

SÜRDÜRÜLEBİLİR EĞİTİM BAĞLAMINDA KÖY ENSTİTÜSÜ DENEYİMİNİN POTANSİYELİ ÜZERİNE¹

(On the Potential of Village Institutes Experience in the Context of Sustainable Education)

Ahmet MUTLU²

Uğur GÜLCÜ³

Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi /Submission Date: 19.05.2025

Kabul Tarihi/ Acceptance Date: 01.07.2025

Doi: DOI: 10.53507/akademikdusunce.1702345

ÖZ

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın (SKA) konularından birisi de eğitimidir. Dolayısıyla günümüzde sürdürülebilir eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik sürekli bir çaba vardır. Bu hususta öne çıkan konulardan birisi 21. Yüzyıl Becerilerinin geliştirilmesidir. Yaklaşık 90 yıl önce Köy Enstitüleri'nde uygulanan eğitim sistemi, sürdürülebilir eğitim yöntemleriyle dikkat çekici benzerlikler göstermektedir. Türkiye'de çevre etliğini geliştirme sürecinde geçmiş ulusal deneyimlerden yararlanmak gerekir. Köy Enstitüleri eğitim sistemi "yaparak öğrenme", "uygulama bahçeleri" ve "okuma alışkanlığı-zengin kütüphane" yöntemlerine dayanmaktaydı. Köy Enstitülerinin bu yöntemlerini incelemek, alternatif sürdürülebilir eğitim altyapısı oluşturmak bakımından faydalı olabilir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'de 1940'larda başlamış olan Köy Enstitüleri eğitim sisteminin sürdürülebilir eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri bakımından potansiyeli irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Eğitim, 21. Yüzyıl Becerileri, Köy Enstitüleri, Yaparak Öğrenme Metodu

ABSTRACT

One of the companies of the Sustainable Development Goals (SDGs) is education. Therefore, today there is a continuous effort to develop sustainable education methods. Some of the prominent ones in this regard are the development of 21st century features. The education system implemented in Village Institutes approximately 90 years ago shows remarkable diversity with sustainable education methods. In the process of developing the environmental environment, it is necessary to benefit from past national experiences. The Village Institutes education system was based on "learning by doing", "practice gardens" and "reading learning-rich modules" methods. With these methods of Village Institutes, it may be useful to create an alternative sustainable education scope. Therefore, the Village Institutes education system of these products, which started in the 1940s, has preserved the potential of sustainable education and 21st century growth.

Keywords: Sustainable Education, 21st Century Skills, The Village Institutes, Learning By Doing Method

¹ Bu makale, 12-13 Nisan 2025 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenmiş olan II. Göbeklitepe'den Bugüne Türkiye'nin Tarihi ve Kültürel Mirası Sempozyumu'nda aynı adla sunulmuş olan bildirinin gözden geçirilmiş ve kısmen yeniden düzenlenmiş biçimidir (y.n.).

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, ahmet.mutlu@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8655-6779.

³ Dr., Bingöl Emniyet Müdürlüğü, ug.gulcu@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0454-573X.

*Atıf/Cite: Mutlu, A. ve Gülcü, U. (2025). Sürdürülebilir Eğitim Bağlamında Köy Enstitüsü Deneyiminin Potansiyeli Üzerine. Akademik Düşünce Dergisi, 12, 1-25, Doi: 10.53507/akademikdusunce.1702345.

Giriş

Dünya nüfusu hızlı kentleşme neticesinde kırlarda azalmakta, buna karşılık kentlerde çoğalmakta ve yoğunlaşmaktadır. Hâlihazırda dünya nüfusunun yarıdan biraz fazlasının kentlerde yaşadığı bilinmektedir ve bu oran kentler lehine sürekli artmaktadır. Benzer durum, Türkiye için de geçerlidir. Türkiye nüfusunun büyük çoğunluğu resmî olarak kent kabul edilen yerlerde yaşamaktadır (Mutlu vd., 2019: 31-35).

Kentsel yaşam, çeşitli üstünlüklerine karşın bireylerin doğadan ve topraktan kopuk biçimde yaşamasına yol açmaktadır. Buna bağlı olarak, hızla yükselen çevre sorunları karşısında eğitim süreçleriyle bireylerde oluşturulmaya çalışılan doğa duyarlılığı ile çevre eğitim süreçleri de büyük ölçüde doğadan ve doğal ortamlardan izole ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bu tür süreçler, kentsel mekânlarda sıklıkla sınıf ortamında, görsel ve dijital olanaklara dayalı materyaller ya da deneysel olarak oluşturulmuş küçük ve sınırlı uygulama bahçelerinde/botanik parklarında gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla günümüz kentsel toplumunda sürdürülebilirliğe yönelik eğitim süreçlerinin genel olarak bir “similasyon”a dayalı olarak yürütüldüğü söylenebilir. Böyle bir eğitim biçimin eleştirmek üzere 20. yüzyılın başlarında Tagore şöyle der: “Okulumuz canlı, ateşli zekaların suni bir surette beslendiği kapalı bir kafes olmayacaktır” (Campan ve George, 1963).

Oysa doğa, çevre ve biyolojik çeşitlilik bir simülasyon değil, gerçekliğin kendisidir. Dolayısıyla bu gerçeklikleri deneyimleyecek somut yöntemlere başvurulmadığı müddetçe verilecek eğitimlerin gerçekten sürdürülebilir bir gelecek oluşturabilme olanağı çok kısıtlı olacaktır. Dahası, 2000’lerden sonraki kuşakların teknolojik olanaklara bağlı olarak “gerçeklik” algılarının değiştiğini; “somut gerçeklik”ten ziyade “sanal gerçeklik”le sınındıkları da düşünüldüğünde, sürdürülebilirliğin somut koşullarının yaratılabilmesi hususunda “doğanın somut ve gerçek bir şey olduğu”nu bilmesi, öğrenmesi gerekmektedir. Teknolojiye bağlı olarak gelişen bu tür gerçeklikler karşısında eğitim süreçlerinin çevre etiğinin daha fazla önemsenmesi ve böyle bir etiğin doğal ortamlarda, doğanın deneyimlenmesine dayalı olarak verilmesi gerektiği söylenebilir.

Böyle bir eğilimin pek çok gerekçesi sayılabilir. Nitekim doğa, sürekli değişen döngüsel süreçlerden oluşur. Bu nedenle, bir “an”dan ya da “zamanda donmuş bir durum”dan oluşmayan doğanın gerçek bilgisine ulaşabilmek, onu anlayıp kavrayabilmek, doğanın dışında kalarak değil bizzat onun için kalarak ve onu gözlemleyerek edinilebilir. Bu durumda “doğadan tecrit

edilmiş sınıf merkezli bir eğitim”, sınırlı bir bilgi sağlamak yanında bu bilginin gerçek sorunlardan uzak olmasına da yol açabilecektir.

Kaldı ki, eğitim sınıf ortamının yanısıra doğa içinde gerçekleşse bile bugün “öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımına dayalı” tek boyutlu eğitim sistemi nedeniyle bu tür eğitimler çok verimli olamayacaktır. Çünkü doğadaki eğitim sırasında, “eğitmen”in doğaya dair verdikleri bilgiler dışında, pek çok sistem “canlı” olarak işlemekte, öğrenciler bu sistemleri gözlemlemekte ve dolayısıyla kendilerine eğitmenin aktardığı bilgileri değil, kendi gözlemlediklerini merak edebilir. Örneğin; kuş gözlem etkinliğine götürülmüş öğrencilere oradaki uzman/öğretmen kuşlar hakkında bilgiler aktarırken, öğrenci pekâlâ yerdeki bir karınca yuvasını merak edebilir ve oraya odaklanabilir. Dolayısıyla günümüz eğitim sisteminde bireylerde çevre etiği oluşturmak hususunda iki teme sorunsalı tespit etmek gerekir. Bunlardan ilki, doğa ve çevreye dair bilgi edinme süreçlerini “sınıf’a hapsedmesi; diğeri de “doğanın bilgisine ulaşma yollarını öğretmek”ten ziyade doğrudan “doğanın bilgisini aktarmayı” hedeflemesidir (Mutlu, 2010).

Bu noktada doğa tabanlı pek çok çağdaş eğitim-öğretim yöntemleri önerildiği ve uygulandığı bilinmektedir. Kabul etmek gerekir ki, her ne kadar “doğa” odaklı olduğu ileri sürülse de bu eğitim-öğretim yöntemleri “kentsel bir toplum”a göre tasarlanmışlardır. Oysa eğitim ile bireylerde çevre etiği oluşturabilmek için yukarıda değinilen kısıtları taşımayan yöntemler aramak gerekmektedir. Bu hususta Türkiye’de henüz toplumun kentleşmediği, nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal yerlerde yaşadığı dönemlerde geliştirilmiş özgün bir eğitim modeli olan Köy Enstitüleri’nin önemli bir potansiyel oluşturduğu ileri sürülmektedir. Köy Enstitülerinin eğitim içerikleri ve uygulamalarıyla çevre eğitimi ve bilinci aşlamak bakımından da öncü olduklarına işaret edilmiştir (Mutlu, 2010; Türküresin, 2020: Yazıcı; Çobanoğlu, 2017). Köy Enstitülerine yönelik bu tespitlerden hareketle, söz konusu kurumların sürdürülebilir eğitimle de benzerlikler taşıdığı ve bu bağlamda sürdürülebilir eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bağlamında düşünülebilir.

Köy Enstitüleri’nin gerek Türkiye’de deneyimlenmiş özgün bir eğitim yöntemi olması ve gerekse kırsal topluma bilimsel yöntemlerle doğayı tanıtmaya ve onun dilini anlamayı “yaparak öğrenme” yöntemiyle gerçekleştirmeyi hedeflemesi itibarıyla sürdürülebilirliğin özgün somut koşullarını oluşturmaya katkı sağlayabilir. Köy Enstitüleri, bu toprakların özgün bir eğitim deneyimi olarak tarihi kültürel değere sahip olduğu gibi aynı zamanda sürdürülebilir eğitim yöntemleri geliştirmeye yönelik küresel arayışlara alternatif sunabilecek ulusal bir olanak

olabilir. Her iki boyutuyla, 90 yıl önce başarıyla deneyimlendikten sonra bugünlerde unutulmak üzere olan Köy Enstitüleri daha fazla ilgiyi ve ayrıntılı incelemeyi hak etmektedir.

