish educational system. *The Turkish Year Book*, 31, 119-130. doi.org/10.1501/Intrel_0000000032
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (2006). Çilt I, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Ateş, A. E. (2011). *1940-1946 Yılları arasında Türkiye'de köylü eğitimi: ulus-devlet inşasında köy enstitülerinin yeri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 35-36, 267-282.
- Aytaç, K. (2017). Köy enstitüleri ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun değerlendirmeleri. *Sosyoloji Konferansları*. No: 55-I., 351-367.
- Avcı, M. (2023). Köy enstitüleri ve Türk eğitim tarihindeki önemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 71-81. DOI: 10.58201/utsobilder.1386840
- Balkır, S. E. (1939). *Yeni Hızla Köye Doğru*. İstanbul: Kastamonu Gököylülük Vakfı Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1935). Öğretmeni köyde yetiştirmek yanlıştır, *Yeni Adam*, 17 İlkteşrin 10-13.
- Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920 – 1960)*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, M. (1999). *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Batır, B (2010). *Geleneksel Eğitimden Çağdaş Eğitime Türkiye'de İlköğretim (1908-1924)*. İstanbul: Elif Kitapevi.
- Baykara, T. (1991). *Türk İnkılap Tarihi ve Atatürk İlkeleri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Berkes, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. Ankara: Doğu-Batı Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları
- Birinci Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939): Çalışma Programı, Raporlar, Konuşmalar*. (1939). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Osmanlı Arşivi (BCA)";* BCA, 030.01/75.46.9; BCA, 030.01/87.43.12; BCA, 030.01/ 90.567.6; BCA, Genel/180-9-0-0, 111-537-30, 22.03.1926; BCA, Kararlar Dairesi, 30.18.1-2, 75.46.9-31,05.1937.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Osmanlı Arşivi (BOA)";* BOA,1884: ŞD.550/59/5; BOA, HAT/ H.14.11.1254-494-24232.
- Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan kapatılışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde köy enstitülerine yönelik muhalefet. *Dokuz Eylül Üniversitesi Çağdaş Türkiye Tarihi araştırmaları Dergisi*, VI (15), 221-250. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/233326>

- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *International Journal of English for Specific Purposes (JOINESP)*, 2(1), 39-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3966892>
- Coşkun, A. (2013). *Hasan Âli Yücel Aydınlanma Devrimcisi*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri III*. (1947). Ankara: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Çeşme, V. (2014). (2014). Halkalı Ziraat Mektebi: eğitimi, eğitimci kadrosu, örnek çiftliği ve yayınları. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, XVI (1), 73-99. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/13420>
- Danbom, D. B. (1979). Rural education reform and the country life movement, 1900-1920. *Agricultural History* içinde (ss. 462-474).
- Danbom, D. B. (2006). *Born in the Country: A History of Rural America*. Johns Hopkins University Press.
- Doğanay, A. (2018). Bilimsel Yönteme Giriş. A. Şimşek (Ed), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 1-29), Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dördüncü Milli Eğitim Şûrası (Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar)*. (1949). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişme)*. İstanbul: MEB.
- Duran, A. (2017). Meşrutiyet dönemi eğitimdeki yenileşme hareketleri ve Cumhuriyet dönemine bıraktığı miras. *Cappadocia Journal of History and Social Science*, 1, 62-77. DOI:10.18299/cahij.129
- Edhem Nejad. (1911). Dârü'l-Mualliminler-Ziraat-Askerler. *Sebilürreşad (Sırat-ı Müstakim)*, 5 (122), 294-303. <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/>
- Efendioğlu, A. ve Berkant, H. G.; Arslantaş, Ö. (2010). John Dewey'in Türk maarifi hakkında raporu ve Türk eğitim sistemi. Balıkesir, *Ulusal eğitim programları ve öğretim kongresi* içinde (ss. 54-60), Balıkesir.
- Ergin, O. (1940). *İstanbul Mektepleri ve İlim: Terbiye ve Sanat Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi*. Cilt II, İstanbul: Osman Bey Matbaası.
- Ergin, O. (1940). Türkiye Maarif Tarihi: İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve Sanat Müesseseleri Dolayısıyla. Cilt, I-II, İstanbul: Eser Kültür Yayınları.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 10-18.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk eğitim sistemindeki gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eyüboğlu, S. (1979). *Köy Enstitüleri Üzerine*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ezer, F. (2020). Köy enstitülerinin türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi*, 2(19), 1786-1804. DOI: 10.33431/belgi.640644.

