

T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ PROGRAMI

**MODERN TÜRKİYE'DE ULUSAL KİMLİK, İDEOLOJİ VE EĞİTİM:
KÖY ENSTİTÜLERİ (1940-1954)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERDEM TANRİVEROĞLU

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. YAVUZ CANKARA

BİLECİK,2024

10646609

T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ PROGRAMI

**MODERN TÜRKİYE'DE ULUSAL KİMLİK, İDEOLOJİ VE EĞİTİM:
KÖY ENSTİTÜLERİ (1940-1954)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERDEM TANRİVEROĞLU

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. YAVUZ CANKARA

BİLECİK,2024

10646609

BEYAN

“Modern Türkiye’de Ulusal Kimlik, İdeoloji ve Eğitim: Köy Enstitüleri (1940-1954)” adlı yüksek lisans tezi hazırlık ve yazımı sırasında bilimsel araştırma ve etik kurallarına uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığım bölümlerde bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin herhangi bir kısmının Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını, aksinin tespit edileceği muhtemel durumlarda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Bu çalışmanın, Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP), TÜBİTAK veya benzeri kuruluşlarca desteklenmesi durumunda; projenin ve destekleyen kurumun adı proje numarası ile birlikte, ETİK KURUL onayı alınması durumunda ise ETİK KURUL tarih karar ve sayı bilgilerinin beyan edilmesi gerekmektedir.		
DESTEK ALINMIŞTIR	DESTEK ALINMAMIŞTIR	X
Destek alındı ise;		
Destekleyen kurum;		
Desteğin Türü	Proje Numarası	
1- BAP (Bilimsel Araştırma Projesi)		
2- TÜBİTAK		
Diğer;.....		
ETİK KURUL onayı var ise;		
ETİK KURUL karar tarih/sayı:/.....	

Erdem TANRİVEROĞLU

.../.../2024

İmza

ÖN SÖZ

Çalışmamız Türk eğitim sisteminin en tartışmalı kurumlarının başında gelen Köy Enstitülerinin Türk ulusal kimliği inşası sürecindeki yerini araştırmaktadır. İdeolojinin eğitimle yaygınlaştırılması ve ulusal kimlik inşasını meşrulaştırması bağlamında Köy Enstitüleri etkinliğini sürdürdüğü 1940-1954 yılları arasında Türk ulusal kimliğini köylere yayararak, Türk toplumunda bireysel ve kolektif değişimler oluşturmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, devletin ideolojik araçlarının en önemlilerinden olan eğitim, Türk köyünü ve köylüsünü modern hayata uyum sağlamış olarak yeniden inşa etmek için kullanılmıştır.

Ders döneminden itibaren desteklerini her zaman yanımda hissettiğim Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı'nın saygıdeğer tüm akademisyenlerine teşekkürü bir borç bilirim. Tezimizin ilk danışmanı olan ve destekleriyle yolumuzu aydınlatan sayın Prof. Dr. M. Serhan YÜCEL'e saygılarımı ve şükranlarımı sunarım. Hem ders döneminde verdiği desteklerle bugün gelmemizde büyük katkısı olan hem de tezimin konusunun belirlenmesinde yardımlarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Pınar ÖZDEN CANKARA'ya saygılarımı ve şükranlarımı sunarım. Enstitüye başladığım günden itibaren her zaman desteklerini hissettiğim, tezimin yazılmasında en büyük pay sahibi olan ve çalışmamızı sahiplenerek tezimin son halini almasını sağlayan, bize umut ve cesaret vererek bu tezin bitirilmesini sağlayan danışmanım sayın Doç. Dr. Yavuz CANKARA'ya şükranlarımı ve saygılarımı sunarım.

Tez yazım sürecinde her an yanımda olan sevgili eşime, her hayalin gerçekleşeceğini yılmadan anlatan değerli anneme ve enerjisiyle çalışmayı teşvik eden coşkulu kardeşime sevgilerimi ve şükranlarımı sunarım

Erdem TANRİVEROĞLU

2024

ÖZET

MODERN TÜRKİYE'DE ULUSAL KİMLİK, İDEOLOJİ VE EĞİTİM:

KÖY ENSTİTÜLERİ (1940-1954)

Tezimizde modernleşme çabasında olan Türkiye'nin modernleşmeyi köye götürmek için eğitimin bir araç olarak kullanılmasını sağlayan Köy Enstitüleri incelenmiştir. Modernleşme çabaları 18. Yüzyılın sonlarından itibaren başlanmış olsa da bu istendik düzeyde gerçekleştirilememiştir. Bunun en önemli nedeni, modernleşmenin yukarıdan devrimlerle gerçekleştirilen uygulamayla sağlanmaya çalışılmasıdır. Dolayısıyla, halkta karşılık bulamamış uygulamalar modernleşme için yeterli olmamıştır. II. Meşrutiyet döneminden itibaren ideolojinin toplumu dönüştürücü etkisinin, eğitim kurumları aracılığıyla istendik şekilde inşa edilmeye çalışılan bir toplumsal düzen arayışına girilmiştir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ulusal kimlik inşasında en belirleyici kurum eğitim olarak görülmüştür. Bu nedenle, cumhuriyeti kuranlar ve Mustafa Kemal Atatürk, eğitime oldukça önem vermiştir. Ancak, halkın çoğunluğunun köylerde yaşamasından dolayı, ulusal kimliğin inşasının köylerde gerçekleştirilmesi için yeterli yapı olmadığı gibi köyde görev alacak öğretmenlerin sayısı da yetersiz kalmıştır. Bu durum, köye öğretmen yetiştirmenin ele alınması zorunluluğunu doğurmuştur. Gerekli verimin alınmadığı uygulamalardan sonra Köy Eğitim Kursları ve sonrasında açılan Köy Öğretmen Okullarının birleştirilmesiyle kurulmuş olan Köy Enstitüleri II. Dünya Savaşı yıllarında ülkemizin köy öğretmeni açığını önemli oranda gidermeyi amaçlamıştır. II. Dünya Savaşı'nın ardından değişen uluslararası dinamikler ve yurdumuzda gerçekleştirilen çok partili siyasal hayata geçişin etkisiyle Köy Enstitüleri etkisini yitirmiş ve neticede 1954 yılında kapatılmıştır. İş içinde eğitim ilkesiyle karma eğitimin yapıldığı Köy Enstitüleri faaliyet gösterdiği 1940-1954 yılları arasında köyün kalkınması, köy halkının modernleşmesi ve ulusal kimliği içselleştirmiş bireylerin yetiştirilerek cumhuriyet değerlerini taşıyan bireylerin yetiştirilmesine katkı sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, İdeoloji, Ulusal Kimlik, Eğitim.

ABSTRACT

NATIONAL IDENTITY, IDEOLOGY AND EDUCATION IN MODERN TURKEY: VILLAGE INSTITUTES (1940-1954)

In our thesis, Village Institutes, which enable the use of education as a tool to bring modernization to the villages in Turkey, which is striving for modernization, were examined. Even though modernization efforts started at the end of the 18th century, this could not be achieved at the desired level. The most important reason for this is that modernization is tried to be achieved through revolutions from above. Therefore, practices that did not find a response among the public were not sufficient for modernization. II. Since the Constitutional Monarchy period, a search has been made for a social order in which the transforming effect of ideology on society is attempted to be built in the desired way through educational institutions. With the establishment of the Republic, education was seen as the most decisive institution in the construction of national identity. For this reason, the founders of the republic and Mustafa Kemal Atatürk gave great importance to education. However, since the majority of the people live in villages, there are not enough structures for the construction of national identity in the villages, and the number of teachers to work in the villages is also insufficient. This situation has led to the necessity of considering training teachers for the village. Village Institutes II, which were established by merging the Village Instructor Courses and the Village Teacher Training Schools opened after the practices where the required efficiency could not be obtained. It aimed to significantly eliminate the shortage of village teachers in our country during the World War II. II. Due to the changing international dynamics after World War II and the transition to multi-party political life in our country, Village Institutes lost their influence and were eventually closed in 1954. Village Institutes, where co-education was carried out with the principle of on-the-job training, contributed to the development of the village, the modernization of the village people, and the raising of individuals who internalized the national identity and carried the values of the republic between the years 1940 and 1954 when they operated.

Keywords: Village Institutes, Ideology, National Identity, Education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
2. KAVRAMSAL VE TARİHSEL ANALİZ.....	5
2.1. İdeoloji.....	5
2.1.1. Tracy'den Foucault'a İdeoloji.....	6
2.1.2. Resmi İdeoloji.....	11
2.1.3. İdeolojik Bir Araç Olarak Okul Eğitimi.....	13
2.1.4. Milli Eğitim İdeolojisi.....	14
2.2. Kimlik.....	16
2.2.1. Kimliğin Tanımı.....	16
2.2.2. Bireysel Kimlik.....	20
2.2.3. Kolektif Kimlik.....	24
2.2.4. İdeoloji ve Kimlik İlişkisi.....	26
2.2.5. Ulusal Kimlik.....	28
2.3. Türk Ulusal Kimliğinin Kaynakları: Osmanlılık Kimliğinin Eğitimle İnşası.....	31
2.3.1. Tanzimat Dönemi İdeoloji, Kimlik ve Eğitim.....	31
2.3.2. Abdülhamid Döneminde İdeoloji, Kimlik ve Eğitim.....	41
2.3.3. II. Meşrutiyet Döneminde İdeoloji, Kimlik ve Eğitim.....	48
3. CUMHURİYET DÖNEMİ ULUSLAŞMA VE EĞİTİM FAALİYETLERİ.....	53
3.1. Siyasi İdeoloji Olarak Kemalizm ve Ulusal Kimlik İnşası.....	55

3.2. Cumhuriyet Döneminde Eğitim	61
3.3. Cumhuriyet Yurttaşını Oluşturma Çabaları: Millet Mektepleri ve Halkevleri... 64	
3.3.1. Millet Mektepleri.....	65
3.3.2. Halkevleri ve Halk Odaları	68
3.4. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	69
3.4.1. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	70
3.4.2. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	73
3.4.3. Köy Okullarına Öğretmen Yetiştirme.....	76
3.5. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köy Eğitimi ve Köylerdeki Durum	77
3.5.1. Köycülük	81
3.5.2. Köy Eğitim Kursları.....	83
3.5.2.1. Öğretim Programı	85
3.5.2.2. Eğitimli Köy Okullarında Eğitim Öğretim	86
3.5.3. Köy Öğretmen Okulları.....	88
4. KÖY ENSTİTÜLERİ.....	90
4.1. Kuruluşu.....	94
4.2. Teşkilat Yapısı	97
4.2.1. Yöneticiler, Öğretmenler ve Diğer Uzmanlar.....	98
4.2.2. Öğrencilerin Kabulü	101
4.3. Enstitü Programları	103
4.3.1. Serbest Program	103
4.3.2. 1943 Yılında Oluşturulan Köy Enstitüleri İlk Ortak Programı	104
4.3.3. 1947 Yılında Oluşturulan ve Enstitüleri Duraklamaya Götüren Program .	109
4.3.4. 1953 Yılında Oluşturulan Son Program.....	114
4.4. Köy Enstitülerinde Eğitim Öğretim Uygulamaları.....	116
4.5. Ulusal Kimliğin İnşasında İdeolojik Bir Aygıt Olarak Köy Enstitüleri.....	122
4.5.1. İdeolojinin Merkezden Çevreye Aktarımı Açısından Köy Enstitüleri.....	123

4.5.2. Cumhuriyetin Bireylerinin Yetiştirilmesi Açısından Köy Enstitüleri.....	126
4.5.3. Ulusal Kimlik İnşası Açısından Köy Enstitüleri.....	129
4.6. Köy Enstitülerinin Kapatılması	131
4.6.1. Kapanışında Etkili Olan Siyasal Faktörler ve Eleştiriler	131
4.6.1.1. CHP'nin Değişen Siyasi Tutumu ve Köy Enstitüleri.....	131
4.6.1.2. Demokrat Parti'nin Eleştirileri	139
5. SONUÇ	143
KAYNAKÇA	145

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 4.1. 1943 yılı programında kültür dersleri.....	104
Tablo 4.2. 1943 yılı programında ziraat dersleri.....	106
Tablo 4.3. 1943 yılı programında erkek öğrencilerin teknik dersleri.....	107
Tablo 4.4. 1943 yılı programında kız öğrencilerin teknik dersleri.....	108
Tablo 4.5. 1947 yılı tarım dersleri haftalık ders saatleri.....	111
Tablo 4.6. 1947 yılı programında erkek öğrenciler için teknik ve sanat dersleri.....	113
Tablo 4.7. A Tipi Erkek Köy Enstitüleri ile B Tipi Kız Köy Enstitüleri 1953 Programı.....	115

KISALTMALAR LİSTESİ

CHF	: Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DP	: Demokrat Parti
SCF	: Serbest Cumhuriyet Fırkası
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

1. GİRİŞ

Eğitim, insanların davranışlarında istendik yönde davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu durum eğitimin insanların bireysel olarak yaşantılarıyla ilgili olduğu gibi her bir bireyin içinde bulunduğu toplumda değişimin oluşmasının da başat faktörüdür. Günümüz literatüründe iki farklı eğitim tipinden söz edilmektedir. Bunlar formal ve informal eğitimidir. İnformal eğitim, insanların kendi yaşantılarındaki gelişigüzel öğrenmeler sonucu oluşan değişim süreci iken formal eğitim, belirli bir plan ve program dahilinde bireyde meydana gelen değişim sürecini ifade etmektedir.

Modern eğitimin, formal eğitim sürecinin ana kaynağı ise okul eğitimidir. Okul eğitimi antik çağlardan bu yana varlığını sürdürüyor olsa da modern anlamda bir okullaşma ancak 17-18. Yüzyıllarda gerçekleşmiştir. Daha öncesinde bireylerin tek tek özveri ve istekleriyle gerçekleşmiş olan eğitim, okullaşmayla birlikte toplumsal bir hüviyet kazanmıştır.

Eğitimin okul aracılığıyla toplumsal bir karaktere bürünmesi, siyasal bir sürecin parçası olmasını da beraberinde getirmiştir. Okullarda öğretilen bilgiden, bu bilginin nasıl ve kimler tarafından aktarılacağına ve bu eğitimi kimlerin alabileceğine kadar her türlü mekanizma, devleti yönetenlerin kararları neticesinde oluşmuştur.

Devleti yönetenlerin aldıkları kararların uygulanması için konulan kurallar her zaman toplum tarafından hemen kabul edilmez, bu durum da kararların uygulanması için onları farklı yöntemler kullanmaya götürür. Eğitimin siyasi işlevi bu noktada devleti yönetenlerin en büyük yardımcılardan olmuştur. Öyle ki, henüz okul çağındaki çocuklar üzerinde bireysel olarak alınan kararlar yönünde değişim oluşturmak ve bu kararları içselleştirmiş bireylerden, aynı duygu ve düşüncelere sahip bir toplum oluşturmak için okul eğitimi kullanılmıştır.

Dolayısıyla tek tek bireylerde oluşan kimlik inşası süreci okul eğitimiyle onlar üzerinde kolektif bir mahiyet kazanmaktadır. Dolayısıyla bireysel olarak oluşturulan değişim ve kimlik oluşturma süreci olan okul eğitimi, bu değişimi içselleştirmiş olan bireylerin toplamı anlamında bir kolektif kimlik oluşturma süreci olarak da karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal anlamda birçok kolektif kimlik türünden söz edebiliriz. Ancak, konumuz dahilinde ulusal kimlik inşası süreci bizim esas odağımızı oluşturmaktadır.

Batı uygarlığında ulusçu akımların ortaya çıkışıyla birlikte gündeme gelen ulusal kimlik esasen Fransız Devrimi'nin bir ürünüdür. Büyük imparatorlukların yıkılıp yerlerine ulus devletlerin kurulmalarının ana kaynağını oluşturan ulusal kimlik unsuru, bir toplumda ulus bilincinin oluşması sonucu o toplumu kapsayan bir bütün olarak devletin de karakterini

oluşturmaktadır. Dolayısıyla, toplumlar önce kendi kimliklerini oluşturmuşlar sonrasında ise bu kimliğe uygun bir devlet meydana getirmişlerdir.

İmparatorluklar çağının son bulmasıyla, ulus devletlerin kendi kararlarını halkına kabul ettirmesinin yolu baskı ve zor kullanmaktan çok, bu kararlara toplumu ikna etme yoluna taşınmıştır. Dolayısıyla, bu kararların kabulü için ideolojiyi kullanmışlardır. İşte, biz noktada ulusal kimlik ve ideoloji ilişkisini sorgulayarak; ulusal kimlik inşası sürecinde ideolojinin etkilerini tartışacağız. Batılı anlamda uluslardan ulus devletler oluşturan batı uygarlığı, ulusal kimliğin toplumun tamamında kabul görmesi için çaba harcamaya gerek duymamış olsa da ülkemizde bu durum hiç de bu kadar kolay olmamıştır. Nitekim, ülkemizde batının tersine önce devlet kurulmuş sonrasında ise ulus oluşturulmak istenmiştir. Bir tebaadan ulus oluşturmak teoride kulağa hoş gelse de uygulamada birçok zorlukla karşılaşmıştır. Kentlerde dahi bu zorluklar devletin karşısına çıksa da nüfusun büyük çoğunluğunun bulunduğu köylerde daha da belirgin halde bulunmuştur.

Yukarıdan devrim niteliğinde bir uygulamalar silsilesiyle oluşturulmaya çalışılan ulusal kimlik halkın büyük çoğunluğunda karşılık bulamamış, ideolojinin kabule dayalı meşruiyet zemini oluşmamıştır. Fakat, Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde cumhuriyeti kuran kadro, bu zeminin eğitimle oluşacağını düşünmüşlerdir. Daha milli mücadele döneminin başlarından itibaren eğitim, cumhuriyet yöneticilerinin ilgi odağı haline gelmiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra da bu ilgi devam etmiştir. Ancak, kentler için bulunan çözümler köyde yaşayan halka ulaştırılamamıştır. Köyler için de eğitimin önemi biliniyor olsa da Köy Enstitüleri kurulana kadar köy eğitimi için atılan adımlar yeterli olmamıştır.

İdeoloji, devleti yönetenlerin aldığı kararların meşrulaştırıcısıdır. Eğitim ya da daha özel anlamda okul eğitimi ise ideolojinin taşınmasını ve yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan kurumsal yapı olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla, ideolojik bir yapı olarak okul, ulusal kimliğin inşası sürecinde etkin bir kurum olarak varlık göstermektedir. İşte, bu bağlamda okul eğitimi Türk ulusal kimliğini hem toplumun geneline yaymak için hem de yeni nesillerin ulusal kimliği haiz bireyler olarak yetiştirilmesi için en önemli kurum olarak göze çarpmaktadır. Sadece ülkemizde değil, ulusal kimliği ortaya çıkaran batı uygarlığı için de durum böyleyken, ülkemiz gibi batılı uygulamaları, batıdan alan bir coğrafya için oldukça önemli bir konumdadır. Esasen, kentlerde dönüşümün daha kolay olacağı varsayımından hareketle, kentlerdeki eğitim, kimliği oluşturmak bakımından daha elverişli görülmektedir. Ancak, değişimin daha geç yaşandığı köylerde ise henüz tebaadan vatandaşlık bilincine geçememiş bir topluluğun eğitiminde elbette ki zorluklar yaşanacaktır. Köy enstitüleri bu zorlukları, köylerde yetişmiş

öğretmenler eliyle, köye uygun şekilde çözerek, hem köylü topluma ulusal kimliği kabul ettirmek, hem de yeni kurulan cumhuriyetin değerlerini ülkenin tamamına yaymak için kurulmuştur.

Osmanlı son döneminde başlayan modernleşme çabaları, eğitim alanında da kendini göstermiş, eğitimin modernizasyonu için çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, özellikle II. Abdühamid döneminde köylerdeki eğitimde de bir dönüşüm çabasına girilmiştir. Bu çabalar II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte daha da hız kazanmış ve dönemin siyasal ikliminin de etkisiyle eğitim Türk ulusal kimliğinin inşasında etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Köy Enstitüleri bu çabaların son noktasıdır demek yanlış bir ifade olmayacaktır, nitekim, enstitüler köylüyü kendi iç dinamiği içinde eğiterek dönüştürecek, köylüyü köyde durmaya, orada üretim yapmaya teşvik edecek ve bunları yaparken de cumhuriyet değerlerini haiz, ulusal bilince ulaşmış birer vatandaş haline getirecek kurumlar olarak ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ulusal kimlik inşa çalışmalarının belirginleşmesi esasen, modernleşme çabalarının da ete kemiğe büründüğü Tanzimat dönemine rast gelmektedir. Bu dönemde başlayan çabalar bir akışkanlık içinde hem süreklilik arz etmiş, hem de yapısal değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Nitekim, Köy Enstitülerinin açılışı, köylüyü köyde tutma çabası olarak görülmekle birlikte, kapanışında öne sürülen yapısal argüman ise küreselleşmenin getirdiği dönüşüm olmuştur. Nitekim, makineleşme, köyden kente yoğun göç ile beklenen durum artık kentleşme ve kent modernizmi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, köy enstitüleri ile oluşturulmaya çalışılan kimlik bir dönüşüme girmiş ve artık modern ulus kimliği kentlere taşınmıştır. Dolayısıyla, kimlik inşası durağan bir yapıda seyretmemekle birlikte, yenilenen ve duruma göre kendini konumlayabilen bir yapıdadır diyebiliriz. Ancak, köy enstitüleri sonrasında oluşan toplumsal ve siyasal durum, hem kentlerde istenen sonuçları doğurmamış hem de köy kalkınması ve köy eğitimi beklenen ilgiyi görememiştir. Bu da hem doğrudan hem de dolaylı olarak ulusal kimliğe etki etmiştir.

Çalışmamız bu bağlamda, köy enstitülerinin devletin kararlarını ülkenin her bir yanına yayan, bu kararları halka kabul ettirmeyi amaçlayan ve devletin istediği yönde bir kuşak yaratma arzusundaki ideolojik kurumlar olarak, ulusal kimlik inşasında etkili olmuşlardır sorunsalı üzerine kurulmuştur.

Köy enstitüleri köye sadece öğretmen yetiştirmeyi değil, aynı zamanda sağlıkçı ve zanaatkar yetiştiren, bununla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinin toplumsal değişimin öncü koşulu olmasından hareketle, köye Türk devrimini götürmekle görevli toplumsal kalkınmanın ana aktörleri olan eğitimeçileri yetiştirmek üzere kurulmuştur.

Köye öğretmen yetiştirme düşüncesi II. Meşrutiyetle su yüzüne çıkmış, 1926'da yasal bir dayanak bulmuştur. Ancak, 1940'a kadar köyde hem eğitim öğretim faaliyetlerinde hem de cumhuriyeti içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesinde yeterince başarı sağlanamamıştır.

Kuruluşundan kapanışına kadar 21 Köy enstitüsü zaman içerisinde genişleyerek faaliyet göstermiş bunlardan bir tanesi olan Hasanoğlan Köy Enstitüsü ise belirli bir dönem Köy enstitülerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere Yüksek Köy Enstitüsü olarak faaliyet göstermiştir. Kurulması aşamasında yukarıdan bir kararla açıldığı yönünde eleştirilmiş olsa da özgün olması ve ülkemizin kaynaklarıyla kurulmuş olması enstitüleri, Tanzimattan o güne değin gelen batıyı taklit eden uygulamalar eleştirilerinden uzak tutmuştur.

Enstitülerle istenen sonuç, köyü cumhuriyetle buluşturmak ve köyü kalkındırmaktır. Köy Enstitüleri işte sayılan iki büyük eksiği gidermek üzere fiilen 1937, yasal olarak da 1940 yılında kurulmuştur.

Giriş ve sonuç bölümleri dışında üç ana bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümü kavramsal bir harita oluşturarak, ulusal kimlik ve ideoloji kavramlarını araştırmakta ve ideolojinin ulusal kimlik inşasındaki etkilerini tartışmaktadır.

Son bölüm ise çalışmanın esasını oluşturan köy enstitülerine ayrılmıştır, Osmanlı'dan günümüze ülkemizde köy eğitimi, köy enstitülerinin kuruluşunda etkili olan durumlar, köy enstitülerinde eğitim ve öğretim, köy enstitülerinde ulusal kimliğin inşası ve cumhuriyet değerlerini yaymak için yapılan uygulamalar ile enstitülerin kapanışı ve kapanışı üzerine yapılan siyasi görüşlere yer verilecek, son olarak da enstitülerin köy eğitimine günümüzden bakılacaktır.

Nitel bir çalışma olan tezimizin araştırma yöntemi interdisipliner araştırmaya imkan veren tarihsel yaklaşımdır. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan tarihsel yaklaşım, ayrıntılı analizlerin yapılmadığı, dönemin günlük yaşantısını, küçük toplumsal gruplar arasındaki ilişkileri göz ardı ederek, dönemin şartlarını olduğu gibi aktarmayı hedefler. Bu bakımdan amacımız, dönemin siyasal şartlarını anlamak ve toplumsal değişimi izleyebilmektir. Bunu gerçekleştirmek için veri toplama türlerinden literatür taraması yapılmış ve doküman analizi yöntemi ile veriler incelenmiştir.

2. KAVRAMSAL VE TARİHSEL ANALİZ

2.1. İdeoloji

Fransız Konvansiyon üyesi Destutt de Tracy tarafından “bilgilerin bilimi” olarak ortaya atılmış bir kavram olan sosyal bilimlerin tartışmalı kavramlarından biridir. Biz tezimizde ideolojiyi İdeoloji hakkındaki görüşlerin araştırılması dışında, bir egemen sınıfın, bir grubun ya da devletin görüşlerinin meşrulaştırılması olarak ele alma eğiliminde olacağız.

Terry Eagleton, ideolojiyi on altı başlıkta toplamıştır. Esasen, birbirinden bağımsız gibi görünen birçok maddenin ideoloji potası içinde aynı anlama yöneldiğini görmek mümkündür. (Eagleton, 1996, s. 16)

- “(a) toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci;*
- (b) belirli bir toplumsal grup veya sınıfa ait fikirler kümesi;*
- (c) bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya yarayan fikirler;*
- (d) bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden yanlış fikirler;*
- (e) sistemli bir şekilde çarpıtılan iletişim;*
- (f) özneye belirli bir konum sunan şey;*
- (g) toplumsal çıkarlar tarafından güdülenen düşünme biçimleri;*
- (h) özdeşlik düşüncesi*
- (i) toplumsal olarak zorunlu yanılısama;*
- (j) söylem ve iktidar konjonktürü;*
- (k) içinde, bilinçli toplumsal aktörlerin kendi dünyalarına anlam verdikleri ortam;*
- (l) eylem-amaçlı inançlar kümesi;*
- (m) dilsel ve olgusal gerçekliğin karıştırılması;*
- (n) anlamsal [semiotik] kapanım;*
- (o) içinde, bireylerin, toplumsal yapıyla olan ilişkilerini yaşadıkları kaçınılmaz ortam;*
- (p) toplumsal yaşamın doğal gerçekliğe dönüştürüldüğü süreç”*

Esasen, bu kategorizasyonda hemen gözümüze çarpan bir sonraki konumuz olan kimlik ile ilgili kavramların ideoloji için de kullanılmış olmasıdır. Daha ilk maddede toplumsal anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci olarak karşımıza çıkan ideoloji işlevi, bireyselden kolektife kimliğin inşasının sürecidir. Durum bununla sınırlı kalmayarak, dört kategoride daha, doğrudan kimlikle ideolojinin ilişkisi göze çarpmaktadır. İdeoloji, özneye belirli bir konum sunarak, bireylerin ya da kolektif öznenin diğerlerine karşı tutumunu belirler. Özdeşlik düşüncesiyle, bir

araya gelen toplulukların arasındaki harcın bir arada tutucu gücünü artırır. Bilgi ve bilinç sayesinde kimlik inşası için uygun toplumsal süreçleri oluşturur. Bireylerin toplumsal özne ile kaçınılmaz olan ilişkilerindeki toplumsal alışverişi denetler. Dolayısıyla, bu beş kategoriyle Eagleton, kimliğin ideoloji tarafından oluşturulduğunu bize göstermektedir.

İdeolojinin kimlik oluşturucu etkisini, başka bir deyişle kimliklerin ideolojiler tarafından oluşturulan toplumsal zeminde inşa edildiği düşüncesi, Marksist ekolden gelen birçok yorumcunun ortak noktasıdır. Nitekim, ideolojiyi bilgilerin bilimi olmaktan çıkarıp ona farklı görünümler yükleyen de yine Marksistler olmuştur. Dolayısıyla, ideolojinin tarihsel izlekte seyrine bakmak, ideolojinin kimlik inşasına etkisini görmek için yararlı olacaktır.

2.1.1. Tracy'den Foucault'a İdeoloji

Daha önce de belirtildiği üzere kavram olarak ideolojiyi ele alan ilk düşünür Fransız Konvansiyon idaresi üyesi olan Destutt de Tracy'dir. O, ideoloji kavramını Condillac ve John Locke'nin çalışmalarının bir sonucu olarak görmektedir. De Tracy'den önce de ideolojiyi çağrıştıran kavramsallaştırmalar olsa da sistematik ve ideolojinin doğasına uygun ilk tanım Tracy tarafından yapılmıştır. (Örs, 2018, s. 7)

Destutt de Tracy, ideolojiyi insan zihninin ürettiği düşüncelerin doğasına ve kökenine ulaşacak olan bir düşünceler bilimi olarak kurgulamıştır. Bu durum, onun ideolojiyi dinsel olandan ayırmasını beraberinde getirmiş ve tamamen insana özgü bir kavram olarak ortaya atmıştır. Bu sebeple, ideoloji doğaüstü bir kavram değil, aksine, doğaya ve insana içkindir. Bu düşünceyle ulaşılmak istenen amaç; modern toplumu meydana getirecek olan modern bireylerin düşüncelerini aydınlanmanın ruhuyla bir araya getirmektir. (Bulut, 2011, s. 188)

Bilgi, modernitenin devrim yaratan etkisinin öncesinde, din görevlilerinin yönlendirmesiyle iletilmiştir. Dolayısıyla, din görevlileri tarafından süzülen bilgi, halka aktarılmış ve bu da bilginin üretilmesi ve yeniden üretilmesi için ihtiyaç duyulan özgür ortamın oluşmasını engellemiştir. Bu bağlamda, De Tracy, bilgiyi üretme işinin ideoloji sayesinde din görevlilerinden alınarak, özgür bir biçimde bilim adamları tarafından yapılabileceği bir ortamın oluşmasını arzu etmiştir. Ona göre bilginin özgürleşmesi, aydınlanma düşüncesinin yayılmasını ve gelecek kuşaklara aktarımını sağlayacak en önemli koşuldur. Bu nedenle, aydınlanmanın doğası, eğitim vasıtasıyla, kuşaklara aktarılmalıdır. Böylece, bilgi özgürlüğünün meşruiyetini sağlayacaktır. İşte böylece, modernite, fizik ötesi düşünceler yerine ideolojiyi toplumsal değişimin aracısı olarak sahneye koymuştur. İdeoloji, bireylerin düşünce ve inançlarını şekillendirir ve bu sayede toplumsal norm ve değerleri meşru kılar, bu da bireyleri bir arada

tutmanın önündeki engelleri kaldırır. Bu durum da esasen ideolojiyi toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır. Nitekim, modernitenin bireyler ve topluluklar tarafından meşru görüldüğü bir toplumsal örüntünün kurucusu olarak ideoloji görülmüştür. (Örs, 2018, s. 11)

Ancak, bu durum, Napolyon iktidarının kendi ikbali için din görevlilerine verdiği tavizlerle değişmiştir, ona göre De Tracy ve konvansiyon idaresinin kendi doğrularını insanlara dayattığı bir ortam oluşturulmuştur. Napolyon, bu aşamadan sonra, daha önce içinde bulunduğu ve desteklediği konvansiyonu ve De Tracy'yi kendi otoritesini yıkmaya teşebbüs ettiklerini, toplumsal değişimin ancak otoriteyle sağlanabileceğini savunarak, ideologları eleştirerek, ideolojiye olumsuz bir anlam yüklemiştir. İdeologları din dışılıkla suçlamış ve onları halkının nazarında küçük düşürmek istemiştir. Görece bunda başarılı olsa da ideolojinin serüveni nihayete ermemiş ve De Tracy'den sonra da ideolojiyle ilgilenen düşünürler ortaya çıkmıştır. (Örs, 2018, s. 13)

İdeolojiyle ilgilenenlerin başında Karl Marx ve Friedrich Engels gelmektedir. Marx ve Engels'in doğrudan bir ideoloji tanımı bulunmasa da ideolojinin şekillenmesinde onların düşünceleri en önemli etkiyi oluşturmuştur. Bu sayede, başka düşüncelerin de ilgi alanına girmiş olsa da ideoloji Marksist düşün alanının en önemli kavramlarından biri haline gelmiştir. (Bulut, 2011, s. 189)

Marx ve Engels, ideolojiyi olumsuz bir anlamda ele almışlar ve bir ideoloji eleştirisi geliştirmişlerdir. Örs'e göre Marx'ın ideoloji eleştirisi onun ideolojiyi mistifikasyon olarak değerlendirmesinden ileri gelmektedir. Başka bir deyişle, Marx, ideolojiyi toplumsal gerçeğin çarpıtılması olarak görmüştür. Toplumdaki üretim ilişkilerine egemen olan gücün karşısında bulunan taraf, bu egemen gücün kendisi üstündeki egemenliğini sonlandırarak, kendi özgürlüğü peşinde koşacaktır. Zira, egemen güç muhafazakar bir yapıya sahiptir ve mevcut toplumsal ilişkileri devam ettirmek ister, karşısındaki 'ezilen' sınıf, iktidarı ele geçirdiğinde, diğer sınıflara tahakküm kurma eğilimine girer dolayısıyla, esasen toplumsal ilişkilerde bir dönüşüm gerçekleşmemiş olur. Marx, bu iktidar değişimindeki değişmezliği yani mistifikasyonu, Engels'ten aldığı yanlış bilinç kavramıyla birlikte kullanmıştır. Yanlış bilinç, insan topluluklarının menfaatlerinin içinde buldukları durumun tersi olduğunu düşünmesinin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Marx, yanlış bilinç için "camera obscura" benzetmesini kullanmaktadır. Yani, bir merceğin görüntüyü ters olarak algılamasıyla mercekte oluşan görüntü gibi, toplumsal gerçeklik ideoloji sayesinde, tersyüz halde görünmektedir.

Bu durumu Şerif Mardin, pozitivistimin nesne gerçekliğine sıkı sıkıya olan bağlılığına dayandırmıştır. Nitekim, ona göre pozitivism gerçekliğin başka türlü olabileceğine ihtimal vermez, böylece “görülen” dışındaki tüm gerçekliklerin üstü örtülecektir. (Mardin, 2018, s. 67)

Yanlış bilincin oluşmasını hazırlayan etkenlerden bir diğeri Marx’a göre egemen gücün bilgiyi elinde bulundurmasıyla ilgilidir. Nitekim, bilgiyi elinde bulunduran sınıf, egemen sınıftır. Egemen sınıf, bilgiyi istediği gibi işler ve kendi çıkarları doğrultusunda çarpıtır. Dolayısıyla, toplumsal gerçeklik bilginin çarpıtılmasıyla birlikte bir sahtelik kazanır. Bu sahtelik, ideolojinin aktarımıyla birlikte, geniş toplumsal kesimlere yanlış olarak görünmez.