Bu çalışmada yukarıdaki sorunsal çerçevesinde bir kültürel miras olarak Köy Enstitüsü'lerinin sürdürülebilir eğitim yöntemleri ve bu çerçevede öne çıkan 21. Yüzyıl Becerileri bakımından potansiyeline dikkat çekmek ve olası benzerlikleri tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışmada öncelikle sürdürülebilir eğitimin temel nitelikleri, yöntemleri ve hedeflerine değinilecektir. Akabinde Köy Enstitülerinin eğitim-öğretim yöntemleri, derslerin niteliği ve uygulanışı ele alınacaktır. Köy Enstitüleri ve buralardaki eğitim sistemi üzerine oldukça yaygın bir literatür olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada bugüne kadar yapılan tespitlere benzer tekrarlardan ziyade Enstitülerin eğitim sisteminin sürdürülebilir eğitim ile benzeşen nitelikleri üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada Köy Enstitüleri eğitim sistemini bütün boyutlarıyla ele almak gibi bir amaç güdülmemiştir. Bu çerçevede çalışmanın sonraki kısmında sürdürülebilir eğitim ile köy enstitülerinde verilen eğitimin benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durulacaktır. Son olarak, ulusal bir deneyim olarak Köy Enstitüleri'nin bugün sürdürülebilir eğitim süreçleri için sağlayabileceği katkılar tartışılacaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olup doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede, literatür taraması yapılmış ve ayrıca Köy Enstitüleri'yle ilgili yasa, yönetmelik ve ders programları incelenmiştir. Araştırma sonucunda Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretim yöntemleri ve uygulama süreçleri ile sürdürülebilir eğitim yöntemleri ile bu bağlamdaki 21. Yüzyıl Becerileri arasında dikkat çekici benzerlikler tespit edilmiştir. Çalışma, alternatif sürdürülebilir eğitim yöntemleri geliştirilmesi hususunda Türkiye'deki özgün deneyimlerden yararlanılması bakımından önem taşımaktadır.

1.Sürdürülebilir Eğitim

Öteden beri sürdürülebilir kalkınma anlayışının etkisiyle gelecek için öngörülen çevre etiğinin¹ kapsamı geçmişteki anlayışlardan radikal biçimde farklılaşmaktadır. Yeni yaklaşıma göre doğa ve çevreye dair temel bilgiler, duyarlılıklar ve bilinç oluşturmaya ve bu etik müktesebatın bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarını biçimlendirmesine dayalı klasik yaklaşımlarının aşılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Nitekim Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) sadece “çevre koruma” ile sınırlı olmayıp ekonomik ve toplumsal gelişme boyutlarını da içeren sahip kompleks bir yaklaşımdır.

¹ Çevre etiği, insanların çevreyle ve onun canlı-cansız unsurlarıyla olan ahlaki ilişkisini ve onların değerini ve ahlaki statüsünü inceleyen felsefi disiplindir (Akkoyunlu, 1998).

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde dünya liderlerinin 2030 yılına kadar aşırı yoksulluk, eşitsizlik ve adaletsizlik ve iklim değişikliği gibi başarmak istedikleri 17 temel işlerden birisi de “nitelikli eğitim”dir. Genel olarak “Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi” de denilen bu eğitim yaklaşımı toplam 10 farklı konuda yeni yöntem ve hedefleri içermektedir (UNDP, 2015).

UNESCO’nun tanımıyla “Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim”, bireylerin sürdürülebilir kalkınma bilincini kazanıp eyleme dönüştürebilmelerine yönelik olarak, eleştirel düşünme, gelecek senaryoları tasarlayabilme ve karar verebilme yetkinliği kazanmalarını hedefleyen ve bunun için de katılımcı öğrenme yöntemlerinin benimsendiği bir yaklaşımdır (UNESCO, 2014). Thomas’a (2009) göre sürdürülebilirlik eğitimi temelde eleştirel düşünme yaklaşımına dayanır. Bu çerçevede yenilik getirme ve yaratıcı olma, doğaçlama, uyarlama gibi yeteneklerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi gerekir (Thomas, 2009; aktaran Öztürk, 2017: 6).

Sürdürülebilir eğitimi çerçevesinde hâlihazırda çok çeşitli eğitim yöntemlerinden söz edilmektedir. Bunlar, şu ya da bu şekilde doğa, çevre ve nihayetinde sürdürülebilirliğe odaklı olup, geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı yöntemleri içeren yaklaşımlar biçimindedir. Genel olarak “Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi (Environment and Sustainability Education)” genel başlığı altında ifade edilen bu yaklaşımların belli başlıları şöyledir: “Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, Yerli Eğitimi, Kara Tabanlı Öğrenme, Doğa Tabanlı Öğrenme, Açık Hava ve Deneyimsel Eğitim, Yer Temelli Eğitim, Eko-Adalet Eğitimi, Çevre Ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Eğitim, Sürdürülebilirlik Eğitimi, İklim Değişikliği Eğitimi, İklim Adaleti Eğitimi, İnsancıl Eğitim; Refah İçin Sürdürülebilirlik” (Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025). Çalışmanın sorunsalı bağlamında bunlardan birkaçını irdelemek faydalı olabilir

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE): Ekolojik, toplumsal ve ekonomik sistemlerin derin karşılıklı bağımlılıklarını keşfetmemizi teşvik eder. SKE, tarihimize saygı duymak ve onu korumak, kültüre ve topluma değer vermek, başkalarına ve çevreye özen göstermek ve tüm canlılar için adil, sağlıklı ve güvenli bir dünya yaratmak için harekete geçmekle ilgilidir. SKE ayrıca esnekliği, yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi destekler ve ekonomi, toplum ve çevre için kişisel sorumluluk duygusunu besler (Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025).

Sürdürülebilirlik Eğitimi: Sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencileri, okulları ve toplulukları sürdürülebilirlik için harekete geçme değerleri ve motivasyonuyla geliştirmeyi amaçlar. Sürdürülebilirlik eğitimi, sürdürülebilirlik sorunları hakkında farkındalık ve bilgi oluşturmaya, ayrıca yenilik yapabilen, eleştirel düşünebilen ve sürdürülebilir yaşama yönelik çözümler sunabilen öğrenciler ve okullar geliştirmeye odaklanır (Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025).

Yer Temelli Eğitim: Yer temelli eğitim, öğrencileri yerel miras, kültürler, manzaralar, fırsatlar ve deneyimlerle bütünleştirir ve bunları müfredat genelinde dil sanatları, matematik, sosyal bilgiler, fen ve diğer derslerin incelenmesi için bir temel olarak kullanır. Yer temelli eğitim, yerel okul ve/veya topluluk için hizmet projelerine katılım yoluyla öğrenmeyi vurgular. Toplumun ve çevresinin tarihi, halk kültürü, sosyal sorunları, ekonomisi ve estetiği gündemdedir (Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025).

Açık Hava/Deneyimsel Eğitim: Açık hava eğitimi kavramı literatürde altı temel noktada tanımlanır. Bunlar;

1. Deneyimsel bir öğrenme yöntemidir,
2. Açık havada gerçekleşir,
3. Tüm duyuların ve alanların kullanılmasını gerektirir,
4. Multidisipliner konulara dayanır,
5. İnsanları ve doğal kaynakları içeren ilişkileri içerir (Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025).

Yukarıdaki yaklaşımlar arasındaki ilişki, eğitim süreçlerinde benzer pedagojik yaklaşımlara sahip olmalarından da anlaşılabilir. Nihayetinde sürdürülebilir eğitimdeki pedagojik yaklaşım hususunda öğrenciyi meşgul eden ve onların anlayış, düşünme ve hareket etme yeteneklerinde gerçek bir fark yaratan aktif, katılımcı ve deneyimsel öğrenme yöntemlerine geçiş bakımından yaygın bir görüş vardır. Bu konuda üzerinde en çok durulan beş pedagojik unsurdan söz edilmektedir. Bunlar:

1. Eleştirel düşünme: Geleneksel ders anlatımının yanısıra yansıtıcı anlatımlar, öğrenme günlükleri ve tartışma grupları gibi daha yeni yaklaşımlar.

2. Sistemsel düşünme ve analiz: Gerçek dünya vaka çalışmaları ve kritik olayların kullanımı, proje tabanlı öğrenme, teşvik edici aktiviteler ve kampüsün bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması.

3. Katılımcı öğrenme: Grup veya akran öğrenimi, diyalog geliştirmeye, deneyimsel öğrenme, eylem araştırması/eyleme geçmeyi öğrenme ve yerel topluluk grupları ve işletmelerle vaka çalışmaları geliştirme.

4. Gelecek senaryoları için yaratıcı düşünme: Rol yapma, gerçek dünya araştırması, gelecek vizyonu, problem tabanlı öğrenme.

5. İşbirlikli öğrenme: Konuk konuşmacıların katkıları, iş temelli öğrenme, disiplinler arası/çok disiplinli çalışma, işbirlikli öğrenme ve ortak sorgulama (Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025).

Yukarıdaki hususları içerecek biçimde Tilbury ve Wortman (2004), sürdürülebilirlik bir eğitimin göstergesi niteliğindeki müfredat temalarını şu şekilde belirtmektedirler:

Tablo 1: Sürdürülebilir Eğitim Müfredat Temaları

Çevresel Sürdürülebilirlik	Ekonomik Sürdürülebilirlik	Sosyal Sürdürülebilirlik
Doğal kaynakların yönetimi	Alternatif gelecekler	Sürdürülebilir toplumlar
Gıda ve çiftçilik	Liderlik ve değişim	Kültürel çeşitlilik
Ekolojik sistemler	Öğrenen organizasyonlar	Kültürlerarası anlayış
Atık / su / enerji	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	Yapılı çevrede sürdürülebilirlik
Biyçeşitlilik	Tüketimcilik ve ticaret	Seyahat, ulaşım ve mobilite
İklim değişikliği	Ekonominin küreselleşmesi	Sağlık ve refah
	Hesap verebilirlik ve etik	Barış, güvenlik ve çatışma
	Uluslararası kalkınma	Vatandaşlık, hükûmet, demokrasi
	Sürdürülebilir ve etik turizm	İnsan hakları ve ihtiyaçları
	Nüfus	

Kaynak: (Tilbury ve Wortman, 2004; aktaran Defining Environmental & Sustainability Education (ESE), 2025).