- FAO. (2022). *The State of Food and Agriculture: Leveraging Automation in Agriculture for Sustainable Development*. Rome: Food and Agriculture Organization.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1955). Yakın maarif tarihimize dair: köy enstitülerinin muallim mekteplerine istihalesi, *Türk Yurdu*, 27 (243), 733-737. <https://makaleler.mkutup.gov.tr/>
- Fortna, B. C. (2002). *İmperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press.
- Gazalcı, M. (2019). *Köy Enstitülerinin Meclis Süreci: (Kuruluş, Gelişme, Karalama, Kapanış ve Sonrası)*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm
- Gülçubuk, B. (2005). Kırsal kalkınma. F. Yavuz (Ed), *Türkiye'de Tarım* içinde (ss. 68-73), Ankara: Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı.
- Günay, C. A. (2019). Köy öğretmen okullarının Osmanlıdaki kökleri. *Hazine ve Maliye Bakanlığı Takvim-i Vekayi*, 7, 1-22 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/856589>
- Gürsel, Ö. (2009). Cumhuriyetin İlk Yılların Bir Eğitim Modeli Köy Enstitüleri. I. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 121-127). Antalya.
- Ilgaz, D. (1995). *Köy enstitüleri ve Kemalizm ideolojisi*. Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Uluslararası İlişkiler ABD, İstanbul.
- İkinci Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943): Çalışma Programı, Raporlar, Konuşmalar*. (1943). Ankara: Maarif Vekilliği Yayınları.
- İlköğretim Kanun Tasarısı: Millî Eğitim Bakanlığı V. Millî Eğitim Şûrası Dökümanları*; No: 16. (1953). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- İnan, R. (1988). Gazi'nin (Atatürk'ün) halkçılık ülküsü, Halkevleri ve sonrası, *Belleten*, LII, Atatürk Özel Sayısı 204'ten ayrışım, 869-912. doi:10.37879/
- Kaestle, C. (1983). *Pillars Of The Republic: Common Schools And American Society, 1780-1860*. New York: Hill and Wang.
- Karagözoğlu, G. (1985). Atatürk'ün eğitim savaşı. *Atam Dergisi*, II (4), 193-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aamd/issue/54980/754135>
- Karal, E. Z. (1988). *Osmanlı Tarihi*. Cilt VII, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karamuk, Z. (1973). *50. Yılında Milli Eğitimimiz*. İstanbul: MEB.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2004). *Yaban*. İstanbul: İletişim.
- Kaya, U. (2012). Dârümuallimîn ile ilgili bir nizamname layihası ve Dârümuallimîn'e giriş sürecinde bir imtihan, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 35-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yalovasosbil/issue/21789/234143>
- Kirby, F. (1961) *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. İstanbul: İmece Yayınları.
- Koç, N. (2013). *Türk Kültür Tarihi İçerisinde Köy Enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Koç, N. (2020). Türkiye’de “Köy Enstitüleri” konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin nicelik ve nitelik yönleriyle değerlendirilmesi (2010’a kadar). *Tarih Yazımı Dergisi*, 2 (1), 13-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarihyazimi/issue/74225/1221378>
- Koçer, H.A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Erdal. (2023). Truman Doktrini ve Marshall Planı’nın Türk askeri havacılığı boyutuyla değerlendirilmesi. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 1, 1-34. <https://doi.org/10.58646/bengi.1201955>
- Köy Enstitüleri I.* (1941). İstanbul: Maarif Matbaası.
- Köy Öğretmenleri Hakkında Kanun Layihası ve Maarif, Ziraat Dâhiliye ve Bütçe Encümenleri mazbatası* (1937). Numara: 1/ 862.
- M. Şeyh Nafi. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*. Yayına Hazırlayan M. Ergün, T. Duman, S. Arıbaş, H. Dilaver, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milletvekili Genel Seçimleri 1923-2011.* (2012). Ankara: TÜİK.
- Ortaylı, İ. (1983). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Hil Yayın.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: TTK.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Richter, K. (2017). Post-War Agrarian Economic Policies (East Central Europe). *International Encyclopedia Of The First World War*, 1-11. <https://encyclopedia.1914-1918-online.net/>
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Selek, S. (1969). *İnönü’nün Hatıraları Genç Subaylık Yıllarım 1884-1918*. İstanbul: Burçak Yayınları.
- Somel, S. A. (2001). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908*. Leiden: Brill.
- Şahin, M. S. (2021). *Türkiye’de Kırsal Kalkınma Politikaları ve Projelerinin Yönetim Sorunsalı*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1, 2), 203-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6748>
- Şimşek, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, Y. Yıldırım, A. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Taşar, H.H. (2022). Köy enstitüleri konusunda yapılmış araştırmaların değerlendirilmesi: 2011-2020 lisansüstü tezler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 122-132. <https://doi.org/10.53444/deubefd.978924>