Bir diğeri ise kapitalist ekonomik sistemin oluşturduğu, iş bölümüdür. Marx’a göre iş bölümü, insanların düşünce dünyasını sığlaştırmış ve onları sadece kendi iş bölümüyle ilgili amaçları doğrultusunda hareket etmeye zorlamıştır. Dolayısıyla, toplumsal yaşamda olaylar arasında ilişki kuramayan insan, sadece kendi uğraşı alanında hareket etmeye başlamıştır. Oysa, iş bölümü olmayan toplumlarda amaç ile eylem arasında ilişki vardır. İnsanlar, insan olmanın doğasını ve özgürlüğünü bu şekilde yaşamaktadır. (Örs, 2018, s. 19)

Lenin, kapitalist sistemin başarısını burjuva ideolojisini tüm halk katmanlarına yayarak gerçekleştirdiğini, işçi sınıfının da aynı şekilde, ideolojilerini yayarak, egemen olabileceğini savunmuştur. Bunu gerçekleştirmenin yolu da Marx’ın sözünü ettiği amaç ile eylem arasındaki ilişkiyi işçi sınıfının üretim araçlarını ele alarak proleter devrimi gerçekleştirmeyle açıklamıştır. Esasen, bu durum, Lenin’in Marx’ın kurguladığı sistemin uygulayıcısı olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu sayede Lenin ideolojiye öznenin ve özellikle kolektif öznenin toplumsal konumunu belirleme işlevini yüklemiştir. Çünkü, bilgi, insana ait olduğu kadar toplumsaldır. Toplumsal gerçekliğe içkin olan bilgi ancak, toplumsal değişimi gerçekleştirebilir. Lenin’i Marksist literatürde alanlar ve almayanlar olduğu gibi, ideolojiye katkısını yadsıyanlar ve bu katkıyı Lenin’e değil, Lenin takipçisi bir Marksist olan Gramsci’ye atfedener de bulunmaktadır. Esasen, bu durum, Gramsci’nin Marx’ın ideoloji eleştirisine karşı, Lenin’den sonra ideolojiye olumlu anlam yüklemesinden kaynaklanmaktadır. Bu da Gramsci’nin Marx’a olan ilgisi yanında onun ideoloji eleştirisini, kültür ve ahlak ile birlikte yorumlayarak siyasal bir zemine taşımasının sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. (Rehmann, 2020)

Gramsci, Marx’ın ekonomizmini eleştirmektedir. Nitekim, ekonomik şartların toplumsal değişimi oluşturmak için yeterli olmadığını, siyasal ve toplumsal değişimin oluşması için belirli bir zemin hazırlayabileceğini düşünmektedir.

“Böylesi değişimlerin mümkün olacağı koşulları oluştururlar sadece. Değişimin yaratılmasındaki en önemli unsur siyasal platformdaki güç ilişkileri, muhalif güçlerin siyasal örgütlenme ve savaşkanlık derecesi, örgütlenme başarısı gösteren siyasal ittifaklar gücü ve onların ideolojik alanda mücadeleye hazırlıklı olma hususundaki siyasal bilinç düzeyleridir” (Forgacs, 2012’den Akt: Oçak, 2018, s. 66)

Altyapı, üstyapıyı etkileyerek üretim tarzını belirlediğinde artık, üstyapının hakimiyeti söz konusudur. Çünkü, tarihsel blok üstyapının himayesinde gerçekleşmektedir. (Örs, 2018, s. 23)

Bu durum, Marx’ın altyapının her şeyi belirlediği tezini aşan bir görünümüdür. Gramsci’ye göre toplumsal değişimin meşruiyeti kültür aracılığıyla gerçekleşen bir rızaya dayanmaktadır. Bu rızanın oluşumu hegemonik ilişkiler ağı içerisinde vuku bulmaktadır. Dolayısıyla, hegemonya, Gramsci’nin Lenin’den aldığı amaç ve eylem birlikteliğini sağlayacak unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, iktidardaki sınıf (toplumsal tabaka) meşruiyetini sağlamak için, diğeri üzerinde hegemonya kurmak zorundadır. Bu hegemonik ilişki devam ettiği sürece yöneten sınıfla, yönetilen sınıfın toplumsal konumları meşru olacaktır. Toplumsal konumlanma bu hegemonik ilişki sırasında, iktidar değişimini savunan aydınlar sayesinde gerçekleşecektir. Dolayısıyla, aydınlar kolektif bir bilinçle hareket edecek ve dönüşümün gerçekleşmesi için çaba gösteren en etkili grup olacaklardır. Böylece, kültür ve ideoloji, ekonomik belirlenimciliğin yerini alacak ve burjuva ideolojisinin hegemonyası yerine sivil toplum ideolojisi belirleyecektir. Dolayısıyla Napolyon’un pejoratif, Marx’ın negatif anlam atfettiği ideoloji Gramsci ile yeniden yüksüz-pozitif bir anlama ulaşmaktadır. (Barret, 2004)

İdeolojiye yeni bir bakış açısı kazandıran Louis Althusser, klasik Marksist kuramın ideolojiye getirdiği çarpıtılmış gerçeklik tanımının aksine, ideolojinin gerçeği oluşturan asli öğelerin başında geldiğini savunmuştur. Toplumsal gerçekliğin yeniden üretilmesi Althusser’e göre ideolojiyle mümkün olmaktadır. (Çelik, 1999, s. 107)

Nitekim, Althusser’e göre ideoloji, mevcut toplumsal düzeni korumayı amaçlayan düşünceler sistemidir. İdeoloji, tek tek bireyleri etkisi altına alarak; toplumsal işleyişin önünde bireylerin aydınlanmasını engelleyen bir perde işlevi görür. (Althusser, 2002)

Bu durum, bireyin toplumsal düzene uyum sağlamasını ve bu düzeni içselleştirmesinin başat faktörüdür. İdeoloji aracılığıyla toplumsal düzeni kabul eden bireyler, toplumsal norm ve değerlerin yeniden üretimini gerçekleştirmek için bir özdeşlik içinde bulunur. Böylece, esasen, insan değil kolektif bir özne oluşturulmuş olur. Dolayısıyla, var olan durum ile olması beklenen durum aynı potaya girerek bir meşruiyet zemini oluşturulur. (Althusser, 2002)

Althusser, amaç eylem ilişkisinin ideolojiyi belirlemesinin, hegemonya kurucuları olan çıkar sahiplerinin egemen sınıfın ideolojisinin yeniden üretilmesiyle gerçekleştirildiğini savunur. Bunun da devletin elinde bulundurduğu baskı ve ideolojik araçlarla yapıldığını ileri sürer. Louis Althusser ile ideolojinin ulaştığı yüksüz-pozitif anlam yeniden eleştiri yoluna girmiştir. Ona göre, devlet hegemonya kurucusudur ve bu hegemonyayla yeniden üretilen ideolojiye toplumun rızası “Devletin İdeolojik Aygıtları” vasıtasıyla gerçekleşir. (Oçak, 2018, s. 68)

Devletler, uygulamalarının meşruiyetini, yurttaşlarının itaati ya da rızası ile sağlarlar. Modern öncesi devlet yapılanması, verilen emirlerin tereddütsüz kabulü ve uygulanması temelinde şekillenmiştir. Uygulamalara başkaldırılmaması için devleti yönetenlerin ellerinde, tebaalarına karşı kullanacakları baskı araçları bulundurlar. Asker ve polis teşkilatları, hapisaneler, idam cezaları, aforoz, sürgün gibi uzaklaştırma yöntemleri birer baskı unsuru olarak görünür ve kararlara sorgusuz itaati sağlamak için kullanılır. Oysa, modern devlet, yurttaşlarının rızası ile aldığı kararların meşruiyetini sağlamayı amaçlar. Eğitim kurumları, ibadethaneler, aile, kültürel etkileşim gibi toplumsal dönüşüm merkezleri ideolojinin yeniden üretildiği mekanlar olarak karşımıza çıkar. Modern devlet, bu kurumlar eliyle aldığı kararları meşrulaştırır ve toplumsal bir yeniden üretim sağlar. Elbette, modern devlet de baskı araçlarından vazgeçmiş değildir. Ancak, bunlar yeniden üretimi sağlayamaz, dolayısıyla, meşruiyet kaynağı olarak değil, cebren kabul mekanizmaları olarak uygulanırlar. İdeolojik aygıtlarsa, yeniden üretim mekanizmaları olarak ideolojinin sürekliliğini sağlarlar. (Althusser, 2002)

Örs’e göre Gramsci ve Althusser için hegemonya kurucu güç durumundaki unsurlar egemen sınıf ya da devlettir. Sınıfın ya da devletin çıkarları her şeyin üstündedir, bu çıkarlara ulaşmak için de ideoloji en etkili araçtır. Ancak, onların ideoloji yaklaşımı sınıfı ya da devleti oluşturan unsurları göz ardı etmektedir. Bu da sosyo-politik diğer unsurları oluşturan her bir etkeni dışlamayı beraberinde getirir. Nitekim, birey yerine kolektif bir bilinç oluşur, bu kolektif bilinci oluşturan parçalar olan bireyler ise bu kolektifin içinde yer alarak kendilerine yabancılaşmaktadır. Tam bu noktada, ideolojide özne sorunu karşımıza çıkmaktadır. (Örs, 2018, s. 28)

Aydınlanmanın insanı önceleyen, insanı yaratılmışların en görkemlisi olarak gören yaklaşımına karşı çıkan Gramsci, kültürel alanı bir mücadele alanı olarak görmüştür. Bu mücadele de tek tek bireylerden azade, tüm bireylerin toplamından fazlası olacak şekilde tek bir yapı halindeki bir toplumsal unsurla verilebilir. (Üşür, 1997, s. 30)

Althusser de benzer biçimde insan olan öznenin gerçekliğin kurucusu olduğu tezine tezat bir yaklaşım gütmektedir. Tezinin çıkış noktası ise Marx'ın ideoloji yorumundaki çarpıtılmış gerçekliğin, insan özüne vurgu yaptığı düşüncesidir. Çarpıtılmış gerçeklik, insan tarafından algılanan bir yanlış bilinç değil, aksine ona ideolojik olarak verilen bir yabancılaşmanın ürünüdür. Birey, bu yabancılaşmadan, içinde bulunduğu topluma ideolojik aygıtların müdahalesi ile uyum sağlayarak sıyrılır. (Üşür, 1997, s. 42)

İdeolojinin tarihçesinde son olarak ele alacağımız düşünür Michael Foucault'tur. Althusser ve Gramsci gibi ideolojiyi yanlış bilinç olarak tanımlayan düşünceyi reddederek, aynı yaşam içerisindeki hiçbir unsurun iktidar ilişkilerinden ayrılmadığı için yanlış ya da doğru bir bilincin varlığından söz edilemeyeceğini, iktidar ilişkilerinin toplumsal pratikler oluşturan söylemlerle geliştirildiğini açıklamaktadır. Dolayısıyla, egemen sınıfın bilgiyi elinde bulundurduğu için güce de sahip olduğu tezi, Foucault için iktidarın söylemleri vasıtasıyla, bilgiyi pratiğe dökmekten başka bir şey değildir. Söylem geliştiren iktidar, insan ya da toplumsal özneyi harekete geçirir, bu da öznenin bir öze sahip olduğu düşüncesinin o özneye oluşmasını sağlar. Söylemin gücüne göre yanlış ya da doğru bir bilgi oluşur. Söylem, hem iktidarın hem de bahsedilen bu bilginin mobilizasyonunu sağlayan mekanizmadır. Dolayısıyla, Foucault için ideoloji yerine söylem tezi hakim unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Foucault'un özneye bakışı ise onun bireysel özne ya da kolektif özne olmasına bakılmaksızın ortadan kaldırılması gerektiği yönündedir. Çünkü özne, doğru ya da yanlış bir bilgi üretecek bu da bilimsel yani gerçek bilginin özgürlüğünü kısıtlayacaktır. (Üşür, 1997, s. 121-122)

İdeolojinin tarihçesini sınırlı bir perspektifte ele aldıktan sonra, ideoloji konsuna "*bir siyasi iktidarı meşrulaştırmaya yarayan fikirler kümesi*" olarak spesifik bir ideoloji kategorisinden hareket etmeyi çalışmamızın verimi açısından daha uygun bulmaktayız. Nitekim, şu ana kadar dar anlamda yapılmış olan ideoloji tanımı, ideolojinin yukarıda andığımız anlamıyla genişlemektedir. Birçok iktidar ilişkisinden bahsedebiliriz ve bu ilişkileri meşrulaştırmaya yarayan birçok fikir kümesi karşımıza çıkacaktır. Ancak, konumuz dahilinde, ülkemizin kurucu ideolojisi olarak karşımıza çıkan Kemalizmi ele almak konumuzun bütünlüğü açısından bize yarar sağlayacaktır kanısındayız.

2.1.2. Resmi İdeoloji

Modern devletin gelişimiyle birlikte devlet yönetimi merkezileşmiş, bu durum yeni bir yönetim anlayışını ortaya koymuştur. Din eksenli, itaate ve sadakate bağlı toplumsal örüntüler etkisini yitirmiş, bunun yanında tebaa ya da kul olan ahali modernitenin getirdikleriyle birlikte ülkenin sınırlarını korumak ve genişletmek, aynı zamanda devletin ihtiyaç duyduğu ekonomik

kaynağı oluşturmasının karşılığını devletten bekler olmuştur. Bu durum, devleti yönetenlerin aldıkları kararların uygulanması aşamasında, itaatten çok halkın rızasını almasını gerektiren bir süreci oluşturmuştur. Nitekim, modern devlet, modern kurumlar oluşturmak zorunluluğuna girmiş ve bu durum oldukça pahalı olan bu yeni kurum oluşturma sürecinde devletle halkın desteğini sağlamak için vergilendirmeye ihtiyaç duymuş ve bu vergilendirmelere itaat değil rıza gösterilmesini beklemiştir. Rıza gösterilmediğinde ise cebir unsuru siyasal ve toplumsal alana dahil olmuştur. (Köker, 2007, s. 101)

Esasen, resmi ideoloji, işte bu rızayı beklemeksizin uygulamaların meşrulaştırılarak, bunu bir sosyo-politik bir kurumsallaşma içinde gerçekteştirmenin sağlayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, resmi ideoloji, uygulamaların sürekliliği ve devamlılığı için otoriter siyasal rejimlerde devlet gücünün kullanılmasının meşrulaştırıcısı olarak görölmüştür. Dolayısıyla, otoriter yönetimler uygulamalarının meşrulaştırılması için ideolojiden yararlanmıştır. Bu durum, ideolojiyi kendi doğrularını topluma yayan bir anlam yüklemesi bakımından, resmi ideolojiye olumsuz bir anlam yüklemektedir. Törenler, toplumsal ve siyasal semboller, devletin ihtiyaç duyduğu rızanın yeniden üretimine katkı sağlamakta ve böylece bir dalga halinde kararların etki alanını genişletmektedir. İkincil olarak, kabul edilen anayasa ve çıkarılan diğer yasalarla ideolojinin sürekliliği ve devamlılığı kanuni güvence altına alınmaktadır. Bu durum, resmi ideolojinin sürekliliğini sağladığı gibi ideolojik bir sapmayı da beraberinde getirir. İdeolojik sapma, sadece kanuni değişiklikler ve toplumsal semboller ile törenlerin uygulanmasıyla değil, ideolojinin taşıyıcısı olan toplumsal özne ile uluslararası siyasi ortamın da uygunluğuyla gerçekteşir. Nitekim, 1929 Dünya Ekonomik Buhranından sonra Ülkü ve Kadro dergilerinde farklı Kemalizm formasyonlarının üretilmesi ile 2. Dünya Savaşı döneminde uygulanan resmi ideoloji ile soğuk savaş döneminde uygulanan Kemalist ideolojinin farklılığının temelinde bu ideolojik sapmanın bulunduğu görölmüştür. (Çelik, 2021, s. 63)

Bu bakımdan resmi ideoloji, ideolojinin temelindeki değerlerin rehberliğinde toplumsal değerlemeyi gerçekteştirerek ideolojinin yeniden üretimini sağlar, bunu yaparken toplumsal örüntülerden faydalanır; toplumsal ilişkiler resmi ideolojinin yeniden üretimine izin vermediğinde ya da farklı bir ideolojik örüntü oluşturma gayretin giriştiğinde ise ideolojinin temelindeki rıza faktörünü kanun zoru ya da itaate dayalı bir ilişkiler ağına çevirir. Esasen, Kemalizm'in 1930'lardan itibaren değerşen halkçılık uygulamalarında olduğu gibi "halka rağmen, halk için" düşüncesiyile kanun zoru ve itaatin rızaya tercih edilmesi ya da yine aynı dönemde ekonomik gelişmeyi sağlayabilmek için ithal ikameci sanayileşmeye ve devletin etkin

olduğu bir ekonomik çerçeveye geçilmesinin böylece piyasa koşullarının devlet tarafından belirlendiği bir ortamın oluşması bu yöndeki gelişmeler olarak görülmüştür. (Çelik, 2021, s. 69)

Fransız İhtilali, ilerleme düşüncesinin başatlığında devletin eski rejimin organik olarak gelişmesiyle birlikte aydınlık bir gelecek kurulacağı varsayımının oluşmasını beraberinde getirmiştir. Bu durum, aydınların halkı bilinçlendirmesi temeline dayanmıştır. (Mardin, 2018, s. 67)

Osmanlı Devleti'nin son döneminde, devlet yönetiminde modernleşme ve bürokratikleşmenin sonucunda resmi ideoloji Osmanlılık ideolojisinin ana ekseninde, Osmanlılık, İslamcılık ve Türkçülük ideolojileri seçkinler ideolojileri olarak rızayı, itaati sağlamak için uygulanmış, cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Kemalizm ideolojisi devletin kurucu ideolojisi olarak varlık göstermiş ve günümüze kadar etkisini sürdürmüştür.

2.1.3. İdeolojik Bir Araç Olarak Okul Eğitimi

Modern devletin ihtiyaç duyduğu kurumları inşa etmesi, o kurumların açılmasında ve faaliyet göstermesinde halkın etkin katılımı zorunluluğunu doğurmuştur. Bu katılım, üst yapı unsurlarının kullanımıyla ve onlar vasıtasıyla gerçekleşir. Hakim güç, bu kurumlar eliyle sosyal bir düzeni inşa eder ve kurumlar eliyle bu düzenin yeniden üretimini gerçekleştirir. Eğitimin kimlik kazandırma işlevi ile ideolojinin özneleştirme işlevi, toplumsal hayatın yeniden üretimini sağlamaktadır. Nitekim, eğitim istendik davranış kalıpları oluşturma süreci iken, ideoloji de bu davranış kalıplarının toplumsal sahadaki meşrulaştırıcısıdır. Başka bir deyişle, hakim gücün ihtiyaç duyduğu insan tipi, ideolojinin oluşturduğu sosyo-politik zeminde okullarda verilen eğitimle yetiştirilir. Böylece, ideolojinin meşruiyeti şimdiki aşan bir zaman içerisinde gerçekleştirilmiş olur. (Althusser, 2002, s. 40)

Toplumsal olarak modernleşme ve ekonomik olarak gelişme birbirlerine bağımlı olarak ilerlemektedir. Bu bağılılığın sürmesi de eğitimin yetiştirdiği insan gücünün toplumsal olana katkısına bağlıdır. Bir başka deyişle eğitim, geç modernleşen, modernleşme çabasında olan toplumlarda sosyo-ekonomik gelişmenin anahtarı olarak görülmektedir. Nitekim, bu gelişme, bütünsel ve topyekün bir kalkınmayı beraberinde getirecektir. Böylece toplumsal değişim sağlanacak ve ekonomik gelişme devam edecektir. (Göçeri, 2003, s. 41)

Modern dünyada toplumsal değişimin sağlanabilmesi için geleneksel toplumsal örüntü kalıplarının dışında ilişkiler ağına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, bireylerin kutsiyet atfettiği olguların çözülmesine ve onların yerine yeni kutsalların ikamesiyle mümkün görünmüştür. Dinin kutsallığının ikamesi, ulus ve devlete yansıtılan kutsiyetle sağlanmaktadır. Modern

devlet, eğitim kurumları eliyle bu kutsiyetin yeniden üretimini sağlar görünmüştür. Bunu okullardaki törenler ve ideolojik sembollerle sürekli hale getirir. Böylece, bireylerin ulusa ve devlete olan bağlılığı sürekli hale getirilir. (Kaplan, 1999, s. 15)

Guttek'e göre ideoloji üç boyutta eğitimin dolayımını etkilemektedir. İktidarı elinde bulundurarak hegemonya kurucusu olarak görünen güç, eğitim politikalarıyla eğitimin amaçlarını ve eğitimle ulaşılmak istenen sonuçları belirler ve okulda uygulanacak öğretim programlarıyla resmi ideolojinin ihtiyaç duyduğu insan tipinde bulunması gereken bilişsel süreçleri ilerletir ve okulların örtük programlarıyla çevresel unsurları devreye sokarak sürekliliğin ve kalıcılığın sağlanması için gerekli işlemleri takip eder. (Guttek, 2006, s. 180-181)

Bir başka deyişle, devletin oluşturduğu eğitim sisteminin girdileri, öğretim programları (müfredat), ders kitapları, okulun kültürü (örtük program) ve öğretmen; çıktısı ise istendik yönde eğitilmiş öğrencilerdir. Böylece, eğitim sistemi, hangi bilgilerin öğretileceğini, bu bilgilerle nasıl bir insan tipi oluşturulmak istendiğini, eğitim – öğretim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirileceğini, okulların yapısını teşkil eder. Öğretim programı yani müfredat ise, eğitim sisteminin sınırlandırdığı bilgi havuzundaki bilgilerin hangi yaşta ve hangi yöntemlerle öğretileceğinin şemasını oluşturur. Öğretmen, eğitim sisteminin uygulayıcısı, müfredatın aktarıcısıdır. Hayat görüşü, ideolojisi, sosyal ilişkileri bakımından uygulama aktarma işinde kendi kimliğinden faydalanan öğretmenler, devlet eliyle oluşturulmuş müfredatla sınırlandırılmıştır. Devlet görevlisi olan öğretmenler, istendik bilginin dışına çıkmak istediklerinde ise teftiş görevlileri ve özellikle okulun örtük programı tarafından denetlenmektedir. Örtük program, okulun tüm paydaşlarının katkısıyla oluşturulur. Okulun kurumsal kimliği niteliğindedir. Okulun, şimdiki ve daha önceki öğretmen ve öğrencileri, öğrenci velileri, okulun bulunduğu sosyal çevre, devletin eğitim politikaları örtük programı şekillendirir. Müfredatta yer almayan bilgiler, örtük program sayesinde öğrenciye aktarılarak, istendik davranış değişikliği sürecine katkı sağlanır. (Yapıcı, 2004, s. 4-6)

2.1.4. Milli Eğitim İdeolojisi

İşte bu katkı, Türk eğitim sisteminin özünü teşkil etmektedir. Cumhuriyetin kurucusu, Mustafa Kemal Paşa, eğitimden beklentisini şu sözlerle aktarmıştır:

“Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz tahsilin sınırları ne olursa olsun, onlara esaslı olarak şunları öğreteceğiz:

1. *Milletine*
2. *Türkiye Cumhuriyeti'ne*
3. *Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne*

Düşman olanlarla mücadele ... (Çünkü) [bu mücadelenin] yöntem ve araçlarıyla donatılmış olmayan milletler için yaşama hakkı yoktur” (Kaplan, 1999, s. 140)

Savaşarak bağımsızlığını kazanmış bir milletin sahip olduğu değerleri yaşatmak ve çağdaş değerlerle harmanlamak ve bu değerler için canını hiçe saymayı erdem olarak görerek yetişecek bir insan topluluğu oluşturma gayretinin Türkiye'nin milli eğitim ideolojisinin temeli olarak görülmüştür.

Nitekim, Mustafa Kemal Paşa'nın yukarıda geçen sözünün dışındaki beklentiler, teknik birer ayrıntı olarak görünmektedir. İlk elde, milli mücadelenin ardından bir ulus yaratma gayesinin başatlığında bir eğitim tasavvuru karşımıza çıkmaktadır. Düvel-i muazzamaya karşı verilmiş olan mücadelenin ardından, içerideki ulusal bilinci oluşturmak eğitimle mümkün görünmüştür. Öyle ki bu birliği sağlamanın işaretleri, milli mücadele döneminde kurulan Ankara hükümetinin ilk hükümet programında kendini göstermiştir. Eğitimde var olan mektep-medrese ikiliğini ortadan kaldırmaya dönük bir anlayışın daha ilk programda var olduğunu görmek mümkündür. Bu ikiliğin, ulusal birlik ve bütünlüğün önündeki en önemli engellerden biri olduğu görünmektedir. (Kaplan, 1999, s. 153)

Diğer yandan, eğitim öğretim faaliyetlerinde eldeki okullardan en iyi şekilde yararlanmak ve bu okullarda öğrenim görececek öğrencilerde ulusal bilinci inşa etmek için, ulusal tarih ve kültürü derslerde öğrencilere vermek, bunu da çağdaş medeniyetler seviyesinde yapabilmek için bilimsel yayınların tercümesiyle birlikte, tarih ve kültürel değerlerle örtüşecek yeni ders kitapları bastırarak öğrencilere verilmesinin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. (Kaplan, 1999, s. 154-155)

Esasen, Türk milli eğitim ideolojisinin yazılı ana kaynağı 1924 yılında çıkarılan tevhid-i tedrisat kanunu olarak görülmektedir. Bu kanunla, medrese mektep ikiliği mektep lehine bozulmuştur. Eğitimde bilimsellik hakim olmuş, azınlık okulları ve yabancı okulların Türkçe eğitim vermesi zorunlu hale getirilmiş, bu okullardaki dini simgeler yasaklanarak, eğitimde laik bir bütünsellik sağlanmaya girişilmiştir. (Yücel, 2022)

Bununla birlikte, dilde sadeleştirme çabaları yerine 1928 yılında harf devrimi gerçekleştirilerek, günlük dil ile resmi dil farkının ortadan kaldırılmasının yanında, bir ulus oluşturmanın ana etkenlerinden olan dil birliği sağlanmıştır.

Türk ulusu, Atatürk'ün ısrarla üzerinde durduğu gibi köylü, çiftçi bir ulustur. Ulusal bilinci köye kadar götürecek bir eğitim örgütüne sahip olmayan devlet, bunu mümkün olan en ekonomik ve en hızlı şekilde uygulamanın yollarını aramıştır. Öğretmenler, Türk milli eğitim

ideolojisini yurdun en uzak köylerine kadar götürmek için yeterli gelmediğinde, her yurttaşını bu göreve getirerek, milletini ve devletini seven ve koruyan bir toplum oluşturma çabası içinde olmuştur. Bunun sağlanabilmesi için 1937’den itibaren T.C. Anayasalarında bulunan Atatürk ilkelerine bağlılık Türk milli eğitiminin temelini oluşturmuştur. Eğitimin merkeze en uzak köylere kadar götürülmesi halkçılık ilkesi sayesinde gerçekleştirilmiş, böylece eğitim vermek devletin sorumluluğu olarak görülmüş, aynı zamanda, halk da devletin ihtiyaç duyduğu insan tipine göre yetiştirilmiştir. (Varış, 2006, s. 223)

2.2. Kimlik

İnterdisipliner bir kavram olarak kimlik, birçok bilim dalının konusu olmakla birlikte, üzerinde halen tartışmaların sürdüğü bir ‘tanımlamadır’ ve tek tek insanlar anlamında bireylerin ya da birey topluluğunun başkalarına benzer veya özdeş olan aynı yönlerini ifade eder. (Vatandaş, 2003, s. 242) Bu özdeşlik, birey ya da bireyler topluluğunun her şeyden farklı olmasını da sağlar. Fakat, bu farklılık bir bağımsızlık ya da özerklik anlamında bir kapalılık ya da etkiye duyarsızlık taşımaz. Kimlik bir sürecin sonunda bir kurgu silsilesiyle oluşmaktadır. (Marshall, 1999, s. 405) Dolayısıyla, bir insan topluluğunu düşündüğümüzde, birbirinden farklı olanların özdeşliği karşımıza çıkar. (Heidegger, 1997, s. 62) Bu özdeşlik, ortak bir toplumsal hafıza temelinde kültürel değerlerin aktarılması, toplumsal normların bireyler tarafından içselleştirilmesi yoluyla mümkün olur. Açıklamaya giriştiğimiz ulusal kimlik de bu özdeşliğin bir ürünüdür. Ulusal kimlik, Nuri Bilgin’in tasnifine göre kolektif bir kimlik türüdür. (Bilgin, 2007, s. 13) Burada şunu belirtmekte fayda vardır. Kimlik olgusu hem bireysel hem de toplumsal bir kavramı işaret etmektedir ve birçok farklı bakış açısı tarafından incelenmiştir. Biz kimliği, toplumsal ilişkileri önceleyen bir perspektifte inceleyeceğiz. Ulusal kimliği araştırmak esas uğraşımıza ulaşmak için kimliği açıklamanın, kimlik türlerini ortaya çıkarmanın ve hem bireysel anlamda özne hem de insan topluluğundan meydana gelmiş olan toplumsal bir öznenin nesnesi konumundaki bireyden yola çıkarak, ulusal kimliği altında şemalandıran kolektif kimlikten hareketle bir bütünlük içinde incelemenin gayretinde olacağız. Bu şekilde, ulusal kimliğin bireysel ve kolektif özelliklerinin belirlenmesinin daha etkili olacağı kanısındayız.

2.2.1. Kimliğin Tanımı

Kimlik, sosyal bilimlerde 20. yüzyıl ile birlikte tartışılmaya başlanan, diğer konulara göre görece yeni bir kavramdır. Bunun nedeni, toplumsal ilişkilerin aidiyetleri ve bağlılıklarının yön değiştirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. En genel anlamıyla kimlik, “*Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü*” (TDK, 2015) olarak açıklanmıştır. Bu genel anlamında bile kimliği tarif etmenin zorluğu

karşımıza çıkar, bir insanın ya da bütüncül bir perspektifte bir insan topluluğunun kendini tarif etmesi, kimliği subjektif bir alana götürür. Bu alan, bireyin ya da topluluğun kendi tarifini kendisinin oluşturması gibi kimlik tarifini de etkiler.

Bauman'a göre (2017, s. 30) toplumun ve yönetenlerin modern düşünce sistemi ve geleneksel kalıpların arasına sıkışan değer ve normlarda değişiklik oluşturulması ihtiyacından kaynaklanan bir fikir olarak ortaya çıkmış olan kimlik, halihazırda bireylerin hissettikleri aidiyet ile istenen ve olması gerekenler arasında gelişen çatışmayla icat edilmiştir.

Herbert Marcuse, (1990, s. 10) yabancılaşma kavramından yola çıkarak, ideolojik bir tanım getirmekte ve bireyin kimliğinin toplumsal normları içselleştirmesiyle ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu durum, kimlik oluşumunun sürekli değişiminin önünde engel olacak, değişmez bir özellikte bulunması için bireyi zorlayacaktır. Bu değişmezlik normların bütünden hareketle bireyi de içine alan etkisinden kaynaklanmaktadır. Nitekim, tek tek bireyler değil toplumun bütünü normları belirlemektedir. Yoksa, toplumsal normlar zaman içerisinde değişim göstermektedir.

İşte, buradan hareketle bireylerin toplamı olan toplumun her bir üyesinin birbirleriyle olan ilişkileri onların sürekli bir değişim içerisinde olmasının önünü açacaktır. (Hobsbawm & Ranger, 2006)

Burada kimliğin oluşumunda yer, durum ve zamanın önemi karşımıza çıkmaktadır. İçselleştirilmiş olan toplumsal normlar zaman içinde değişim ve dönüşüm içinde olacaktır. Dolayısıyla, kimlik de bu değişim ve dönüşümden etkilenecektir. (Rattansi, 1997, s. 44-45 Akt: Dalbay, 2018,s.166)

Kimlik, tek tek kişilerin ya da insan topluluklarının “kimsiniz?” sorusuna verdiği cevaplardır. (Güvenç, 1994, s. 3; Bauman, 2017, s. 29) Bu soruya verilen cevap, kişilerin ya da toplulukların benzer yönlerinden çok farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır. Zira, Conolly'nin de (1995, s. 92-93) işaret ettiği gibi “*Kimlik var olmak için farklılığa gereksinim duyar ve kendi kesinliğini güven altına almak için farklılığı ötekiliğe dönüştürür.*”

Öteki olan aslında bireyin kendisi dışındaki toplumun tikel unsurlarıdır. Bu unsurların işleyişi toplumsal örüntülere bağlıdır. Bu örüntüler içinde ekonomik, kültürel, siyasal alanlarda bireyin kendilik bilincini soğuran ve ötekilere hizmet eden bir düşünce kalıbı gelişmesiyle birey, bulunduğu toplumun önemsiz bir parçası haline gelir. Oysa, bireyin varlık sahası da o toplumun içindedir. (Marcuse, 1990, s. 21-22) Bu nedenle birey, toplum içinde var olmak için bir savaşıma ihtiyaç duyar, bu savaşım kendilik bilincini geliştirme sürecidir. Çünkü, kimlik

onu edinen bireysel ya da topluluk halindeki her özneye güç verir ve onun savaşımını meşrulaştırır. (Vatandaş, 2010, s. 8) Başla bir deyişle, iç tutarlılığını sağlamak isteyen özne, yaptığı eylemi meşrulaştırmak için bir savaşım içindedir.

Bu savaşım ile birlikte birey, kendilik bilinci geliştirme sürecinde, özgürlüğünün peşine düşer ve bu da kişinin sözü edilen ötekiler karşısında yalnızlık hissetmesini beraberinde getirir. Bu yalnızlık, bireyin kendi varlığına ve özgürlüğüne yönelecek tehditlere karşı onu savunmasız kılmaktadır. Kendi özgünlüğü ve tekliği karşısında ötekilerin varlığının oluşturduğu savunmasız içgörü, bireyi ötekilerle ilişki kurmaya zorlar. Bu ilişki iki şekilde oluşacaktır. Birey, ya karşısındaki ötekileri bir arada tutan otoriteye boyun eğerek toplumsal bir kabul bekleyecektir ya da içinde bulunduğu toplumla kendiliğinden bir ilişki içinde bulunacak ve içinde bulunduğu topluma üretim yoluyla katılarak, onu benimsemeyi seçecektir. (Fromm, 1996, s. 40-41)

İlkini ancak, kişinin kendi içindekileri dışarı çıkarmasıyla açıkladığımızda kolektif bir bağlılıktan bahsedebiliriz. Çünkü, birey kendi içinde yaşadıklarını ne kadar iyi biçimde ortaya koyarsa aslında toplumun ve otoritenin baskısını o kadar iyi yansıtır. Böylece, kişi kendilik bilinciyle kolektif aidiyeti birleştirmiş olur. (Adorno, 2005, s. 47)

Bu da yine kimliğin tanımındaki öteki kişi ya da toplulukların önemine işaret etmektedir. Birbirinden ayrılamaz olan “ben” ve “öteki” bireyin kendi varlığını, kendi içinde tamamen kavraması için elzemdir. Yani, başkası olmaksızın birey tamamen birey olamayacaktır. (Sartre, 2009, s. 309)

Farklılığın temelinde yatan bireysel farklılıklar olduğu gibi ait olunan grubun diğer gruplardan farklılıklarıdır. Nitekim, içinde bulunulan kültürel ve toplumsal değerler ve insanların sadakatle bağlı oldukları inanç ve tutumlar kimliğin iskeletini oluşturmaktadır. (Yıldız, 2007, s. 9) Çünkü, kimlik tarih, kültür ve dilin kullanımının sağladığı olanaklar sayesinde inşa edilen bir süreçtir. (Hall, 2014, s. 281) Esasen bu durum hem bireysel hem de toplumsal olarak bir aidiyeti ve bağlılığı ifade etmektedir.