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak eğitim süreçleriyle bireylere “21.Yüzyıl Becerileri”nin kazandırılması giderek yaygınlaşan bir amaca dönüşmektedir (www.surdurulebiliregitim.org, 2025).

2. 21. Yüzyıl Becerileri

Hâlihazırda dünya genelinde uygulanmakta olan pek çok pedagojik modelin öğrencileri endüstriyel ekonomiye hazırlamayı amaçladığı ve okulları bilgi ekonomisine dayalı birer işletme olarak tasarladığı ileri sürülmekte ve bu yaklaşımın öğrencilere 21. yüzyıl toplumlarının gereksindiği becerileri kazandırıp kazandırmadığı giderek tartışmalı hâle geldiği belirtilmektedir (Atış Akyol ve Aşkar, 2022: 2608). Bu nedenledir ki, çağın ihtiyaçlarına yönelik alternatif eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

21. Yüzyıl Becerilerinin ne olduğu hususunda çok çeşitli açıklamalar yapılmaktadır. Bunlardan birine göre ise 21. Yüzyıl Becerileri bilgi (düşünme şekilleri), beceriler (çalışma

biçimleri), tutumlar (çalışma materyalleri), değerler ve etik (dünyada yaşama) olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır. Bu becerilerin temel bileşenleri ise yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yenilikçilik, öğrenmeyi öğrenme, üst biliş, iletişim becerisi, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yerel ve ulusal vatandaşlık, kariyer ve yaşam becerisi, kişisel ve sosyal sorumluluklar ve farkındalıklar olarak belirlenmiştir (Binkley vd., 2012; aktaran Atış Akyol ve Aşkar, 2022: 2599).

21.Yüzyıl Becerileri kısaca “P21 (Partnership for 21st Century Learning- 21. Yüzyıl Öğrenmesi için Ortaklık)” olarak da ifade edilmektedir. P21’in odağında bazı temel konular ve 21.yüzyıl temaları vardır. Temel konular matematik, dünya dilleri, dil sanatları, ekonomi, İngilizce, bilim, okuma, tarih, sanat, coğrafya, devlet ve vatandaşlık bilgilerinden oluşmaktadır. 21. Yüzyıl temaları ise şöyledir: “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”, yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinden; “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığından; “yaşam ve kariyer becerileri” ise esneklik ve uyum, sosyal beceriler, üretkenlik ile hesap verebilirlik, kendini yönetme ve liderlik becerilerinden oluşmaktadır. Genel olarak bakıldığında P21’in temel konularının, yaşam ve meslek becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilenme becerilerinin bütünleştirilmesinden oluştuğu görülmektedir (Bialik ve Fadel, 2015 & Trilling ve Fadel, 2009; aktaran Çiftçi vd., 2012: 721-722).

21.Yüzyıl Becerileriyle ilgili bir başka yaklaşım da kısaca “4C” donanımları (İş birliği (Collaboration), İletişim (Communication), Eleştirel Düşünme (Critical Thinking) ve Yaratıcılık (Creativity))” olarak ifade edilmektedir. Bu donanımları kazandırmak üzere sürdürülebilir eğitim “okuma ve dinleme, yazı farkındalığı, müzik, sanat, fen, matematik, dramatik oyun, ülkeler, bilim insanları, canlılar, ileri dönüşüm, duygular, değerler etkinliği, mutfak, kompost, finansal okuryazarlık” konularını kapsamaktadır (www.surdurulebiliregitim.org, 2025).

Günümüzde 21. Yüzyıl Becerilerini kazandırmak üzere yaygın biçimde özel eğitim programları yürütülmektedir. Bu programlarda yukarıdaki genel kapsama uygun konularda eğitimler verilmektedir.

Tablo 2. 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri	Yenilenme ve Öğrenme	Eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilenme, iletişim ve iş birliği
	Bilgi, Medya ve Teknoloji	Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (ict) okuryazarlığı
	Yaşam ve Meslek	Girişimcilik ve öz yönelim, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk

Kaynak: www.21stcenturyskills.org (14.01.2025) adresinde yer alan “Partnership for 21st Century Skills” isimli çalışmadan derlenmiştir.

Anlaşılabacağı üzere 21. Yüzyıl Becerileri ile dünyanın yaşam ağını devam ettiren ekosistemlerinin süreçlerini yani ekolojinin temel ilkelerini anlama ve bunlara uygun yaşama becerisine sahip ekolojik okuryazarlığı olan bireylerle sürdürülebilir bir insan topluluğu, yaşam şekli, teknolojiler ve sosyal kurumlar yaratılması ve böylelikle doğanın yaşamı sürdürebilme becerisine saygı göstermek ve üretim-tüketim sistemleri ile onu desteklemek hedeflenmektedir (TEMA, 2017).

21. yüzyılın koşul ve ihtiyaçlarına göre eğitim vermeyi hedefleyen 21. Yüzyıl Becerileri, kendine özgü bir öğretmen modeliyle düşünülür. Bu bağlamda öğretmenin nitelikleri öğrenme-öğretme sürecini yönetmenin yanı sıra yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal hayata adapte olmasına olumlu katkılar sağlayan yol gösterici çabaları da içermektedir (Gökçe, 2000: 21-26). Bu noktada öğretmenlerin belli bazı standartlarda çalışmaları öngörülür. Bu hususta öne çıkan bazı standartları Tablo 3’te görmek mümkündür:

Tablo 3. 21.Yüzyıl Öğretmen Standartları

Öğretmen Rolü	Açıklama
Öğrenci	Öğrencilerin etkinlik planlamak; akranları ile etkileşim kurarak öğrenme ağları oluşturmak için teknolojiden yararlanmaları.
Lider	Öğretmenler, öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sunmak ve başarılarını desteklemek için lider pozisyonunda olmalı.
Vatandaş	Öğrencilerin empatik davranışlar geliştirilmeli. Vatandaş olabilmek temelinde fikri ve mülkiyet hakları hususunda bilinçlendirme ön plana çıkmakta.
İşbirlikçilik	Öğretmenler, uygulamaları geliştirmek, kaynakları ve fikirleri keşfetmek, paylaşmak, problemleri çözmek için diğer öğretmenler ve öğrencilerle iş birliği yaparlar.
Tasarımcı	Öğretmenler, öğrenci farklılıklarını tanıyan ve barındıran kendine özgü, öğrenci merkezli etkinlikler ve ortamlar tasarlamalı.
Kolaylaştırıcı	Öğretmenler öğrencileri bilimsel, işitsel ve görsel sanat alanlarında öğrenmeye, fikir geliştirmeye, problemleri çözmeye teşvik edecek ortamlar oluşturulması ve sorgulamaya dayalı bir tekniğin belirlenmesi.
Analist	Eğitimciler, eğitimlerini yönlendirmek ve öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaşmalarında desteklemek için verileri anlar ve kullanırlar.

Kaynak: Voogt ve Roblin, 2012; aktaran Çiftçi vd., 2021: 728.

21. Yüzyıl Becerilerinin kazandırılabilmesi için geleneksel öğretme yaklaşımlarından farklı yaklaşımlar ve öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda

geleneksel sınıf ortamları yerine bunlara göre değiştirilebilir ve düzenlenebilir ortamlar oluşturulması gereklidir. Bu ortamların yaratıcı drama, eğitici drama, eğitsel oyun, istasyon, vb. tekniklerin uygulanmasına imkân sunan, aktif katılımın gerçekleştiği, özgürce hareket etmeyi mümkün kılan biçimlerde düzenlenmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Sınıfların araştırma yapılacak mobil cihaz ve kitaplarla donatılması ve internet erişiminin sağlanması gereklidir. Bu ortamlar; atölyeler, zenginleştirilmiş kütüphaneler, aktif öğrenme sınıfları ve modern laboratuvarlardan oluşmaktadır (Çiftçi vd., 2012: 727). Çağdaş nitelikli bu yöntemlerin Türkiye'nin tarihsel nitelikli eğitim deneyimlerden birisi olan köy enstitülerinde de izdüşümlerini görmek mümkündür.

3. Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, hazır bir öğretim programı yerine Türkiye'nin kırsal gerçekliklerine yönelik özgün bir öğretim programına dayalı olarak kurulmuşlardır (Küçükcan, 2021: 52-53). 1940 yılından itibaren farklı tarihlerde ilkokullara öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılan Köy Enstitüleri, köylerde yaşayan ve ilkokul mezunu vasfı taşıyan çocukların buralarda eğitim görüp tekrar yaşadıkları köylere dönerek öğretmenlik yapmalarını hedeflemekteydi. Genel olarak Köy Enstitüleri'nin “yeni toplum değerleri geliştirme, ulusal kültürün yaratılması ve geliştirilmesi, ekonomik yaşamın uzmanlaşması ile üretimin ve verimliliğin artırılması” amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulduğu ileri sürülmektedir (Önen, 1993: 2).

Enstitüler, Türkiye'nin tamamına yayılacak biçimde, tren yollarına yakın ve tarıma elverişli 21 bölgede kurulmuştur. Buralarda eğitim görenler hem örgün eğitim almış hem de modern tarım teknikleri konusunda bilgiler edinmişlerdir. Böylece tarımda verimliliğin artırılması planlanmıştır. Bununla birlikte Köy Enstitüleri'nin ülke kalkınmasına sadece tarımsal alanda değil çok yönlü katkıları olmuştur. Enstitüler, 1954 yılında kapatılmıştır.

3.1. Köy Enstitüleri Eğitim Sisteminin Kökenleri

Dönemin koşulları çerçevesinde Köy Enstitüleri'nin bütünlük, bireysellik, çevreye ve zamana görelilik, üreticilik, özgürlük, rehberlik, etkenlik (iş yapma), toplumsallık, demokratiklik ve karma eğitim gibi ilerici ve çağdaş eğitim ilkeleri üzerine kurulmuşlardır (Binbaşioğlu, 1994: 11).