- T.C. Resmî Gazete. (1924). 1924 Tarih ve Sayı 68, Kabul tarihi 18.03.1924: Kanun No: 442”.
- T.C. Resmî Gazete, 1954: Kanun no: 6234, sayı 8625.
- Tebliğler Dergisi, 1940, 3 (95), MEB Yayınları, Ankara.
- Tekeli, İ., İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu*. Ankara: TTK Yayınları.
- Thelin, J. (2004). *A History of American Higher Education*. Maryland eyaletinin Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tonguç İ. H. (1998). *Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Toprak, G. N. T. (2008). *Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Toprak, Z. (2023). *Modern Türkiye Tarihi: Cumhuriyet ve Kültür*. Cilt IV, İzmir: Folkart.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri*, TBMMZC. (1923). Dönem1, Bir. 1, Cilt 1, s.11-12; TBMMZC, Dönem 5, Bir. 71, C. 19, s. 48, 145, 233 ve 258; TBMMZC, (1942); Dönem 6, Bir. 41, C. 10, s. 83 ve 86, 578, 591, 624; TBMMZC, (1942). Dönem 6, Bir. 63, C. 25, s. 313; TBMMZC, (1942). Dönem 6, Bir. 63, C.25, s. 578, 591, 624; TBMMZC, (1950). Dönem.8, Bir. 21, C. 3, s. 389-396; TBMMZC, (1955). Dönem 10, Bir. 33, C. 4, s.201,202; TBMMZC, (1956). Dönem 10, Bir. 21, C.15, s.293; *Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, Dönem 1, Cilt 28, s. 2.
- Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Arşivi*”; “Kutu: 23, Gömlek: 43, Belge No: 43001; Kutu: 36, Gömlek: 88, Belge No: 88001.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekilliği Köy Enstitüleri Öğretim Programı*. (1943). Ankara: Devlet Basımevi.
- Türkmen, İ. (2017). Rural revitalization and the village institutes experience in Turkey (1940-1954). *European Journal of Multidisciplinary Studies, September-December 2* (6), 17-22. DOI: 10.26417/ejms. v6i1.p17-22
- Türkoğlu, Pakize. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Unat, F. R. (1955). Türkiye’de öğretmen okullarının kuruluşuna toplu bir bakış. *Eğitim Hareketleri*, 3, 1-26.
- Üçüncü Millî Eğitim Şûrası (Çalışma Programı, Komisyon Raporlar, Konuşmalar)*. (1946). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Van der Ploeg, J. D. (2020). *The New Peasantries: Rural Development in Times of Globalization*. Routledge.
- Weber, M. (1976). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhü*. Londra: Allen ve Unwin.
- Yılmaz, Ö. (2011). Darülmualimin ve Türk eğitim sistemine etkileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1). 45-67.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

During the 19th and early 20th centuries, rural education was strategically employed in Europe and the United States as a tool for modernization and social engineering. Initiatives like agricultural schools in Germany, France's secular peasant education, and the U.S. Morrill Acts aimed to boost rural productivity and align the countryside with national goals. This focus intensified after World War I, which highlighted agriculture's strategic value, leading to pro-rural policies across Britain, Germany, Italy, and Eastern Europe. Parallel to these Western developments, the Ottoman Empire, after centuries of educational decline, embarked on significant reforms in the 19th century. Recognizing the importance of its dense rural population, the state under Mahmud II prioritized compulsory primary education and sending qualified teachers to the provinces, later founding the Darülmüallimin to train educators. Despite challenges like economic constraints and ethnic diversity during the Tanzimat and Meşrutiyet eras, Ottoman officers studied Western agricultural-school models to guide their policies. These efforts successfully expanded education beyond Istanbul, making it a societal imperative in the provinces. This foundational work was ultimately inherited and systematized by the Republic of Turkey, which advanced an integrated model of education and agricultural production to elevate literacy and ensure sustained rural development.