Gökalp de benzer bir yorumla kültürün kimliğe etkisini ulusların farklılıklarının göz ardı edilmeksizin değerlendirilmesi gerektiği görüşündedir. Ona göre, farklı ulusların benzer olmayan yönleri değerlendirme sahasında olmalıdır. Bunun yanında aynı ulusu oluşturan farklı toplulukların ise birbirlerine benzeyen yönleri içinde bir asgari müşterek belirlenmelidir. (Gökalp, 1916, s. 5-7)

Gökalp'in savunduğu solidarist korporatizm, bireyi devlete karşı güvenceye alan, toplumsal iş bölümünün dayanışmayla birlikte bireyin toplumsallaşmasının gereği olarak birlikte hareket etme ahlakının oluşması açısından oldukça önemlidir. Nitekim askeri mahiyetteki korporatizmin aksine solidarist korporatizm bireyi, toplumla ve ulusla bir araya getirmektedir. (Parla, 1993, s. 129)

Modernite, insanların gündelik yaşantılarından toplumsal ilişkilerine kadar her şeyi baştan ayağa değiştirmiştir. Bu da geleneksel toplum örüntülerinden farklı ağlar oluşturmuştur. Nitekim, bireyler bu ağlar üzerinde kendi yaşantılarıyla ve bu yaşantılardaki dönüşümlerle katkıda bulunurlar. (Giddens, 2010, s. 11)

Dolayısıyla, modernlik öncesi hatta ilk modern dönemler, bir kimlik tanımı oluşması bakımından yeterli değildi. Bunun sebebi, imparatorluklar çağından, özellikle de orta çağın tebaa ve kul kimliğinden sıyrılarak bireyi önceleyen modernite, hayatın her alanında değişim oluşturmuştur. Bu da bireyin değişimini zorunlu kılmıştır. Böylece, birey kendini topluma içrek, fakat ondan bağımsız ve özgür bir biçimde ortaya koymuştur. Yani modernite, kimliği bireyin özgürlüğünün bir simgesi olarak bireye vermiştir. Ancak, bu özgürlük toplumun tüm unsurları için aynı anlamda değildir. Toplumun alt tabakalarında bulunan bireyler bu özgürlüğü, üst tabakanın yerine geçme savaşımı olarak sınırlandırdığında, üst tabakanın değer yargılarını içselleştirerek kendilerine yabancılaşır ve sahip olması beklenen özgürlükten endişe duymaya başlar. Bu endişe, toplumsal değişimin önüne geçer ve sürekli olarak aynı davranış kalıplarını sergileyen bir toplumu yeniden üretir. (Fromm, 1996, s. 21)

Bir başka açıdan ise kimliğin oluşumu aidiyet duyulan bir grubun varlığına, o grubun diğer gruplardan farklılığına bağlıdır. Bu da esasen ulusun ve onu güvenceye alan devletin varlığıyla aynı anlama gelmektedir. Bir ulus tabiyeti taşımayan, devletsiz bir birey ya da bireyler topluluğu kimlik oluşturamaz. Başka bir deyişle, kimlik örgütlü ve sistematik bir topluluk içerisinde oluşum gösterir. (Durmaz, 2021)

Bu noktada eğitim, bireydeki özgürlük istencini ve bunun yönünü belirleme noktasında en önemli toplumsal kurum olarak belirlemektedir. (Freire, 1991, s. 25-26) Nitekim, toplumsal değişim, bireyi eğitim yoluyla istedik şekilde değiştirerek mümkün olacaktır. Toplumun birer parçası olan bireylerin değişimi, toplumsal değişimin hem nedeni hem de sonucu konumuna gelecektir. Öyleyse, modernitenin bireyseli ön plana çıkararak böylece toplumsal değişimi sürekli ve meşru kılan kimlik ağını anlamak önemlidir.

2.2.2. Bireysel Kimlik

En genel anlamda, bireyleri öteki bireylerden ayıran düşünce, duygu, inançlarıyla şekillenen iç algı ve öz değerlerinin yansımasıdır. Bireysel kimliği ayrı bir başlıkta inceleme nedenimiz, bireyse farklılıklarına ve diğer kolektif aidiyetlerine rağmen insan topluluğuna gereksinim duyan başka bir kolektif kimlik oluşturma sürecinde, bu farklılıkların nasıl ortadan kalktığını çözümlenmektedir. Çünkü birey de esasında toplumdan türemiştir. (Adorno, 2005, s. 15)

Bireyin biricikliği ve onu diğerlerinden ayıran temel ayrımlar bireysel kimliğin esas etkenleridir. Dolayısıyla, toplumsallaşma sürecinden çok önce oluşmaya başlar ancak toplumsallaşmanın da etkisiyle yenilenir ve değişim ve dönüşüm içinde olur. Dolayısıyla, mutlak bir halde bulunmaz. (Bauman, 2017, s. 20) Bu da esasen, toplumsallaşmanın ilk unsuru olarak karşımıza çıkar. (Fromm, 1996, s. 36)

Burada giydirilmiş kimliklerle bireysel kimlik ayırımına dikkat etmek gerekmektedir. Toplumsal rol ve statüler bireyin dışarıdan izlendiğinde nasıl algılandığıyla ilgilidir, Güvenç buna kişilik adını vermekte ve kimlikten ayırmaktadır. Kimlik ise bireyin kendini nasıl algıladığıyla ilgilidir. Bireyin toplum içerisindeki statüsüne uygun rolünün gereklerini yerine getirmesi toplumun beklentisidir. Ve bu durum bireyi zorunlu bir şekilde o role uygun davranmaya sevk eder. Ancak, kimlik, bireyin öz saygısı ile oluşmaktadır, dolayısıyla zorunluluk değil, gönüllü bir bağlılık söz konusudur. (Güvenç, 1994, s. 8)

Benzer şekilde Varol da bireysel kimlikle ilgili bireyin kimliğini oluşturma gücünü kendi varoluşundan aldığını ve bununla kendini tanımlarken bireyin kendi içinde oluşturduğu bir öykünün kurgulanması gibi bireyin korkularından, isteklerine; kendini görmek istediği yerden, kendine dair oluşturduğu tariflere kadar birçok yönüyle birlikte bir iç algının eseri olarak oluştuğunu belirtmektedir. (Varol, 2016, s. 149)

Bu iç algıyla birlikte oluşan kendilik bilinci ve özgürlük istenci toplumsal bir değişimin ürünüdür. Erich Fromm, bireyin varoluş sürecini anlatırken, toplumsal “ilk bağlardan” bahseder. Bu bağlar bireyi özgürlükten yoksun bırakmakta, ancak ona aidiyet, bağlılık ve güven duygusunu vermektedir. Birey, bu bağlardan kurtulduğunda kendilik bilincini oluşturmaya “ben” ve “sen” ayırımına varmaya başlar. (Fromm, 1996, s. 37)

Nitekim, batıda Rönesans ile başlayıp, Sanayi Devrimi ve ulus devletlerin kurulmasıyla en üst seviyesine çıkan modernite ile birey sahip olduğu tebaa ve kul kimliğinin yerine toplumun bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Böylece de kendi varlığıyla ve bütünlüğüyle toplum içerisinde kendine yer bulan; dünyayla ilgili olanı dünyanın ona verdikleriyle

şekillendirebilen bir unsur haline gelmiş ve toplumun hem bir parçası, hem de toplumu oluşturan her farklı bireyden biri olarak ortaya çıkmıştır. (Adorno, 2005, s. 259) Çünkü, *”Feodalizme karşı olan genel harekette, bir kişinin katı bir hiyerarşik toplumdaki yeri ve işlevinin ötesindeki varoluşu vurgulanyordu”* (Williams, 2005, s. 196)

Fakat bunun yanında, tarihsel bağlamda kültürel öğeler, aile, çevresel etkiler bireyin kimlik oluşumunda etkilidir. Dolayısıyla, kültürel ve toplumsal etkiler olmaksızın bir kimlik oluşumundan söz edebilmek mümkün değildir. Çünkü, içinde bulunulan her toplum ve her kültür bireyleşmeye farklı oranlarda izin verir. Bu durum, bireyin özne olmasından çok toplumsal bir nesne konumunda olmasından kaynaklanır. Toplum ve devlet, kültür, coğrafya, değer ve normlar, inançlar, ideoloji ve hatta konjonktürel siyasetle dahi bireyleşmeyi farklı boyutlarda değerlendirir. (Fromm, 1996, s. 35)

Esasen bu da birey ve ötekilerin özgürlük sınırları ve bireyleşmeyi değerlendiren toplumsal unsurların bireyin özgürlüğüne duydukları ihtiyaçla alakalıdır. Bu her yönüyle farklı biçimlerde incelenmesi gereken bir süreçtir. Bahsettiğimiz süreç, esasen kimlik ve kimliğin oluşumunun farklı sosyal bilim dallarıyla ilişkisini de göz önüne sermiş olur. Bireyin, iç algısı bağlamında psikoloji, toplumsal ilişkiler bağlamında sosyoloji, bireylerin grup içi kimlikleri bağlamında sosyal psikoloji, tarihsel anlamda kültürel etkilerin kimlik oluşumuna etkileri bağlamında antropoloji gibi birçok sosyal bilim dalı kimlik ile yakından ilgilidir. (Dalbay, 2018, s. 162)

Biz burada bireysel kimliğin sadece kolektif olana etkisi bakımından ve kolektif kimliğin bireyi dönüştürücü etkisi bağlamında bir inceleme yapma gayretindeyiz. Ancak, bireylerin kimlik gelişimi ile bir kolektif kimlik olarak ulusal kimlik inşası arasında bir ilişki olduğu su götürmez bir gerçekliktir. Çünkü, özne olan birey, aynı zamanda, kolektif bir kimliğin nesnesi konumundadır. (Fromm, 1996, s. 36) İleride de bahsedeceğimiz üzere, bireyler ortak hafıza temelinde bir birliktelik geliştirerek, bir ayıklanma sürecine girer ve bu da ideolojik bir zeminde ötekini oluşturur. Oluşan öteki de ideoloji tarafından yörgularak diğerleri ile aynı düzlemde haşır olur. Dolayısıyla, aidiyet kimilerinde var olanla gelirken, diğerlerine dışarıdan verilir.

Esasen, Charles Taylor, (2006, s. 29) modernitenin bireyi ön plana çıkaran gerçekliğinden bahseder ve bunu Locke’un “Doğal Haklar Yasası”na kadar götürür. Ona göre bireyler, birbirlerine hizmet etmeye rıza gösterirler ve bunu sağlayan da onların her birinin ortak çıkarlarıdır. Normatif bir kurallar silsilesinden önce bireyler kendi özgürlükleri ve emniyetleri

için özgür bireyler olarak bir arada yaşamak zorundadır. Dolayısıyla, kendilik bilincini geliştirmek isteyen birey ancak yanındaki bir diğeriyle buna ulaşabilecektir.

Laclau ve Mouffe'ye (2008, s. 117-118) göre bireyler karmaşık kolektif iradelerdir ve evrensel bir hedefe ulaşmak için gerekli olanı bu kolektif birliktelik sağlayacaktır. Yani, bireyler tek başlarına bir toplumsal kimlik örüntüsü oluşturamazlar, ancak bireylerin toplamı anlamında bir toplumsal grupta modern toplumun evrensel hedefi gerçekleşebilir. Çünkü bireysel kimlik, kolektif kimliğin oluşturduğu bir yansımadır. Bunun nedeni, bireysel olarak kendini ifade etmek isteyen bir kişinin, bunu aidiyet ve bağlılık duyduğu grubun kolektif kimliğinden azade gerçekleştirememesidir. Dolayısıyla bireyin günlük hayatındaki değişim, onun kendi içinde bulunduğu toplumsal ağları kendi iç algısına katabilmesi ve bu algıyla birlikte belirtilen kolektif iradeye eklenmesi açısından önemlidir. (Habermas, 1996, s. 485)

Öyleyse, bireysel kimliği anlamak; kolektif bir kimlik oluşumu ve kolektif anlamda bir ulusal kimlik inşası açısından gereklidir demek yerinde olacaktır. Başka bir deyişle, bir kolektif kimlik olarak ulusal kimlik inşası bağlamında bireyler her ne kadar önemli olsa da esas olan bu bireylerin aynı duygu ve düşünce etrafında toplanarak bir kolektif kimlik oluşturmasıdır. Yani özne olan birey, duygu, düşünce ve hatta idealler etrafında toplumun nesnesi olarak kolektife katılır.

Sartre'nin ifadeleriyle:

"...başkasının mevcudiyetini, başkası-için-nesne-varlığım içindeki öznelerin hemen-hemen-bütünlüğü gibi duyumsarım ve bu bütünlüğün fonunda somut bir öznenin mevcudiyetini daha özel bir biçimde duyumsarken yine de onu falanca başkası halinde özgüleştiremem. Nesneliğime gösterdiğim savunma tepkisi, başkasını falan ya da filan nesne kimliğiyle karşıma çıkaracaktır. Bu kimlikle başkası bana bir "buradaki" gibi görünür; yani öznel hemen-hemen-bütünlüğü dağılır ve dünyanın bütünlüğüyle eş yaygınlıktaki nesne-bütünlük haline gelir. Bu bütünlük, başkasının özneliğine atıfta bulunmaksızın açığa çıkar: özne-başkasının nesne-başkasıyla kurduğu münasebet, örneğin fizik nesne ile algı nesnesi arasında kurulması âdet olan münasebetle hiçbir biçimde kıyaslanabilir değildir." (Sartre, 2009, s. 394)

Yani, bireysel özellikler kaybolmaksızın, kolektif bir öznenin içinde olan birey, artık o kolektifin bir parçası haline gelmiştir. Bu durumda birey, içine girdiği topluluğun değer, düşünce, inanç ve normlarını içselleştirmeden o topluluğun içinde olamayacaktır. Nitekim, kolektif kimlik bu değer, düşünce, inanç ve normların etkisiyle şekillenmiş ve bunlar kolektif kimliği oluşturmuştur. Dolayısıyla, bireyler de bunları içselleştirmiş olmalıdır ki kolektifin parçası olabilsinler; yani, bireyler sahip oldukları bireysel kimliklerinin özelliklerine dışarıdan aldıkları yeni özellikler ekleyecek ve bunları içselleştirdikleri oranda o toplulukla uyum

sağlayacaklardır. Bu da tek bir bireyin birden çok kolektif kimliğe sahip olmasını beraberinde getirir. (Sen, 2010, s. 10; Smith, 2002, s. 27-28)

Gramsci, bu durumu kavramsallaştırmak için “katharsis” terimini kullanmaktadır. Esasen, Aristoteles’e ait etik-politik bir kavram olan katharsisin kelime anlamı, duygulardan arınma olarak çevrilmektedir. Gramsci, katharsisi nesneden öznele, zorunluluktan özgürlüğe geçişin simgesi olarak bu terimi kullanmaktadır. Ona göre ekonomik belirlenimcilik yerine, üstyapı formlarının oluşturduğu kültürel süreçler, yeni özne olarak kolektifin bireyleri soğurmasını değil, yukarıda belirtilen özgürlüğe ulaşmalarını getirir. Bu da ideoloji sayesinde gerçekleşir. Çünkü, bir üstyapı üyesi olarak ideoloji, altyapının tarihsel bloğu oluşturmasıyla birlikte diğer üstyapı unsurlarını etrafında birleştirir. Özellikle kültürün etkisiyle toplumsal dönüşüm gerçekleşecek ve bireylerin rızası da içinde buldukları bu toplumsal gerçeklik sayesinde oluşacaktır. (Gramsci, 1986, s. 248-249) Yani, Marx’ın da üzerinde durduğu gibi, bu dönüşümü sağlayacak olan, her bir bireyin somut olmayan doğasında değil, bireyler topluluğunun oluşturduğu nitelikte bir kolektif birliktelikteki ilişkilerin toplamıdır. (Rehmann, 2020, s. 132)

Durmaz’ın Hannah Arendt’ten aktardığı gibi kişiler “hak ehliyetine sahip olma hakkına” sahip oldukları bir topluluk içerisinde modernitenin oluşturduğu ve onu meşrulaştıran, yeniden üreten bireyler haline gelebilirler. Bunu özgürce konuşabildikleri, dinleyebildikleri, düşünebildikleri kadar gerçekleştirebilirler. (Durmaz, 2021)

Dolayısıyla, kolektif aidiyetlerin, içselleştirilmiş toplumsal “tahayyüller”in oluşabilmesi için bireysel kimlik oluşumu zorunludur. İnsan, birey olmadan sadece fizyolojik gereksinimlerini yerine getirebilen bir canlı olacaktır. Bireyler, ortak inanç, duygu, düşünceler etrafında asgari müşterekte bir araya gelirler. Ancak, daha büyük toplumsal aidiyetler için farklı bir birliktelik gerekmektedir. Bunu bizim toplumumuzun bağlılıkları açısından Ziya Gökalp’e atıfla, kültürel bir birliktelikle sağlamak mümkündür. Nitekim, Ziya Gökalp bu konuda kültürün doğasıyla yetişmiş bireyle, evrensel değerlerin etkisindeki bireyi birbirinden ayırt eder. Evrensel değerlerin öncelenmesi, kültürün içinde bulunduğu toplumun değer ve normlarının aşınmasını ve böylece ulusal bir bütünlük içerisinde olması gereken bireyin toplumdan uzaklaşmasını getirecektir. (Parla, 1993, s. 60)

Bu aşamada toplumsal olarak bir topluluk aidiyetini içermesi bakımından kolektif kimliği inceleyeceğiz, toplumsala içkin olan kolektif kimlik, ortak dil, tarih ve kültürü ve hatta etnik mensubiyeti toplumsal olandan daha spesifik biçimde inşa etmesi bakımından ilgi alanımıza girmiştir. Ayrıca, ileriki aşamada ideoloji ile kimlik ilişkisinin daha görünür olarak

politik düzlemde ele alınabilmesi için toplumsal alanı, politik alanla çevrelemek için de toplumsal kimliği kolektif olarak çerçevelemek gerektiği kanısındayız.

2.2.3. Kolektif Kimlik

İnsanlar, toplumsal süreçlere katılım için topluluklar halinde ya da gruplar olarak aynı duygu ve düşüncelere ulaşarak birliktelikler kurar. Böyle durumlarda, o topluluk ya da grup kendi içlerinde geliştirdikleri ortak duygu, düşünce, değer ve inançlar çerçevesinde bir kimlik hissi oluştururlar. Bu durum, bireysel kimliğin bireyin eşsiz olan tekliğine ve daha önce sözünü ettiğimiz yalnızlığına yaptığı vurgu gibi, kolektif kimliğin topluluk içi benzerliklere ve öteki topluluklardan farklılıklara odaklanmasını beraberinde getirir. (İmıl, 2019, s. 63)

Bireylerin ortak bir içgörü ile bir araya gelmesi, sivil toplumda, ideolojik bir alanda gerçekleşir. Aydınlar eliyle bilinçlendirilen topluluklar, bir aradalıklarını nesnel gerçeklik olarak görürler. Böylece, insanların topluluklar halinde bir araya gelişleri kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak kendi rızalarıyla gerçekleşir. (McLellan, 2005)

Bu şekilde gerçekleşen bir yeniden üretimle kolektif bilinç, kolektif devamlılığını ve sürekliliğini sağlamaktır. (Laclau, 1998, s. 22-23) Başka bir deyişle, Özne, ideolojik bir alanda oluşur. Devlet, ideolojik aygıtlarıyla bu özneyi yeniden üretir. İdeolojik aygıtlar sayesinde egemen gücün değer ve inançları içselleştirilir ve böylece sistemin bir parçası haline gelen bireylerin toplumsal özne olarak bir arada kalmaları sağlanır. Eğitim kurumları, ibadethaneler, basın kuruluşları bu öznenin yeniden üretiminin gerçekleştirildiği yerler olarak görünür. Dolayısıyla, birey, kolektif özne içerisinde yeniden üretilir. Bu sayede, ortak hafıza yeni kuşaklara aktarılır. (Örs, 2018, s. 25)

“Kollektif kimlikte geçmişe dönük bir yan vardır; çünkü kolektif kimlik, birtakım semboller, anılar, sanat eserleri, töreler, alışkanlıklar, değerler, inançlar ve bilgilerle yüklü bir gelenekten, geçmişin mirasından, kısacası kolektif bellekten hareketle inşa edilir. İnsan toplulukları kendilerini ortak geçmişte tanır, bu geçmişi belleğine işler, ritüel törenlerle anar ve yorumlar ... tarihsel olayları, anıları, sembol, mit veya efsaneye, bu olayların aktörlerini ise kahramanlara, sembol 'şahsiyetler'e dönüştürür. Bu dönüştürme işleminde yazarlar, sanatçılar, entellektüeller ve iletişim araçları katalizör rolü oynarlar.” (Bilgin, 1994, s. 53)

Öyleyse, kolektif kimlik, bireysel kimliğe göre daha önemli bir konumdadır ve topluluğun bütününe işaret eden milli, dini ya da etnik vurgularda kendini gösterir. Bunun başlıca nedeni, töreler, gelenek ve göreneklerle çerçeveleştirilmiş sosyokültürel alan, vurgunun yapıldığı unsura uygun olarak şekillenmekte bu da kimliğe birincil düzeyde etki etmektedir. Bu etki, içinde bulunulan kültürel ortama uygun davranış kalıpları geliştirilmesi bağlamında bireysel bağlılıkları ve aidiyeti ön plana çıkarmaktadır. (Güvenç, 1994, s. 5)

Bu bağlamda kimliğin kolektif bir örüntü kurması aidiyet ve bağlılığın yanı sıra bireyler arası eşitliğin sağlanmasıyla mümkün olur. Bu durum bireysel bir çabayla değil, kolektifin ortak bilinci ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla, formel bir düzlemde gerçekleştirilecek olan ilişkiler bütünü, kolektife duyulan aidiyetin özünü teşkil edecektir. Başka bir deyişle, ortak bir hafıza temelinde kurulan ilişkiler, kolektif kimliğin temelini oluşturmaktadır. Bu ortak hafıza kolektifi bir özne haline getirmektedir. (Vatandaş, 2010, s. 23)

Nitekim, ortak hafıza temelinde başlayan bu aidiyet, bilginin, özellikle de gündelik bilginin, topluluk içinde aktarılmasıyla inşa edilir. (Bilgin, 2007, s. 60) Bilginin aktarılması süreci kolektif kimliğe ideolojik bir karakter kazandırmaktadır. Çünkü, bilgiyi elinde bulunduran toplumsal özne, gücü de elinde bulunduracak, bu da hegemonik öznenin diğerleri üzerinde bir hegemonya kurmasını beraberinde getirecektir. (Laclau & Mouffe, 2008, s. 145)

Bu hegemonik unsur, karşı hegemonik unsur olan ötekileri göz ardı ederek toplumsal alanın dışında tutmayı başardığı sürece, karşı hegemonik unsur var olma savaşımını sürdürebilir. Fakat, bu karşı hegemonik unsur bir yanlış bilinç olarak, alt ettiği hegemonik gücün ikamesi olma eğiliminde olduğunda, kolektif bir aidiyeti değil, hegemonya kurmayı amaç edinmiş bulunur. Savaşımın amacı bireyden başlayarak tüm kolektifi özgürleştirmek ve kolektifin yükselişini sağlamak iken bir paradoksal süreç ortaya çıkar. Bu paradokstan kurtulmak için ikame değil, her toplumsal unsurun katılımının sağlandığı bir süreci oluşturmak gerekir. (Freire, 1991, s. 22-24)

Nitekim, bireyleri bir araya getiren onların içinde yaşadıkları toplumu anlamlı hale getirmelerini sağlayan birliktelik, aynı davranış kalıpları ve değerler etrafında bir araya gelmelerini sağlayan etkiyle yani kültürle mümkün olmaktadır. Yaşam tarzından konuştuğu dile kadar toplumsal rolleri gereği hareket eden bireyler, bu rollere uygun davranış kalıpları geliştirirler, bu kalıplar kültürel bir ortamda, o topluluk içinde önem arz eder. Dolayısıyla, kolektif bilinç de bu ortamda şekillenir ve yeniden üretilir. (Örs, 2018, s. 27)

Başka bir deyişle, bu kolektifi meydana getiren kültürel ortam, bireylerin doğrudan ilişkisiyle değil, içinde bulunulan kitlenin uygulama yönüyle şekillenir. Yani, ideolojik ilişkiler ve içinde bulunulan kültürel ortam birlikte bir “kültür endüstrisi” oluştururlar. Değişimin kültür endüstrisi tarafından kurgulanması, bireyleri, kolektifin öznesi olmaktan çıkarıp onları bu endüstriyi devam ettirme yönündeki nesnelere haline getirir. (Rehmann, 2020, s. 96)

Kültürün toplumsal hayattaki etkisinin tartışılması, onun modern dünyada dinin ikamesi olarak düşünülmesiyle mümkün olmuştur. Ancak, Eagleton’a göre bu yer değiştirme mümkün

değildir. Zira, din hiyerarşik bir yapıda olmasına rağmen, aynı inan etrafında birleştirmektedir. Kültürün, ancak dini de içine alan bir dogma halinde görüldüğünde bir birliktelik sağlaması düşünülebilir. Bunu da statik olmayan yapısından kaynaklanan dogmatikliğinden alır. (Eagleton, 2014)

Dolayısıyla, ulusal bir kültürden bahsedebilmek de bir süreklilik içerisinde, toplumun tamamı üzerinde etkili olacak şekilde, inanç, değer ve normları kültürün kendi içerisinde barındırmasıyla ilgilidir. Nitekim, senkretik bir olgu olarak kültür diğer kültürlerle yabancı kalmaz, onlarla ya da onlara karşı gelişir. (Arslantaş, 2008) İşte, ulusal kimlikler de kültürün oluşturduğu bu senkretik hafıza temelinde şekillenecektir. Bu, ulusların kimliğinin tarihsizliği anlamına gelmez, aynı kültürel kodlar etrafında toplanan kolektifin bu kültürel kodları içselleştirmesiyle oluşturduğu sosyo-politik birlikteliktir. (Bilgin, 1994, s. 54)

2.2.4. İdeoloji ve Kimlik İlişkisi

İdeoloji bir iktidarı oluşturan fikirler kümesinin meşrulaştırıcısıdır. Modern toplumlarda meşruiyet, modern öncesi toplumlardaki gibi itaatle değil toplumsal rıza ile gerçekleşir. Nitekim, bu rızayı gösterecek ortak bir düşünsel temelde buluşacak bir toplumsal özneye ihtiyaç hasıl olmaktadır. Öyleyse, ideolojinin ilk görevi bu toplumsal özneyi oluşturmaktır. Bu özne, ideolojik bir perspektifte hakim toplumsal grubun hegemonyasında kurulacak ve bu grubun devlet iktidarını ele geçirmesiyle birlikte ideolojik araçlar vasıtasıyla, hakim gücün fikirlerine rıza gösterecektir. Rıza gösterilen fikirlerin toplumsal özneyi oluşturan her bir parça tarafından içselleştirildiğinde ise artık hakim gücün fikirleri sadece ideoloji tarafından meşrulaştırılmakla kalmayacak aynı zamanda toplumsal özneyi bir arada tutan duygu ve düşünceler haline gelecektir. Toplumsal özne, bu fikirler etrafında toplanacak, bu fikirlerle çatışan unsurları ya kendi potasında eritecek ya da onu bir öteki haline getirecektir. Dolayısıyla, bu düşünceler, o toplumsal öznenin kendini diğerlerinden ayıran özellikleri haline gelecektir. Başka bir deyişle, ideolojik güç, toplumsal değişmeyi sağlamak için fikirler üretecek ve bu fikirlerin toplumda meşruiyet kazanmasını sağlayacaktır. Sağlanan meşruiyetin ardından, başat ve ardıl düşünceler toplum tarafından içselleştirilecek ve toplum kendini diğer toplumlardan ayıran düşüncelere ulaşmış olacaktır. (Varol, 2016, s. 195)

Nitekim, Bilgin'in Lipiansky (1978)'den aktardığına göre bireyler ideolojinin oluşturmak istediği meşruiyete toplumsal ve siyasal baskıdan dolayı değil, kendilerinde bulunan ideolojik söylemin içinde gördükleri için rıza göstermektedirler. Zaten, toplumsal özne ideolojinin yaydıklarını bu sayede içselleştirecek ve toplumsal aidiyetin merkezine oturtacaktır. Dolayısıyla, aynı duygu ve düşüncede olanların bir aradalığı bu sayede mümkün

olacaktır. Öte yandan, başkalarından farklılığın fark edilmesi de bu anda başlayacak ve kendini yükek mertebede görmesiyle diğer birey ve grupların üstünde bir sosyo kültürel formda olduğu inancı su yüzüne çıkacaktır. Dolayısıyla birliğin ve farklılığın meşrulaşmasını sağlayan da yine ideoloji ve onun geliştirdiği söylem olacaktır. (Bilgin, 1994, s. 54 - 55)

Söylem, farklı toplumsal unsurları bir arada tutacak bir hegemonyayı sağlar, bu hegemonyaya karşı girişilen konumlanma kolektif kimliklerin ihtiyaç duyduğu aidiyeti oluşturur. Nitekim, ideolojiyi oluşturan toplumsal oluşumlar değil, toplumsalı oluşturan ideolojidir. Söylem ise ideolojinin mobilizasyonunu sağlayarak, bu döngüye eklenmiştir. Başka bir deyişle, söylem pratiğinde ideolojinin hegemonik unsurunu kendinin oluşturduğu bir süreci getirerek toplumsal öznenin kendi özelliklerini seçeceği bir süreci doğurur. Dolayısıyla, bu kolektif özne ideolojiden bağımsız ya da ideoloji oluşturan bir yapıda değildir. Tam tersine, ideolojinin oluşturduğu kalıbın söylemler aracılığıyla çarpıştığı siyasal zeminde, toplumsal öznenin önüne konulacak seçenekleri belirginleştirerek, kendi belirlediği bir düzlemde kimlik oluşumunun gerçekleşmesini amaçlar. (Laclau & Mouffe, 2008, s. 87)

Bireyin kendinde olmayana ikna olup bunu içselleştirmesi ve toplumsal bir aradılığı sağlama durumuna ulaşılmasını ise Althusser, yukarıda sözünü ettiğimiz düşüncenin karşıtı olarak, ideolojinin bireylerin kimliklerini oluşturma sürecinde onları yanlış yönlendirerek uyguladığını savunmaktadır. Bu durum, Gramsci'nin ideoloji tanımındaki hegemonya kavramsallaştırmasının bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani, farklı olanların bir arada tutulması, hegemonya kurulması ve bireylerde var olmayanı onlara kabul ettirme sürecinin bir sonucu olarak karşımıza çıkar (Varol, 2016, s. 196)

Bu iki görüşü ortak bir paydaya almak gerekirse şu şekilde özetleyebiliriz: Bireylerde var olan duygu ve düşüncelerin ete kemiğe bürünerek toplumsal bir temelde bir araya gelmesi ideoloji sayesinde gerçekleşmektedir. Bu durum, farklı duygu ve düşünceye sahip olanların dışlanmasını beraberinde getirir. Devamında ise dışlanan ya da başka bir ifadeyle öteki haline gelen toplumsal özne, devletin onun üzerinde kurduğu hegemonya ile rızaya zorlanacaktır. Bu süreç, farklı duygu ve düşüncelerin bir potada eridiği bir süreci meydana getirecektir.

İdeoloji yerine söylem kuramı geliştirmiş olan Foucault'a göre iktidarın söylemleri toplumsal ilişkilerin yönünü belirlemekte böylece kimlik de bu ilişkiler neticesinde inşa edilmektedir. Dolayısıyla, söylemler iktidar ilişkilerinin belirleyicisi olarak kimlik inşasının baş aktörleridir. (Varol, 2016, s. 197)

Sonuç olarak, ideoloji ve kimlik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu ilişki hegemonya kurucusu olan egemen gücün, ideolojik perspektifte, söylemlerle toplumsal ilişkileri belirlemesi üzerine, bireylerin kendilerinde var olanları toplumsal bir ifadeye kavuşturarak toplumsal bir birliktelik sağlamalarıyla ve kendilerinde var olmayan duygu ve düşüncelerin ayıklanarak, ancak toplumsal birlikteliği sağlayacak düşünceleri kabulü şeklinde gerçekleşmektedir. Ortak payda diyebileceğimiz bu birlikteliği sağlayabilecek spesifik örneklerin başında ulus gelmektedir.

2.2.5. Ulusal Kimlik

Orta çağın geleneksel toplumsal bağlarını aşındıran modernite, bu örüntülerin yerine ihtiyaç duyulan yeni bir formül olarak, ulusu ortaya çıkarmıştır. Ulusu modernitenin etkinliğinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla, bireysel alandan toplumsal alana kadar geniş bir değişimin ürünü olan modernitenin toplum tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkırımlı, 2016, s. 103) ve yaygın, modern anlamına Fransız Devrimi ile ulaşmıştır. (Calhoun, 2012, s. 12) Uluslar, insanlar tarafından ve onların duygu, düşünce ve inançları etrafında oluşturulmuştur. (Gellner, 1992, s. 28)

Oran, ulusların oluşumunun 12. Yüzyılda başlayıp 16. Yüzyıla kadar devam eden bir zaman dilimi içerisinde feodalizmden burjuvaziye geçişle birlikte geliştiğini, merkezi krallıkların güçlenmesinin ve bu güçlenmenin etkisiyle insanların güvenle ticaret yapabilmesi için orada bulunan grubun içine girmesinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. (Oran, 1990, s. 23) Dolayısıyla, ulusal kimlik duygu, düşünce, inançlar yani kültürel olanın yanında sosyoekonomik ve siyasi bir birlikteliği de içermektedir. (Hobsbawm, 1995, s. 34) ulus modern bir kavram olarak göze çarpmaktadır.

Smith ise (1994, s. 77) bu modern kavramın esasen ilk insan topluluklarının olduğu dönemden beri var olduğunu ancak isminin ulus olabilmesi için modernitenin kolektif tahayyülünün devreye girmesinin gerektiğini savunmaktadır. Oysa, Hobsbawm ve Gellner (1992, s. 105) buna karşı çıkmakta ve uluslarının oluşumunun modernite, Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi ile gelişen süreçte mümkün olabileceğini savunmaktadır.