Köy Enstitüleri'nin eğitim programları üzerinde dönemin etkili felsefelerinin izlerini görmek mümkündür. Bu çerçevede Enstitü uygulamalarında “muhafazakâr” ve “gelişmeci” olmak üzere iki farklı felsefî ekolün etkili olduğu ileri sürülmektedir. Erkalıç'a göre “esasicilik” ve “daimicilik” muhafazakâr felsefenin; “ilerlemecilik”, “pragmatizm” ve “politeknik eğitim”

de gelişmeci ve ilerici felsefelerin Enstitüle üzerindeki yansımalarıdır. Enstitülerde kurumsal yönetim bakımından doğal olarak o çağda geçerli olan klasik yönetim anlayışının izleri olmakla birlikte yönetime katılma, insanı merkeze alma gibi daha demokratik nitelikli neo-klasik ve çağdaş yönetim anlayışının yansımaları da sözkonusu olmuştur (Erkılıç, 2013: 25-26).

Köy Enstitüleri eğitim sistemi üzerinde “ilerlemeci, pragmatist ve politeknik” gibi gelişmeci ve ilerlemeci felsefenin daha etkili olduğu ileri sürülmektedir (Binbaşoğlu, 1993). Öte yandan buralarda benimsenen eğitim yaklaşımının, günümüzde “sınıf dışı eğitim” olarak da ifade edilen eğitim yönteminin esaslarına dayandığını belirtmek gerekir. Bu bağlamda Köy Enstitüleri eğitim sistemi üzerinde Comenius, Rousseau, Pestallozi, Locke, Froebel ve Dewey gibi düşünce insanlarının etkili olduğu söylenebilir.²

Öğrenci merkezli bir felsefe olarak “ilerlemecilik”te fikirler deneyimleme ile test edilmelidir ve öğrenme sorulara cevap bulunduğu zaman meydana gelir. İlerlemeciliğe göre bilimsel öğretim yöntemi önemlidir; bireylerin kendi inançlarına izin verir ve öğrenme sürecinde değerli olduğu sürece öğrencilerin etkileşimini desteklemektedir. İlerlemecilik felsefesi farklı yaşam koşullarında bireylerin de sorunlarının farklı olduğunu varsayarak bireyin bunlarla mücadele edip çözüm üretebilmesi için problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerektiğini savunur. İlerlemeci yaklaşımında eğitim ömür boyudur ve toplumun küçük bir birimi olan okul, yaşamın kendisidir. İlerlemeciliğin en önemli temsilcilerinden birisi olan John Dewey emekli olduktan sonra değişik ülkelerde gezi ve incelemelerde bulundu. 1924 yılında Atatürk’ün daveti üzerine Türkiye’ye de gelerek eğitim sistemi üzerinde araştırmalar ve gözlemler yapmış ve bu konuda bir rapor hazırlamıştır. Bu raporlar Türk Milli Eğitiminin o dönemdeki eğitim programları geliştirilirken dikkate alınmıştır (Keskin ve Şahin, 2018: 50-51). Dolayısıyla, Köy Enstitüleri üzerinde Dewey’in etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim Enstitülerde “iş okulu” esası benimsenmiş ve dersler gerçek yaşam koşulları ve çevreyle ilişkilendirilmiştir. Enstitülerde öğrenciler bilgi ve deneyimlerini görevli gittikleri köylerde öğrencilere ve köylülere aktararak, bir bakıma eğitim ve öğrenme süreçlerini kapalı duvarlara arasından çıkararak yaşam boyu süren bir faaliyete dönüştürmüşlerdir ki bu yöntem ve hedefler “ilerlemecilik” felsefesi kapsamında değerlendirilebilir.

Pragmatizm felsefesinde kavramların anlamı olaylarla, hareketlerle ya da denemelerle ortaya çıkar. Bu felsefenin savunucularından olan John Dewey’in eleştirel düşünme ve problem

² “Sınıf dışı eğitim” hakkında ayrıntılı bir çalışma için bkz. Berberoğlu E. O. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.

çözme yaklaşımları çerçevesinde araştırma, esas olarak çevredeki sorunlara çözüm bulunması çabasıdır (Doğan, 2003: 84, 86). “Yararcılık” da denilen pragmatizm, pratik ve yararlı olmayı öne çıkaran bir felsefedir. Bu çerçevede karar verme, sorun çözme ve uygulama süreçlerinde pratik yararın seçilmesi amaçlanır. Pragmatik felsefeye göre eğitimin temel amacı yarar sağlamasıdır. Eğitim iş görme, işbirlikli, etkili ve verimli çalışma davranışlarını kazandıran süreçlerdir (Erkılıç, 2013:4). Buna göre okul ve eğitim hayatı da sorunlara çözüm bulma çabasını içermek durumunda olduğundan, iş ve eğitim birlikte yürütülmelidir (Baş ve Ercan, 2023: 2362).

“Çok yönlü teknik ve beceri” anlamında kullanılan politeknik, eğitim bilimleri açısından çoğunlukla sosyalist ülkelerde kullanılan bir modeli olarak ifade edilse de sosyalist olmayan (kapitalist) ülkelerde de geçerlidir. Kapitalist ülkelerde politeknik eğitimin genellikle iş veya meslek eğitime yakın olduğu söylenebilir. Burada iş, üretim gibi hayata ait ciddi ve dönüştürücü bir uğraş değil, öğrencilere simgesel kalıplarda bir şeyler öğretmenin alanı olarak görülür (Aslan ve Topçu, 2010: 27-29). Bazı görüşlere göre Köy Enstitüleri eğitim modeli ve uygulamalarına politeknik eğitimin önemli yansımalarının olduğu; ancak bu yansımaların sosyalist ya da kapitalist ülke deneyimlerinden farklı olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre Köy Enstitüleri, ne sosyalizmdeki “üretim okulu”na ne de kapitalizmdeki “iş okulu”nun karşılığıdır (Taşdemirci, 2001: 10-11).

Öte yandan Köy Enstitüleri’nin “iş eğitimi” ilkesine göre Türkiye’ye özgü bir model olarak oratay çıktığı; dolayısıyla yabancı bir düşünceye dayanmadığı görüşleri de söz konusudur. Bu düşüncenin öncülerinden birisi, Köy Enstitülerinin kurucu babası olarak da görülen İsmail Hakkı Tonguç’tur. İş eğitimi ilkesine yönelik etkili fikirler üretenler arasında İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Halil Fikret Kanad da olmakla birlikte iş eğitim ilkesinin Köy Enstitülerine yansımada etkili olan kişi İsmail Hakkı Tonguç’tur. Tonguç, başka eğitimcilerin fikirlerinden esinlenmiş olmakla birlikte Köy Enstitüleri’nin iş eğitimi ilkesine dayanan özgün bir yapı olarak kurulmalarını sağlamıştır (Uygun, 2019: 17). Uygulamaya konulan bu görüşün özgünlüğü, ülkenin gerçeklerine, beklentilerine ve gençlik kaynağına dayalı olarak ortaya çıkmıştır (Türkoğlu, 2000: 174).

Nihayetinde Köy Enstitülerinde uygulanan üretime dayalı olarak teori ve uygulamalı eğitimin birlikte yürütülmesi, ideolojik ve kültürel boyutta ülkü ve ilkelerin eğitim yoluyla bireylere aktarılması gibi temel esaslar, bu kurumların politeknik eğitim felsefesinden etkilendiğini düşündürmektedir.

Yukarıdaki felsefelerin Köy Enstitülerindeki en somut yansımalarından birisi olan “okul uygulama bahçeleri”nin düşünsel temelleri 17. yüzyıla dayanır. Modern eğitimin kurucusu Comenius, bütün okulların, çocuklara ağaçlara, çiçeklere ve bitkilere yavaşça bakma fırsatı sunan ve bunlardan keyif almayı öğreten bir okul bahçesine sahip olmaları gerektiğini söyler (Berberoğlu ve Uygun, 2013: 34-35; Gölgesiz Gedikler, 2018: 297-300).

Köy Enstitüleri eğitim sisteminde özellikle 18. Yüzyıl düşünürü J.H. Pestolozzi’nin etkisi vardır. Pestolozzi’nin “Kuşlar güzel güzel cıvıldarken ve bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken sen dil araştırmalarına hemen ara ver. Bil ki kuş ve kurt çocuğa daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus.” sözü bir bakıma Köy Enstitülerindeki eğitim felsefesini ve uygulamaları anlatır. Pestolozzi, doğayı uygulama ortamı olarak görmüş ve en iyi öğretmen kabul etmiştir. Pestolozzi’nin öğrencisi F. Fröbel, çocuk bahçesi hareketinin kurucusu olarak, okul bahçesini bir eğitim aracı olarak görmüş ve çocukların doğanın içinde oyunla öğrenmesi gerektiğini savunmuştur. 19. yüzyıl sonlarında M. Montessori ve J. Dewey gibi eğitimciler, pratik becerileri edinme konusunda tarımsal çalışmalara dayalı bahçe deneyimini önemli görmüşlerdir (Berberoğlu ve Uygun, 2013: 34-35; Gölgesiz Gedikler, 2018: 297-300).

3.2. Köy Enstitüleri’ndeki Eğitim Sisteminin Esasları

Bu kurumlara “enstitü” denmesinin sebebi, eğitim sürecinde teorik bilgilerin yanısıra uygulamaya yönelik çeşitli çalışmaların da yapılmasını esas almasından dolayıdır. Böyle bir eğitim yönteminin gerekçesi İ.H. Tonguç tarafından şöyle dile getirilmektedir:

Tabiatın içinde, tarla ve bahçeler arasında açılan bu kurumlarda, biyolojinin derslikte, kara tahta başında okutulması artık gülünç olurdu. Tıpkı bunun gibi, ekilip biçilen, çadır hayatından başlanarak yeni yapılar kurulan, hayvan beslenen bir kurumda fizik, kimya, aritmetik ve geometri derslerini bu olaylara bağlılık yaratmadan okutmaya kalkışmak büsbütün gülünç olurdu. (Sönmez, 1998: 162).

Köy Enstitüleri’nin temel esasları “bütünsellik, çok yönlülük, karma eğitim, kültürde yerelden evrensele, yönlendirme, iş eğitimi, ahlak eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenme ve çevreye görelilik ilkesi” olarak özetlenebilir (Baş ve Ercan, 2023: 2358-2361; Uygun, 2016: 181-200).