Methods

This social sciences research employs the qualitative research method based on document analysis. The research data consists of archival documents from the Presidency of the Republic of Turkey Directorate of State Archives, the “Ankara University Institute of Turkish Revolution History”, parliamentary records of the Turkish Grand National Assembly and domestic and international academic articles and works accessed via Web of Science (WOS) and Google Scholar. The study highlights the central role of elements such as the establishment of educational institutions, teacher training programs, and the participation of local-rural populations in educational activities within the nation-state building process, while also analyzing the impact of rural education policies on the construction of national identity and social transformation. Through a descriptive model, it demonstrates that the development of rural education, the increase in literacy rates, and the elevation of societal education levels were fundamental objectives of both Ottoman and Republican-era education policies—beginning with the “Mekteb-i Zirai Şahane 1846” in the Ottoman Empire and continuing with the Village Institutes during the Republican period. The study systematically examines the evolution of rural education policies from the Ottoman era to the Republic. The research population comprises rural education policies initiated with the establishment of the “*Mekteb-i Zirai Şahane*” in 1846 and extending to the Republican-era Village Institutes. The sample includes critical elements such as the establishment of educational institutions, teacher training programs, and local community participation during this process. Since this article does not involve a specific examination of private or legal persons or institutions, no ethics committee approval was required.

Findings

Efforts to improve rural education and teacher training in the Ottoman Empire began with the establishment of “*Darülmüallimin* (1848)” and accelerated during the Constitutional Period, but Tanzimat-era reforms fell short of expectations. “The Balkan Wars and WWI” further disrupted education, a challenge that persisted into Turkey's “National Struggle”. After the Republic's founding, addressing teacher shortages and expanding education access became key priorities. By the 1930s, international models were adapted to Turkey's rural context, leading to the innovative *Village Institutes*—integrating agriculture with education to modernize rural society. Despite their transformative potential, the institutes faced political opposition, resource constraints, and ideological conflicts, ultimately closing before achieving long-term success. This historical experience underscores critical lessons: sustainable education reform requires political stability, institutional continuity, and alignment with local realities. The Village Institutes remain a significant, though

incomplete, experiment in Turkey's educational development, offering insights for contemporary rural education strategies. The "National Education Councils" have played a crucial role in shaping Turkey's education policies by thoroughly discussing educational challenges in rural areas. These councils identified the educational needs of rural regions and provided comprehensive recommendations on how the education system could address them. "Fundamental issues such as inadequate educational opportunities in rural areas, teacher shortages, and infrastructure problems" came to the forefront. Additionally, it was emphasized that alternative education models should be developed, with the assertion that these models would "enhance rural children's access to education and contribute to societal development." By the 1950s, a significant portion of the population remained deprived of educational opportunities due to the incomplete development of rural education infrastructure. Although substantial efforts were made to address educational deficiencies, major disparities between urban and rural areas persist. There remain critical gaps in general development goals regarding the expansion of educational access for rural populations and ensuring equality of opportunity in education. Steps taken to improve rural education access and reduce illiteracy have not reached the desired level due to resource shortages and infrastructure problems. The concentration of educational activities in urban centers could not be prevented. Although innovative education projects were not sustained in the long term, they remain significant milestones in Turkey's modernization process.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study aims to demonstrate that the main driving force behind the transformation of rural education policies in Turkey between 1846 and 1954 was the state's modernization and development goals. In the process spanning from the Ottoman Empire to the Republic, the centralist policies initiated during the Tanzimat period gained momentum with the Second Constitutional Era and culminated in a radical leap with the Village Institutes in the Republican era. However, structural problems such as economic inadequacies, geographical obstacles, and teacher shortages prevented these policies from achieving the desired prevalence. The role of the National Education Councils demonstrated the direct link between policies and the political climate; the revolutionary village-based project of the single-party era gave way to a more centralized and traditional model in the multi-party period. The most crucial lesson from this process is that the success of educational reforms depends not only on pedagogical models but also on consistent political will and stability. This historical legacy provides a critical context for understanding Turkey's persistent problem of rural-urban educational inequality, which continues to this day. Thus, the historical analysis underscores that educational policies were fundamentally shaped by the dialectical tension between central state authority and local realities, rather than being purely pedagogical endeavors.