Anderson da Hobsbawm ve Gellner ile aynı düzlemde kalarak bu ayrımın, ulus tanımının tarihçiler ve milliyetçiler tarafından farklı şekillerde yapıldığından oluştuğunu düşünmektedir. (Anderson, 1995, s. 19) Bu noktada insan topluluklarının ulus olduklarının farkına varmalarının ya da diğer tarafın ifadesiyle ulusların oluşumunun üzerinde durulması

gerekmektedir. Bu konuda temel üç farklı görüş karşımıza çıkar: ilkçi, etno-sembolcü ve modernist bakış açıları. (Özkırımlı, 2016, s. 75)

İlkçi yaklaşım, Özkırımlı'ya göre yeni bir devletin kurulması sırasında ve bu devletle ulusu ilişkilendirmek için devleti yönetenlerin ve eğitimcilerin başvurduğu yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Milletlerin eskiden beri var olduğunu, bir insanın ailesinin içinde dünyaya geldiği gibi bir ulusun da parçası olarak dünyaya geldiğini savunur, etnik köken vurgusunun yoğun bir şekilde içinde bulunduğu bu yaklaşım milletlerin tarihsel süreçte esaslarının bozulmadığını sadece şekil değiştirdiklerini savunur. Ulusu oluşturan insanlar akrabalık boyutunda bir ilişki içindedir yani biyolojik bir birliktelik mevcuttur, öte yandan kültürel olarak verili bulunan bir bağlılık söz konusudur. (Özkırımlı, 2016, s. 76)

Etno-sembolcü yaklaşıma göre, modern ulusların ortaya çıkışını, etnik geçmişlerini göz ardı ederek açıklamaya girişmek eksik bir çabadır. Aynı şekilde, ilkçi yaklaşım da tek başına tutarlı değildir. Nitekim, ulusların değişmez bir kökenleri yoktur. Zaman ve mekana göre etnik kimlikler diğerlerinden farklılık boyutunda bireylerin kimlik tasvirleri doğrultusunda şekillenecektir. Dolayısıyla, ulusları bir arada tutan sembol ve mitler onlara verilen önem ölçüsünde işlerlik kazanacaktır. Öyleyse, ilkçi yaklaşım tarafından savunulan ulusların tarihinden başlangıcından bu yana var oldukları tezi gerçeği yansıtmamaktadır. Zira, tarihsel perspektifte yaşanan kimi olaylar ulusların kimlik örüntülerindeki sürekliliği değiştirebilir. (Özkırımlı, 2016, s. 98)

Modernist yaklaşıma gelindiğinde ise birbirinden farklı görüşlerin çarpıştığı bir alan karşımıza çıkıyor. Birçok yazara göre bu görüşlerin ortak noktası, milliyetçi ideolojinin ulusları oluşturduğu düşüncesidir. (Gellner, 1992; Hobsbawm, 1995) Dolayısıyla, modern bir düşün ekseninde oluşan ulus tanımı modernist yaklaşımın ilgi alanını oluşturmaktadır.

Bu yaklaşıma göre, ulus, sosyopolitik bir mühendisliğin ürünüdür, toplumun alt tabakalarında bulunanların da bir an gelip üst tabakaya çıkabileceği inancını yani yasal eşitliği vurgular. Aynı zamanda bir sürekli plebisitedir. Dolayısıyla, sürekli ve akışkandır. Kendini tarifi kadar, onun dışındakilerin tarifine de ihtiyaç duyar. Ezeli ya da ebedi olmadığı gibi esasen, hayali bir topluluktur. (Smith, 2002, s. 72)

Öyleyse, bu şemadan yola çıkarak, modern ulusun ne olduğunu, bir kimlik olarak ulusal kimliğin nasıl oluştuğunu sorgulayabiliriz.

Belirli bir toprak parçası üzerindeki farklı etnik ve kültürel grupların diğerlerinden farklılaştıkları noktaları belirginleştirmelerinin ifadesi olan ulusal kimlik, topluluk halindeki

öznenin adını ulus olarak koymuştur. Ulus topluluğunun örgütlü bir biçimde bir aradalığı ise ulus devletle sağlanmıştır. (Vatandaş, 2010, s. 9) Dolayısıyla, etnik aidiyetle, ulusal aidiyet birbiriyle ilişkili olsa da etnik aidiyet, “tarihi ve semboliktir”, oysa, ulusal aidiyetin tamamlayıcısı olarak ülke öne çıkmakta ve bu aidiyet ülke üzerinde somutlaşmakta ve eyleme kavuşmaktadır. Etnik kimlik, ortak çıkarları savunan bir kurallar silsilesine ihtiyaç duymazken, ulusal kimlik, geniş perspektifte kolektif kimliğe atfen, bu kuralların içselleştirilmesiyle şekillenir. (Smith, 1994, s. 71)

Diğer bir ifadeyle batı modernizminin oluşmasıyla birlikte değişen birey toplum ilişkileri, insanlar ya da insan topluluklarını ulus adı altında bir araya getirmiş, bu bir araya gelişten sonra belirli bir yurt içerisinde egemenliğin bir grubun ya da etnik kökenin tekelinde olmasının sakıncaları görülmüş, bu nedenle egemen olan ya da yönetilen tüm insanların ya da insan topluluklarının “homojen” olması gerektiği yönündeki düşünceyle ulus bir birleştirici tanım olarak ortaya çıkmıştır. (Aksoy & Arslantaş, 2020, s. 36)

Birleştirici ve türdeşleştirici bir tanım olarak ulus, bu türdeşleşmeyi kimliğin doğası gereği bir ötekinin varlığından yola çıkarak yapar, öyleyse bir yabancı öfkesi oluşması hem ulusa duyulan aidiyeti hem de ulusun gözeticisi olan ulus devlete bağlılığı sağlayacaktır. (Bauman, 1999, s. 191)

Ulus devlet eliyle varlığı korunan ulusal kimlik, sürekliliğini sağlamak için geçmişten kopmamak, üzerinde bulunduğu toprak parçasını yabancılara karşı savunmak zorundadır. Bunu da kendi içinde belirlediği özelliklere sahip bireylerle mümkün kılar. Ancak, bu bireylerin birçoğu doğrudan maddi üretime katılmazlar, bu nedenle doğrudan bir ulus bilinci içinde değillerdir. İşte, bu bireylerin bir kolektivite olarak ulusa bağlılıkları, ancak ulusu onlara tanıttıkları, bağlılıklarını ve aidiyetlerini pekiştirecek görevliler eliyle sağlanır. Modern eğitim kurumları olan okulların öğrencileri üzerinde ulusal kimliğe bağlılık ve aidiyeti sağlaması bu görevlilerin gözeticiliği ve yönlendirmesiyle mümkün olmaktadır. (Giddens, 2008, s. 26)

Dolayısıyla, ulusal kimliği içselleştirmiş bireylerin varlığı, ulusal kimliğin yaşaması için ön koşuldur. Bireylerin kendi özgünlüklerinden vazgeçmeden ulusal bir bilinç ve duygu etrafında toplanabilmeleri ise ulusu bir arada tutan ve onları bir ötekinin özgürlüğü sınıрыyla sınırlandıran bu devletin kanun yapıcı bir unsur olarak konumlandırılmasıyla bireyler ve birey toplulukları arasındaki meşruiyet zemininde sağlanmıştır. (Oran, 1990, s. 24)

2.3. Türk Ulusal Kimliğinin Kaynakları: Osmanlılık Kimliğinin Eğitimle İnşası

Osmanlı son döneminde hem birbirini takiben hem de iç içe ortaya çıkmış olan üç ideoloji/doktrin/yaklaşım/düşünce akımı bunun kanıtı niteliğindedir: Osmanlılık, İslamcılık, Türkçülük. Her biri kendi içinde birer milliyetçi ideoloji olan bu düşünceler, Türkiye’de ulus inşa sürecinin temellerini oluşturmuştur. Dolayısıyla, Türk ulusunun inşası da ondan önce vücut bulan bu akımların ürünüdür. Türkçülük akımı Osmanlı son döneminde sahne alan iki akım Osmanlılık ve İslamcılığın oluşturduğu sosyopolitik ortama tepki olarak ortaya çıkmış ve son olarak, nevi bakımından bir fikir birliğine varılamayan, kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından bir doktrin, onu araştıranlar tarafından ise ideoloji ya da düşünce akımı olarak konumlandırılan Kemalizm, ulus inşa sürecinin temeline son ve en keskin harcı katmış, ulusu oluşturmanın yanında onu bir devlet güvencesi altına alarak, inşa sürecini zemine taşımıştır. Ulus inşası, Kemalizmin ideolojik yapısı üzerinde şekillense de günümüzde halen devam etmektedir. (Oran, 1990, s. 115)

Konumuz dahilinde bu dönemin ideolojik değişim ve sürekliliğini eğitimdeki yenileşme hareketleri üzerinden ulusal kimlik inşasına etkileri bakımından inceleyerek kapsamı daraltmanın konumuzun kapsamı nedeniyle işimizi kolaylaştıracağı düşüncesindeyiz. Bu nedenle bu çalışmada Kemalizmi bir ideoloji olarak ileriki bölümlerde detaylı bir biçimde ele alacağız. Ancak, bu bölümde, cumhuriyetin ilanına kadar olan süreçte, Türk ulusal kimliğinin inşasında etkili olan ideolojileri eğitim alanındaki yenileşme çabaları üzerinden kısaca ele alma gayreti içerisinde olacağız. Nitekim, her biri ayrı birer çalışma gerektiren bu düşünceler bizim çalışmamızın kapsamını aşan bir hacim taşımaktadır.

2.3.1. Tanzimat Dönemi İdeoloji, Kimlik ve Eğitim

Ulus kavramı, her kültürel coğrafyada farklı anlamlarda kullanılmıştır, bu meyanda Müslüman doğulularla, Hristiyan batıların kullandığı anlamlarda da farklılık vardır. Batı, ulusu etnik aidiyetle sınırlarken; doğu, kendi içinde dini kimlik üzerinden bir aidiyet geliştirmiştir. Dolayısıyla, Müslümanlar bir ulusu, gayri müslimlerse etnik aidiyetlerine göre farklı ulusları aynı coğrafyada inşa etmişlerdir. (Karpas, 2011, s. 12) Bu durumda klasik Osmanlı’nın modern bir ulus inşa süreci oluşturabilmesi için halkını etnik ya da dini farklılıklarına rağmen eşit yurttaşlar olarak görmesi düşünülemez, bu ancak, herkesi kanun önünde eşit sayacak olan Tanzimat Fermanı ile mümkün olabilmiştir. Akçura’ya göre Osmanlılık Fransız milliyetçiliğinden örnek alınarak uygulamaya geçilmiş (Çalen, 2017, s. 53), akrabalık ilişkisi ya da etnik bir ırk temeline dayanmayan bir Osmanlı milleti oluşturma çabasının adıdır. (Akçura, 2004)

Bu tarif Tanzimat'a uzaktan bakarak mümkün olmuştur. Çünkü, onu hayata geçirenler içinde bir Osmanlı ulusu yaratma arzusuyla mı yazılmıştır sorusunun cevabı açık ve net bir şekilde cevap bulamaz. Bunun nedeni, fermanın batılı devletlerin baskısıyla, içinde bulunulan zor koşullardan kurtulmak ve imparatorluğun dağılmasını önlemek amacıyla yazıldığıdır. Bu durum, ulus inşası için gerekli devlet güvencesini bireylere ve topluluklara vermiş olsa da uygulamada oluşan farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Nitekim, Tanzimat öncesi uygulamalar ile Tanzimat dönemiyle ulaşılmak istenen sonuç için oluşturulan yeni kurumlar, sürekli olarak, birbirlerinin karşısına çıkmış ve bu da özellikle yeni bir ulusal bilincin oluşmasının önüne geçmiştir. Bunun en önemli göstergesi ise Tanzimat öncesi modernleşme/batılılaşma uygulamalarının ulemayı memnun edecek şekilde kurgulanmasından dolayı uygulamada oluşan çatışmadır. (Mardin, 1991, s. 12)

Yine de Tanzimat, tebaayı hakim millet ve diğer milletler kategorilerinden çıkarmış, kanun önünde eşitlik ilkesiyle her ne amaçla olursa olsun Osmanlılık fikrinin geliştirilmeye başlandığını göstermiştir. (Başar, 2017, s. 200) Öyleyse, tarihsel bir perspektifte Osmanlıcılığın ne olduğuna ve nasıl gelişim gösterdiğine bakmak gerekmektedir. Konumuz dahilinde bunu eğitim alanındaki gelişmeler üzerinden aktarma eğiliminde olacağız.

Tanzimat dönemi boyunca uygulanan eğitimde yenileşme hareketleri eğitimin bir kamu hizmeti haline getirilmesiyle birlikte, laik bir yapıya kavuşturulmasını amaç edinmiştir. Laik eğitim alan öğrencilerin laik bir devlet örgütlenmesi sağlaması beklentisi Tanzimat ileri gelenlerinin ortak amacıdır. Çünkü, o döneme kadar uygulanan tüm yenilik hareketleri halka indirilememiş ancak saray ve çevresinde ve belirli bir sınıfın ve tabakanın içerisinde kalmıştır. Osmanlı yenileşme hareketlerinin eğitime yansımaları esasen, Osmanlı devletindeki yenilikleri yaşatıp ilerletecek bir bürokrat zümresi oluşturmayı amaç edinmektedir. İlk olarak II. Mahmud döneminde 1826'da kurulan Evkaf Nezareti'nin himayesine verilmesiyle birlikte eğitim, merkezi yönetimin içine alınmıştır. Nitekim, özellikle Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun ilanından sonra, o döneme kadar ilmiye sınıfının kontrolünde olan eğitim kurumları, Tanzimat bürokratlarının (kalemiye) hatta mülkiyenin tekelindeki bir bürokratlar zümresinin kontrolüne geçmiştir. (Ergin, 1977)

Daha önce de değinildiği gibi Osmanlı'nın batı karşısında geriye düşmesi Tanzimat bürokratları tarafından devlet yönetimindeki eksiklikler ve aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. İşte, yönetimdeki bu eksiklikleri gidermeyi amaçlayan Tanzimat yöneticileri 18. yüzyılda askeri eğitim alanında başlayan yenilikleri, sivil eğitime taşımıştır. Bunun kurumsal anlamdaki ilk görünümü de rüştiyelerle mümkün olmuştur. Bu bağlamda, batı tarzındaki modern eğitim

kurumlarında olduğu gibi seviye grupları ve sınıflar oluşturulmuştur. Klasik Osmanlı eğitim sisteminden farklı olarak dünyevi dersler müfredata girmiştir. İlk ve ortaöğretim arası bir kurum görüntüsündeki rüştiyelerle birlikte bir çeşit “el verme” olarak tanımlanabilecek Osmanlı memur yetiştirme biçimini değiştirmiş ve Osmanlı’da devlet memurları rüştiye bitirenler arasından seçilmiştir. Tarihsel izlekte III. Selim tarafından başarısızlıkla sonuçlanan uygulamalarla başlatılıp, II. Mahmud’un reformlarıyla su yüzüne çıkan batılılaşma hareketlerinin ete kemiğe büründüğü bir dönemi ifade eden Tanzimat, hem Osmanlı tebaası içinde bir aidiyet ve bağlılığı oluşturmak için hem de tebaadan modern ulus olma yolunda, halkı dönüştürücü bir etkiyle seküler bir toplum yapısının temelini de oluşturmuştur. (Akyüz, 2007, s. 164-165)

Bu yönde yapılan çalışmaların belirli bir sistematik içerisinde ve düzenle yürütmesi için çeşitli danışma meclisleri kurulmuştur. Bu meclisler, sosyal hayatın düzenlenmesinden, devlet yapılanmasına kadar her alanda bir dönüşümün izini sürmüş ve Osmanlılık düşüncesinin yayılması için çaba göstermişlerdir. III. Selim’in meşveret meclislerini kurmasını takiben II. Mahmud da meclisler eliyle oluşturulan yönetimi benimsemiş ve Sultan Abdülmecid döneminde bu meclislerin sayısı artırılmıştır. Bununla birlikte, Divan-ı Humayun’un etkisini yitirmesi ile birlikte vezirlik makamı verilen nazırlar tarafından yönetilen nazırlıklar kurulmuştur. Nazırların, doğrudan padişah tarafından atanması, sadrazamların vezirler üzerindeki etkisinin azalması bakımından da önemlidir. İşte, danışma meclisleri de kurulan nazırlıklara göre alt kademe ya da üst kademede bir danışma görevi üstlenmektedir. Merkezi yönetimin kararlarını valiler eliyle yürütürken, bir danışma görevi üstlenen taşra meclisleri, bölgenin eğitim faaliyetlerini, yapılacak okulları, öğretmen ihtiyacını da belirlemekteydi. Ancak, öğretmenleri görevlendirme işi Maarif Nezaretince gerçekleştirilmiştir. Maarif Nezareti özerk bir kurum olarak yapılanmaya başlanana kadar geçen süreçte, eğitim öğretimle ilgili işler, ferman ve layihalarla daha sonrasında ise talimatnamelerle yönetilmiş, danışma meclisleri ve taşra meclislerinin sayısal olarak artmasıyla birlikte bu meclisler eliyle yürütülmeye başlanmıştır. (Somel, 2015, s. 27-28)

Nitekim, Erdoğan, Maarif Nezareti kurulana kadar eğitim işleriyle ilgili işlerin komisyon niteliğindeki kurullarla ya da alt kademe nazırlıkları eliyle yürütüldüğünü belirtmektedir. Onun aktardığına göre çağcıl anlamda eğitimle doğrudan ilgilenen ilk kurum Meclis-i Umûr-ı Nafia’dır. Modern eğitimin bu kurula bırakılmasının iki nedeni vardır. Birincisi eğitimle ilgili konuların bir kuruma bırakılması için eğitim işlerinin verildiği Evkaf Nezareti’nin ilgilendiği alanların yoğunluğu dolayısıyla eğitime beklenen ilginin verilmemesi,

ikincisi ise medresenin eğitim üzerindeki etkisinin azaltılarak, laik bir yapıda eğitim teşkilatı kurmak istenmesidir. (Erdoğan, 1996, s. 191)

Bu anlamda Meclis-i Umûr-ı Nafia tarafından 1839 yılında yayımlanan bir layiha ile birlikte, daha önce vakıflar eliyle özel alana bırakılmış olan, eğitim kamusal alana çekilmiş ve bir kamu hizmeti haline getirilmiştir. Böylece Osmanlı kimliğini içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi beklenmiştir. Öyle ki esasen bu durum, Osmanlı'nın hukuki ve bürokratik yapısını kökten değiştiren Tanzimatın etkilerini tebaaya yayarak ayrılıkçı milliyetçi rüzgârın önünü kesmek üst amacını gerçekleştirmek için oluşturulan çabanın eğitim alanındaki yansıması olarak görülmüştür. (Kansu, 1930)

Daha sonrasında ise Bab-ı Âli'deki işlerin düzenlenmesi için sultan Abdülmecid'in fermanı üzerine imar işlerini ve eğitim işlerini düzenlemek için iki meclis kuruldu. Muvakkat Meclis-i Maarif eğitim ile kurulan meclisti. Bu meclis çalışmalarını sultan Abdülmecid'in fermanıyla açılan ve bir üst meclis görünümündeki Meclis-i Ahkam-ı Adliye'ye gönderir oradan da padişaha sunulurdu. Esasen, Muvakkat Meclis-i Maarif bir danışma meclisi görünümünde olsa da sonraki yıllarda oradan çıkan kararların uygulanması, bu meclisin önemini göstermektedir. Nitekim, bu kararlar arasında nitelikli memur yetiştirmek için Darülfünun açılması, ülke genelinde eğitimin çağdaş uygulama örneklerindeki gibi üç aşamalı olarak uygulanması, Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ve bir nazır atanması da vardır. (Erdoğan, 1996, s. 194)

Muvakkat Meclis-i Maarif'in önerdiği uygulamalar sonraki yıllarda sırayla hayata geçirilmiştir. Nitekim, 1846'da eğitim üçlü bir sınıflamaya tabi tutulmuş, Daimi Meclis-i Maarif kurulmuştur. Burada, Erdoğan, Daimi meclisin bağlı olduğu nezaretlere dikkat çekmekte ve bu meclisin Meclis-i Vala ile Hariciye Nezaretine bağlı olarak yapılanmasını eğitimin laikleştirilmeye çalışıldığının işareti olarak görmektedir. Öyle ki bu meclisin Meclis-i Vala Başkanı ve Hariciye Nazırı emrine bağlanması Tanzimat reformlarının eğitimle yaşayış, süreklilik kazanacağından düşünülmesinden kaynaklanmakta ve ona göre ayrıca, eğitimde meşihat makamının ve ulemanın etkisinin en aza indirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında Daimi Meclis-i Maarif daha önce Muvakkat meclisince alınmış kararları uygulamış ve bunun sonucu olarak rüştiyeler açılmaya başlanmıştır. (Erdoğan, s. 195-196)

Esasen, rüştiyelerin açılması Osmanlı devlet yönetimindeki düalist yapının eğitim alanında da kendini göstermesi bakımından, öğretmen ihtiyacı konusunda karşımıza çıkmaktadır. 1847 yılında rüştiyeler açıldığında, bu okullarda öğretmenlik yapacak kişiler medreselerden seçilmiştir. Bu durum, Osmanlılık fikrinin modernleşme gayretindeki yapısına

tezat teşkil etmektedir. Bu nedenle, 1848 yılında Osmanlı'nın öğretmen (muallim) yetiştiren ilk kurumu olan Darümuallimin-i Rüşti açılmıştır. Fakat, Osmanlılık kimliği oluşturma çabasındaki Tanzimat yönetimi, bu yönde bir eğitim anlayışı oluşturmak istese de ekonomik yoksunluklar dolayısıyla, öğrencilerin Darümualliminlere ulaşma imkanı bulamaması sorunuyla karşılaşmış bu nedenle, ilerleyen dönemlerde sayılarında artışa gidilmiş ve buralara kaza ve köylerdeki durumu parlak öğrencilerin kabulü için çaba harcanmıştır. Öğrencilerin görece daha kolay ulaşabileceği şekilde kurulmaya başlansa da bekleneni almak için Darümualliminlere kayıt olan her öğrenciye bur niteliğinde aylık bağlanmış. Bu durum, Darümuallimlerin ve dolayısıyla öğrenim görenlerin sayısının artması dolayısıyla hazinenin zorlanmasına ve açılan kurumların giderlerinin bağlı buldukları vilayet bütçelerince karşılanması sonucunu doğurmuştur. (Somel, 2015, s. 152-153)

Bunun yanında, daha önce, sıbyan mekteplerinde ders verecek öğretmenlerin seçiminde, yetişmiş kadro yoksunluğu nedeniyle çok seçici davranamayan devlet yönetimi, öğretmen olmanın koşulu olarak Darümuallimin mezunu olmayı ana şart olarak koşmuştur. Bunun yanında Darümuallimin mezunu olmayı yeterli görmeyerek, ideolojiyi içselleştirmiş bireylerin öğretmen olarak yetiştirilmesi için üç yıla sınırlı olarak çalışma imkanı veren bir sınav yapılmış, sınavdan başarılı sonuç elde edenler muallim olarak görevlendirilmiştir. (Özcan, 1992, s. 450)

Tanzimat döneminin ileri gelenleri genel olarak önce askeri okullarda gerekli düzenlemeler için Almanya ve Avusturya; sonrasında Mustafa Reşit Paşa'nın politikalarıyla İngiliz (Mardin, 1985, s. 50) daha sonra ise özellikle Islahat Fermanı'yla birlikte Fransız etkisinde bir dizi yenilik yapmıştır. Fenelon, Comenius ve Rousseau gibi aydınlanmanın öncülere sayılacak fikir insanlarının düşünceleri incelenmiş ve onların eğitime katkıları Osmanlı eğitim anlayışının değişiminde de etkili olmuştur. Dolayısıyla, Osmanlı'da eğitim modernleşmesinde Fransızlar oldukça büyük etkiye sahip olmuştur. Bunun yanında, vilayet ve köy kanunnamelerinde de Fransız etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür. (Ortaylı, 1983, s. 96)

Öncelikli olarak, Almanya ve Avusturya'dan yardım alınması Mısır sorunu nedeniyle, İngiltere ve Fransa'dan istenen yardımlara ulaşamamaktan kaynaklanmış, bu da Almanya ve Avusturya'da o dönem esen kameralizm rüzgarının Osmanlı'yı da etkisi altına almasını beraberinde getirmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse, Kameralizm, bürokratik devlet yapılanmasını gerektiren bunun için de devletin tüm yapıların en üstünde konumlanmasını ve merkezi devlet anlayışını ön görmektedir. Ancak, Kameralizm, bu yönüyle hukuk devleti yerine bir istibdat rejimi kurma eğiliminde görünmekte, bu da Tanzimat bürokratlarınca beklenen,

ülkeyi birleştirici güçten ziyade, yeni bir zenginler sınıfı oluşturmaktan öteye gitmemiştir. Esasen, iltizamın kaldırılması ve muhassıllıkların kurulmasıyla vergi gelirlerini artırmayı uman Osmanlı yönetimi, muhassıllıklardan da umduğunu bulamayınca, eski sisteme yerel meclisler ekleyerek yeniden dönmüştür. (Eryılmaz, 2017, s. 108-120; Koç, 2021, s. 98-103)

Eğitim ile Osmanlıcı bir kimlik oluşturma düşüncesi Islahat Fermanı'nın ilanıyla daha da belirginleşmiş, laik devlet yapısı vurgusu ile seküler bir toplum arzusu da bu yönde güç kazanmıştır. Islahat Fermanı esasen Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda belirlenen ilkeleri daha somutlaştırarak veren bir ilkeler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Kanun önünde eşitlik ve tüm tebaanın devlet görevlerine getirilebilecek olmasının yanında belirli teknik şartları haiz tüm tebaanın askeri ve idari eğitim alabilmesi ve eğitimde cemaat ve mezhep özerkliğinin getirilmiş olması, eğitimde fırsat eşitliğinin oluşturulmaya çabalandığının göstergesi niteliği taşımaktadır. Ancak, bu durum, ileride yeniden ele alınacağı üzere, köylerde yaşayan ve hakim millet olarak sınıflandırılan Türk tebaanın bir topluluk halinde sosyo-ekonomik olarak kalkınmasını sağlamak şöyle dursun, onları gayri müslimlerin ekonomik olarak altında bırakmıştır. Bu durumun başlıca sebebi olarak, hem Tanzimat hem de Islahat fermanlarının batılı devletleri memnun etmek ve gayri müslim tebaayı milliyetçi etkiden uzak tutarak dağılmayı önlemek amacıyla yayınlandığından kaynaklanmaktadır. (Eryılmaz, 2017, s. 143-146)

Nitekim, Islahat Fermanı'yla oluşan düzende özellikle aynı yıl akdedilen Paris anlaşması hükümlerince, yabancı devletlerin Osmanlı devleti sınırları içerisinde yaşayan kendi dindaşlarının ve vatandaşlarının eğitimini denetleme imkanına ulaşmış böylece gayrimüslim tebaa hızla kendi usullerince, kendi milliyet ve dinlerine göre eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Bu durum, batılı devletlerin Osmanlı üzerinde tahakküm kurmasının yolunu açabilecek en önemli etken olarak görüldüğünden Osmanlı devleti eğitimde modern uygulamalar geliştirmeye hız vermiştir. (Erdoğan, 1996, s. 203)

Bunun yanında taşranın önemi fark edilmeye başlanmış ve Midhat Paşa'nın Tuna Valiliği esnasında Tuna'da daha sonra da Bağdat'ta uygulanan bir vilayet nizamnamesi yayınlanmıştır.

Osmanlı devlet bürokrasisinin taşradaki etkisizliğinin görülmesi üzerine 1864 yılında yayınlanan nizamname, taşra ile merkezi birleştirmeyi amaç edinmiştir. Toprak düzenindeki bozulmalar, vergi denetimindeki yetersizlikler, taşradaki ahalinin eğitimsizliği ile birleşince devletin ulaşmak istediği sonuç her seferinde hayal kırıklığıyla sonuçlanmıştır. Bu durum, taşraya ve daha da özelde köye önem gösterilmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum 16. yüzyıldan itibaren oluşan bir nevi derebeylik karşısında devletin tebaanın yanında olduğunu göstermesi

bakımından önemlidir. Esasen, toprak reformları topraksız kalan köylüyü topraklandırmak ve işlenmeyen toprakları ekonomiye kazandırmak için yapılmışsa da mültezimlerin, görevli devlet görevlilerinin de desteğiyle halka daha çok baskı yapması sonucunu doğurmuştur. (Aksakal, 2023, s. 61-62)

Devlet yönetiminde, İngiliz adem-i merkeziyetçiliğini örnek almanın mümkün olmadığını görülmesi üzerine Fransız uygulamaları örnek alınarak hazırlanan nizamname bizim konumuz açısından üç önem taşımaktadır. İlki, vilayet yönetimlerinde önem verilmeyen çevrenin önem kazanmaya başlaması; ikincisi, Midhat (Mithat) Paşa'nın Niş ve Tuna Valilikleri sırasında, açtığı ıslahhane ve sanayi mektepleri ile Osmanlılık fikrinin yayılmasına sağladığı katkı, tarımsal genişlemeyi, üzerinde üretim yapılmayan toprakları ekonomiye kazandırmak için Menafi-i Umumiye diğeri adıyla Memleket Sandıklarını hayata geçirerek Türkiye'de kooperatifçiliği başlatmış olmasıdır.

Midhat Paşa'nın ismi içlerinde Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suavi gibi Tanzimat döneminin önde gelen münevverlerinin gelişigüzel bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşturulan bir cemiyetin oluşumu açısından da önem arz etmektedir.

Kendilerini Yeni Osmanlılar olarak adlandıran bu münevverlerin içerisinde Midhat Paşa'nın önemi, Osmanlı modernleşmesinin önderlerinden olmasının ve vilayet nizamnamesiyle Osmanlı yerel meclislerinin işlevlerinin artırılmasıyla vilayet yönetimini yerinde teftiş eden, ayrıca, bugünkü Danıştay'ın öncüsü olan Devlet-i Şura'nın ilk başkanlığını yapmış olmasının yanında, 1876 yılında V. Murat'ı tahttan indirerek, Sultan II. Abdülhamid'i tahta çıkaran ekibin ve onun razı olduğu Kanun-i Esasi'yi yazan kadronun başlarında olmasıdır.

Midhat Paşa, Tuna valisi iken kurduğu ıslahhaneler ve sanayi mektepleriyle halk eğitiminin ve Osmanlı'da eğitimde fırsat eşitliğinin öncüsü olmuştur. Islahhaneler, yetim, öksüz ya da ailesinin ekonomik durumu elverişli olmayan çocukların hem dönemin ruhuna uygun olarak, ilmi eğitim almaları hem de kendilerine uygun mesleki eğitimden geçmeleri oldukça önemlidir. İlerleyen dönemlerde, ıslahhaneler yaygınlaştırılmış ve 1873 yılından bu yana hizmet veren ve halen açık olan Darüşşafaka'nın da öncüsü olmuştur. Bu denli önemli bir misyon üstlenmiş bir devlet görevlisinin de olması gerektiği yer sadrazamlık makamıdır elbette. Sultan II. Abdülhamid de tahta çıkar çıkmaz Midhat Paşa'yı sadrazamlığa getirmiştir. Esasen, Midhat Paşa sadrazamlığa getirildiğinde, Yeni Osmanlılar olarak adlandırılan münevverleri Abdülaziz döneminde gönderildikleri sürgünlerine son vermiştir. Bu, Yeni Osmanlıların devlet yönetimi anlayışlarının daha da görünür olmasını sağlamış ve Osmanlı son dönemine bu aydınların görüşleri etkili olmuştur. (Koç, 2021, s. 40)

Midhat Paşa'nın Osmanlı modernleşmesindeki önemi esasen Tanzimat dönemiyle birlikte başlamaktadır. Ancak, bu dönemde Midhat Paşa, aşırı bulunduğu için Tanzimat ileri gelenlerinin gerisinde kalmıştır. Onun ön plana çıkması ise bütün Osmanlı toprağı için hazırlanmış olmakla birlikte devleti yönetenlerin temkinli davranmak istemesi sonucunda Tuna vilayetinde uygulanma imkanı bulan Tuna Vilayeti Nizamnamesi'nin hazırlayıcıları arasında olmasıyla birlikte, bu nizamnamenin uygulayıcısı olmasıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte, devletin yönetim anlayışı gereği gerçekleştirilmesi gereken idari dönüşüm taşrada merkezdeki görünümünden daha kötü durumdadır. Nitekim, nizamnamenin hazırlanmasının temel nedeni de taşrada da bürokratik dönüşümü sağlamaktır. Kısacası, Tanzimat reformlarını halka yaymanın yollarını arayan devlet yönetiminin başvurduğu çarelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Vilayet nizamnamesinin açtığı yol, yerel meclislerin kurulmasını beraberinde getirmiştir. Maarif Meclisi de bu meclislerden biridir. Nitekim, devlet taşradaki toplumsal sorunları bu meclisler eliyle çözmektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumları da bu meclisler eliyle açılmakta ve bu eğitim kurumlarında yöreye göre farklılaşan müfredat bu meclisler eliyle uygulanmaktadır. Esasen, devlet sadece ortaöğretimin giderlerini karşılayabilmiştir. Her ne kadar zorunlu hale getirilmiş olsa da ilköğretim kademesinin giderleri, maarif meclisleri marifetiyle yöre halkına bırakılmıştır. Bu durum da halkın eğitime bakışını olumsuz yönde etkilemiştir. (Koç , 2021, s. 41)

Vilayet Nizamnamesinin eğitim alanındaki uygulama değişimlerini görmek için ise Maarifi Umumiye Nizamnamesinin yayımlanmasını beklemek gerekmiştir. Öyle ki bu nizamnameyle, taşra teşkilatına maarif meclislerinin yanına maarif müdürleri, muhakkik ve müfettişler atanmıştır. (Kodaman, 1991, s. 23)

Yine de 1860'lara kadar eğitim alanında yapılan değişiklikler sadece yeni kurumlar açmakta ve bu kurumlar alt yapısı oluşturulmadan o kurumlara istenen insan tipini yetiştirecek ehliyeteye sahip görevlilerin yetiştirilmesini sağlamadan oluşturulmuştur. Osmanlı ilköğretimini teşkil eden sıbyan mekteplerinin ıslahı girişimleri işte bunun fark edilmesi üzerine 1857'de Maarif Nezaretinin kurulmasıyla gündeme gelmiştir. Ve ancak 1863'te İstanbul'daki sıbyan mekteplerinde *usul-i cedide* göre (ezberci olmayan, temel dünyevi bilgileri içeren) eğitime geçilmiştir. 1868'de Mekâtib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu, bir nizamname yayımlamış ve sıbyan mekteplerinde yazım, faydalı bilgiler, geometri ve matematik derslerinin verilmesini öngörmüştür, Sultan Abdülmecid'in iradesiyle bu nizamnamenin hemen uygulanması istenmiş, fakat bu dersleri vermesi beklenen öğretmenlerin bu yetkinlikte olmadığı anlaşılınca bu nizamnamenin hükümleri uygulanamamıştır. (Öztürk, 2007, s. 8)

Islahat Fermanını oluşturduğu ivme, eğitimin teşkilatlanmasına da etki etmiştir nitekim Osmanlı'nın gayrimüslimlerin okullarına el atabilmesi için yetkileri tek elde toplanmış maarıften sorumlu bir kuruma ihtiyacı hasıl olmuştur ve 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Başlangıçta oldukça mütevazı bir teşkilat yapısına sahip olsa da Maarif-i Muhtelit ve Maarif-i Umumiye Meclislerinin bir araya getirilerek bu meclislerin başkanlığına da maarif nazırının geçirilmesiyle teşkilatın yapısı görece genişletilmiştir. Ancak, bu yapılanma özellikle yabancı okullarının işleyişlerine müdahale için yeterli gelmemiş ve sonunda 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayımlanarak eğitimin örgütlenmesi ve planlanması kanuni bir zeminin oluşturulması ile nispeten sağlanabilmiştir. Buna rağmen, Osmanlı eğitim sistemindeki en önemli ve köklü değişiklik 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile mümkün olmuştur. (Tekin, 2002, s. 96)

1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Osmanlı'nın laik bir devlet oluşturma arzusuna bağlılığını ve yetiştirilecek insan tipinin kimliğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Nitekim, 1850'lere kadar 9 yaşına kadar sadece sıbyan mektebine devam eden, 9 yaşından sonra ise ancak özel öğretmenlerle eğitim alan kız öğrencilerin eğitimi 1859'da Sultanahmet Kız Rüşdiyesi'nin kurulmasıyla kamusal alana dahil edilmiş ancak bu durum nizamnamenin yayımlandığı 1869 yılına kadar İstanbul'un sayılı seçkin ailelerinin çocuklarıyla sınırlı kalmıştır. Kızların eğitimi için esas değişim ise Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile mümkün olmuştur. Kız Rüştiyesinin açılmasından Nizamnamenin ilanına kadar geçen süreçte kızların eğitimi için kadın öğretmen yetiştirecek bir kurumun bulunmaması nizamnamenin önemini toplumsal dönüşüm için bir kat daha artırmaktadır. (Ergin, 1977, s. 668)

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı eğitim sisteminde büyük değişiklikler oluşturmuştur. Nizamnamede Medreselere ait hiçbir bilgi ya da görüş belirtilmemesi ayrıca öğretmenlerin Darülmualimlerden mezun olanlar arasından atanması ulemanın eğitim ve devlet yönetiminden tasfiyesi için önemli bir adım olarak görülmekle birlikte Tanzimat döneminde oluşan ikili yapının yerini, yeni oluşan ve laik devlet çabalarının ürünü olan kurumların almaya başladığının göstergesi niteliğindedir. Ayrıca, nizamnameyle Osmanlı topraklarındaki eğitim tek bir sisteme bağlanmış, okullara müfettişler eliyle denetim getirilmiştir. Nizamnameyle eğitim sistemi derecelendirilmiş, sıbyan ve rüşdiye mekteplerinin üstünde idadiye ve Sultanilerin kurulması planlanmış ayrıca öğretmen yetiştirme konusu da nizamnamenin içeriğine alınmıştır. (Somel, 2003, s. 120-121)

Var olan Darülmualiminin yanına o günün şartlarına hiç de uygun düşmeyecek şekilde kız rüştiyelerinde erkek öğretmenlere görev verilmesinin önüne geçmek için kız okullarına öğretmen yetiştiren Darülmualimat açılması kararlaştırılmıştır. (Ergin, 1977, s. 668)

Öğretmen yetiştirme konusunda başka bir adım da Mekatibi Ali'nin kurulmasıdır. Günümüz eğitim fakültelerinin ilk örnekleri niteliğindeki bu kurumlarda sıbyan mektepleri, rüşdiye ve idadiler için öğretmen yetiştirilmiş, bu kurumlara öğretmen yetiştiren okullar, Mekatib-i Ali bünyesinde şubeler halinde tek çatı altında toplanmıştır. Bunların dışında, daha önce cemaatlerin ve gayrimüslimlerin kendi okullarını açabilmelerini içeren karar yinelenmiş ancak nizamnamede sayılanlar dışında okul açılmayacağı karara bağlanmıştır. (Ergin, 1977, s. 425)

Osmanlıcılık etkisini sürdürmektedir ve okulların açıldığı yörelerdeki hakim dilin okullarda kullanılmasına izin verilmiştir ancak Elifba öğretimi her sıbyan mektebinde okutulması zorunlu hale getirilmiştir. Dolayısıyla, dilin önemi anlaşılmıştır. Hem Fransa etkisiyle hazırlanmış olmasından hem de batıcı politikanın taklit olarak uygulanmasının eseri olarak Fransızca da Osmanlı dili yanında zorunlu olarak okutulmuştur. (Somel, 2015, s. 42-43)

Bu noktada şu hususa dikkat çekmek gerektiği düşüncesindeyiz. Osmanlıcılıktan sonra oluşan fikir akımları bir ikame oluşturmamış, Osmanlıcılık fikrinin yanında gelişim göstermiştir. Nitekim, Somel, Osmanlıcılık fikrinin dört farklı evrede oluştuğunu, bu evrelerin her birinde devletin uyguladığı siyasetle şekillenerek gelişim gösterdiğini savunmaktadır. (Somel, 2003, s. 88) Bu evrelerde, tarihsel olarak diğer iki fikir akımının da siyaset sahnesinde bulunduğu düşünüldüğünde Osmanlıcılık fikrinin 1913 yılına kadar etkisini sürdürdüğü sonucuyla karşılaşmaktayız.