Enstitüleri’nin en göze çarpan özelliği, eğitim-öğretimin bir bütün olarak ele alınması; teorik bilgilerden ve ezbercilikten uzak durulmasıdır. Enstitüler, eğitimin yaşam boyu devam etmesi felsefesi üzerine kurulduğundan, ilkokuldan sonraki beş yıllık öğrenim süresince okuma alışkanlığı ile birlikte güzel sanatlar, yabancı dil bilgisi, müzik, tiyatro gibi kültürel donanımlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu konuyu Hasan Ali Yücel şöyle vurgular: “Bir kısım çocuklar atları tımar ediyorlar. Bir kısım öğrenciler tarih derslerinde Mısır’ın istilasını anlatıyorlar. Bir

kısmı da tabiat bilgisi dersinde gelinciğin nasıl bir bitki olduğunu, tarladaki zararını, bundan korunma çarelerini öğreniyorlar...” (Ekinci, 1997: 86).

Köy Enstitüleri’nde “yaşayarak ve iş yaparak öğrenme” yöntemi benimsenmiştir. Ancak, bu kurumların bilgi kültürü ve güzel sanatlar kültürü eğitimi de en az iş ve maddi üretim eğitimi kadar önemsenmektedir. Öğrenciye en başta okuma alışkanlığı kazandırılarak, özgür bir tartışma ve öğrenme ortamı yaratılmakta ve daha sonra da güzel sanatlar kültürü ile eğitime ağırlık verilmektedir (Türkoğlu, 2000: 261).

Köy Enstitüsü sisteminde, kullanışlı olmayan bilgileri ezberlemek yerine, sorun çözmeye yönelen, insanı ve çevreyi değiştirmede kullanılan bilimsel bilgilerle, ulusal ve evrensel kültür verilmekteydi. Bu anlamda bilgi ve kültür birbirinden kopuk değildir. Oradaki iş ortamı, aynı zamanda bilgi ve kültürün öğrenildiği alanlardır. Örneğin; iş alanlarında kullanılan çeşitli araç gereçler, üretilen çeşitli maddelerin çeşitli hesapları, matematik derslerinin konusunu oluşturuyor, geometrinin kimi kuralları, yapıların çatısını kurarken kullanılan akılcı bir yöntem oluyordu. Böylece, bilgi ve kültür yozlaşmamakta, tersine, yaşama geçirilerek pekiştirilmekte, insanın gerçek bir parçası olup düşüncelerini, duygularını, davranışlarını değiştirmektedir (Türkoğlu, 2000: 262-263).

Bu kurumların öğrenciyi merkez alan yaklaşımı, aynı zamanda demokrasi eğitimini de amaçlamaktaydı. Bir ülkede demokrasinin yerleşip kökleşmesinin birinci koşulunun, eğitim düzeninin demokratikleştirilmesi olduğu ileri sürülmekteydi. Bu amaçla karma (kız ve erkek bir arada) bir eğitim yapılmakta, eğitim ortamında doğrudan demokrasi kullanılmakta, herkes her işte görev ve sorumluluklar verilmekteydi. Öğrencinin eli ile kafası birlikte işlemesi ve böylece çok yönlü düşünebilmesi sağlanmaktaydı. Ölçme-değerlendirmede öğrenci bir bütün olarak düşünülmekte, yaptıklarından arkadaşları ile ilişkilerine, görev ve sorumluluk anlayışından demokratik tutumuna vs. kadar pek çok ölçü göz önünde tutulmaktaydı (Sönmez, 1998: 164). Bu süreçler, aynı zamanda “ahlak eğitimi”nin de yapılmasını sağlamaktaydı.

Köy Enstitüleri’nin en önemli kuruluş nedenleri arasında, ülkede gereksinim duyulan öğretmenleri nicelik ve niteliksel olarak yetiştirmek, köyün sağlık, eğitim, tarım, hayvancılık ve diğer kültürel sorunlarını çözmek vardır (Sönmez, 1998: 163). Bunların yetişme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışması, kitap okuması, tartışmalara katılması ve öğrencilere yol gösterici olması söz konusudur. Öte yandan öğrencilerin pratik kazanmalarına yönelik olarak, çeşitli mesleklerde uzmanlıkları olan “usta öğreticiler” rehberliğinde işler ve meslekler “yaparak öğretilmekte”ydi (Ekinci, 1997: 175).

Enstitülerin öğretim programı, derleme bilgi ve ezberciliğin ötesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile köy gerçekliğine uygun olarak tasarlanmıştır (Gedikoğlu, 1971: 86). Örneğin bu esaslara göre hazırlanmış olan Kızılçullu Köy Enstitüsü'nün beş yıllık öğretim programı şöyle belirlenmiştir:

Genel Bilgi Dersleri: Türkçe, tarih, matematik, coğrafya, yurttaşlık, tabiiye, fizik, kimya, kooperatif, resim, müzik, jimnastik ve milli oyun, sağlık bilgisi, genel ruhbilim, çocuk ve gençlik ruhbilimi, eğitim, eğitim tarihi, toplumbilim, öğretim metodu ve uygulama, yazı, makine ve motor, yabancı dil.

Tarım ve Ders İşleri: Tarla ziraatı, sebzeçilik, ağaççılık, zootekniği, arıcılık, ipek böcekçiliği, ziraat araçları, tavukçuluk, ziraat işletmesi, ziraat sanatları, bağcılık, bitki hastalıkları ve çareleri.

İşlik Ders ve Çalışmaları: Demircilik, dülgerlik-marangozluk, yapıcılık, fotoğrafçılık, pratik bilgiler, biçki-dikiş (kızlar için), çocuk bakımı (kızlar için), halıcılık-dokumacılık, örgü işleri (kızlar için), nakış-çamaşır (kızlar için), ev idaresi (kızlar için) (Gedikoğlu, 1971; aktaran Baş ve Ercan, 2023: 2358-2361).

Eğitim sürecinde “tarım” büyük önem taşımaktadır ve öğrenciler, farklı tarım alanlarında uzmanlaşacak biçimde hazırlanmaktaydılar. Öğrencilerin sıralı biçimde işlikleri dolaşmaları sağlanarak ilgi ve yeteneklerine uygun alanlarda çalışmalar yapmaları amaçlanmıştır. İkinci sınıftan sonra erkek öğrenciler, talep ve öğretmen görüşü çerçevesinde demircilik, dülgerlik ve marangozluk, yapıcılık sanat dallarından birini seçerek okuldan mezun oluncaya kadar o sanat dalında çalışmalar yapmıştır. Bunun yanında zaman zaman dülgerlik ve yapıcılık sanat dalları arasında ortak çalışmalar da yapılmıştır.

Köy Enstitüleri öğretim program içinde kültür ve meslek bilgisi derslerinin yanında köyün kalkınmasına yönelik olarak köylülerin bilimsel esaslara uygun tarımsal faaliyette bulunması için ziraat ve teknik dersler önemli yer tutar. Bu hususta dikkat çekici diğer husus da zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik gibi köylünün üretim dallarında örgütlenmesi ve kooperatifçilik gibi çağdaş bir kalkınma anlayışının öğretmen adaylarına kazandırılmasıdır (Kartal, 2008: 26).

Köy Enstitüleri bulundukları yörelerde doğrudan ve dolaylı olarak çevresel, ekonomik, kültürel ve toplumsal anlamda etkili olmuşlardır. Bulundukları yöreye yeni üretim yöntemleri, yeni ürün ve pazar olanakları getirmişlerdir. Bu bağlamda Enstitü programlarında dere, çay, ırmak, nehir, göl ve denizlerde mevcut balık, sünger, saz gibi unsurların bilimsel şartlara göre üretilmesi ve değerlendirilmesine yer verilmiş, ayrıca, araziye ağaçlandırma, çiçekçilik, bataklıkları kurutma, yol yapımı, su kanalı açma, çorak alanları verimli hâle getirme, çevreye göre yeni bitki çeşitleri üretme gibi yenilikçi çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanında hayvan ve

bitkilere zarar veren hastalıklardan koruma önlemleri de öğrencilere verilen dersler arasındaydı. Köy Enstitüleri Kanunu gereği öğretmenler, tayin oldukları köylerde köylünün her türlü eğitim, öğretim işlerini görecekları gibi tarımsal işlerin bilimsel usullere göre yapılması için bizzat yapılacak örnek tarla, bağ, bahçe ve atölye gibi işlerde köylüye rehberlik de edecektir. Ayrıca mezun olan öğretmenler, öğrendikleri sağlık önlemleri ve ilk yardım hizmetleri sayesinde köylerin sağlık sorunlarının çözümlenmesine katkı sağlayacaklardır. Kartal, buralardan mezun olan öğretmenlerin Cumhuriyet rejimini kökleştirmek ve köylüyü bilinçli hâle getirme misyonuna dikkat çeker (Kartal, 2008: 26-27). Buna göre Enstitü'den yetişen öğretmenler, sadece öğrencilere okuma yazma öğretmek değil aynı zamanda köylünün eğitimi ve kalkınmasına da yol gösterici olacaktır.

Enstitü programlarında ders dışı etkinlikler, geziler, eğlenceler, kültür ve sanat etkinlikleri de yer almıştır. Derslerin uygulanışında, öğretmen rehberliğinde bireysel çalışmalar, grup çalışmaları, araştırma, deney, gözlem, canlı kaynaklara başvurma, raporlama, tartışma gibi birçok yöntem kullanılmıştır. Enstitülerde eğitime ara verilmeyip, sadece 45 günlük izin hakkı verilmiştir. Ayrıca, enstitülerin çalışma planlarının uygulanmasında genel durum, öğrencilerin düzey ve sayıları, öğretmenlerin özellikleri, işlerde kullanılan araçların çeşitliliği, iş alanlarının genişliği vb. özellikler göz önünde bulundurularak öğrencilerin ders ve çalışmalara katılmaları sağlanmıştır (Baş ve Ercan, 2023: 2358-2361).

3.3. Köy Enstitüleri Eğitim Sisteminin Üç Temel Yöntemi³

Bu çalışmanın sorunsalı bakımından Köy Enstitüleri'ndeki eğitim sisteminin bazı yöntemleri öne çıkmaktadır. Bunları “(doğada) yaparak öğrenme”, “okul uygulama bahçeleri” ve “okuma alışkanlığı ve zengin kütüphane” olarak ifade etmek mümkündür.