Çalen, bunun nedeni olarak, Osmanlı'nın toprak kaybetmesine neden olan milliyetçi ayaklanmaların devlet yönetimindeki aksaklıklardan kaynaklandığının düşünülmesini görmektedir. Bunun yanında devlet – toplum – birey ilişkilerinin değişime uğramasıyla, Osmanlı olma düşüncesinin bir saltanatı ifade eden anlamının dışında, bir kimlik oluşturma çabasıyla tüm insanların bu düşünceye sahip olması gerektiği düşüncesi Osmanlıcılık fikrinin oluşumu ve gelişiminden beklentiği ifade etmektedir. (Çalen, 2017, s. 54-55)

Tanzimat dönemi boyunca devlet yönetiminde yapılmaya gayret edilen eğitimde yenilik hareketleri ile bütün şekilde devlete laik bir görünüm kazandırmak amaçlanmıştır. Nitekim, Kılıçbay, doğulu (Müslüman) Osmanlı ile batılı (Hristiyan) toplumların arasındaki farkın ancak

devletin laikleştirilmesi ile kapatılabileceğinin Osmanlı yönetiminin düşüncesi olduğunu savunmaktadır. (Kılıçbay, 1985)

Tam da bu aşamada batıcılık ile Osmanlı'nın kendi değerlerini sorguladığı bir ikileme düştüğünü görüyoruz. Bu ikilik, İslamcılık düşüncesinin devletin resmi ideolojisi haline gelmesinin de başat faktörü olarak göze çarpmaktadır.

2.3.2. Abdülhamid Döneminde İdeoloji, Kimlik ve Eğitim

Hem müslüman tebaanın Tanzimat ve Islahat Fermanları ile oluşan ortama tepkileriyle birlikte hızlanan batıcı politikaların islamiyetin ruhuna uygun olmadığı düşüncesi, hem de Araplar ve Türk olmayan diğer müslüman tebaa arasında da bir milliyetçi uyanışa karşı gelişen İslamcılık düşüncesi, Çalen'in aktardıklarına göre üç farklı şekilde vücut bulmuştur: İslam'a dayalı *Arap* uyanışı, II. Meşrutiyetin ilanıyla birlikte gelişen batıya karşı bir duruşun ideolojisi olan İslamcılık ve sultan II. Abdülhamid ile özdeşleşen ve devletin resmi ideolojisi durumundaki "İttihad-ı İslam" anlayışı. (Çalen, 2017, s. 143-144)

Sultan II. Abdülhamid tarafından uygulanan bu ideoloji, tüm Müslümanları bir araya getirme düşüncesiyle birlikte, esasen İslamcılığa Arap uyanışının eklenmesiyle Arap coğrafyasında oluşacak ulusal bağımsızlık isteklerinin önüne geçmesi esas amaç olarak görünmektedir. Nitekim, yeni Osmanlıcı bir tavırla isimleri zikredilen Afgani, Abduh ve Tilmizi önderliklerinde gelişen İslam uyanışı, bir Arap milliyetçiliğinin de temelini oluşturmaktadır. Mısır sorunu sırasında Arapların batılı işgal güçlerine verdikleri tepkiler yanında, bu tepkiyi Arap olmayan diğer Müslümanlara, Osmanlı ve Türk kuvvetlere karşı da vermiş oldukları ve Arap coğrafyasında, Arap olmayanlara karşı bir kimlik inşa gayretinde oldukları görülmüştür. Öyle ki, Osmanlı yönetiminin çok önem verdiği ve Müslüman ülkelerin bir arada olmaları gerektiğini savunan Cemaleddin Afgani, artık bu birlikteliğin, önce her Müslüman ülkenin bir ulus devlet oluşturması ve daha sonra bir araya gelmeleri gerektiğini düşünmüştür. (İnayet, 1991)

İttihad-ı İslam, Müslümanlar arasında her zaman gündemde olan bir anlayış olmasının yanında, devletin düştüğü zor durum, son dönemlerde oluşan dağılmanın etkisi ve batıcı politikaların devletin ve dinin ruhuna uymadığı düşüncesiyle siyasal alana taşınmış ve ilk olarak 1869 yılında Hürriyet gazetesindeki bir yazısında Namık Kemal tarafından isimlendirilerek gündeme getirilmiştir. Namık Kemal ve bir araya gelememiş olsalar da Yeni Osmanlıcılık düşüncesi altında toplanmış diğer aydınlar ya da daha yerli bir ifadeyle münevverler, yeni oluşacak sosyopolitik ortamın da hazırlayıcısı olmuşlardır. (Mardin, 1985, s. 52)

II. Abdülhamid döneminin en belirgin özelliği, Tanzimat dönemi boyunca oluşturulan politikaların devletin varlığını, birliğini ve bütünlüğünü koruma düşüncesiyle birlikte uygulamanın yollarının aranmasıdır. Böylece, tüm devlet kurumları bir süzgeçten geçirilmekte eğitim kurumları da bu süzgeçten nasibini almıştır. Nitekim, eğitim politikalarının yabancı ülkelerin etkisinden arındırılması için çabalanmış ancak bunun yanında birçok ülkenin Osmanlı topraklarında okullar açabilmesi için izinler çıkarılmıştır. Bu durum sadece politikalarla sınırlı kalmamış, öğretmenlerin ve maarif teşkilatının diğer mensuplarının seçiminde de buna uygun bir işleyiş geliştirilmiş ve öğretmenlerin seçimine padişah doğrudan etki etmiştir. Öyle ki bu durum, oluşacak olan istibdat rejiminin eğitim alanındaki uygulananın sadece bir prototipi olmuştur. Nitekim, devletin bekasını korumak amacıyla birçok münevver sürgün edilmiş, dışlanmış ve hatta idam edilmiştir. Bu durum özellikle Osmanlı'nın İslam coğrafyasının desteğinin alınmasının yanı sıra, batılı devletlerin desteğinin de alınması için uygulanan politikanın izdüşümü niteliğindedir. Ancak, bu politika uygulanırken, Osmanlı'nın kurucu unsuru olan Türkler görmezden gelinmiş ve hatta bugün dahi birçok yorumcunun bahsettiği gibi, Türkler hakir görülmüştür. (Somel, 2015, s. 165)

Bunun yanında, Türklerin çok büyük çoğunluğunun köylerde yaşamasından dolayı, cahil topluluklar olduğu, ellerinden bir iş gelmediği gibi aşağılama ifadeleri kullanılmıştır. Esasen bu durum, sultan II. Abdülhamid'in uyguladığı İslamcılık ya da İttihad-ı İslam anlayışıyla ters düşmektedir. Nitekim, İslam coğrafyasında bir birliktelikten doğan İttihad-ı İslam anlayışı tüm Müslüman unsurların eşit olduğu adil bir düzen gerektirirken, Türk köylülerin dışlanması, bunun yanında Arap kabilelerinin yüceltilmesi, Arap ilim adamlarının padişahı destek bulması, esasen bu politikanın sadece Arapların Osmanlı'dan kopmamaları için uygulandığını akıllara getirmektedir. Bu durum Osmanlı'nın modernleşme isteğinin de esasen, yabancı millet ve devletlere hoş görünmekten ibaret olduğunun bir göstergesi sayılabilir. İşte böyle bir ortamda hem istibdat rejiminin baskıcı politikaları hem de asli unsur olan Türklerin aşağılanması, birçok münevver tarafından eleştirilmiş ve esasen Türk milliyetçiliğinin doğuşunu da tetiklemiştir. (Gündoğdu, 2022, s. 38-39)

Bu bilgiler ışığında 19. Yüzyılın son 10 yılına geçmeden önce Sultan Abdülhamid döneminde oluşturulma gayretinde olunan kimliğe değinmek yerinde olacaktır.

Batı'da feodalitenin çökmesinden sonra burjuva sınıfının devrimleriyle gelişen kapitalist düzen, Osmanlı toprak yapısının feodal olmamasından dolayı, bürokrasi eliyle gelişmiştir. Bu durum, kimilerine göre Sultan II. Abdülhamid'in devletin düştüğü zor duruma bürokratların neden olduğunu düşünmesini beraberinde getirmiştir. Bu nedenle sultan Bab-ı

Ali'yi yok saymış, en küçük ve yurdun en ücra köşesine giden memuru kendi belirlemiştir. Bu durum, merkezi otoritenin üstünde bir şekilde padişahın kendi otoritesini hakim kılmak istemesinden ileri gelmektedir. Bununla birlikte, denge politikasının bir gereği olarak batılı devletlerin baskısının azaltılması için Tanzimat döneminden itibaren uygulanan batıcı ideolojinin gereği olarak seküler bir toplumsal düzen oluşturulma gayretinde olduğu yönünde uygulamalar yapıldığı görülmüştür. Tanzimat dönemi boyunca padişahların yeni kurumlara uygun insan tipini yetiştirmeyi amaç edindikleri ancak, kiminin ulemanın varlığını etkisizleştirmek için verdiği çabanın son halkası olarak, 1880 yılında Hukuk Mektebi'nin açılması, sosyal hayatta ulaşılmak istenen seküler yapının hukuki alt yapısını oluşturacak kanun ve normların çıkarılması ve uygulanmasından sorumlu olacak laik devlete uygun şekilde, ulemeden ayrı bir hukuk örgütü kurma gayreti göze çarpmaktadır. Laik bir hukuk düzeni oluşturma gayreti olarak yorumlanabilecek bu durum, siyasal ve toplumsal alanı da etkilemiştir. Dolayısıyla, devletin Tanzimat döneminin son yıllarına kadar iki farklı yapının bir aradallığına son verme gayretinde olduğu göze çarpmaktadır. Ancak, 1877 yılındaki Osmanlı – Rus Savaşı'yla birlikte oluşan İstibdat Rejimi tüm bu gelişmelerin kağıt üstünde kalmasını beraberinde getirmiştir. Nitekim bu durum eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu dönemde eğitimin sayısal ifadelerde büyüdüğünü ancak verilen eğitimin niteliğinin gerilediğini söylemek mümkündür. (Yıldırım, 2018, s. 322-323)

Aynı şekilde ileride millet mektepleri ve harf inkılabı süreçlerinde de inceleneceği gibi dilde yalınlaşma çalışmaları da görülmüştür. Özellikle, Maarifi Umumiye Nizamnamesinin getirdiği azınlık eğitimi özgürlüğü, Türkçe'nin önemini artırmıştır. Dil, ulus olmanın başat faktörlerindedir. Bugün dahi tartışılan anadili, resmi dil ikilemi ulus olmanın önünde bir engel mi yoksa, ulus içerisindeki çeşitliliğin kaynağı mıdır tartışması, başlı başına bir çalışmanın konusunu teşkil edecek yoğunlukta görünmektedir. Sultan II. Abdülhamid döneminde başlatılan dilde sadeleşme çabaları, Osmanlı kimliği oluşturma çabalarıyla aynı doğrultuda görünmektedir. Ve iki kutuplu bir yapı karşımıza çıkmaktadır. Bir yanda Kur'an-ı Kerim'in Arapça yazılmış olması ve Farsça'dan gelen dini motifler dolayısıyla, dilin içerisindeki Arapça ve Farsça unsurların zenginleştirilmesini savunanlar, diğer tarafta ise milliyetler çağı dolayısıyla, konuşulan dil ile yazı dili arasındaki farkın azaltılarak Türkçe lehine yok edilmesini savunanlar bulunmaktadır. Sultanın bu iki kutup arasındaki tarafı ise onun diplomatik kişiliğini gösterircesine ortada durarak karşılık bulmuştur. Nitekim, ulemanın baskısı, zaten büyük bölümü okuma yazma bilmeyen tebaanın eşraf tarafından baskılanması sonucu dilde sadeleşme çabaları resmi yazışma dilinde yapılan ufak değişikliklerle sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla,

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleri boyunca, Osmanlı kimliği oluşturma çabalarının tüm ürünlerinde olduğu gibi dilde Türkçeleşme gayretleri de din ve geleneksel uygulamalarla çağdaş uygulamalar arasında sıkışmış ve kutuplaşmanın kaynaklarından birini teşkil etmiştir. (Sadoğlu, 2003, s. 63-65)

İslamcılık anlayışı işte böyle bir siyasi ortamda kendini göstermiştir. Ancak, imparatorluğun parçalanmasını engellemek üzere girişilen bir dizi yenileşme hareketinin içinde düşünüldüğünde İslamcı politikanın da farklı milletlerin bağımsızlık yarışına girmelerini engellemek üzere toplumsal ve siyasi alana hakim olduğunu görmekteyiz. Eğitimin toplumsal değişime etkisinin fark edilmesi ve İslamcı politikanın da güdümüyle, 19. Yüzyılın son yıllarında eğitimin İstanbul'un dışında yaygınlaştırılmasına çalışılmıştır. Tanzimat döneminin en büyük eksiklerinden biri, değişimin sürekliliğini sağlayamaması ve tebaanın değişime ayak uyduracak şekilde yeniden üretimi sorunudur. Nitekim, vilayet nizamnameleriyle birlikte taşrada başlatılan değişim çalışmaları, sultan II. Abdülhamid döneminde hız kazanmış ve ittihad-ı İslam anlayışını tüm yurda yaymak ve modernleşme çabalarını sürekli kılmak için eğitim en önemli araç olarak kullanılmıştır. (Somel, 2015, s. 213)

Bu bağlamda Sultan II. Abdülhamid döneminde eğitime önem verilmesi Osmanlıcılık düşüncesinin tüm yurda yayılmasının bir gereği olarak karşımıza çıktığı gibi eğitimin kimlik inşası için önemini kavrandığını da görmekteyiz. Dine dayalı bir devlet yönetimi düşüncesini çağrıştıran İttihad-ı İslam anlayışı ile Osmanlı hanedanına bağlı, padişaha yani halifeye sadık bir toplum tasavvuru karşımıza çıkmaktadır. Bunun mümkün olabilmesi ise Tanzimat döneminin aksine otoriter bir yönetim anlayışıyla mümkün olabilmiştir. Osmanlılık kimliğini İslam'ın geleneksel değerleriyle yeniden buluşturma düşüncesi olarak karşımıza çıkan ittihad-ı İslam düşüncesi dahilinde, batıdan gelen her şeyin koşulsuz kabul edilmesinin sakıncaları, batılı uygulamaların İslam süzgecinden geçirilerek topluma nakşedilmesi fikri benimsenmiştir. Böyle bir ortamda, tüm İslam alemini halife etrafında birleştirme çabaları karşımıza çıkmaktadır. Bunun için özellikle vilayet nizamnameleri ile birlikte oluşan ortamda taşraya yani İstanbul dışındaki topraklarda yaşayan tebaaya ulaşılması hedeflenmiştir. Bunun eğitim alanındaki yansımaları ise, Ocak ve Aşiret mektepleri ile karşılık bulmuştur. (Somel, 2003, s. 259)

Vilayet ve Maarif-i Umumiye Nizamnamelerinin oluşturduğu ortamda İslamcılık ideolojisinin yayılması için kurulduğu anlaşılan Ocak ve Aşiret mektepleri, Tanzimat döneminde neredeyse payitaht dışına çıkamayan toplumsal dönüşümün, eğitim vasıtasıyla, Osmanlı toprakları içinde elde tutulması en zor bölgeler olan balkanlar ve Anadolu'nun

doğusundaki bölgeler ve hatta tüm bir Ortadoğu'da İslamcı Osmanlılık kimliği etrafında birleşerek sağlanması amacını taşımaktadır. Irak'taki Şii aşiretlerin bulunduğu bölgelerde kurulan mekteplerde başarılı bulunan çocuklar, eğitimlerine İstanbul'da devam etmek üzere getirilmiştir. Esasen, II. Mahmud'un Yeniçeri Ocağı'nı kapatmasının ardından Anadolu'da bulunan Bektaşî dergahlarının kapatılmasıyla oluşan sorunlar, sultan Abdülmecid döneminde bir nebze yumuşamış olsa da, Abdülhamid'in İslamcı siyasetinin etkisiyle normale dönme eğilimi göstermiştir. Ancak, Aşiret Mektepleri aracılığıyla İstanbul'a getirilen Şii çocukların Sünnî terbiyeden geçirilmeleri ve özellikle yine aynı dönemde, Alevî-Bektaşî dedebabalarının, Sünnî ulema eliyle din bilgisi sınavına tutulmaları ve bu sınava giren hiçbir dedebabanın başarılı olamaması, İttihad-ı İslam anlayışının kimliğini Sünnî İslam olarak tasdik eder görünmektedir. Dolayısıyla, bu dönemde batının etkileri Sünnî İslam eleğinden geçmek zorundadır demek yanlış olmayacaktır. (Somel, 2015, s. 275)

İnalcık'a göre II. Meşrutiyet devrinde Osmanlı milleti düşüncesi yerine Turancı Türkçülüğü savunan Yusuf Akçura da İslamcılık ideolojisini Türk olanlar arasında din ve mezhep kavgalarını çıkaracağı yönünde eleştirmiştir. Nitekim, Akçura'ya göre tek kurtuluş Türk birliğini oluşturacak olan Türk milliyetçiliğidir. (İnalcık, 2016, s. 313)

İslamcı düşünce, istibdat ile birleşince ortaya çıkan durum, devleti laikleştirme politikalarının da geriye gittiği bir siyasi ortamı oluşturmuştur. Nitekim, sayısal olarak artan okullardan mezun olan kız öğrenci sayıları oransal olarak azalmıştır. Bu durumun başat sebebi ise Abdülhamid döneminde aydınlar arasında sayılan öğretmenlerin dinden uzaklaştığının düşünülmesidir ki Darülmüalliminin ve Darülmüallimatın eğitim programları İslamcı anlayışa göre yeniden düzenlenmiş ve bu durum ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programlarında da kendini göstermiştir. (Karataşer, 2017, s. 427)

Esasen, Abdülhamid döneminin başlarında Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ve özellikle Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayımlanmasının etkilerinin sürdüğü söylenebilir. Nitekim, Nezaretin içerisinde komisyonlar halinde bulunan teşkilatların laik bir görünüme ulaşması isteğinin sürdüğü görülmektedir. Bunun en önemli örneklerinden biri sıbyan mekteplerinin iptidai okullar olarak yeniden düzenlenmesi gelmektedir. Nitekim, önce sıbyan eğitimi ile ilgilenen komisyonun adı, sonra da nevi değiştirilmiş ve daha sonrasında ise sıbyan mektepleriyle birlikte varlığını sürdürecektir iptidai mektepler kurulmuştur. Bunların eğitim programlarına modern eğitimle verilen derslerin konulduğu görülmüştür. Öyleyse, esasen yönetsel değişim ilk yıllardan itibaren değil, zamanla gerçekleşmiş ve İslamcı politika Osmanlıcılık ideolojisinin başat faktörü olmuştur. (Kodaman, 1991, s. 44)

Bununla birlikte, sultan II. Abdülhamid'in merkezi otoriteyi güçlendirme düşüncesinin bir sonucu olarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile vilayetlere gönderilen müfettişlerin sayısında artış görülmüştür. Esasen bu durum, II. Abdülhamid döneminin adıyla birlikte anılan sansür heyetinin oluşturulmasıyla hız kazanmıştır. Nitekim, yabancı eserlerin çevirisi ile ilgilenen Telif ve Tercüme Cemiyeti ile Maarif Nezareti'ne bağlı Matbaalar idaresi aynı çatı altında toplanmış, Matbaalar İdaresi lağvedilmiş ve bu iki kurum Encümen-i Teftiş ve Muayene Heyeti kurularak müfettişler bu kuruma aktarılmıştır. Bu kurum gittikçe büyümüş ve maarif teşkilatını aşan bir durumda dönemin genel karakteristiğini oluşturacak şekilde sansür sistemi haline gelmiştir. (Erdoğan, 1996, s. 212-213)

Sultan II. Abdülhamid döneminde idari değişim ve dönüşüm ile birlikte merkeziyetçiliğin etkisi hüküm sürmüştür. Bu durum taşra meclislerinin yapısında, o meclislere yöre eşrafından kişilerin varlığı ile bir denge oluşturmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Nitekim, var olan vilayet maarif meclislerinin altında, kaza ve sancaklarda da maarif meclisleri kurulduğu görülmüştür. Esasen, maarif meclisleri buldukları yörede eğitim ile ilgili tüm işlerden sorumlu iken bünyelerinde bulunan yerel eşrafın katkıları neticesinde, okullara arsa temini ve gider karşılama konularında başarılı olmuşlardır. Bu başarı merkez için yeterli görünmüş ve kaza ve sancak meclislerinin sayıları hızla artırılmıştır. (Kodaman, 1991, s. 47)

Meclisler, yöre halkını özellikle ilköğretim konusunda çalışmaya teşvik etmiştir. Bunun nedeni olarak ise ilköğretimde ıslah çalışmalarının eski kurumlar eliyle uygulanıyor olmasının bu kurumlarda dönüşümü engellemesinden kaynaklanmıştır. Nitekim, 1882 yılından itibaren Maarif-i Umumiye Nezareti'nin ilgisi, 1876 yılında yayımlanan Kanun-i Esasi'nin ilköğretimi zorunlu kılmasının da etkisiyle, daha çok iptidai mekteplere kaymıştır. (Kodaman, 1991, s. 66)

Bu noktada, ekonomik durumun bir açmaz niteliğinde bulunduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Ulaşım imkanlarının kısıtlı olması, ilköğretimin ekonomik bakımdan velilerin inisiyatifine bırakılmış olması ve o döneme kadar ilkokullardan çok rüştiyelere önem verilmesi yanında yeter sayıda öğretmenin bulunmamasının ilköğretimin yaygınlaşmasının önüne geçmiştir. Bu konuda ancak 1892'de nahiye merkezlerinde idadi ve rüştiyelerin birleştirilerek, rüştiye binalarının bölge iptidai mekteplerine dönüştürülmesiyle adım atılabilmiş ve her köye açılması gereken iptidailerin yükleyeceği ekonomik külfet hafifletilmeye çalışılmıştır. Ancak, yine de iptidai okullar ülke genelindeki ilkokulların ancak 7'de 1'ini teşkil etmektedir. (Kodaman, 1991, s. 86-87)

Mali imkansızlıklar ve ulaşım sorunun yanında ilköğretimi etkileyen en önemli unsur öğretmen ihtiyacı olarak görülmektedir. Sultan II. Abdülhamid döneminin başında sadece

İstanbul ve üç vilayette Darümuallimin bulunmaktadır. Ancak, 1882'den itibaren diğer vilayetlerde de açılmaya başlanmıştır. Fakat, Darümualliminlerin yaygınlaşması, öğretmen açığını kapatmak için yeterli olmamıştır. Bunun başlıca sebebi, mali imkansızlıklar ve ulaşım sorunu olarak görülmektedir. Nitekim, köyden gelecek öğrencilerin iki yıl boyunca evinden uzak olması başlı başına bir sorundur. Bu sorunu mali açıdan giderebilmek için Darümualliminlere devam eden öğrencilere maaş bağlanması ise hazineye büyük bir yük teşkil etmektedir. (Kodaman, 1991, s. 150-154)

Öğretmen eksikliğini kapatmak için arayışa giren İstanbul yönetimi, ehliyetname kurslarıyla bu açığı kapatmaya çalışmış, dinle ilgili dersler ile Arapça dersleri medrese mezunlarına, fen dersleri subaylara verdirilmiş; idadi mezunları ile memurlardan faydalanılmıştır. Köy ve kasabalarda ise din görevlileri öğretmen olarak da çalıştırılmıştır, Bunların yanında gayr-i müslimlerden de istifade edildiği görülmüştür. Yabancı okulları sorunu Osmanlı'nın önünde dururken, gayr-i müslimlerden öğretmen tedariki esasen hakim millet anlayışının halen olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. (Kodaman, 1991, s. 155-156)

Hakim millet anlayışının gelişmesi için 20. Yüzyılın ilk yılları ve II. Meşrutiyet dönemini beklemek gerekecektir. Bu dönemde özellikle Yusuf Akçura'nın Üç Tarz-ı Siyaset'i oldukça önemlidir.

Üç Tarz-ı Siyaset, başlangıçta saydığımız, Osmanlılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarını ele almaktadır. Bu bakımdan Üç Tarz-ı Siyaset, Yusuf Akçura'yı Türk milliyetçiliğinin önderlerinden haline getirmektedir. Nitekim kitapta "ırk üzerine müstenid bir Türk milliyet-i siyâsiyyesi husule getirmek" amacının araştırılması bunun en net örneklerinden biridir. Türk milliyetini ön plana çıkarmanın asıl amacı da Osmanlılık düşüncesinin yeterli ve uzun vadede ümit vaadeden bir düşünce olmaması olarak gösteriliyordu. Bunun sebebi, son tahlilde Fransız usulü batılı milliyetçiliğin Türklüğü değil, Osmanlıcılığı başat ve hakim unsur olarak sahneye taşımasından gelmektedir. Bu bağlamda, Akçura, Alman milliyetçiliğini, yani ırka dayalı milliyetçiliği benimsediğini belirtmiştir. (Akçura, 2004, s. 168-171)

Dolayısıyla, İngiliz etkisiyle başlayan, Fransız etkisiyle devam eden kimlik inşası sürecine Alman etkisiyle devam edildiği bir sürece doğru gidildiği göze çarpmaktadır. Bu durum, 1. Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya ve Avusturya-Macaristan dışında bir ülkeye öğrenci gönderilmemesiyle sonuçlanan bir sürece doğru gidecektir. Bu iki ülkeye gönderilen öğrencilerin yurda dönüşleri siyasi arenada Alman ve Avusturya-Macaristan etkisini gösterecektir. (Doğan & Çetin, 2018)

Esasen, Akçura'nın bu düşüncesinin temeli, Osmanlılık fikrinin başarısızlığının yanında, Türk yurdu olan Anadolu'da birlik ve beraberliğin sağlanacağı düşüncesini savunmasından kaynaklanmıştır. Nitekim, bu düşünce dini ve kültürel etkileri bir potada eriterek, Türklük bilinci etrafında birleşmeyi sağlayacaktı. (Akçura, 2004, s. 189)

Üç Tarz-ı Siyaset, siyasi alanda yeni bir tartışma yaratmış, Osmanlılık ile Türkçülük karşı karşıya gelmiştir. Türklüğün, İslam'dan ve Osmanlı'dan ayrı düşünülemediği etrafında toplanan bir grup ile Osmanlıcılığın başarısız olduğu ve bu nedenle Türkçülük etrafında birleşmesi gerektiğini savunan bir başka grup, çekişme içine girmiştir, ki bu çekişmenin odak noktası Üç Tarz-ı Siyaset'in içeriği olmuştur.

Türkçülük düşüncesini uygulama fırsatı ise İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin gayretiyle gerçekleşmiş, cemiyetin iddialı üyelerinden olan Ziya Gökalp'e bu görev verilmiştir. Ancak, yine Osmanlılık düşüncesinde olduğu gibi, Türkçülük düşüncesinin de kapsamı genişletilmiş, büyük Türk ülkesi adı altında Turancılık fikri egemen olmuştur. Dolayısıyla, bir imparatorluktan, bir ulus devlet değil, yeni ve Türk kimliği etrafında birleşmiş bir imparatorluk kurulması hayal edilmiştir. Bu düşüncenin yeniden dar bir mekanda uygulanabilir bir erek etrafında toplanması ise I. Dünya Savaşı'ndan hemen önce Hilmi Ziya Ülken tarafından ortaya atılan Anadoluçuluk fikri ile vücut bulmuştur. Muhafazakar bir temelde seyreden Anadoluçuluk akımı daha sonraki dönemde farklı kategorilere ayrılmıştır. Sol bir ideoloji olarak Mavi Anadoluçuluk akımı ise Köy Enstitülerini açacak olan Hasan Ali Yücel'in hümanist felsefi karakteriyle birlikte ulusal kimlik inşasında Batının anavatanı olarak Anadolu'yu gören dolayısıyla muassır medeniyet seviyesinin Anadolu'nun kültürel köklerinde mevcut olduğunu savunmuştur. (Alver, 1996)

Bu döneme geçmeden önce Türkçülük düşüncesinin eğitim ile kimlik inşası gayretine değinmek gerekmektedir. Bu da II. Meşrutiyet'in oluşturduğu iklimi eğitim kimlik ilişkisi bakımından incelemeyi gerektirmektedir. Esasen, konumuzun özü olan Köy Enstitüleri'nin temelleri 20. Yüzyılın hemen başlarına ilk 15 yılına rastlayan bu dönemde atılmıştır.

2.3.3. II. Meşrutiyet Döneminde İdeoloji, Kimlik ve Eğitim

II. Abdülhamid'in istibdat yönetiminde Osmanlı, sansür, baskı ve zorlamalarla dolu 33 yıl geçirmiştir. Bu süreç, Genç Osmanlılardan miras aldığı "devlet nasıl kurtulur?" üzerine düşünen bir grup aydını yönetim konusunda fikir üretmeye zorlamıştır. Bununla birlikte Osmanlı Devleti'nin o ülkelerde yaşananlardan etkilenmemesinin mümkün olmadığı Rusya ve İran'da yaşanan siyasi değişimler bu aydın kesimini de etkilemiştir. Dolayısıyla, Tanzimat'ın

askeri ve I. Meşrutiyet'in askeri ve sivil bürokrasi tarafından hazırlandığı gibi II. Meşrutiyet de askeri ve sivil bürokratlar ve aydınlar tarafından hazırlanmış bir süreçtir. II. Meşrutiyet'i hazırlayan etkenlerse, askeri huzursuzluk, devlet yönetimindeki eksiklikler ve en önemlisi de ekonomik faktörler olarak göze çarpmaktadır.1876 Anayasasının bazı maddelerinin değiştirilerek kabul edilmesinden sonra yaşanan süreçte, padişahın yetkileri kısıtlanmış ve sembolik bir hale getirilmiş, devlet yönetiminde yetkili tek organ meclis olarak tayin edilmiştir. Bu durum ülke içinde demokratikleşmenin en belirgin özelliği olarak görülmektedir. Dolayısıyla, gelişen süreç de aynı paralellikte olmuştur. Ancak, istibdat döneminde gizli bir örgüt olan ancak 1912 yılında bir siyasi parti haline gelerek iktidarı elinde bulunduran İttihat ve Terakki Fırkası'nın bu egemenliğine kadar hükümet krizleriyle dolu bir dönem geçmiştir. (Zürcher, 2004, s. 264)

Hükümet krizlerinin yanında Tonguç'a göre savaş çığırkanlığı yapan basın da etkisiyle II. Meşrutiyet dönemi savaş dolu yıllar olarak göze çarpmaktadır. Hal böyle olunca, düşünsel alandaki değişim istibdat döneminin etkisini toplumsal hafızadan silmek için çaba sarf etse de uygulamada eksik kalmıştır. (Tonguç, 2020a, s. 6-7)

Bu dönemde İncalcık'ın işaret ettiği gibi Abdülhamid döneminin genel karakteristiğini yansıtan İslamcı ideolojinin işlevini koruduğu görülmüştür. İncalcık'a göre II. Meşrutiyette dört temel fikir akımı vardır. Bunlar İslamcılık (Şeriatçılık), Osmanlıcılık, Batıcılık (Garpçılık) ve Turancı Türkçülük'tür. (İncalcık, 2016, s. 312)

Bu fikir akımlarının altında ise batıyı taklit ederek almak yerine "muasırlaşmak" için batının ilim ve fennini bir araç olarak gören bir düşünce sisteminin yattığı görülmektedir. Dolayısıyla, dönem boyunca bu fikir akımları irdelenmiş ve Osmanlı'yı ayakta tutmak için girişilen politikalar, tamamen olmasa da kısmen bir reforma uğrayarak uygulanmıştır. Nitekim, Akçura'ya göre Osmanlı milleti yaratma arzusu, bozuk bir temeldedir. Aslolan milliyetçi düşünceye sahip olarak, Türk ulusunu oluşturmaktır. Modern dünyanın ilim, fen ve teknolojisinin yanında felsefi akımlar da takip edilerek, toplum kul olmaktan öteye geçirilmelidir. Dolayısıyla, milliyetçiliğin özümsemesi ve ulusu oluşturmanın ön koşulu olarak yeni birey yaratılmalıdır. Bu doğrultuda yeni bir seçkinler sınıfı oluşturularak, halkı aydınların oluşturduğu bir seçkinler grubunun halka öncülük etmesi gerektiği düşüncesi ortaya atılmıştır. (Zürcher, 2004, s. 269)

Demokratikleşme sadece yönetim alanıyla sınırlı kalmamış, toplumsal alana da zuhur etmiş ve laik bir devlet yapısı oluşturmak için çabalar bu dönemde de devam etmiştir ve istibdat döneminin baskıcı ve sansürlü eğiliminin etkisinin ortadan kalkması düşünce hürriyetinin

gelişmesini sağlamış, bu durum da birçok fikrin toplumsal alanda görünmesini sağlamıştır. Esasen, Tanzimat döneminden itibaren topluma yayılamamış olan batılılaşma/modernleşme uygulamaları ilk kez geniş toplumsal karşılıklar bulmaya başlamıştır. (Uyanık, 2009, s. 77)

Eğitim alanındaki uygulamalar da bu yönde gelişmiştir, eğitim yeni bireyi, yeni toplumu oluşturmanın temel taşını oluşturmaktadır. Okul, teorik bilginin aktarıldığı yer değil, hayata, özellikle modern hayata, uygulamaya dönük ve faydacı bir süreç olarak görülmelidir. Ancak bunun önündeki engel, dinin eğitimde ana tema olarak durmasıdır. Öyleyse, din kamusal alanın dışına çıkarılmalı ve özel alanda kalmalıdır. Çünkü, din modern hayat için pratik bilgi sunmamaktadır. Böylece, diğer birey ve toplumlardan ayrı, onların önüne geçmeyi sağlayacak bir bilgi kaynağı olarak görülmemiştir. (Gündüz, 2008)

Abdülhamid döneminin aksine eğitim alanında en çok bilimsel yayının çıkarıldığı dönem II. Meşrutiyet dönemi olmuştur. Ahmet Tevfik, Emrullah Efendi, Ethem Nejat, Halide Edip, İsmail Hakkı, İsmail Mahir Efendi, Prens Sabahattin, Satı Bey, Tevfik Fikret ve Ziya Gökalp'in eğitimle ilgili görüşleri II. Meşrutiyet döneminde tartışılmış ve Cumhuriyet dönemi eğitim alanındaki yeniliklere zemin hazırlamıştır. (Uyanık, 2009, s. 80-81)

Ayrıca, Abdülhamid döneminin İslamcı siyasetinin etkisiyle, toprakları Osmanlı hakimiyetinde tutmak için uygulanan çabanın bir gereği olarak daha önce de açıklandığı üzere taşraya yönelmesinin üstünde, nitelikli bir köy eğitim seferberliği başlatılmıştır. Abdülhamid döneminde eğitimin ideolojiyi yayan bir araç olarak görüldüğü zeminin II. Meşrutiyet döneminde daha etkin bir şekilde kullanıldığını görmekteyiz. İdeolojinin eğitimle yeniden üretimi, Osmanlıcılık siyasetinin İttihat ve Terakki Fırkasının iktidarı dönemiyle birlikte iflası, Tanzimat ve istibdat dönemleri boyunca göz ardı edilen Türklük bilincinin oluşturduğu Türkçülük düşüncesinin etrafında gelişmiştir. Bu oluşturulma gayretindeki kimlik, eğitim vasıtasıyla yurdun tüm köyelerine kadar yayılmak istenmiştir. II. Meşrutiyet'in düşün dünyasında köy oldukça geniş yer bulmuştur. Köy ve köylü için birçok yayın çıkarılmıştır. Ancak, daha sonra da göreceğimiz gibi bu yayınlar "köy romantizmi" içeren ve köy gerçeğini yansıtmaktan uzak olan yine de köyün toplumsal varlığının kabul edilmesi bakımından önemli yayınlar olmuştur. (Odabaşı, 2015, s. 220-222) İşte bu ortamda ve bu düzlemde köycü ve halkçı bir siyasal durum inşa edilmiştir.

Bunun en önemli fikri temsilcisi ise Ziya Gökalp olarak karşımıza çıkmaktadır. Darülfünun'da ders veren ve daha sonra Diyarbakır Darülmualimininde görev yapan Gökalp eğitimi, eğitim sosyolojisi bağlamında değerlendirmiştir. Kendi sosyolojik perspektifini Durkheim'e dayandıran Gökalp, toplumsal dönüşümün eğitimle mümkün olacağını, eğitimin

bir ulus yaratmak gayesini gütmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu konuda özellikle Türkleşmek İslamlaşmak, Muassırlaşmak isimli eserinin de etkisi olduğunu söylenmelidir. (Erkek, 2009, s. 284)

Eğitim konusunda da bu üçlemesinin izlerini taşıdığını görmekteyiz. Öncelikli olarak eğitim ile öğretimin birbirinden ayrı ele alınması gerektiğini savunan Gökalp, öğretimi yaygın ve örgün olarak ayırmaktadır. Buna ek olarak, eğitim kültürün yeniden üretimini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmelidir. Çocuklara ulusal bilinci aşlamak ve ulusal bir hafıza geliştirmek üzere ulusal dil, kültür, ulusal edebiyat öğretilmesi gerektiğini; bunun içinse köylerin geleneksel yapılarından yararlanarak, edinilecek kültürel öğeler vasıtasıyla gerçekleştirilebileceğini savunan (Karaömerlioğlu, 2009, s. 284) Gökalp' e göre ayrıca İslam dininin temel bilgilerinin okullarda verilmesi gerektiğini ve fen ile matematik eğitiminin yanında beden eğitimi, el sanatları gibi derslerin de verilmesi gerektiğini savunarak, ulusal, çağdaş ve islami bilgilerin okullarda birleştirilerek sunulması gerektiği görüşünü ortaya atmıştır. (Erkek, 2009, s. 285)

Köy eğitimi Sultan II. Abdülhamid'in İslamcı ideolojisinin ve Osmanlı milleti yaratma arzusunun bir tezahürü olarak sultanın saltanatı boyunca önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak, bu özel bir köy eğitiminden ziyade, yurdun tamamında Osmanlı kimliğini ve panislamist ideolojinin hakimiyetini sağlamak üzere konumlandırılmıştır. Köy eğitimi, ancak II. Meşrutiyet döneminin görece özgür düşünce yapısının ve Türklük bilincinin ve Türkçülük ideolojisinin bir ürünü olarak önem kazanmıştır. Başka bir deyişle, Türkçülük ideolojik meşruiyetini sağlamak için köy sistemi üzerine inşa edilmiştir. Bu durum, yazın alanında kendini göstermiş ve Türk Yurdu ve Halka Doğru gibi dergilerle köy hayatı seçkinlere tanıtılmaya girişilmiştir. Nitekim, 1930'larda küllerinden doğacak olan köycü düşünce ilk olarak Türk Yurdu dergisinde ve Türk Ocakları içinde görülmüştür. (Üstel, 2004, s. 168)

Köy yaşantısı roman ve hikayelerde de kendini göstermiş ve bu dönemde şehirli köylü ayırımına vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu döneme kadar sadece kendi kendine yetmesi ve devlete yük olmaması yönünden hiç ilgi çekmemiş olan köy, Türklük bilincinin gelişmesi ve bu bilinci açığa çıkaran halkçı söylemler köye olan ilgiyi artırmıştır. Böylece, köy üzerinde değişimin ve kültürel yeniden üretimin nasıl sağlanacağı üzerine düşünülmüş ve eğitimin bunu sağlayacağı üzerinde sessiz bir birlik sağlanmıştır. Devletin köy eğitimine yönelik bir adım atması sağlanmış olmasa da düşün alanında köy eğitime yönelik ilginin arttığı görülmüştür. Nitekim, ileride ele alacağımız Köy Enstitülerinin ülkemize ait olan özgün yapısında II. Meşrutiyet bürokratlarının düşünsel alana katkıları yadsınamaz. Bu doğrultuda, Ahmet Tevfik Bey'in çiftçilik okulları düşüncesi II. Meşrutiyetin doğasına uygun olarak, köy eğitimi üzerine

geliştirilen düşüncelerin ilki olarak göze çarpmaktadır. Çiftçi öğretmen ya da öğretmen çiftçiler yetiştirmek üzere Darümualliminlerin köylerde veya köylerin yakınlarında da kurulmasını önermiştir. (Günay, 2019, s. 7)

Ahmet Tevfik Bey ile aynı dönemde eğitim ile ilgili düşünceleri göze çarpan isimlerden bir diğeri Emrullah Efendi'dir. Emrullah Efendi, öğretmen okullarının leyli (yatılı) ve meccani (parasız) olması gerektiğini savunmuş ve öğretmen yetiştirme politikasının yetersizliğinden bahsetmiştir. (Günay, 2019, s. 8)

Öte yandan medrese mezunu bir öğretmen, öğretmen okulu müdürü ve maarif müfettişi olan İsmail Mahir Efendi'nin köy eğitimi düşüncesine katkısı olmuştur. Onun katkıları, daha çok kızların eğitime ve üretime katılması gerektiği yönünde olmakla birlikte, öğretmen okullarının yedi yıllık teorik ve bir yıl da uygulamalı olarak düzenlenmesi gerektiğini savunmuş ve mevcut eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ayrıca, Köy Enstitüleri kurulduktan sonra uygulanacak şekilde köylülerin okul ve öğretmen lojmanı yapması için teşvik edilmesi ve öğretmenlerin kullanımı için bir öğretmen bahçesi açılması düşüncesini de önermiştir. Onun kız öğrencilerin eğitimine verdiği önem, ailenin temel taşı olan kadınların eğitime önem verilmesi gerektiği düşüncesinden ileri gelmektedir. Nitekim, öneride bulunduğu sistemde bir köyden bir erkek ve bir kız öğretmen adayının çıkarılarak öğretmen okulunda okutulmasının ardından evlendirilerek köye öğretmen olarak gönderilmesi düşüncesini paylaşmıştır. (Günay, 2019, s. 10) İsmail Mahir Efendi'nin bir başka önemi ise onun Mustafa Kemal'e olan yakınlığıdır. Nitekim Selanik Öğretmen Okulu Müdürlüğü sırasında, Mustafa Kemal de Suriye'den Selanik'e dönmüş ve Suriye'de geliştirdiği cemiyet fikrini Selanik'te daha sonra İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Selanik şubesine dönüşecek olan Vatan ve Hürriyet Cemiyeti'ni kurmuştur. İsmail Mahir Efendi de bu cemiyetin kuruluşunda ve genişlemesinde etkin bir rol üstlenmiştir. (Saydur, 2018)

II. Meşrutiyet boyunca köy eğitimi, dönemin ruhuna uygun olarak önemini korumuş ve bu önemin somut örneği ise dönemin başında Emrullah Efendi'nin Maarif Nazırlığı sırasında yayımlanan "Tahsil-i İbtidaiye Lâyihayı Kânûniyesi"dir. Bu kanuna göre ilköğretim genel ilkokul ve köy okulları olarak ikiye ayrılmakta, her köye bir okul yapılmasını öngörmekte ve nüfusu az olan köyler için de seyyar öğretmenlerin görevlendirilmesini emretmekteydi. Ayrıca, köydeki öğrencilerin tüm ders araç gereçlerinin ücretsiz olmasını da köy eğitiminin ne denli önemsendiğinin bir göstergesi olarak kabul etmek gerekmektedir. (Günay, 2019, s. 7; Koçer, 1974, s. 93)

3. CUMHURİYET DÖNEMİ ULUSLAŞMA VE EĞİTİM FAALİYETLERİ

Bu bölümde ideolojinin eğitim üzerindeki etkisi ve eğitimi kullanarak kendini her gün yeniden üreten ve kimlik inşasının meşruiyetini eğitimle sağlamasının izini cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ulusal kimlik inşasına etkileri üzerinden sürme gayretinde olacağız.

Ulusal kimliğin meşruiyeti ideolojiyle, ideolojinin yeniden üretimi de eğitim ile sağlanır. Burada eğitimden kasıt, modern formal eğitim kurumları olan okul eğitimidir. Zira, okul modern devletin toplumsal hayata olan etkisinin yanında, tarihsellik ve kimlik oluşturma kurumu olarak da görev üstlenmektedir. (Ateş, 2021, s. 14)

Dolayısıyla formal eğitim kurumları olan okullar ideolojik güç olarak devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşları yetiştirdiği kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim, bireylerde eğitimi veren kişi ya da kurumların hedeflediği yönde davranış değişikliğini oluşturma sürecidir. Okul eğitimi ise genel anlamdaki bu eğitimin Belirli bir zamanla sınırlı, yaş gruplarına göre tasnif edilmiş olarak verilmesi sürecini ifade eder. Bu eğitim, bağımsız kişi ve kurumlarca verilebileceği gibi modern devletin ortaya çıkmasından sonra devlet tarafından vermeye başlanmıştır. Öyleyse, okullar modern devletin kendi ihtiyaç duyduğu toplumu yaratmak için onları eğitim sürecine aldığı kurumlardır. (Can, 2016, s. 168)

Devletin ihtiyaç duyduğu toplumu oluşturmanın başat faktörü okul eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul eğitiminin ana unsurları, eğitim sistemi, eğitim programları ve öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, eğitimi alan bireylere eğitimin amaçları doğrultusunda girdi katkısı öğretmenler eliyle, eğitim sistemine uygun olarak ve eğitim programları dahilinde verilmektedir. Çıktı ise öğrencinin mezuniyetiyle birlikte artık devletin ihtiyaç duyduğu kadar ve o yönde alınmış bir eğitimin sonucunda eğitim alan çocukların yetişkinler olarak kamusal hayata dahil olmalarıdır. Bu bağlamda, okul eğitimi bireysel bir özgürlük alanını ifade etmesinden ziyade devletin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş bireylerin hayata hazırlanması anlamına gelmektedir. Bu da esasen ideolojiye siyasal anlamını veren Marx'ın yanlış bilinç metaforunu hatırlatmaktadır. Nitekim, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgilerin üzeri kapatılarak, çocuklar Althusser'in de üzerinde önemle durduğu şekilde ideolojik bir eğitim sürecinden geçmektedir. (Althusser, 2002, s. 48)

Bu konuda İvan Illich'in okulu bir fabrikaya ve öğrencileri de birer ürüne benzetmesi ideolojik kurumlar olarak okulların bir suretini karşımıza koymaktadır. (Illich, 2018, s. 58) Nitekim, her çocuk, bireysel farklılıklara sahip birer hazinedir. Her birinin aynı eğitimden geçirilerek, her birinden çok büyük başarılar beklenmesi mümkün değildir. Bu bağlamda bu

bölümde Köy enstitülerinde uygulanan eğitim programlarında ideolojik unsurları inceleyeceğiz. Her ne kadar öğretmen ve okulun örtük programları da ideolojik birer unsur olsa da devlet eliyle hazırlanmış olan programlarda değişiklik yapmaları mümkün olmayan ve devletin emirlerini uygulamakla yükümlü olan öğretmenlerin sadece ideolojinin aktarımını sağlamakla görevli görevliler olduğu gerçeği yadsınamaz. Bununla birlikte, Devletin toplum üzerinde bir aradalığı ve kendi meşruiyetini yeniden üretmek üzere bir baskı oluşturmak için kullandığı araçlarla bu baskıyla oluşturduğu sistemi devam ettirmek için kullandığı araçlar farklıdır. Baskı aracı tek olsa bile varlığını devam ettirmek istediği ideolojik araçlar birden çok daha fazla olabileceği gibi bu ideolojik araçların hukuki durumu ve aidiyetinin kimin elinde bulunduğu da çok önemi yoktur. Dolayısıyla, ideolojik aracın kurulu bulunduğu yerin de bir önemi yoktur. Çünkü, bu aracın asıl amacı, devleti yönetenlere boyun eğmeyi sürekli hale getirmektir. Öyleyse, bir mezra ya da bir büyükşehir merkezinde kurulu bulunan okulun amacı devletin işleyişini sağlayacak insan gücünü yetiştirmektir. (Althusser, 2002, s. 33)

Öte yandan, birer devlet kurumu olan okullar ve örtük programın uygulayıcısı olarak onların yöneticileri ve diğer görevliler ile veliler de hem ideolojiyi alan hem de aktaran unsurlar oldukları için paradoksal olarak devletin emirleri dışında bir ideolojik dönüşüm içerisinde olamayacaklardır. Kaldı ki tebaa ve kul kültürünü haiz bir toplumun halihazırda yukarıdan devrimle uluslaştırılma sürecinde ideolojinin aktarımının en önemli unsuru okullardır. (Altunya, 2022, s. 1)

Smelser'e göre modernleşme teknolojik gelişmeyle başlayıp planlı tarımla devam eden sanayileşmeyle ekonomik büyümenin gerçekleştirilmesinden sonra kentleşmeyle neticelenen dört evrede gerçekleşmektedir. (Altun, 2011, s. 98-99)

Köy Enstitüleri ise köyü kalkındırmak, köyde modernleşmeyi sağlamak ve köyde ulusal kimliğin inşasını sağlamayı amaçlamış kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, modernleşmenin ilk üç evresini köyde gerçekleştirmek ve bir anlamda kent yaşantısını köye taşımak ana amacına hizmet için kurulmuştur. Bir başka deyişle, devleti yönetenler, bu toplumsal dönüşümü doğrudan köyde gerçekleştirmek istemiştir. Esasen, eğitim ve özelde köy ve köy eğitimi konuları henüz milli mücadele yıllarından gelen bir temelde cumhuriyet ideolojisinin üzerinde önemle durduğu konuların başında gelmektedir. Dolayısıyla, milli mücadele yıllarından itibaren yaşanan ideolojik dönüşümü eğitim üzerinden incelemek yerinde olacaktır kanısındayız. Bu bağlamda siyasi bir ideoloji olarak Kemalizm'in yapısını ve Kemalizm'in %80'i köylerde yaşayan toplumun eğitimine olan ilgisini inceleyeceğiz.

3.1. Siyasi İdeoloji Olarak Kemalizm ve Ulusal Kimlik İnşası

Osmanlı Devleti'nin neredeyse tüm topraklarını yitirmesiyle sonuçlanan I. Dünya Savaşı sonunda Anadolu'yu yurt olarak bilen ve bu yurdu terk etmeyen bir topluluğu bir araya getiren Mustafa Kemal Paşa'nın ulusal bir bağımsızlık savaşının önderi olmasıyla başlayan "kurtuluş" mücadelesinin ardından kurulan yeni Türk devleti, yine onun önderliğinde, "muassır" medeniyetler seviyesine çıkmayı amaç edinmiştir. (Yüceer, 2020)

Bunu sağlayabilmek için yani tebaa kimliğini taşıyan insanlara modern birey kimliğini kazandırmak ve toplumsal kalkınmayı sağlayabilmek için geçici süreli olarak uygulanan otoriter yönetim biçiminin izlediği siyasi düsturlar bütünü olarak görülen Kemalizm, toplumsal değişimi, tek parti hükümetinin otoriter siyasi rejimiyle ve bu otoriter idareye rağmen gerçekleştirmeyi amaç edinmiştir. Organik bir modernleşme süreci içine girilememiş olan Anadolu'da modernleşme hareketinin toplumsal karşılığının sağlanabilmesi için yukarıdan devrimle modernleşme süreci halka benimsetilmeye girişilmiş, denetim mekanizmaları da bu şekilde işletilmiştir. Bu durumda halkın yararına olan uygulamaların halka rağmen gerçekleştirildiği görülmüştür. (Köker, 2007, s. 214)

Esasen, batılı devletlerin milli mücadeleyi tarif etmek için ve İstanbul hükümetinin milli mücadeleyi küçümsemek için alaycı bir tavırla kullandıkları Kemalist ismi, cumhuriyetin ilanından sonra ilk olarak 1929 yılında, "Muhit" dergisinde Ahmet Cevat Bey tarafından anılmıştır. Daha sonrasında ise "Kadro" dergisi Kemalizme içerik oluşturmaya çalıştıysa da bu tarihsel materyalizm tanımından öteye gitmemiştir. (Yüceer, 2020) Ancak Albayrak ise duruma farklı bir açıdan yaklaşmakta ve Kadrocuların Kemalizm tanımından hareketle özünün aynı kalarak uygulama farklılıkları ve gereklilikleri oluşturan Kemalizmlerin doğuşu olarak değerlendirmektedir. Tüm ideolojik sembollerde onun koyduğu kurallar, ışık tuttuğu yol izlenmiştir. Bunların en önemlileri de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda ifadesini bulan altı ilkedir. Bu durum da Mustafa Kemal Paşa'nın politik şahsiyetiyle ilgilidir. Her ilkenin üzerinde inceliklerle çalışılmış ve bu ilkelerin halka benimsetilmesi amaçlanmıştır. (Albayrak, 2010)

Esasen, önce Mustafa Kemal Atatürk'ün şahsında gelişen yazılı kurallar bütünü olarak bir ideoloji ya da doktrin değil, ulusu ileriye taşıyacak olan faydacı ilkelerden mürekkep bir Kemalizm, diğer tarafta, Kadro-Ülkü dergileri etrafında toplanan ideologların oluşturma gayretinde oldukları bir ideoloji olarak Kemalizm'i görmekteyiz. 1930'ların başında Kadro daha önce de belirtildiği gibi bir içerik oluşturamamış ancak, Ülkü dergisinde yazdığı makaleler ve verdiği inkılap dersleriyle Kemalizm'in önce Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) programına, sonrasında ise resmi ideoloji olarak anayasaya girmesi için yoğun gayret gösteren Recep Peker

bu durumu değiştirmiştir. Öyleyse, Kemalizm, 1937'den önce bir ulusu muassır medeniyetler seviyesine çıkarmak için uygulanması gereken faydacı düşünceler bütünüken, 1937'den itibaren tüm ulusun etrafında birleşmek zorunda olduğu bir resmi ideoloji haline gelmiştir. (Özçetin, 2010, s. 177)

Tanzimat döneminden itibaren yapılan reformlar yukarıdan devrimle uygulanmaya konulmuş, bu durum cumhuriyetin ilanından sonra da devam etmiştir. Ancak, iki dönem arasındaki temel fark, Tanzimat döneminde yapılan uygulamalar bir imparatorluğun dağılmaktan kurtulması için çoğunlukla batılı devletlerin baskısı ve gözetiminde gerçekleşirken, cumhuriyet döneminde yeni bir ulusun inşası söz konusudur. Bu da insanların halihazırda alışık oldukları tebaa ve kul kimliğinden vatandaş kimliğine geçmelerini gerektirecek bir süreci oluşturmaktadır. Dolayısıyla, itaatten çok rızanın esas alınması zorunlu görülmektedir. Bu da ferman değil kanunların varlığıyla mümkün olmaktadır. Ancak, ulusal kimliğin ve cumhuriyet değerlerinin tebaa iken vatandaş olması beklenen toplumun her kesimi tarafından bir anda kabul edilmesi beklenmemiştir. Bu durum, Kemalizm'in durağan olmayan yapısıyla birleştirildiğinde, halkı devrimlere ve cumhuriyet değerlerine yakınlaştırmak için zamanla genişleyen bir kurallar bütünü oluşturulmuştur. Başka bir deyişle, Kemalizm'in ilkeleri birden oluşturulmamış, zaman içinde ve birbirini tamamlayacak şekilde toplumun yararını gözetilen uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır. (Albayrak, 2010, s. 313)

Büyük çoğunluğu köylerde yaşayan ve toplam nüfusunun sadece %5'inin okur-yazar ve üstü eğitime sahip olduğu, ağa ve şeyhler tarafından baskı altında tutulan bir toplumun yaşaması beklenen dönüşüm elbette zorluklarla dolu olacaktır. Bu zorlukları aşmak için kullanılacak yöntemlerden ilk akla gelen asker zoru olmaktadır. Ancak, daha ilk anda bilimsel metodlardan kopmamış olan Kemalizm, ulusu oluşturmanın yolunun eğitim olduğu kabulünden hareket etmiştir. Bu nedenle toplumsal dönüşümün hedefi bilimsel temeller üzerinde "muassır" medeniyetler seviyesine çıkmak olarak bizzat Mustafa Kemal Paşa tarafından konmuştur. Bu hedefe ulaşmanın temeline de altı ilke konulmuştur. Belirli ilkelere sahip olsa da zaman içinde gelişen şartlara göre değişimi kabullenecek şekilde esnek olan Kemalizmin bu ilkeleri de zamanla birbirini tamamlar nitelikte birbirinin üstüne eklemlenmiştir. Dolayısıyla, Kemalizm cumhuriyetin kalıcılığını ve sürekliliğini sağlayabilmek için faydacı ilkeler bütünü olarak görülmüştür. Bu durum, Kemalizm'in net bir tanımının yapılmasını engellemekle birlikte, modern toplum idealinin gerçekleştirilebilmesi açısından uygulamaların şartlara ve topluma uygun hale getirilebilmesini sağlamıştır. Nitekim, önceleri dört olan ilke sayısı altıya çıkmıştır. (Köker, 2007, s. 134-135) Bu ilkeleri şu şekilde açıklamak mümkündür:

- Kemalizm cumhuriyetçi bir ideolojidir: Büyük çoğunluğu köylerde yaşayan ve yurttaşlık bilinci bir kenara, ümmet olma vasıflarını bile tam olarak taşıdığı tartışmalı olan bir halkı bir ülkenin eşit yurttaşları haline getirmeyi amaçlamıştır. Esasen buradan hareketle, halk demek köylü demektir diye bir ifadeyi kullanmak yanlış olmayacaktır. Nitekim, o halkı eğitmek, köyü kalkındırmak memleketin refahının ve bir aradalığının ön koşuludur. Nitekim, cumhuriyet 18. yüzyıldan itibaren ete kemiğe bürünmüş modernleşme çabalarının sonucu olarak görülse de asıl amaç o cumhuriyetin değerlerini haiz bir ulus oluşturmaktır. Esasen, o ulus bir devleti teşkil eder, devlet de ulusu kapsar. Neticede ikisi arasında bir ayrım yoktur. O ulusa yukarıdan bakan bir seçkinler zümresince oluşturulmuş bir devlet yönetimi yerine, ulusun doğrudan doğruya kendisi tarafından oluşturulmuş ve ulusu yüceltme ve gelecek kuşakları aynı şekilde oluşturma gayretindeki bir teşkilat kurulmuştur. Bu kuşaklar eğitim aracılığıyla oluşturulacaktır. Yani, cumhuriyet idaresi eğitim yoluyla modern bireyi ve onun oluşturduğu modern toplumu inşa edecek, birey ve toplum da cumhuriyeti sonraki kuşaklara taşıyacaktır. (Aksakal, 2023, s. 56) Cumhuriyet, yetişmiş bir birey topluluğuna ihtiyaç duymaktadır. Bunu da devletine ve milletine bağlı bireyler yetiştirilmesi sayesinde gerçekleştirecektir. Devlet, tek tek kendini teşkil edecek yurttaşları ve dolayısıyla bir toplumu inşa edecek o toplum da devletin gücünü perçinleyerek, sürekliliğini ve devamlılığını sağlayacaktır. Dolayısıyla, cumhuriyetçilik ilkesi bu bakımdan devletin ve milletin birbirlerine bağlılıklarını oluşturmaktadır. Temellerini Fransız İhtilali ve Aydınlanma döneminde alan cumhuriyetçilik ilkesi modern bireyin ve modern toplumun ana karakteri üzerinde var olmaktadır. Başka bir deyişle evrensel ile yerelin bir araya getirildiği bir özgünlük oluşturulmasının aracı olarak cumhuriyetçilik ilkesi oluşturmuştur.

- Kemalizm ulusçu bir ideolojidir: Batı emperyalizmine karşı tüm fertleriyle bağımsızlık mücadelesi vermiş, bağımsızlığın kazanılmasının ardından hiçbir zümreye ayrıcalık tanınmadan ulusu inşa etmeye girişilmiştir. Temelleri Namık Kemal, Yusuf Akçura ve nihayetinde Ziya Gökalp'e dayanan (Oran, 1990, s. 54-57) ulus düşüncesi, ulus ötesi bir imparatorluk inancındaki Türkçülük ya da henüz Osmanlı döneminden itibaren milletin anlamının farklı dinlere mensup yığınları ifade ettiği gibi Müslüman toplumsal ve siyasi bir

aradığı sağlama amacıyla olan ümmete dayalı bir birliktelik olarak İslamcılık yerine; seküler bir din olarak (Aksakal, 2023, s. 55 - 57) dil, tarih, kültür ve yurt birliğine dayalı bir ulusal kimliğin oluşumunu amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Ulusçuluğun seküler bir dinin inşası anlamında yapılan en önemli deneme, Mevlevî ve Bektaşî tarikatlarının etrafında oluşan Anadolu tasavvufuna önem verilmiş ve bir dizi çalışma yapılmışsa da tekke ve zaviyelerin kapatılmasının ardından bu çalışmalar sonuçsuz kalmıştır. (Kayıran & Metintaş, 2013, s. 592) Kemalist milliyetçilik, dil, tarih ve ülkü birliğine dayalı ve ırkçılığı reddeden, toprağa dayalı bir milliyetçilik olarak toplumsal ve kültürel kodları işleterek Türkiye'yi Batı medeniyeti içine dahil etmeyi amaçlamıştır. (Çoban, 2021, s. 90)

- Kemalizm halkçı bir ideolojidir: Yapılan tüm uygulamalar halkın refahı ve esenliğini amaç edinmelidir. Kayıran ve Metintaş'a göre halkçılık, cumhuriyetçilik ve ulusçuluk ilkelerinden doğup, diğerlerini doğrudan etkilemesi bakımından önemlidir. Bunun yanında muassır medeniyetler seviyesi olarak gösterilmiş amaca yani refah ve esenliğe halkın kendi iç dinamikleriyle gidilmesi gerektiği düşüncesi dolayısıyla, hem Türk devriminin hem de Kemalizm'in diğer toplum ve ideolojilerden bağımsız bir yönde gelişimini ifade eder. (Kayıran & Metintaş, 2013, s. 594 - 595) Köker'e göre halkçılık demokrasinin halka tanıtılmasının ve Kemalizm'in diğer tüm ilkelerinin anahtarı konumundadır. Başka bir ifadeyle, demokrasinin uygulanış biçiminin halktan yana olduğunun göstergesidir. Bunun nedeni esasen 1921 yılında kanul edilen Teşkilat-ı Esasiye Kanununun temelini 1920 yılında yayımlanan bu bidirgeden almış olmasıdır. Bu bağlamda, her ne kadar okunduktan kısa süre bir daha ardından ve üzerindeki kararlardan bahsedilmese de Atatürk'ün yayımlamış olduğu Halkçılık Beyannamesi, Atatürk'ün halkçılık ilkesinin haritasını göstermesi bakımından önemlidir. Daha sonraları, Kadro Dergisi etrafında toplanan aydınlar eliyle başarısız bir girişimle yeniden gündeme taşınan Halkçılık Beyannamesinde halkçılık, ulusun refahı için toprak, eğitim, adalet, maliye, iktisat ve vakıf işlerinde sosyal yardımlaşma ve dayanışma ile halkın ihtiyaç duyduğu yenilikleri, ulusun sinesinden aldığı güçle ilkeleştirip uygulamak olarak tanımlanmıştır. Halkçılık, toplumun her bir üyesine ayrıcalık gözetmeksizin hak ettiğini vermektir. Bunun yanında, her bireyin hakkına ulaşma sorumluluğunu da yüklemektedir. Böylece, üretken bir toplumun,

refahını kendi azmiyle sağlayacağı bir düzeni oluşturmayı hedeflemektedir. 1930'larla birlikte özellikle çok partili siyasi yaşama geçiş denemelerinde devrim karşıtlarının bu partiler içinde örgütlenmeleri ve devrim karşıtı propagandalarla halkı etkileme güçlerinin olduğunun görülmesi halkçı ideolojide değişikliğe gidilmesini gerektirmiştir. Dolayısıyla, bu dönemden itibaren “halka rağmen, halk için” formülasyonu halkçılığın temelini oluşturmuş ve tek parti rejimi uygulamalarının meşruiyet kaynağı olmuştur. (Köker, 2007, s. 147-148)

- Kemalizm devrimci bir ideolojidir: Sürekli yenilikle, halkı ve devleti en yüksek seviyeye çıkarmayı amaç edinmiştir. Bu amaca ulaşmak için tarihi temellerin ışığında, özgün ve çağa uygun bir toplum yapısı oluşturulması ana amaç olarak görülmüştür. Nitekim, Kemalizm, toplumun yararına olan uygulamaları, toplumun içindeki uygulamaların geliştirilmesiyle, sürekli devrim anlayışı içinde, vasat olan eskinin, halkı refaha ulaştırarak yeniyle değiştirilmesine dönük olarak geliştirmiştir. Kemalizmin içinde oluşan farklı bakış açıları oluşturulmasına gayret edilen yeniliğin tetikleyicisi konumuna gelmiştir. Dolayısıyla, Kemalizmin toplum hayali, onun uygulamalarındaki farklılıklarının ortaya çıkardığı dinamik ortamın toplamını teşkil etmiştir. Modern bir hüviyete bürünen devlet, tebaa olan topluluktan modern bir ulus oluşturma gayretine girmiştir. Dolayısıyla, bireysel alanın dışındaki ilişkilerden günlük yaşama kadar eskiye ait olanın tasfiyesi ve yeni, modern uygulamaların kalıcılığının sağlanmasını sağlamak için çaba harcamıştır. Cumhuriyetin başarısı ve devamlılığı, toplumsal alanda gerçekleştirilecek olan yeniden üretimin sağlanabilmesine bağlanmıştır. Bununla birlikte, ulus inşası geçmişin kültürel birikiminin temeli üzerine kurulur. Geçmişin tasfiyesi ise bu bağın kopması anlamına gelmektedir. Ancak, Kemalizm, toplumun faydasına olan uygulamaları devam ettirmekle birlikte, Osmanlı'nın siyasi mirasını reddetmiş, fakat kültürel mirasa ise sahip çıkmıştır. (Çelik, 2021, s. 471)

- Kemalizm devletçi bir ideolojidir: Kamusal işleyişin her alanında özellikle ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda devlet milletinin kollayıcısıdır. Merkezi otorite başat faktördür. Daha önce ulaşılamayan alanlar ve konular dahil olmak üzere kamusal alanda devlet, ana yönlendirici konumundadır. Bu durum, halkın refahı ve esenliği devletin hak ettiği güce (Eroğlu, 1988, s. 834-835)

ulaşmasının ana koşuludur. Devletçilik ilkesi, özel sermayeye karşıt bir ortam oluşturmamakla birlikte, kapsamın belirlenmesi bağlamında şartlara göre hareket edilmiştir. Bu bağlamda, devletçilik ilkesi tek parti döneminde iki farklı yapıda görünmüştür. İlk dönem 1929 yılındaki büyük buhranın oluşturduğu şartlar sonucunda moratoryum ilan edildiği 1932 yılının sonuna kadar olan süreçte milli iktisat anlayışına göre ulusal zengin yaratma temeline göre ilerlemiş, ılımlı bir devletçilik anlayışı hakimdir. Sanayici, tüccar ve büyük toprak sahipleri devlet tarafından desteklenerek milli burjuvazinin yaratılması amaçlanmıştır. Daha sonrasında ise müdahaleci devletçilik uygulamasının hüküm sürdüğü görülmüştür. Bir tarım ülkesi olarak Türkiye’de tarım ürünlerinin fiyatlarının düşmesi çiftçileri ve büyük toprak sahiplerini doğrudan etkilemiştir. Nüfusunun çoğunluğunun köylerde yaşadığı düşünüldüğünde durumun vehameti daha da belirginleşmektedir. İthal ikameci sanayileşme politikaları ile sanayinin sermaye ihtiyacı tarım sektöründen karşılanmıştır. Bunun oluşturulabilmesi için vergilendirme tabana yayılmış bu da büyük toprak sahiplerinin kazançlarının denetim altında tutulmasına zemin oluşturmuştur (Varlı, 2012, s. 115-116)

- Kemalizm laik bir ideolojidir: Herkesin din ve vicdan hürriyetine sahip olduğu, şeyh, derviş, molla ve çelebilerin kendi namına yarar sağlayamayacağı bir toplumsal ortamın oluşması amaçlanmış ve herkesin özgür düşünceye ulaşabileceği bir siyasi kültür üzerinde durulmuştur. Bu durum, bireyin özgürlüğünün önündeki dini motiflerin kamusal alanın dışına taşınmasını sağlamayı amaçlamıştır. Bu maksatla, önce saltanat daha sonrasında ise halifelik lağvedilmiştir. Bunun yanında, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik sağlanmış ve din eğitimi toplumsal yeniden üretimin ana unsuru olmaktan çıkarılarak bilimsel eğitim uygulanmaya geçilmiştir. Böylelikle, toplumsal önderlik din adamlarından alınarak çağdaş bireyin inşası amaçlanmıştır. Böylelikle, devlet dışında hiçbir zümrenin, cemaatin ya da vakfın toplumsal baskı unsuru oluşturamayacağı bir toplumsal yaşam uygulanması düşünülmüştür. Bu toplumsal yaşam içinde tüm bireylerin kanun önünde eşitliğinin sağlanması temel düstur olarak görülmüştür. Dolayısıyla, özgürlükçü bir ahlak anlayışı içinde kadın ve erkeğin toplumsal yaşamda eşitliğinin sağlanması için uygulamalara girişilmiştir. Nitekim, karma eğitimle

bu ahlak anlayışına sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Kanun önünde eşitlik, hukukun üstünlüğü, sosyal adalet ve eşitliğin toplumsal hayata hakim unsurlar olarak görünmesi sağlanmıştır. (Duman, 2010, s. 296)

Kemalizm, ulusu inşa etmek için ihtiyaç duyulan pozitivist temellere dayalı, çağdaşlaşma yanlısı ve modern bir ideoloji olarak görülmüştür. Bunun sürekliliğini sağlamak için de halkı bilimsel olarak eğiterek cumhuriyet değerlerini haiz yurttaşlar oluşturmayı amaçlamıştır.