“Yaparak öğrenme”, bir bakıma Köy Enstitüleri'nin eğitimin niteliğini belirleyen temel yöntemdir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, 17 Nisan 1940'ta TBMM'deki konuşmasında bu hususu şöyle belirtir: “Biz köy enstitülerini sadece içerisinde nazari tedrisat yapılan bir müessese olarak almadık. İçerisinde ziraat sanatları, demircilik, basit marangozluk gibi ameli birtakım faaliyetlerde bulunduğu için okul adıyla anmadık, enstitü diye isimlendirmeyi uygun gördük” (Kocabaş, 2019).

Köy Enstitüleri'nde tarım alanları ve konuları, çeşitli bitki, ağaç ve toprağıyla; ürünleri, araç gereç ve teknolojisiyle hem tarım ders ve çalışmaları için hem de birçok dersin eğitim ve

³ Bu hususta ayrıntılı bilgi için. Bkz. Uygun, S. (2016). Sözlü Anlatılarda Köy Enstitülerinde Uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri. Akademik Düzlemde Köy Enstitüleri Sempozyumu, s. 181-200, 14-16 Nisan 2016, İzmir.

öğretimi için ortam sağlamaktaydı (Mutlu, 2010). Bu çerçevede Köy Enstitülerinde öğrencilere yetki, sorumluluk ve inisiyatif vererek hem gerçek yaşamın işlerinin yapılması hem de yeteneklerin gelişmesi sağlanıyordu. Örneğin; sahibi, sorumlusu, bakıcısı olmayan bir ağaç, bir hayvan, bir bahçe yoktu. Böyle bir ortamda istediği alanda sivriliip “otçu”, “balcı”, “balıkçı”, “tavukçu” diye anılan ustalar çıkıyordu (Türkoğlu, 2000: 230).

Kentlerden uzakta olan Köy Enstitülerinde kooperatiflerin kurulmuş olması, bölge bakımından oldukça işlevsel durumdaydı. Ders olarak da okutulan ve yönetiminde öğretmen-öğrenci-halk üçlüsünün bulunduğu bu birimler, Enstitü bölgesindeki okulların araç ihtiyacını, köylünün tek başına edinemediği temel maddeleri ve tarım araçlarını sağlıyor, köylünün ürününü pazarlamada yardımcı oluyordu (Türkoğlu, 2000: 234). Söz konusu kooperatifler, yıllar sonra sürdürülebilir kalkınma anlayışının öngördüğü ekonomik dayanışma çerçevesinde karşımıza çıkacak olan uygulamalardır.

“Okul uygulama bahçeleri”, Köy Enstitüleri’nde öğrencileri özellikle “toprağa yaklaştırmak” bakımından çok etkili olmuş bir yöntemdir. 1940’ta Köy Enstitülerinin kurulması ve ardından 4274 ve 5129 sayılı kanunların çıkarılmasıyla okul uygulama bahçelerinin yasal zemini hazırlanmıştır. Yasa, genel olarak bütün köy okullarına yönelik olsa da öngörülen uygulama bahçelerinin en yetkin örnekleri Köy Enstitülerinde olmuştur. İlgili yasada uygulama bahçesinin özelliğine ilişkin şu açıklamaya yer verilmiştir:

Köy okullarının bitişiğinde veya yakınında bir uygulama bahçesi olunur. Bu bahçe mahalli şartlara, öğrenci ve öğretmen sayısına göre iki dekardan az on dekardan çok olamaz. Bu bahçede öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte bölgenin tarım İstihsal nevirine göre tarım derslerini uygularlar. Bahçenin ürünleri öğretmenlerindir. Uygulama bahçesinin işletilmesi için gerekli fidan, tohum, tarım araçları ve hayvanlar okul demirbaşına kaydedilmek üzere Millî Eğitim Bakanlığınca verilecek ödenekle sağlanır (Resmî Gazete, 1940; aktaran Gölgesiz Gedikler, 2018: 299).

Okul uygulama bahçeleri, belli başlı esaslara göre oluşturulmuştur. Oyun alanlarının yeterli ölçüde olması, köylülerle ortak gösteriler ve etkinlikler yapmaya uygun olması gözetilmiştir. Çiçeklik bölümleri sulama olanaklarına göre yaklaşık 50m²’lik alana kurulmasına, öğrencilerde estetik duygusunu geliştirme ve kendi evlerinin önüne çiçek ekmelerini de teşvik edici tarzda olmasına özen gösterilmiştir. Fide ve fidan yetiştirilmesi ve köylüye dağıtılması amacıyla oluşturulmuş fidanlık-fidelik bölümü uygulama bahçelerinin önemli bir kısmıdır. Meyvelik ve sebzelik bölümlerinde yöreye uygun ürünler yetiştirilmişi ve buradaki etkinlikler derslerle ilişkilendirilmiştir. Keza bağ kısmından eğitsel açıdan yararlanılmış olmakla birlikte daha çok maddi gelir elde etme yoluna gidilmiştir. Deneme tarlasından tarımsal fayda ve maddi gelir sağlama düşünülmemiş; daha çok okulun bulunduğu

çevrede neler yetiştirilebileceği ile ilgili denemeler yapılmıştır. Koruluk bölümünün amacı ise ağaçlandırma çalışmalarını destekleme ve çevre bilinci geliştirmek olmuştur. Bahçede hayvancılık uğraşlarına da yer verilmiştir. Genellikle arıcılık teşvik edilmekle birlikte tavukçuluk, ipekböcekçiliği gibi alanlar da olmuştur (Adıyaman, 1953; aktaran Gölgesiz Gedikler, 2018: 304; Türen, 2022: 61-66).

Bu çok boyutlu eğitim yöntemi sonunda kazanılan donanımları Çifteler Köy Enstitüsü müdürü Rauf İnan'ın enstitüye kabul edilen öğrencilere yönelik yazdığı şu mektup içeriğinden açıkça anlayabiliyoruz:

Sevgili Oğlum,

Enstitümüze talebe olarak seçildin. Sana müjdelere ve kutlarım. Enstitümüzde hem okumanı, tahsilini ilerletecek, hem de ileri usullerde ziraat öğreneceksin. Bağcılıkta, sebzecilikte, arıcılıkta, tavukçulukta, hayvan bakımında, makine ile ekim, biçim ve harman yapmasında, zahire hazırlamada çalışıp iyice yetiyeceksin. Ayrıca bir de sanat elde edeceksin. Dokumacılık, dikiş makinesi kullanmayı, halı dokumacılığını, bisiklet ve motosiklet binmeyi, mandolin çalmayı da öğrenebileceksin...(Kocabaş, 2019).

Köy Enstitüleri'nde çok önemsenen bir diğer yöntem de “okuma alışkanlığı”nın kazandırılması ve bunu desteklemek üzere “zengin kütüphaneler” oluşturmaktır. Enstitülerde okumanın benimsenmesi ve alışkanlığa dönüşebilmesi için yoğun çaba gösterilmiştir. Bu husus, Köy Enstitüleri'nin kurucusu İ.H. Tonguç'un 1944 tarihli genelgesinde açıkça görülür: “Şartlar ne olursa olsun, mevsim ne olursa olsun, öğrencilere her gün serbest okuma yaptırılacak ve kitap okuma alışkanlığı mutlak surette kazandırılacaktır.” (Özgen, 2010: 729-730).

Köy Enstitülerinde kalan öğrenciler, öğretmen ve idarecileriyle birlikte eğitim alacakları kompleks yapıyı el birliğiyle yapmışlardır. Bu yapılar; dersaneler, yemekhaneler, yatakhaneler, hamamlar, spor salonları ve kütüphanelerden oluşmaktadır. Bu çerçevede öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye kolay erişiminin sağlanması için bir enstitü kütüphanesi ve her sınıfta birer kitaplık kurulmuştur. Böylece öğrencilerin sürekli yatakhanelerden iş atölyelerine, okul bahçesinden sınıflara kadar kitapla içli dışlı olmaları sağlanmıştır (Koç, 2019: 171).

Doğal olarak bu yöntem ve uygulamalar etkili sonuçları doğurmuştur. Örneğin bir yılda (1944 yılı) Arifiye Köy Enstitüsü'nde okunan kitap sayısı 5000; Çifteler Köy Enstitüsü'nde 7000 olmuştur (Başaran, 1990; Balkır, 1974; aktaran Özgen, 2010: 735) Amerikan Kütüphane Derneği ölçütlerine göre yılda 21 kitap okuyan kişi “çok kitap okuyan” kabul edilmektedir (Yılmaz, 1994; aktaran Keseroğlu, 2005: 33). Akçadağ Köy Enstitüsü'nde bir yıl içinde en az kitap okuyan öğrenci 23 kitap, en çok kitap okuyan öğrenci 64 kitap okumuştur (Tekben, 1947; aktaran Özgen, 2010: 735). Dolayısıyla, enstitülerdeki okuma sürecinin, diğer eğitim

teknikleriyle birlikte bireylerde çevre etiği oluşturmak hususunda önemli bir olanak olduğu anlaşılmaktadır.

4. Sürdürülebilir Eğitim ve 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Köy Enstitüleri'nin Potansiyeli⁴

Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretimle bireylerde uygulamalı süreçlerle desteklenen bir çevre etiği inşa edildiği söylenebilir. Bu enstitülerden mezun olan öğrenciler hem misyonları gereği hem de edinmiş oldukları etik gereği bulundukları bölgelerde doğayı ve doğal süreçleri destekleyen/etkileyen yüksek bir kapasiteye sahiptirler. Öğrenciler sınıfta öğrendikleri bilimsel bilgileri doğa içinde yaparak ve yaşayarak pratiğe aktarmışlardır. Yukarıda da değinildiği gibi gerek enstitülerin kuruldukları yerlerdeki değişimler gerek burada yetişmiş olan öğretmenlerin görev yaptıkları köylerin tabii ve beşerî çevrelerinde pek çok olumlu değişiklik yarattığı, yeni ve alternatif üretim tekniklerine sahip oldukları ve bunları köylülere öğrettikleri, doğal ve ekonomik kaynakları savurganca değil akıllıca ve idareli biçimde kullanmayı bildikleri ve bu bilinci etraflarına yaydıkları bilinmektedir. Tüm bu süreçte öğrenciler, kendi aralarında ve köylülerle iş birliğine dayalı bir etkileşim içindeydiler.

Ayrıca genel olarak Enstitülerde eğitimin en önemli parçası olan sanatsal çalışmalarda, özellikle müzik dersinde her öğrencinin bir beceri geliştirmesine çalışılmıştır (Turan, 2009: 168-169). Öyle ki ve mezun olabilmek için en az bir enstrüman çalabilme koşulu getirilmiştir. Enstitüde kazanılan bu tür donanımlar, bir öğrenci tarafından şöyle ifade edilmiştir:

... Tarım derslerimizde, diğerlerinde olduğu gibi teorik verilen derslerin ardından uygulaması yapılıyordu. İyi cins hayvanlarımız vardı. Onların bakımı bize aitti. Sağım usulleri, süt verimi gibi tekniklerde bize önceden derslerde verilen bilgilere göre uygulamaları yapardık. Hayvanlarımız yerli sığırlara göre üç katı süt veren hayvanlardı. Ahırlarımızda 20-25 tane ineğimiz vardı. Kümeslerimizde tavuklarımız vardı. Okulun bahçesinde lahana, pırasa, ıspanak gibi sebzeleri kendimiz yetiştiriyorduk. Bu sebzeleri okulda yiyecek olarak da tüketirdik. İşe yaramayan kısımları ise hayvanlara verirdik. Okulun bir de Samsun'da Derbent denilen yerde balıkhanesi vardı. Oraya birer ikişer ay belli gruplar hlinde gidip balık tutardık. Bu balıklardan hem okula gönderilir hem de satışı yapılarak okul için belli bir gelir sağlanmış olurdu. Buğday tarımı yapılırdı. Elma gibi meyveler de yetiştirilirdi. Okulun bahçesine çam ağaçları dikerek, orayı ağaçlandırdık. Hatta çevre kasabalara grupça giderek, okul yapımında da çalıştık. Bizler sınıf öğretmenleri olacaktık (Turan, 2009: 167).

Yukarıda değinilen boyutlarıyla gerek felsefesi gerekse yöntem ve uygulamaları bakımından Köy Enstitüleri'ndeki eğitim sistemi ile günümüzde sürdürülebilir eğitim hedefleri ile 21. Yüzyıl Becerileri arasında dikkat çekici benzerlikler bulunmaktadır. Söz konusu benzerlikleri şöyle tespit etmek mümkündür (Bkz. Tablo 4.):

⁴ Bu başlık altında yer alan karşılaştırma tabloları oluşturulurken Köy Enstitüleri'nin makalede irdelenen eğitim yöntemi ve içerikleri göz önünde bulundurulmuştur (y.n).

Tablo 4. Köy Enstitüsü’ndeki Eğitim ile Sürdürülebilir Eğitimin Benzerliği

Çevresel sürdürülebilirlik	Köy Enstitüsü	Ekonomik sürdürülebilirlik	Köy Enstitüsü	Sosyal sürdürülebilirlik	Köy Enstitüsü
Doğal kaynakların yönetimi	✓	Alternatif gelecekler	✓	Sürdürülebilir topluluklar	✓
Gıda ve çiftçilik	✓	Liderlik ve değişim	✓	Kültürel çeşitlilik	✓
Ekolojik sistemler	✓	Öğrenen organizasyonlar	✓	Kültürlerarası anlayış	
Atık / su / enerji	✓	Kurumsal Sosyal Sorumluluk	✓	Yapılı çevrede sürdürülebilirlik	✓
Biyoçeşitlilik	✓	Tüketimcilik ve ticaret	✓	Seyahat, ulaşım ve mobilite	
İklim değişikliği		Ekonominin küreselleşmesi		Sağlık ve refah	✓
		Hesap verebilirlik ve etik	✓	Barış, güvenlik ve çatışma	✓
		Uluslararası kalkınma		Vatandaşlık, hükûmet, demokrasi	✓
		Sürdürülebilir ve etik turizm		İnsan hakları ve ihtiyaçları	✓
		Nüfus	✓		

Tablo 4’te görüldüğü gibi Köy Enstitüsü’ndeki eğitimin içeriği ile sürdürülebilir eğitimin içeriği çeşitli benzerliklere sahiptir. Örtüşmeyen noktaların, daha ziyade Sürdürülebilir Kalkınma’nın günümüze özgü çağdaş boyutlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Köy Enstitülerindeki sistemin genel olarak “çevre ve sürdürülebilirlik eğitimi” başlığı altında yer alan yaklaşımlarla da benzerlikleri bulunmaktadır (Bkz. Tablo 5):

Tablo 5. Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi Yaklaşımları ile Köy Enstitüleri Sisteminin Benzerliği

Çevre ve Sürdürülebilirlik Eğitimi Yaklaşımları		Köy Enstitüleri Eğitim Sistemi
Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKE)	Tarihe saygı duymak ve onu korumak, kültüre ve topluma değer vermek, başkalarına ve çevreye özen göstermek; tüm canlılar için adil, sağlıklı ve güvenli bir dünya yaratmak için harekete geçmek	✓
	Esnekliği, yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi desteklemek ve ekonomi, toplum ve çevre için kişisel sorumluluk duygusunu beslemek	✓
Sürdürülebilirlik Eğitimi	Sürdürülebilirlik sorunları hakkında farkındalık ve bilgi oluşturma; eleştirel düşünebilen, yenilik yapabilen ve sürdürülebilir yaşam kalıplarına yönelik çözümler sunabilen öğrenciler yetiştirme	✓
Yer Temelli Eğitim	Öğrencileri yerel miras, kültürler, manzaralar, fırsatlar ve deneyimlerle bütünleştirir ve bunları müfredat genelinde dil sanatları, matematik, sosyal bilgiler, fen ve diğer derslerin incelenmesi için bir temel olarak kullanır	✓
	Yerel okul ve/veya topluluk için hizmet projelerine katılım yoluyla öğrenmeyi vurgular.	✓
	Toplumun ve çevresinin tarihi, halk kültürü, sosyal sorunları, ekonomisi ve estetiği gündemdedir.	✓
	Deneyimsel bir öğrenme yöntemidir	✓
	Açık havada gerçekleşir	✓

Açık Hava/Deneyimsel Eğitim	Tüm duyu ve alanların kullanılmasını gerektirir	✓
	Multidisipliner konulara dayanır	✓
	İnsanları ve doğal kaynakları içeren ilişkileri içerir	✓

Sürdürülebilir eğitim ve onunla ilişkili diğer eğitim yaklaşımlarıyla olan benzerliğin doğal sonucu olarak Köy Enstitüleri sistemi ile 21. Yüzyıl Becerileri arasında da benzerlikler olması beklenir (Yıldırım, 2021).⁵ Bu hususta benzerlikleri Tablo 6'daki gibi tespit etmek mümkündür:

Tablo 6. 21. Yüzyıl Becerileri ile Köy Enstitüleri Sisteminin Benzerliği

21. Yüzyıl Becerileri		Köy Enstitüleri
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eleştirel düşünme ve problem çözme	✓
	Yaratıcılık ve yenilenme	✓
	İletişim ve iş birliği	✓
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı	
	Medya okuryazarlığı,	
Yaşam ve Meslek Becerileri	Girişimcilik ve öz yönelim	✓
	Esneklik ve uyum	✓
	Sosyal ve kültürler arası beceriler	✓
	Liderlik ve sorumluluk	✓
	Üretkenlik ve sorumluluk	✓

Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretim sistemi yöntem, uygulama ve sonuçları itibarıyla değerlendirildiğinde 21. Yüzyıl Becerileri ile de büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Köy Enstitüleri'ndeki sisteme, 21. Yüzyıl Becerilerini kazandıracak öğretmenlik nitelikleri bakımından da bakmak gerekir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7. 21.Yüzyıl Öğretmen Standartları ile Köy Enstitüsü'ndeki Öğretmenlerin Nitelikleri Arasındaki Benzerlik

21.Yüzyıl Öğretmen Standartları		Köy Enstitülerinde Öğretmen
Öğretmen Rolü	Açıklama	
Öğrenci	Öğrencilerin etkinlik planlamak ve dünyadaki akranları ile etkileşim kurarak öğrenme ağları oluşturmak için teknolojiden yararlanmaları.	
Lider	Öğretmenler, öğrencilerin eğitim süreçlerine katkı sunmak ve başarılarını desteklemek için lider pozisyonunda olmalı.	✓
Vatandaş	Öğrencilerin sosyal deneyimlerine katkıda bulunmak amacıyla empatik davranışlar geliştirilmelidir. Vatandaş olabilme ilkesi temelinde fikri ve mülkiyet hakları hususunda bilinçlendirme ve kişisel verilerin gizliliği ilkesi de bu anlamda ön plana çıkmakta.	✓
İşbirlikçilik	Öğretmenler, uygulamaları geliştirmek, kaynakları ve fikirleri keşfetmek, paylaşmak, problemleri çözmek için diğer öğretmenler ve öğrencilerle iş birliği yaparlar.	✓
Tasarımcı	Öğretmenler, öğrenci farklılıklarını tanıyan, kendine özgü, öğrenci merkezli etkinlikler ve ortamlar tasarlamalı.	✓

⁵ Yüzyıl Becerilerini kazandırıcı bir eğitim yöntemlerinden birisi “STEM”dir. Söz konusu eser ile konu bağlantısı buradan kurulabilir. (y.n.).

Kolaylaştırıcı	Öğretmenler öğrencileri bilimsel, görsel ve işitsel sanat alanlarında öğrenmeye, fikir geliştirmeye, problemleri çözmeye teşvik edecek ortamlar oluşturulması ve sorgulayıcılığı kolaylaştırıcı rolde olmalı.	✓
Analist	Eğitimciler, eğitimlerini yönlendirmek ve öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaşmalarında desteklemek için verileri anlar ve kullanırlar.	✓

Tablo 7’de 21.Yüzyıl Öğretmen Standartları ile Köy Enstitüsü’ndeki öğretmenlerin niteliklerinin de büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak; Köy Enstitüleri’ndeki eğitim sisteminin amaç, yöntem ve sonuçları bakımından gerek sürdürülebilir eğitim ve onunla ilişkili diğer eğitim yaklaşımları ve de sürdürülebilir eğitimin en popüler yöntemi olan 21.Yüzyıl Becerileri ile büyük ölçüde örtüştüğü söylemek mümkündür.