3.2. Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Osmanlı'dan miras aldığı toplumu yüceltmek ve çağdaş bir uygarlık oluşturma gayesi cumhuriyetin temel dinamiğini oluşturmaktadır. Bu konuda başayya ulaşabilmek için de henüz milli mücadele döneminden itibaren, eğitim Ankara Hükümeti ve Mustafa Kemal Paşa'nın ilgilendiği konuların başında gelmektedir. Ancak, özellikle milli mücadele döneminde eğitim örgütlerinde de tüm kurumlarda olduğu gibi ikili bir yapı hakim görünmektedir. Bunlardan ilki Maarif-i Umumiye Nezareti yani İstanbul Hükümetinin eğitim örgütlenmesi, diğeri ise Maarif Vekaleti yani Ankara Hükümetinin eğitim yapılanmasıdır. Ankara Hükümeti yerel eşrafın katılımlarıyla oluşturulmuş bir meclisten ibaret olduğundan, oradaki mebuslardan birçoğu zaten yaşadığı bölgelerdeki yerel meclislerin üyeleridir ve yurdun sorunlarının farkındadır. Mebusu buldukları bölgelerde halkın İstanbul hükümeti, bölge eşrafı ve yerel yönetimlerince galeyana getirildiğini ve eğitim kurumlarının kapatıldığını Ankara Hükümeti kurulduğunda açıklanan hükümet programının oluşturulması sırasında dile getirmişlerdir. Bu sorunların başında da öğretmenlerin inançlarına dönük eleştiriler gelmektedir. (Akyüz, 2007, s. 318-319)

Halkın inanca dönük eleştirileri bir yana ülkede eğitim örgütlenmesinin başlıca sorunları şunlar olarak görülmektedir: Öğretmenlerin sayıca yetersizliği ve öğretmen yetiştirme sorunu, öğretmenlik mesleğinin hukuki durumu ve öğretmenlik mesleğinin ekonomik cazibesinin bulunmamasının yanında neredeyse eli kalem tutan herkesin öğretmen olarak görevlendirilmesi. Buradan da anlıyoruz ki muhafazakar-ilerici ayrımı milli mücadele döneminin başında eğitim alanında sürmektedir. Bunun yanında savaş koşullarının oluşturduğu ekonomik durum da eğitimin işleyişini etkilemektedir. Ancak, tüm olumsuzluklara rağmen, Mustafa Kemal Paşa'nın 1921 yılında 1. Maarif Kongresi'nin toplanması ve aynı yıl ilkokulların yaygınlaştırılması faaliyetlerini yürütecek olan Telif ve Tercüme Heyeti'nin oluşturulması savaş şartlarında dahi eğitime verilen önemin en temel göstergeleridir. Maarif Kongresi, toplandıktan sonra içinde bulunulan savaşın şiddetinin artması, kongrenin istenen süre kadar çalışmasına izin vermemiş, bu durum 1923'te toplanacak olan ve İcra Vekilleri

heyetinin hükümet programına yön verecek olan Heyet-i İlmiye toplantısına ertelenmiştir. (Kaplukan, 2012, s. 175)

Heyet-i İlmiye toplantısında alınan kararların içinde konumuz açısından iptidai eğitimin zorunlu olması, köyle yaşayan ve ulaşım sorunları çeken çocuklar için bölge yatılı okullarının kurulmasının yanında, zorunlu eğitimin sadece devlet eliyle verileceği ve diğer kurumların açtığı iptidai okullar dahil tüm ilkokulların Maarif Vekaletine devredilmesi gerektiği yönündeki kararlar önemlidir. Heyet-i İlmiye Toplantılarında alınan kararlara zemin hazırlayan en önemli gelişme ise İzmir İktisat Kongresi'nin toplanmasıdır. İzmir İktisat Kongresi eğitimle ziraati aynı düzlemde ele almış ve köylerde zorunlu ilkokulların açılmasını, bu okullara okul arazisi verilerek öğretmenler tarafından uygulamalı tarım dersleri verilmesini, köylülerin eğitimi için ücretsiz kitap basılıp dağıtılmasını da içeren kararlar alınmıştır. (Öztürk, 2007, s. 60)

Ancak, eğitimle ilgili en köklü değişiklik ve çalışmalar cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşmiştir. Bunun en önemli örneği 3 Mart 1924'te yayımlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmuştur. Parçalı bir halde, vakıflar eliyle, yürütülen eğitim faaliyetlerini tek elde toplaması ve ilköğretimi zorunlu hale getirmesi bakımından Türk Milli Eğitim sisteminin temel taşı konumuna gelen kanun esasen kimliğin inşası için de önemli bir kılavuz niteliğindedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Tanzimat döneminden bu yana uygulanagelmiş olan medrese – mektep ikiliğini ortadan kaldırmayı amaç edinmiş, böylece eğitimde dinin değil, bilimsel ve pozitivist anlayışın hakim olduğu bir süreci oluşturmak için yayımlanmıştır. Nitekim, 3 Mart 1924 tarihinde hem hilafetin kaldırılmasını içeren kanun, hem de eğitim birliğini sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu yayımlanmıştır. (Akyüz, 2007, s. 329)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile vakıfların himayesinde bulunan ilköğretim eğitimi veren sıbyan okulları kapatılmış, bunun yanında medreseler kapatılmış ve din görevlileri yetiştirmek için İmam-Hatip okulları açılmış, daha yüksek dini eğitim için İstanbul Üniversitesi dahilinde bir İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Bunların yanında bu kurumlarla eşgüdümü sağlamak için halifeliğin kaldırılmasını takiben, Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur. Bunlara ek olarak, eğitimde ulusal birliği sağlamak amacıyla azınlık okulları da devlet denetimi kapsamına alınmış ve müfredatlarına Türkçe eğitim zorunluluğu getirilmiştir.

Yücel'e göre her ne kadar 1931 yılına kadar resmi belgelerde cemaat okulları ibaresi varlığını sürdürse de Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkese, Tevhid-i Tedrisat Kanunu hükümlerince eğitim alma yükümlülüğü getirilmiştir, başka bir kimliği işaret eden dini ya da ulusal tüm simgeler okullardan sökülecek ve yurt içinde bulunan tüm okullarda Türkçe dersi verilecek ve bunun yanında genel kültür dersleri ulusal kimliğin inşasına uygun olarak Türkçe

okutulacaktır. Bu konuda, aykırı davranan birçok okulun bu aykırılıkları giderene kadar eğitim öğretim faaliyetleri durdurulmuştur. (Yücel, 2022)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitimde pozitivist anlayışın ve laik eğitim ve seküler toplum inşasının önündeki engellerin ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, kanun ulus olmanın önündeki engellerin eğitim yoluyla ilgası ve cumhuriyet ideolojisinin ihtiyaç duyduğu insan tipini, seküler bir ulusu oluşturması için Tevhid-i Tedrisat Kanunu en önemli belge niteliğindedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasından sonra bu kanunun hükümlerini uygulamaya dökmek üzere II. Heyet-i İlmiye Toplantısı gerçekleştirilmiştir. (Çavuş, 2021, s. 196)

Bu andan itibaren eğitimin muassır medeniyet seviyesine çıkarılması ve istendik yönde gelişmesi için yurtdışından eğitim bilimciler, pedagoglar yurda davet edilmiştir. 1924 yılında Paul Monroe ve John Dewey, 1925 yılında Alfred Kühne Türkiye'ye gelmiş ve Türk eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme konusunda birer rapor hazırlamışlardır. Paul Monroe ve Alfred Kühne raporlarında ilköğretim için öğretmen yetiştirmenin önemine vurgu yapmış, Kühne ayrıca mesleki eğitimin önemini belirtmiştir. John Dewey'in raporu daha kapsamlı bir şekilde köy eğitimini de içermiştir. Özetle, Dewey raporunda, köy yaşantısından uzak bir eğitim sisteminin vasıfsız bireyler yetiştirmekten ileri gitmeyeceğini, bunun için gerekli tedbirler alınması gerektiğini belirterek:

“Mekteplerde, köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi bir ehemmiyet verilmeden tahsili umumî ve mecburi kılınması, içtimai zararlar verecek fevkalade bir tehlike teşkil eder. Köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları düşünülmeden vücuda getirilecek bir maarif sistemi, nazari ve skolastik olur...”

...Bundan başka, Türkiye'de milli refahın inkişâfi, ziraat ameliyatının ıslahtıyla sıkı bir surette alakadardır. Bu itibar ile Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin mevzuları köy hayatına iyice merbut olacak bir nevi iptidai ve tali mektepler tesisidir.” (Dewey, 1939, s. 19-20)

Dewey'in raporundan da anlaşılacağı üzere Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitimi tek çatı altında toplasa da halkın büyük çoğunluğunun yaşadığı köylerdeki eğitim sorunu devam etmiştir. Köylerde öğretmen çalıştırmak zor bir durum haline gelmiş, çalışan öğretmenin bulunması durumunda ise köy yaşantısını ve köyün toplumsal yaşantısına hakim olmayan öğretmenlerin görev yapıyor olmaları da bu sorunun bir başka yönü olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3. Cumhuriyet Yurttaşını Oluşturma Çabaları: Millet Mektepleri ve Halkevleri

Cumhuriyetin kurulmasından itibaren, yeni devletin halk devleti olduğu, ulus ve devletin ayrılmaz bir bütünlük içerisinde bulunduğu, cumhuriyet yöneticilerince sık sık dile getirilmiştir. Bununla birlikte cumhuriyetin kurucu Mustafa Kemal Paşa da halk ve devletin bir arada olduğu bir yönetim kurmayı amaçlamıştır. Bunun için öncelikli olarak, cehaletinden faydalanılmış halkın eğitilmesini amaçlamıştır. Mektep-medrese ikiliği içerisinde; okur-yazar bir kitle bulmak neredeyse imkansızdır. Nitekim, bunun başlıca sebebi olarak resmi dil ve günlük konuşma dilinin farklı olması görülmektedir. Bunun yanında, cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu insan tipini yaratmak, yine cumhuriyet yöneticilerine yüklenmiş bir ödevdir. Bu ödev, cumhuriyet değerlerini taşıyan aydınlar vasıtasıyla, halkı yurttaş olarak var etmek olarak formüle edilmiştir. Bu bakımdan Mustafa Kemal Paşa önderliğindeki cumhuriyet yönetimi, öğrenim çağındaki çocukların eğitimi ile yetinmemiş, topyekün bir eğitim seferberliği yürütme gayreti içerisinde olmuştur. (Bayındır, 2009)

Henüz, II. Meşrutiyet döneminde kendini gösteren, Anadolu'da yaşayan Türk ulusunun baskıcı yönetimine karşı bir tepki olarak doğan halkçı düşünce de Türk ulusçuluğu gibi Ziya Gökalp, Yusuf Akçura'nın baş aktörlüklerinde, Reşit Galip, Ahmet Ağaoğlu, Parvus Efendi gibi dönemin önde gelen aydınlarının omuzlarında yükselmiştir. Özellikle halka doğru anlayışı, bu konuda mihenk taşı görevi üstlenmiştir. Türkçülüğün Esasları metninde Ziya Gökalp, halka doğru anlayışını şu şekilde açıklamıştır: "...seçkinlerin halka doğru gitmesi şu iki maksat için olabilir: 1) Halktan millî kültür terbiyesi almak için, halka doğru gitmek. 2) Halka medeniyet götürmek için, halka doğru gitmek." (Gökalp, 2004, s. 46-47) bu anlayışla Ziya Gökalp Tanzimat'tan o zamana kadar süregelen ikilikten faydalanıp halk ve münevverlerin buluşması gerektiği yönünde bir görüş içerisindeydi. (Sevinç, 2012, s. 131-132)

Cumhuriyet ilan edilmeden az evvel Mustafa Kemal Paşa tarafından yayımlanan halkçılık beyannamesiyle devlet yönetiminin de halka doğru gidişi desteklediği bir ortam oluşmuştur. Bu durum, Mustafa Kemal Paşa'nın söylemlerinde de yer bulmuş halkın cumhuriyetle bütünleşmesi için eğitime verilen önem sıkça belirtilmiştir.

Mustafa Kemal Paşa'nın halkçılık anlayışında solidarizmin etkisi görülmektedir:

"Toplumsal meslek bakımından da düşündüğümüz zaman biz yaşamını, bağımsızlığını kurtarmak için çalışan emekçileriz (erbabı sa'yız). Zavallı bir halkız. Neliğimizi (mahiyetimizi) bilelim. Kurtulmak, yaşamak için çalışan ve çalışmak zorunda olan bir halkız. Bunun için her birimizin hakkı vardır, yetkisi vardır. Ama, çalışmakla bir hakkı elde ederiz. Yoksa arka üstü yatmak ve yaşamını çalışmadan geçirmek isteyen insanların bizim toplulumuz içerisinde yeri yoktur. hakkı yoktur." (Akt: İlga, 2002)

Ancak, zaman içerisinde, bu anlayışta değişimler oluşmuş ve 1930'lar Türkiye'sinde özellikle Ülkü ve Kadro dergileri etrafında toplanan aydınların çabalarıyla halkçılık gözden geçirilerek, yeniden yorumlanmıştır. Bu dönemde Kadro dergisinde, özellikle, Yakup Kadri (Karaosmanoğlu) ve Falih Rıfkı (Atay) gibi ünlü simaların yazılarında aydınların halka ulaşamadığından yakınılmakta ve yeni bir aydın hareketinin oluşmaya başladığı görülmektedir. Kadro dergisinde, halkçılık devletçilikle bir arada değerlendirilmiştir. Kalkınmanın devlet eliyle gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesi üzerine kurulu bir halkçılık perspektifi üzerinde durulmuştur. Ülkü dergisinde ise halkçılık, köycülükle eş anlamlı olarak görülmüştür. Bu sebeple aydınlara köyü tanıtmak ve köy sorunlarını dile getirerek, aydın-köylü ayrımının etkisinin azaltılması amaçlanmıştır. Ekseriyetle, aydınların yararlanacağı bir dergi olarak varlığını sürdürdüğü, derginin yazılarından da anlaşılmaktadır. Köylü eğitimi üzerinde yoğunluk kazanan bu yazılarla köyde yurttaş oluşturmanın yolları aranmıştır. (Kızılkaya, 2017)

Böylece 1930'lu yıllarda farklı görüşlerin ışığında gelişen halkçı düşünce kalkınmanın köylerden başlaması gerektiği yönünde bir yapıya ulaşmıştır. Bu bakımdan köylere eğitimin götürülmesi önem arz etmektedir. Yeterli sayıda öğretmen ve okul bulunamaması öğretmen yetiştirme konusunda karşılaşılan sorunlar ve özellikle, köye görevlendirilen öğretmenlerin köyde durmak istemeleri hükümeti ve Mustafa Kemal Paşa'yı halkın eğitilmesinde yeni yollar aramaya sevk etmiştir.

3.3.1. Millet Mektepleri

Millet mektepleri, esasen bugün dahi tartışılmaya devam eden harf inkılabını takiben, yeni Türk alfabesini tanıtmak ve bu alfabeyle okuma yazma öğretmek için kurulmuştur. Halkın eğitimi için daha önce İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Halk Eğitim Bürosunca açılan Halk Dershanelerinde yaklaşık 65 bin yetişkine eğitim verilmesi bu konuda hükümetin Millet Mekteplerini açmasında etkili olmuştur. Nitekim, Arap harflerinin öğretimi ulus olmanın önünde bir engel olarak görülmüştür. (Kısıklı, 2012, s. 334) Bu nedenle konumuz sınırları içinde harf inkılabına değinmek yerinde olacaktır.

Daha önce de değindiğimiz üzere Sultan II. Abdülhamid döneminden itibaren, dilde yalınlaşma ve Türkçeleşme çabaları görülmüş ancak bu çabalar payitaht dışında yankı uyandırmamıştır. Bununla birlikte Genç Osmanlılar Cemiyeti etrafında toplanan aydınlar da Arap harflerinden oluşan alfabeden rahatsız olmakla birlikte Latin alfabesinin Osmanlı'ya uygun olmayacağını düşünmüştür. (Bayraktutan, 2020, s. 123)

Cumhuriyet idaresi ise, Anadolu – Türk devriminin ruhuna uygun olarak yazı ve konuşma dilinde Türkçeleşmeyi devrimin merkezine yerleştirmiştir. Bunun sonucu olarak, her bakımdan Türk halkına ve Türkçeye uygun olmayan Arap alfabesi ilga edilerek 1 Kasım 1928’de yeni Türk alfabesi yürürlüğe konmuştur. Halka, bu alfabe ve Türkçeye uygun olarak okuma yazma öğretilmesi için ise her vilayet, nahiye ve birçok köyde Millet Mektepleri kurulmuştur. Sadece kent merkezlerinde değil, köylerde de açılmış olması, eğitime ulaşımı kolaylaştırmıştır. (Şahin, 1992, s. 215-216)

Nitekim, başbakan İsmet İnönü bunu şu sözlerle somutlaştırmıştır: “...*Hükümet... okuma yazma oranını halkın tüm katmanlarına yayabilmek için, ciddi çalışmalar yapacaktır. Hükümet bütün memlekette halinde işinde, tarlasında, fabrikasında çalışan vatandaşların ayaklarına getirilen kolaylıklarla, öğretici öğretmenlerle, kolay bulunacak vasıtalarla, yeni alfabeden yararlanmaları için, bütün çalışmalarını şart edecektir.*” (İnönü, 1946, s. 184-185)

Millet mektepleri, yörenin ve ahalinin şartlarına uygun olarak, bölgede okul olup olmayışına, yöre halkının istekli olup olmayışına bağlı olarak kurulan Sabit Millet Mektepleri, il ve ilçe maarif teşkilatının oluşmadığı yerlere yaz ve kış dönemi olmak üzere görevlendirilen gezici öğretmenler eliyle ulaşması sağlanan Seyyar (Gezici) Millet Mektepleri ve kamu görevlilerinin yeni harflere adaptasyonunu sağlamakla görevli ve organizasyonu ve teşkilatı Sabit Millet Mektepleriyle aynı olan Özel Millet Mektepleri olarak üç şekilde kurulmuştur. (Şahin, 1992, s. 216-217)

1929 yılından itibaren tüm dünyada yaşanan ekonomik çöküntü, ülkemizde de derinden hissedilmiş ve kent ve köylerde yaşayan insanlar yoğun bir ekonomik sıkıntı içine girmiştir. Bunun yanında 1925 yılında devletin en büyük gelir kaynağı olan Aşar vergisi kaldırılmış ve 1929 yılındaki ekonomik çöküntü de eklenince halk üzerinde oldukça yoğun bir ekonomik açmaz söz konusu olmuştur. Ancak, böyle bir durumda bile Gazi Mustafa Kemal liderliğindeki cumhuriyet yönetimi, halkın eğitiminden imtina etmemiştir. Nitekim, ekonomik çöküntünün başladığı yıl olan 1929’da millet mektepleri, çok küçük bir bölümünün okuma yazma bildiği halkı eğitmek, bilinçlendirmek ve cumhuriyet değerlerini haiz vatandaşlar olarak inşa etmek üzere kurulmuştur. Esasen, Millet Mekteplerinin kurulmasını öngören talimatname 1928 yılında yayımlanmış fakat dönemin yasal zorunlulukları nedeniyle 1929 yılında yürürlüğe girmiştir. (Bayraktutan, 2020, s. 127)

Talimatname, A ve B olmak üzere iki derslik bulundurulacak ilk derslik olan A dersliği, Kasım ayında faaliyetine başlayarak hem Arapça harflerle hem de Türkçe harflerle okuma yazma becerisine sahip olmayanlara yeni alfabeyle okuma yazma eğitimi vermek üzere 4 aylık

bir kurs için açılacak; ikinci derslik ise Arapça harflerle okuma yazma becerisi gösterip de Türkçe harflerle okuma yazma yapamayan kişilerden oluşturulacaktı. Bunun yanında, talimatnameye göre Millet Mekteplerinin kurulması planlanan bölgedeki Millet Mektepleri İdare Heyetlerine yeni harflerle okuma yazma becerisi edindiğini gösterenler bu eğitimden muaf tutulacaktı. 1928 yılında yayımlanan ilk talimatnamedeki eksiklikler 1929 yılında yayımlanan yeni bir Millet Mektepleri talimatnamesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Bu talimatnameye göre ilk talimatnamenin hüküm altına aldığı iki derslikli yapıya devam edilmiş ancak A dersliği halkın okuma yazma öğrenmesini sağlamayı amaçlarken B dersliği, halkı cumhuriyet değerlerini haiz yurttaşlar olarak yetiştirmeyi amaç edinmiştir. (Bayraktutan, 2020, s. 135)

Bu aşamada millet mekteplerinin ulusal kimlik inşasına etkileri açık olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, bireyleri tek tek eğitmek elbette ki önemlidir. Ancak, bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevre değiştirilmeksizin bireylerdeki değişim “*marjinal eylemler*” olarak kalacak ve kolektif bir kimlik inşası için yeterli olanak bulunamazsa, mevcut olanın potasında eriyerek kaybolacaktır. Oysa, Millet Mektepleri bu durumu özellikle B dersliğinde okutulan derslerle yerinde değiştirmiş ve cumhuriyeti yaşatacak ve yüceltecek nesillerin oluşumunun öncüsü olmuştur. (Şahin, 1992, s. 220)

Millet Mektepleri, okuma yazma eğitiminin yanında cumhuriyet yönetiminin oluşturmaya çalıştığı insan tipini oluşturmanın bir aracı olarak kurgulanmıştır. Ancak, ülkenin yetişmiş öğretmen sayısı yeterli olmadığından Millet Mekteplerinde öğretmenlik yapmaları için aydınlar da görevlendirilmiştir. Nitekim, yeni Türk alfabesiyle okuyup yazdığını ve İdare Heyeti'nin yaptığı sınavda yeterliliğini kanıtlayan aydınlara Millet Mekteplerinde öğretmenlik yapabileceğine dair bir vesika düzenlenmiş ve böylece öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. (Şahin, 1992, s. 221)

Ancak, Millet Mektepleri, 1940'ların sonuna kadar yasal olarak faaliyet gösterse de 1935 yılıyla birlikte, ilk günlerde yarattığı coşku ve heyecana ulaşamamış ve halkın Millet Mekteplerine olan ilgisi giderek azalmıştır. Bunun nedenleri, 1929 yılında tüm dünyayı saran küresel ekonomik krizin etkisiyle, yeterli finansal kaynağın sağlanamaması, yerel yönetimlerin yeterli önemi göstermemesi dolayısıyla oluşan rehavet ortamı ve millet mekteplerinden parayla sertifika satın alındığı yönünde halk arasında söylentilerin dolaşmasıyla birlikte halkevlerinde halk dersaneleri şubesinin kurulmasıyla ilginin halkevlerine kayması ve Millet Mekteplerinin giderlerinin merkezi bütçeye eklenmeyip, giderlerin il özel idarelerince karşılanması mali sorunlara yol açmıştı Bunların yanında, yönetsel olarak da il özel idarelerine bağlı bulunan

Millet Mekteplerinin il özel idarelerini oluşturan eşrafın da etkisiyle halk arasında olumsuz anılması ve en önemlisi de Millet Mekteplerinde görev yapan öğretmenlerin sayısal olarak yeterli olamaması olarak görülmüştür. (Şahin, 1992, s. 230-231)

3.3.2. Halkevleri ve Halk Odaları

İdeolojinin yayılması ancak halkın istendik yönde eğitilmesi ile mümkün hale gelmektedir. Nitekim, Mustafa Kemal Paşa, ulus olmanın bilincine ulaşmak için halkın eğitilmesinin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu düşünmüştür. (Tuğluoğlu, 2005, s. 110-111)

Halk eğitimi açısından halkın ilgisinin azaldığı Millet Mekteplerinin akabinde kurulan ve bir süre Millet Mektepleriyle birlikte varlık gösteren ikinci kurumsal yapısı halkevleridir. 1912 yılında kurulan Türk Ocakları, Türkçülük ideolojisinin hakim olduğu bir yapıda faaliyet göstermiştir. Örgütlü yapısı dolayısıyla, CHF, kültürel konularda Türk Ocakları'ndan etkin olarak yararlanmıştır. Ancak, özellikle Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) deneyiminin ardından Türk devrimine karşı olanların birlikte hareket ettikleri bir kurum olarak görülmesi dolayısıyla Türk Ocakları kapatılmıştır. Türk Ocaklarının kapatılmasından sonra halka Türk devrimini tanıtmaya görevi halkevleri sayesinde gerçekleştirilmiştir. (Kısıklı, 2012, s. 337)

Halkodaları ise İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanı olmasından sonra, köylerde kurulmuş bulunan daha küçük örgüte sahip halkevleri görünümündedir. 500'den fazla şubesi bulunan Halkevleri kendi içinde Dil ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk dersaneleri ve Kurslar, Kütüphane ve Yayın, Tarih ve Müze ve Köycülüğten oluşan 9 şubesi bulunmaktadır ve bu şubeler, kendi alanları dahilinde halkın çağdaş bir toplumsal yapıya kavuşması için faaliyet göstermiş ve cumhuriyet değerlerini haiz yurttaş oluşturma misyonu üstlenmiştir. Halkevlerinin bulunduğu her yerde bu şubelerin tamamı açılmamaktadır. Bu durum mahalli özelliklere göre Halkevi yönetimine belirlenmektedir. (C.H.P., 1942, s. 3)

Türk ulusçuluğunun içinde bulunan halkçı tavır, 1930'lar Türkiye'sinde kendini köycülük ideolojisi içerisinde göstermektedir. Bu durum Halkevlerinin içerisinde kurulan 9 şubeden birinin köycülük şubesi olmasını da beraberinde getirmiş olsa da köylerde yayılım gösterememiştir. Bu eksiklik, köylerde ayrıca kurulan Halkodaları ile giderilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, Ankara Halkevinin yayın organı olan Ülkü ve Halkevleri dergilerinde yazılan ve aydınlara köyü tanıtmaya işlevi gören makaleler, köycülük/köylücülük ideolojisinin gelişimine katkı sağlamıştır. (Kısıklı, 2012, s. 337)

Böylece, aydınlar ile köylü halkın birbirine yaklaşması beklenmiş, bunun için köy-kent ayrımını ortadan kaldırmak için faaliyetler göstermiştir. Nitekim, köyde yaşayan, başarılı

çocukların şehre götürülerek okutulması, köylülere şehir gezileri düzenlenmesi; sağlık kuruluşlarının kurulu bulunmadığı köylere, ebe, hemşire, doktor götürülmesi, köy kalkınmasını sağlamak için zirai konularda köylülere broşürler dağıtılarak seminerler düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir. (C.H.P., 1942, s. 14-15)

Bir halk eğitimi örgütü niteliği üstlenen Halkevleri, Baltacıoğlu'na göre kültürel değerlerin yuvasıdır. Halkevlerine gelen yurttaşlar buralarda cumhuriyet kültürünü, onu yaşayarak içselleştirmektedir. Nitekim, Halkevleri cumhuriyetin tiyatro, müzik, edebiyat ve sanatının sahnelendiği, okunduğu yerler olarak görülmelidir. (Ayhan, 1990, s. 301)

Yine, Macit Gökberk de benzer bir tanımlama getirmiş ve Halkevlerinin cumhuriyet kültürünün, aydınlar eliyle halka kadar götürülmesini sağlayan yerler olarak görmüştür. Atatürk de halkevlerinin Türkçe'nin halk arasında hak ettiği değeri bulabileceği yerler olarak tanımlamıştır. İsmet İnönü ise Halkevlerini, halkın hiç uğraşmadan gelip ulusun kültürel faaliyetleri hakkında bilgi almalarını sağlayan yerler olduğunu belirtmiş ve toplumsal, siyasi ve ekonomik sohbetlerin gerçekleştirildiği bir yuva olarak değerlendirmiştir. (Arıkan, 1999, s. 271)

Ancak, kurulduğu ilk andan itibaren CHF ile özdeşleşmiş bulunan halkevleri tek parti yönetiminin ideolojik aygıtı olarak değerlendirilmiştir. Bu durum Halkevleri Talimatnamesinde: "Fırkaya kayıtlı olan ya da olmayan herkese halkevlerinin kapılarının açık olduğu" şeklinde belirtilmiş olsa da halk ve CHF içi muhalefette bu maddeye pek rağbet gösterilmemiştir. Nitekim, Nafi Atuf Kansu'nun halkevleri çalışma raporuna yazdığı başyazıda belirttiği üzere halkevlerinin çalışma raporlarının altı ayda bir kurum olarak CHF'ye gönderilmesi de bunu destekler görünmektedir. (Halkevleri, 1935)

Bu durum, köyün kalkınması için yeterli gelmemiş, köy çocuklarının eğitimi için çalışmalara yapılması zorunluluğu doğmuştur. 1929'da Mustafa Necati Bey'in ölümünden sonra üzerine eğilinmemiş bulunan köy eğitimi, Reşit Galip'in Milli Eğitim Bakanlığı ile ilk filizlerini vermiş ve Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı olmasından sonra, İsmail Hakkı Tonguç'u ilköğretim genel müdürlüğüne getirmesiyle esasa kavuşmuştur.

3.4. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Eğitimin modernleşmesi ve modern eğitim kurumlarının açılmaya başlamasıyla birlikte, öğretmen yetiştirmek başlı başına bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Tanzimat, Meşrutiyet ve istibdat dönemleri boyunca eğitimde yaşanan gelişmeler, kökten bir sonuca bağlanmadığı için

medrese ve okul ikiliği öğretmen yetiştirme konusunda da kendini göstermiştir. Nitekim, kişiler kendi mezun oldukları okullara, o okulların onlara kazandırdıkları kadarıyla, öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Yeteri kadar öğrenci toplayamayan bu okullar, ihtiyaç duyulmanın çok altında mezun vermiş, hal böyle olunca, öğretmen açığı medrese eğitimini bitirmiş din adamlarıyla karşılanmıştır. Bu durum içinde bulunulan ikiliği paradoksal olarak devam ettirmiştir. Osmanlı döneminde yaşanan gelişmeleri daha önce ele aldığımızdan bu bölümde, cumhuriyet döneminde uygulanan öğretmen yetiştirme politikalarına değinme gayretinde olacağız.

Mustafa Kemal Paşa, henüz, milli mücadele devam ederken toplanmış olan Maarif Kongresine bizzat katılarak, eğitime ve öğretmen yetiştirmeye ne denli önem verdiğini göstermiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte verilen bu önem uygulamada da ete kemiğe bürünmüştür. (Budak, 2003)

Konunun bütünlüğü açısından önce ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme uygulamaları ele alınacak daha sonrasında ilkökul ve köylerde kurulu bulunan ilkökullara öğretmen yetiştirme uygulamalarına değinilecektir.