Sonuç

Eğitim yöntemleri, sağlanan mal, hizmet ve düşünce üretimiyle Köy Enstitüleri, Türkiye’ye özgün bir eğitim yaklaşımıdır ve dünya için de bir “iyi uygulama örneği”dir. Bu uygulama ile yerel ve ulusal ölçekte bir eğitim planlaması yapılarak, eğitimde kaynak yaratma düşüncesini yaşama geçirmek amaçlanmıştır. Ekolojik bir gözle bakıldığında, sadece bu yönüyle bile Köy Enstitüleri günümüzün tüketim toplumuna örnek oluşturacak bir model olarak kabul edilebilir. Yaşayarak ve üreterek öğrenme yöntemiyle öğrenciler, soyut doğa bilgilerinden daha çok doğanın neden ve nasıl korunması/üretimi gerektiğini bizzat uygulama sırasında yetki ve sorumluluk alarak öğrenmekteydiler. Öğrencilerin eğitim sürecinde edindikleri kuramsal bilgilerin uygulama alanı doğa, arazi ve işlikler olmuştur. Ayrıca doğal ve yerel kaynakları kullanarak bir taraftan bugün “sürdürülebilirlik” olarak ifade edilen kaynakları tüketmeden, yenileyerek ve onları mümkün olduğunca yerel olanaklardan karşılama yolunu benimsemişlerdir.

Keza öğrenciler iş yapabilme ve teknik beceriler kazanmakta, böylelikle kendi kendine yetebilen toplulukların kurulmasına yönelik bir öğretici altyapı edinmektedirler. Öğrencilerin katılımcılıkla iş ve ders yapması, öğretmenlerle tartışma saatleri düzenlenmesi, başta müzik olmak üzere sanatsal faaliyetleri gerçekleştirmeleri, öğrencilerin toplumsallaşmasına büyük katkılar sunmuştur. Tüm bu süreçlerde öğretmenlerin birer mentör olarak hareket etmiş olması, bu sistemin işlevselliğini artırmıştır. Enstitülerden mezun olan öğretmenler, gittikleri köylerde sadece çocukları eğitmekle kalmayıp aynı zamanda bir toplum kalkınması önderi olarak hareket etmişlerdir.

Enstitüler’de öğrencilerin edindikleri bilgi ve deneyimleri görev yaptıkları köylerde bir “toplum önderi” olarak köylülerle paylaşması, onlara bilimsel ve teknolojik yöntemlerle tarım

ve hayvancılığın inceliklerini göstermesi, temel sağlık bilgisiyle köylülerin sağlık şartlarının iyileştirilmesi gibi işlevlerle toplum kalkınmasının önemli başlangıç adımları atılmıştır.

Tüm bu nitelikleriyle Köy Enstitüleri'nin Sürdürülebilir Kalkınma'nın temel bileşenleri olan “çevresel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik”le uyumlu pek çok eğitim konusuna ve uygulama yöntemine sahip olduğu dikkati çeker.

Pek tabiidir ki sürekli gelişen bilim, teknoloji ve yaşam anlayışları çerçevesinde Sürdürülebilir kalkınma ve 21. Yüzyıl Becerileri gibi çağımıza özgü yaklaşımlar hususunda geçmişteki deneyimler mutlak bir alternatif olarak görülemez. Bununla birlikte geçmiş deneyimlerin özgün ve otantik oluşları itibarıyla çağdaş uygulamaların hayata geçirilmesinde bazı olanaklar sunabileceğini de göz ardı etmemek gerekir. Dolayısıyla Köy Enstitüleri deneyimine de böyle bakmak ve bu deneyimin tarihsel-eğitsel-ekolojik bir kültürel miras olduğunu değerlendirmek gerekir. Türkiye’de Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını gerçekleştirmek üzere bu kültürel mirastan faydalanılabilir.

Söz konusu potansiyelden yararlanabilmek için Köy Enstitüsü sistemini ve tarihini kısır siyasi-ideolojik tartışmalara girmeksizin objektif biçimde ortaya koymak son derece önemlidir. Öte yandan söz konusu kurumlardan bugüne kalan yerleşke, bina, açık hava düzenlemeleri ve kütüphane eserleri gibi tarihi değerlere karşı koruyucu, restore edici ve yeniden faydalanmaya yönelik politikalar geliştirilmelidir. Bu tür politikalar başarılı biçimde uygulandıktan sonra geçmişten bize kalan bu yetkin, donanımlı kültürel hazine, yeni nesillere gösterilerek, bu hususta ulusal bir hafıza oluşturulabilir ve bu hafıza, sürdürülebilir eğitim süreçlerini desteklemek üzere kullanılabilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, K. E. (1998). Çevre Etiği. *Amme İdaresi Dergisi*, 31(1), 125-139.
- Atış Akyol, N. ve Aşkar, N. (2022). Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri. *GEFAD*, 42(3), 2597-2629.
- Aslan, B. ve Topçu, İ. (2010). Politeknik Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Uygulamaları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 17-34.
- Baş, E. ve Ercan, R. (2023). Köy Enstitülerinde Uygulanan Öğretim Programlarının Betimsel Analizi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2354-2365.
- Berberoğlu, E.O. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). Köy Enstitülerinin Kurulması ve İlk Mezunları ile İlgili Bir Tören. *Abece*, 94, 9-12.

- Campan, F. ve George, P. (1963). *Tabii Çevre Beşerî Çevre* (A. M. Arda, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çiftçi, S. Sağlam, A. ve Yayla, A. (2012). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen ve Eğitim Ortamları. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734.
- Defining Environmental & Sustainability Education (ESE). (2025). <https://www.oise.utoronto.ca/scan/defining-environmental-sustainability-education-0>, Erişim Tarihi 12.02.2025.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin Felsefi Temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, Ocak-Haziran, 83-93.
- Ekinci, N. (1997). *Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitülerine*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erkılıç, T.A. (2013). Eğitim Felsefesi Açısından Köy Enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-19.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri*. Ankara: İş Matbaası.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi Birinci Yüzyılın Öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 270, 21-26.
- Gölgesiz Gedikler, H. (2018). Eğitimde Bahçe Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Erken Dönemlerinde Okul Uygulama Bahçeleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 36, 291-315.
- Kartal, S. (2008). Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36.
- Keseroğlu, H. S. (2005). Köy Enstitülerinde Okuma Alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(1), 25-40.
- Keskin, M. ve Şahin, M. (2018). Eğitimde İlerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Kocabaş, K. (2019). Köy Enstitüleri ve Tarım Eğitimi. *Önder Gazetesi*. <https://www.milasonder.com/yazarlar/prof-dr-kemal-kocabas/koy-enstituleri-ve-tarim-egitimi/1857>, Erişim Tarihi 22.01.2025.
- Koç, O. (2019). Köy Enstitülerinde Kütüphanenin Yeri. *Türk-İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 164-173.
- Küçükcan, İ. (2021). *Öncesi ve Sonrasıyla Çifteler Köy Enstitüsü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mutlu, A. (2010). Köy Enstitüsü Eğitim Sistemi Çevre Eğitimi İçin Model Olabilir mi? *Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 14-17 Nisan 2010, Kastamonu Üniversitesi, İstanbul.
- Mutlu, A. vd. (2019). *Kentleşme*. 2. Baskı, Ankara: Palme Yayınları.
- Önen, E. (1993). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması. *Abece*, 80, 1-3.
- Özgen, B. (2010). Köy Enstitülerinde Kitap Okuma Alışkanlığı. *Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 14-17 Nisan, İstanbul.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11. <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim Tarihi 15.01.2025.

- Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi* (5. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sürdürülebilir Eğitim, <https://www.surdurulebiliregitim.org/>, Erişim Tarihi 23.02.2025.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2021). Environmental Ethics. <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-environmental/>, Erişim Tarihi 15.01.2025.
- Taşdemirci, E. (2001). 1936 Yılında Sovyet Rusya’da Yüksek Öğretim Hakkında Hazırlanmış Bir Rapor ve Bu Raporun Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihi Bakımından Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-37.
- TEMA Vakfı. (2017). Faaliyet Raporu: 2017. <https://www.tema.org.tr/Documents/faaliyet-raporlari/tema-vakfi-2017-faaliyet-raporu.pdf>, Erişim Tarihi 26.01.2025.
- Turan, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Akpınar Köy Enstitüsünün Yeri ve Önemi. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Türen, A.Ö. (2022). *Köy Enstitüleri Dosyası Türk Rönesansı*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türküresin, İ. (2020). Türkiye’nin İlk Ekolojik Eğitim Deneyimi: Köy Enstitüleri. <https://www.ekoik.com/turkiyenin-ilk-ekolojik-egitim-deneyimi-koy-enstituleri/>, Erişim Tarihi 23.05.2025.
- UNDP (2015). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. <http://www.tr.undp.org>, Erişim tarihi 4.02.2025.
- UNESCO-TMK [UNESCO Türkiye Milli Komisyonu]. (2014). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim. www.unesco.org.tr/?page=3:70:2.turkce, Erişim Tarihi 12.04.2025.
- Uygun, S. (2016). Sözlü Anlatılarda Köy Enstitülerinde Uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri. Akademik Düzlemde Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-16 Nisan 2016, İzmir.
- Uygun, S. (2019). *Köy Enstitülü Öğretmenler-Mesleki Deneyimleri ve Meşhurların Anlatımları*. İstanbul: Alkun Kitap.
- Yazıcı, T.; Çobanoğlu, E.O. (2017). Türkiye’de Sınıf Dışı Eğitim ve Tarihsel Kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 385-401.
- Yıldırım, B. (2021), *Köy Enstitülerinden STEM Öğretmen Enstitülerine*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yazar Beyanı

Hakem Değerlendirmesi: Dış Bağımsız

Yazar Katkısı: Bu çalışmaya Ahmet Mutlu %60, Uğur Gülcü %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 323K289 numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunarız.

Etik Onay: Bu çalışmada etik kurul iznine gerek yoktur.

Çıkar Çatışması Beyanı: Çalışma ile ilgili herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Peer Review: Independent double-blind

Author Contributions: This study was contributed to by Ahmet Mutlu (60%) and Uğur Gülcü (40%).

Funding and Acknowledgement: This study was supported by the Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TÜBİTAK) under project number 323K289. We would like to express our gratitude to TÜBİTAK for its support.

Ethics Approval: Ethics committee approval is not applicable to this study.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest with any institution or person related to the study.