3.4.1. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

1924 yılında çıkarılan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olarak tanımlandığı I. Heyet-i İlmiye Toplantısında alınan bu yöndeki karara yasal dayanak oluşturulmuştur. Eğitim kurumları, yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim olarak bölümlendirilmiş ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin esasları bu kanunla belirlenmiştir. Ancak, ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar, o günün şartlarında yeterince tartışılmamış, ortaöğretime öğretmen yetiştirecek kurumların üzerinde yeterince durulmamıştır. Nitekim, cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim öğretmenliğine kaynaklık teşkil edecek yalnızca bir okul bulunmaktadır. Esasen bunda kamuoyunda ortaöğretim öğretmenliği konusunun üzerinde yeterince durulmamasının yanında John Dewey'in raporunda ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için bağımsız okul açılmıyorsa, halihazırdaki öğretmen okullarında ortaöğretim şubelerinin açılmasını uygun bulmasının da etkisi olduğunu söylemek mümkündür. (Öztürk, 2007, s. 170)

Cumhuriyet öncesinde Darülmüallimin-i Aliye ismiyle kurulu bulunan öğretmen yetiştiren kurumlar, cumhuriyete miras kalmış, Ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi için 1924'te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile isim değişikliği yapılarak Yüksek Öğretmen Okulları olarak faaliyet göstermişlerdir. Bu isim değişikliği, Darülmüallimin-i

Aliye'nin Ali kısmının Darülfünuna nakli ile gerçekleşmiştir. Burada öğrenim gören öğrencilerin, sınavsız olarak, Yüksek Muallim Mektebi'ne nakilleri gerçekleştirilmiştir. (Öztürk, 2007)

Daha sonraki yıllarda lise mezunu öğrenciler, okul tarafından yapılan sınavla okula kabul edilmiştir. (Becerikli & Demirel, 2019, s. 610) Okulun yükseköğretim kurumu statüsünün korunması için ilk öğretmen okulları mezunlarının okula kaydı yapılmasına karar verilmiş olsa da bunların sayısının yeterli olmaması dolayısıyla lise mezunlarının okula kabulü uygulaması geri getirilmiştir. (Becerikli & Demirel, 2019, s. 621)

Leyli ve meccani olan bu kurumda üç yıl Darülfünun'da teorik ders gören öğrenciler, teorik dersleri bitirmeleri üzerine dördüncü yıl Maarif Vekaletinin gösterdiği bir lisede öğretmen yardımcısı unvanıyla staja tabi tutuluyor, stajı başarıyla tamamlayarak mezun olan öğretmen unvanını alıyor ve sekiz yıl boyunca devletin onları atadığı mahalde kesintisiz çalışmayı kabul ederek, göreve başlıyorlardı. (Öztürk, 2007, s. 185)

Yüksek Muallim Mektebi'nin edebiyat, felsefe, tarih-coğrafya, riyaziye (matematik), tabiiat (doğa bilimleri), fizik-kimya, sanayi-i nefise (güzel sanatlar) olmak üzere yedi şubesi bulunmaktaydı. 1937 yılına kadar 6'sı askeri öğrenci olmak üzere 242 öğrenci mezun olmuştur. Öğrenciler kendi branşlarıyla ilgili dersleri, Darülfünun'da ya da Sanayi-i Nefise Mektebi'nde(Güzel Sanatlar Fakültesi), öğretmenlik meslek dersleri ile yabancı dil derslerini ise Yüksek Muallim Mektebinde görmüşlerdir. (Becerikli & Demirel, 2019, s. 610)

Yüksek Muallim Mekebi Talimatnamesi'nde geçmemesine rağmen, öğretmen açığını tamamlamak için zaman zaman Yüksek İktisat ve Ticaret Mektebi'nden de öğrenci alındığı görülmüştür. (Öztürk, 2007, s. 188)

Yüksek Muallim Mektebi'nin niteliğinin artırılması, okulun fiziki ve ekonomik imkanlarının genişletilmesi 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şura'sından itibaren tüm şuralarda gündeme getirilmiş ancak yeterli imkanlar sağlanamamıştır, şuralarda okulun müfettiş yetiştiren bir kurum ya da öğretmen yetiştirecek olan akademisyenlerin yetiştirileceği lisansüstü bir seviyeye çıkarılması gündeme geldiyse de uygulamaya konulamamıştır. Zamanla, İstanbul'a öğrenim görmeye gelen diğer öğrencilerin de etkisiyle ideolojik eylemlerin gerçekleşmesinin de etkisiyle 1977 yılında kapatılmıştır. (Becerikli & Demirel, 2019, s. 613-614)

Yüksek Muallim Mektebi dışında, okul daha ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirmeye kaynak teşkil etmektedir: Orta Muallim Mektebi daha sonraki adıyla Eğitim Enstitüsü ve Üniversitelerin diğer bölümleri. Orta Muallim Mektebiyle aynı dönemde açılmış olan musiki

muallim mektebi ve terbiye-i bedeniye kursu ya da diğerk adıyla beden eğitimi mektebi ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullar da bunlara eklenecektir. 1926 yılında ortaokul ve liselere Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere, liseden sonra iki yıl eğitim vermek üzere Konya'da kurulan enstitü, 1927'de Ankara'ya, bugün Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin olduğu yere taşınmış ve Türkçe eğitimi ve pedagoji bölümlerine yeni bölümler eklenerek Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. (Kavcar, 2002, s. 2)

Bu naklin gerçekleşmesinin ardından bu kurum bir yükseköğretim kurumu olarak derecelendirilmiştir. İki yıl olan eğitim hazırlık sınıfına kaydırılmış, bunun üzerine üç yarı yıl daha eğitim verilmesi kararlaştırılarak, toplam eğitim süresi ihzari sınıf dahil olmak üzere üç buçuk yıla çıkarılmıştır. (Öztürk, 2007, s. 175)

Ankara'ya nakilden sonra, bir yükseköğretim kurumu olan okula, pedagoji şubesi eklenmiş ve okulun başına da o dönem Darülfünun'da eğitim veren İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) Bey getirilmiştir. Beden terbiyesi şubesinin açılmasıyla okulun ismi Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. Bu andan sonra sırasıyla,, tarih-coğrafya, tabii ilimler, riyaziye, resim-iş ve müzik şubeleri açılmış 1938 yılına sekiz şube ile başlamıştır. (Öztürk, 2007, s. 202-203)

Ahmet Hamdi Tanpınar, Halil Fikret Kanad, Ali Fuat Başgil, Reşat Şemsettin Sirer ve İsmail Hakkı Tonguç gibi ilerleyen yıllarda alanlarının duayeni olacak olan öğretmenlerin yer aldığı eğitimci kadrosunun bulunduğu okula girmek için zorlu bir sınav uygulanmıştır. 1927'den itibaren her yıl mezun olan öğrenci sayısı artmış ve 1927'de on beş iken 1938 yılında okuldan 150 öğretmen mezun edilmiştir. (Öztürk, 2007, s. 210-211)

Lise mezunları, hazırlık üstü meslek derslerinin verildiği üçüncü sınıfa sınavsız kabul edilirken, genel hazırlık sınıflarına erkek ilk öğretmen okulunu son 4-5 yıl içerisinde üstün başarıyla bitirmiş olanlar ile pedagoji hazırlık sınıfına ise 18-25 yaş arasında olup erkek ilk öğretmen okulunu üstün başarıyla bitirip, en az iki yıl öğretmenlik yapmış olanlar sınavla kabul edilmiştir. Bunun yanında, resim-iş ve beden eğitimi şubelerine girmek için özel koşullar gerekmekteydi. (Öztürk, 2007, s. 209)

Yüksek Muallim Mektebi ve Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler, memleketleri olmaması koşuluyla doğu illerine atandıklarında, diğerk yerlerde çalışanlardan yüzde elli daha yüksek ücret alıyorlardı. Bu durum, doğu illerindeki öğretmen açığını kapatmak için gerekli düzenlemelerin yapılması için özen gösterildiğini ifade

etse de öğretmen ihtiyacını karşılamak için yeterli olmamıştır. Bu açığı kapatmak için çeşitli sınavlar ve kurslar uygulanmıştır. Tüm ülkenin ortaöğretim öğretmen ihtiyacı tek okuldan karşılanamayacağı için Yüksek Muallim Mektepleri dışındaki okul mezunlarına da öğretmen olma yolunu açmıştır. Bunun başlıca sebebi olarak gösterilen ekonomik durum, bazı öğretmen okullarının kapatılması dolayısıyla mecliste konuşan, Maarif Vekili İsmail Safa Bey tarafından bizzat açıklanmıştır. (Öztürk, 2007, s. 168)

Diğer okullardan mezun olanların öğretmen olabilmeleri zorlu bir sürece bağlanmıştır. Öğretmen okulu mezunu ya da diğer okullardan mezun olup öğretmen olmak isteyenler bakanlığın göstereceği bir okulda bir yıl zorunlu staj görmekte, öğretmen okulu mezunları staj sonunda öğretmen olmakta iken, diğer okul mezunları, stajın ardından görevli buldukları okulun öğretmenler kurulunun onayının ardından bakanlıkça düzenlenen bir sınava tabi tutulmalarından sonra öğretmen olarak atanabilmektedir. (Kavcar, 2002, s. 3)

Ortaöğretime öğretmen istihdamı için üçüncü kaynak ise üniversitedir. Bu konuda da İstanbul Üniversitesi'nde (Darülfünun) olduğu gibi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi esaslı teşkil etmiştir. 1936'dan 1943'e kadar sadece bu fakültenin mezun öğrenciler öğretmenliğe alınmış, 1943'ten itibaren Fen Fakültesi mezunları da öğretmenliğe kabul edilmiştir. (Kavcar, 2002, s. 4)

Bunların yanında ehliyetname kursları açılarak öğretmen ihtiyacı kapanmaya çalışılsa da sayı yeterli gelmeyince başka kurumlarda görev yapan iyi tahsilli memurlara, öğretmenlik muavinliği unvanıyla ders verdirilmiştir. Bunlar, okulda görevli öğretmenlerin denetiminde ders görevlerini yerine getirmiştir. Esasen, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü mezunlarının ortaokulda, Yüksek Muallim Mektebi ve üniversite mezunlarının ise liselerde öğretmen olarak istihdam edilmesi düşünülmüştür. Ancak, hangi okul mezunlarının hangi seviyede eğitim vereceği, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısına ve okulların mevcut öğretmen kapasitesi ve ihtiyacına göre değişiklik göstermiştir. Yani, dönemlere göre Yüksek Muallim Mektebi ve üniversite mezunları ortaokula, enstitü mezunları liselere görevlendirilebilmiştir. (Dursunoğlu, 2003)

3.4.2. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Eğitim alanında Darülmualimin-i Aliye gibi Osmanlı'dan kalan miraslar arasında ilkokula öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Darülmualimin ve Darülmualimatı da saymak gerekir. Nitekim, 1924 yılındaki İkinci Heyet-i İlmiye'de bu iki kurum ele alınmış ve isimleri Erkek Muallim Mektebi ve Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. Ancak,

Darülmualimin ve Darülmualimatın çalışma usul ve esaslarının yasal zeminini oluşturan nizamname 1915 yılındaki düzenlemesiyle uygulanmaya devam edilmiş, bu ancak 1930 yılında Gazi Mustafa Kemal Paşa tarafından yürürlükten kaldırılmıştır. Esasen, bu durum, 1883'te sultan II. Abdülhamid'in iradesiyle hazineden karşılanan Darülmualimin ve Darülmualimat giderleri, sayının artmasıyla 1890'da illere Maarif müdürlerinin görevlendirilmesiyle onların bütçelerinden karşılanmış, daha sonrasında ise 1914 yılında yayımlanan İdare-i Hususiye-i Vilayet Kanununa göre il özel idarelerinin bütçelerine dahil edilmeleri dolayısıyla sayıları sınırlı kalmıştır. (Öztürk, 2007, s. 32-33)

Bu kurumlar 1923 yılında genel bütçe kapsamına alınarak sayılarının artırılması için çaba harcanmıştır. Nitekim, 1923'te 13 Darülmualimin ve 7 Darülmualimat bulunurken, 1924-1925 Eğitim Öğretim yılında 15 Erkek Muallim Mektebi ve 9 Kız Muallim Mektebi bulunmaktadır. (Benli, 2022, s. 92-97)

Bu sayılar yıldan yıla değişmektedir, bunun sebebini Maarif Vekili Mustafa Necati Bey mecliste yaptığı bir konuşmada şöyle açıklamıştır:

“Türkiye’de 20 sene evvel muallim mektepleri açılmıştır. Fakat bu muallim mektepleri muntazam bir teşkilatla ve memleketin ihtiyacıyla mütenasip [orantılı] bir şekilde açılmadığı içindir ki, hakk-ı hayatını [yaşama hakkı], hakk-ı bekasını [yaşamını sürdürme hakkı] temin edememiş ve maatteessüf [maalesef] arzu olunan netice alınamamıştır... On sene sonra bakmışlar ki, bunu idare-i hususiyeler [özel kuruluşlar] yapamıyacak, idare-i umumiye [umumi idareye] alalım demişler, idare-i umumiye almışlar. Yetmiş mektep açılacak iken otuz mektep açmışlar on sene de böyle devam etmiş, bugün anlıyoruz ki, bu otuz mektep de tam ve kamil [mükemmel] değildir... Her sene iki yüz muallim çıkarıyor ve Türkiye'nin ihtiyacı olan üç bin muallimi çıkaramıyor. Halbuki her sene üç bin muallime ihtiyacımız vardır. Bu sene bu mekteplerden çıkacak muallim adedi iki yüz kişidir. Onun içindir ki, Türkiye maarifini kurtarmak için on senede otuz bin muallim yetiştirmeğe mecburuz. Tabii bunu yetiştirmek için muallim mektebi yapmak lüzum ve ehemmiyeti hasıl olmuştur [doğmuştur]. Şimdiki muallim mektepleri 100 - 150 mevcuttur. Bu mektepler için elimizdeki muallimler kafi değildir. Bütün muallimleri bir araya toplayarak 500-600 mevcutlu mektepler yaparak muallim mekteplerimizi takviyeye ve esaslı bir şekle sokmağa mecburuz.” (Tonguç, 2020a, s. 359-360)

Bu sebeple II. Abdülhamid döneminde il özel idarelerinin bütçelerinden karşılanması beklenen muallim mektebi yapımı işi de genel bütçe kapsamına alınmış ve bu hususta “yüzde onlar” kanunu olarak da bilinen Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun çıkarılmış ve bu kanuna göre il özel idareleri bütçelerinde yüzde on pay genel bütçeye muallim mektebi yapılması için aktarılmıştır. (Tonguç, 2020a, s. 360)

Bununla birlikte, Mustafa Necati Bey, bir bölgede bulunan öğretmen okulu mezununun sadece o bölgede görev yapmayacağını, her muallim mektebinden mezun olan adayın öğretmen olarak yurdun her bölgesine dağıtılacaklarını belirtmiştir. Ancak, toplanan yüzde onlarla yapılan okulların yurtlarına vilayetlerce, kendi bölgelerinde çalıştıracakları kadar öğrenciyi yerleştirebilmelerinin de önü bir genelgeyle açılmıştır. Böylece, bu yurtlarda biri masrafları genel bütçeden karşılanan parasız yatılı öğrenciler, biri de masrafları valiliklerce ve

kendilerince karşılanan yatılı öğrenciler olmak üzere iki farklı öğrenci profili oluşmuştur. Muallim mektepleri, yurdun her bölgesine öğretmen yetiştirecek olsa da kendi buldukları bölgeye göre belirlenen illerden öğrenci kabul etmişlerdir. Öğrenci olmak isteyenlere ulusal yayın organları aracılığıyla duyuru yapılarak bir giriş sınavı açılmıştır. Ortaokulu ya da lise 1. ve 2. Sınıfı pekiyi derecede bitiren öğrenci adayları, Türkçe ve Matematik derslerinden yazılı ve sözlü sınavlara tabi tutulmuş, sınavlarda başarılı olanlar girmek istedikleri muallim mektebinin öğretmenler kurulunca, ulusal değerleri haiz olanlar diğer şartları da taşımaları koşuluyla kabul edilmiştir. (Öztürk, 2007)

İlk öğretmen okulları Mustafa Necati Bey'in Maarif Vekilliği döneminde 5 yıl olarak sınıflandırılmıştır. Muallim mektepleri, üç yılı ortaokula denk, iki yılı ise ortaokul üstü eğitim veren bir meslek okuludur. Bununla birlikte, 1932-1933 eğitim öğretim yılında öğrenim süresi 6 yıla çıkarılarak, orta kısmın kademeli olarak kapatılmasına karar verilmiştir. Böylece, bu yıl toplam sayısı 11 olan erkek ve kız muallim mekteplerinin öğrenci sayısı bir önceki yıla göre yarı yarıya azalmıştır. Ancak, aynı dönemde, kız muallim mekteplerindeki öğrenci sayısının toplam muallim mektepleri öğrenci sayısına oranının yaklaşık yüzde altmışlarda bulunması, kadın öğretmen yetiştirme konusunun ne kadar ciddiye alındığını ve esasen, toplumsal değişimi ve kadınların sosyal yaşantıya adaptasyonunun sağlanması açısından oldukça önemlidir.

Öte taraftan, okullardaki orta kısımların kapatılmasının gerekçesi olarak, Öztürk, ekonomik koşulların mevcut ilkokullara ek okullar yapılmasına elverişli olmadığını, dolyasıyla, eldeki öğretmenlerden azami şekilde yararlanılmasının istendiğini belirtmektedir.

Medreseler, Darümuallimin ve Darümuallimat ile başlayan ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni bir yola girmiştir. Bu yolu açan yasal zemin ise Heyet-i İlmiye toplantılarının ardından Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in ısrarla üzerinde durduğu, 1926 yılında yayımlanan 739 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile oluşturulmuştur. Bu kanuna göre, ilkokula öğretmen yetiştiren kurumlar, İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olarak ikiye ayrılmıştır. (Benli, 2020, s. 73)

Bu iki kurumdan gelecek öğretmen kaynağından önce, yine 1926 yılında İlk Mektep Muallimleri ve Muavinleri Hakkında Kanun ile en az 5 yıl idadi ve üstü eğitim görmüş olan ve ayrıca daha alt eğitime sahip bulunanlardan en az son 5 yıldır muallim muavini olarak görev yapanlar öğretmen sayılmıştır. Eğitim düzeyi yeterli görünmeyenler ile eğitim gördükleri kurumlarda öğretmenlik meslek derslerini almamış olanların göreve başlamaları için sınav şartı getirilmiştir. (Benli, s. 76)

Ayrıca, Benli'nin aktardığına göre öğretmen ihtiyacının karşılanamamasından dolayı “dışarıdan” öğretmen alımı da yapılmıştır. Daha açık bir ifade ile yaygın eğitimle, kişilerin öğretmen olmalarının önü açılmıştır. Bu usule göre, ehliyetname sınavlarını geçen, ehliyetname kurslarını başarıyla tamamlayan, ayrıca, A ve B kurslarını görenler öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Bu şekilde açılan kurslarda sultani ve Darülhilafe mezunlarının eğitim alması ise 1923 yılındaki Heyet-i İlmiye toplantısında kararlaştırılmış ve buna göre bir yol izlenmiştir. Bu kurslar 1931 yılına kadar işlevini sürdürmüş daha sonrasında ise kapatılmıştır. (Benli, 2020, s. 77)

3.4.3. Köy Okullarına Öğretmen Yetiştirme

Köy öğretmeni yetiştirme konusuna devletin, II. Abdülhamid döneminden hemen önce eğildiği yönünde bilgiler olmakla birlikte, esas meşguliyet, eğitimciler ve aydınlar tarafından yazın dünyasında paylaşılan araştırma ve düşünce yazılarında patlama yaşandığı II. Meşrutiyet döneminde başlamıştır. Fakat, bu yazılarda paylaşılan düşüncelerin çoğu hayata geçirilememiştir. Yine de cumhuriyet döneminin eğitim politikalarına esin kaynağı olduğu da bilinmektedir.

İlköğretime öğretmen yetiştirecek olan kurumları şehir ve kasabalara öğretmen yetiştirme ve köye öğretmen yetiştirme olarak iki kategoriye ayrılması düşüncesi, ilk olarak, ortaöğretim ve şehir ilköğretim öğretmeni yetiştirilmesi gibi 1925 yılında Konya’da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresinde ele alınmış ve bu kongreden sonra çıkarılan, 1926 yılında çıkarılan maarif teşkilatı hakkında kanun ile yasal zemine kavuşmuştur. Böylelikle, cumhuriyet yönetimi köye ayrı bir önem verildiğini yasal olarak da göstermiş olmaktadır. Nitekim, ertesini yıl Kayseri ve Denizli’de 150’şer öğrenci kapasiteli iki köy muallim mektebi açılmış ve titizlikle uygulanması gereken bir program hazırlanmıştır. Programda özellikle yurt bilgisinin tüm öğrencilere aktarılmasının üzerinde yoğun olarak durulmuştur. Bunun başlıca sebebi olarak, bu öğrencilerin sadece okulda bir grup öğrenciyi değil, gittikleri köydeki herkesin ulusa aidiyet ve cumhuriyete bağlılıklarını sağlamak olarak gösterilmiştir. Bu okullar, Mustafa Necati Bey’in ölümünden sonra kapatılmış ve Dr. Reşit Galip Bey’in gayretlerine kadar köy öğretmeni yetiştirme süreci 1931-1932 eğitim öğretim yılına kadar askıya alınmıştır. Esasen, Mustafa Necati Bey’den sonra öğretmen yetiştirme kurumlarına yenisinin eklenmediği, var olanların nitelik ve nicelikçe artırılmaya çalışıldığı göze çarpmaktadır. Bundaki en büyük etken ise sürecek olan 1929 dünya ekonomik krizinin ülkemizde oluşturduğu yoğun etkidir. (Dilek, 2016, s. 99) Bununla birlikte, bu iki eğitim kurumunun istenilen düzeyde olmadığı gerekçe

gösterilerek Kayseri Zincirdere (Zencidere) (1932) ve Denizli (1933) Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır.

Köy Muallim Mektepleri yerine daha önce de belirtildiği gibi A ve B kursları mezunlarının köye öğretmen olarak görevlendirildiğini bunun yetersiz olduğu durumlarda ise köy yatı mektepleri, millet mektepleri ve halkevleri ve halkodaları ile köy ahalisinin ve köy çocuklarının eğitiminin sağlanmaya çalışıldığını görmekteyiz.

3.5. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köy Eğitimi ve Köylerdeki Durum

Köy eğitimi konusunda hükümetin çözmesi gereken sorunlar zorunlu ilköğretim, okuryazar nüfusu artırmak ve bunları gerçekleştirmek için köye öğretmen görevlendirmek olarak sıralanabilir. Bu bağlamda, köy eğitimi konusunda esaslı adımlar ancak 1930'lu yıllarda atılabilmiş ve böylece, eğitim ve özelde köy eğitimi seferberliğinin başladığı yıllar olarak 1930'lu yıllar olarak görülmüştür. (Gülen, 2022, s. 190)

Devlet, şehirden köye kadar uzanan bir eğitim ağı kurmak istemişse de her köye okul açmak mümkün olmamıştır. Bu hem ekonomik olarak büyük külfet teşkil etmekte hem de her köye öğretmen görevlendirebilecek insan gücüne sahip bulunulmamaktadır. Ayrıca, yeteri kadar bütçe bulunmadığından öğretmen okulu sayısı da artırılamamaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak, Maarif Vekili Şükrü Saraçoğlu tarafından imam – hatip okullarında ziraat dersleri verilerek mezun olanların köye öğretmen olarak görevlendirilmesi üzerinde çalışılmıştır. Medrese, mektep ikiliğini çağrıştıran bu durum kabul görmemiş ve 1925 yılından itibaren Köy Muallim Mektepleri üzerine çalışılmaya başlanmıştır. (MEB, 1946)

1925 yılında Maarif Vekili Mustafa Necati Bey'in girişimleri sonucunda Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun'un yayımlanmasıyla genel ilköğretim (İlk Muallim Mektepleri) ve köy öğretmeni yetiştirmek üzere (Köy Muallim Mektepleri) iki farklı öğretmen yetiştiren kurum açılmıştır. Köy muallim mektepleri, ilk planda Kayseri Zincirdere (1926) ve Denizli'de (1927) kapatılan Erkek Muallim Mektepleri yerine açılmıştır.

Eğitim alanında yapılan uygulamalar ve sosyal alanda yaşanan değişimler, yeni Türk ulusal kimliğinin inşasını sağlamak için sürekli olarak gelişim gösterse de ulusal bilincin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülen yazı dili ve günlük konuşma dili arasındaki farkı ortadan kaldırmayı amaçlayan harf devrimi 1 Kasım 1928'de gerçekleşmiştir. Cumhuriyet ideolojisinin eğitilmiş bir halka ihtiyaç duymasının yanında yeni harflerle okuma yazma öğretmek için farklı uygulamalar geliştirilmiştir. Köylünün eğitimi, bilinçlendirilmesi ve köyün kalkınması konusunda ilk ciddi teşebbüs mütareke yıllarında Türk Ocakları çatısı altında

kurulan Köycüler Cemiyeti'dir. Meksika, Japonya, Kanada, Rusya ve Fransa köylülerinin bilinçlendirilmesi hareketlerinden özellikle Rusya'daki narodnik hareketinden ve Fransız solidarizminden feyz alınarak; Türk köylüsünün bilinçlendirilmesi için kurulan bu cemiyet 1930'lu yıllar Türkiye'sinin Köycü ideolojisinin temellerini oluşturmuştur. Burada Narodnik hareketini ve solidarizmi kısaca açıklamak gerekmektedir. (Yılmaz, 2013)

Narodnik hareketi, 1860'lardan 1880'lerin sonuna kadar Rus köylülerinin topraklarını büyük servet sahiplerine kaptırmaları ve eğitimsiz, cahil kalan Rus köylüsünün çarlık rejimine başkaldıran aydınlar tarafından bilinçlendirilmesi ve topraklarına kavuşmaları için başlatılan bir hareket olarak karşımıza çıkar. Genç üniversite öğrencilerinin köy köy gezerek, halkı bilinçlendirmesi anlamına gelen "halka doğru" biçiminde ifade edilmektedir. Ülkemize Türk Ocakları çatısı altında toplanan ve 1919'da bu çatı altında kurulan Köycüler Cemiyet'nin kemik kadrosunu oluşturan ve Rusya ve Kafkaslar üzerinden Anadolu'ya gelen aydınlar, Fransa'da eğitim gördükten sonra Anadolu'ya dönen ve Taşnak ulusçuluğuna karşı çıkan Hınçak Ermenileri eliyle ve Balkanlar'da görev yapan subayların özellikle Bulgaristan'da karşılaştıkları hareketten etkilenmeleri ile girmiştir. Narodnik hareketi, Türk halkçılığının temellerinden birini oluşturması ve 1930'ların köycülük ideolojisini şekillendirmesi bakımından önemlidir. (Berkes, 2003, s. 391-392; Berkes, 1975, s. 231-232; Göksel, 2022, s. 13-15)

Solidarizm ise liberal ve sosyalist ekonomik sistemlerin arasında alternatif bir uygulama alanı bulmak için ortaya çıkmış olan; sınıf ayrımını değil, sınıflar arası dayanışma ve iş birliğini savunan bunun yanında özel teşebbüse dokunmadan devlet müdahalesini yararlı bulan bir fikir akımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ziya Gökalp, tenasütçülük adıyla ülkemize getirmiştir. (Göksel, 2022, s. 15-16)

Köy konusuna, Osmanlı toprak düzeni ve bu düzenin köylüler tarafından kabul edilebilir kılınması için gerekli temel parametrelerden bahsederek devam etmek yerinde olacaktır kanısındayız.

Osmanlı'nın feodal bir devlet olup olmadığı sorunu, literatürde çok sık olmasa da karşımıza çıkan bir sorunsaldır. Daha önce de değindiğimiz gibi Osmanlı feodal bir devlet değildir. Bu sebeple, batıda gelişen modernite Osmanlı'da aynı şekilde karşılık bulamamış, batıcı düşüncenin birçok uygulaması İstanbul dışında etkili olamamıştır. Esasen, sıralı olarak saydığımız üç ideoloji eliyle oluşturulmak istenen Osmanlılık kimliğinin toplumda istenen karşılığı bulamaması ve uygulanmaya girişilen politikaların devleti içinde bulunduğu sıkıntıdan kurtaramamasının başat faktörü bu olarak karşımıza çıkmaktadır. (Günay, 2019)

Osmanlı feodal bir devlet değildir. Ama, köylerindeki sosyal yaşantı içerisinde bulunan ve mültezimler ve ayanlarla iç içe girmiş durumda bulunan ağalık düzeni, sürekli olarak feodal beylerle karşılaştırılmaktadır. Özellikle, iltizam sisteminde malikane usulüne geçildikten sonraki dönem bunu çağrıştırmaktadır. Nitekim, birçok köyün birden sahibi olan ağa ile batının feodal beylerinin arasındaki farkı anlamak bize göre toprak ve köy politikasını anlamak için bir anahtar vazifesi görecektir. (Günay, 2019, s. 2)

Öyle ki ileride Köy Enstitülerinin kapanış döneminde bile bu ağalık sistemi ve onun uygulanış biçiminin etkileri görülecektir. Esasen bu durum, toprağın sahibi olan servet sahiplerinin, toprakla birlikte, toprağın üzerindeki insan, hayvan ve her türlü canlının da mülkiyetine sahip olduğu bir durumu ifade etmektedir. Ortaçağ batı uygarlığının feodal düzenini andıran bir durum olsa da Osmanlı'nın keskin merkezîyetçi yapısı bu düzeni feodal bir sistemin dışında tutmaktadır. Ancak, özellikle şehir merkezlerine uzak bölgelerde bulunan yerleşim birimlerinde ağalar, yöre halkının eğitim, sağlık, sosyal ilişkileri, yaşam biçimleri üzerinde en etkili olan unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Böyle bir durumda bireysel ya da kolektif bir bağlılık değil ancak itaate dayalı bir hiyerarşik ilişki söz konusu olması kaçınılmaz olacaktır.

Osmanlı klasik toprak sistemi, kimseye toprak üzerinde bir mülkiyet hakkı tanımamıştır. Toprak sisteminin bu hali, Osmanlı merkezîyetçi yapısından kaynaklanmaktadır. Ancak, devletin batı karşısındaki durumunun değişiminden sonra tımar sisteminde de bozulmalar görülmüştür. Bu bozulmaların neticesi olarak, iltizam sistemine geçilmiştir. Esasen, ağalık sistemin oluşmaya başlangıcı da bu şekilde gerçekleşmiştir. Sipahiler, padişaha karşı asker yetiştirmek ve savaş döneminde asker göndermek, devlete vergi ödemekle yükümlü devlet görevlileriyle, iltizam sahibi mültezimler devlet görevlisi olmayan, devlete ödeyeceği vergiyi toprağa sahip olmak için ödemiş olan ve böylece devlet denetiminden kısmen göz ardı edilebilen servet sahibi yöre eşrafıdır.

İşin ekonomik yanı bir tarafa bırakılacak olursa, sosyokültürel açıdan da etkili figürler olarak karşımıza çıkmaktadır. İtaati sadece elinde bulundurduğu ekonomik güçle değil, aynı zamanda devlet görevlilerinden gördüğü saygıyla sağlamış olsalar da esas olarak unvanlarındaki dinî motif yöre halkını itaate zorlamaktadır. Zaten eğitimsiz olan, gücün, özellikle de devlet gücünün karşısında kendini çaresiz hisseden tebaa da mültezimlerin bu zorlamalarını sessiz bir itaatle karşılamışlardır. İltizam sahiplerinin sonraki dönemlerde âyan olmalarıyla birlikte devlet gücünü de ellerine almalarıyla taşra ahali kendilerini tamamen

mültezimlerin emrinde adeta onların kulu olarak görmüşlerdir. Bunun yanında, köylünün devlete verdiği vergiler de onların yaşadığı zorlukları artırmaktaydı. (Ahmet, 1996, s. 61-63)

Cumhuriyet, Osmanlı'nın ekonomik yapısının aksine, kendi orta sınıfını yaratma amacıyla bir ekonomik sistem oluşturma gayretine girmiştir. Özel sermaye devlet tarafından desteklenmiş ve bir sanayi atılımı hedeflenmiş ve sosyo-ekonomik gelişme yani kalkınma, 1929 ekonomik krizine kadar bu şekilde süregelmiştir. Ancak, küresel ekonomik kriz etkisini göstermeye başladığında, bu durum ülke için bir korunaklı alan oluşturulmadığını göstermiştir. Türkiye, krizin etkileriyle baş edebilmek için ekonomisini kendi içinde gerçekleştireceği üretime dayandırma yoluna giderek, devlet tarafından desteklenen özel sermaye yerine, devletçi bir sanayileşme politikası izlemeye başlamıştır. Bu durum, tarımsal ürünlerin de ülke içerisinde, kendine yetecek üretimin gerçekleştirilmesi gereğini doğurmuştur. Ancak, ekonomik zorunluluklar tarımda makineleşmeyi mümkün kılmadığından çiftçilerin daha verimli üretim yapabileceği bir ortamın oluşturulması gayretine girişilmiştir. (Erdem, 2008, s. 190-191)

Köyde üretimin verimini ve kalitesini artırmak için köyde bir dönüşümün gerçekleştirilmesi gerektiği bir gerçektir. Köyün ekonomik ve sosyal yapısı, modern bir üretim için uygun değildir. Nitekim, köylü zaten ağaların, eşrafın ve mültezimlerin boyunduruğunda yıllarca cefa çekmiştir. Bu durumu değiştirmek için zaman zaman yasal düzenlemeler yapılmıştır.

1925 yılında aşar vergisinin kaldırılması bu yönde, köylüyü bir nebze olsun rahatlatmayı amaçlamıştır. Ancak, köylü ortakçı, yarıcı olarak büyük toprak sahibi ağaların topraklarını işlemekte ya ağaların verdikleri kadarıyla karınlarını doyurmakta ya da paylarına düşen mahsulü çok ucuza satmaktaydı. Bu durum geçim sıkıntısını beraberinde getirmekte, ahali yine ağalardan ya da ağalarla ortaklık içinde bulunan tefecilerden borç istemek zorunda kalmaktaydı. Bu nedenle Aşar Vergisinin ilgasından önce köy kanunu çıkarılmış ve bu kanunla, köyün ve köylünün üstünde baskıcı, ezici bir tahakküm kuran ağalık düzenine karşı Osmanlı'dan beri var olan muhtarlık kurumunun statüsü yasal dayanağa kavuşturulmuştur. Osmanlı'da imamların ağalarla birlikte kurdukları ortaklıklarla oluşturdukları baskıyı azaltmak için merkezden görevlendirilen muhtarlar, bu kez köy halkının seçimiyle göreve gelecektir. Ancak, kanunun getirdiği bu durum, pratikte işe yaramamıştır. Nitekim, muhtarlık seçimlerinde ağalar tek aday olarak çıkmış veya yakınlarını aday olarak göstermişler ya da ağanın karşısına onu alt etmek isteyen ağa adayları çıkmış ve bir rekabetin sonucunda muhtar olup, mevcut ağanın yerine geçmeye çalışmışlardır. Dolayısıyla, köy kanunu ağalık düzenini yıkmak için yeterli olmamıştır. (Çetin, 1994; Dik, 2016)

İlerleyen yıllarda da durumun köyler açısından değişmediği görülmektedir. Özellikle 1929 yılında yaşanan küresel ekonomik kriz, Anadolu'nun köylerinde her yerdekinden daha fazla hissedilmiştir. Bu durum, zaten zor şartlar altında yaşayan köylüyü daha da zora sokmuştur. Bunun için işlenmeyen toprakları ekonomiye kazandırmak ve göçlerde topraksız kalan köylüyü topraklandırmak için devlet arazileri köylülere dağıtmaya başlanmıştır. Bunun için yasal hazırlık dönemi 1933-1934 yılında tamamlanan İskan Kanunu çıkarılmış ve vakıflara ait olan araziler dağıtılmıştır. Ancak, işler beklenildiği gibi gitmemiş ve köylü yerine servet sahipleri yani toprak ağaları bu arazilerin sahibi olmuştur. Bu durum ancak 1945 yılında çıkarılan Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile yeniden gündeme gelecektir. Bu konu ileride ele alınacaktır ancak burada Celal Bayar'ın bu kanun görüşmeleri sırasında sorduğu: “Türkiye bir tarım ülkesi mi, sanayi ülkesi mi olacaktır?” sorusunu ona yöneltiren köycülük ideolojisini ele almak gerekmektedir.

3.5.1. Köycülük

Sanayileşmeye bir tepki olarak, sanayileşmenin getirdiklerinin toplumu kendi özlerine yabancılaştığını savunan batı Avrupa muhaliflerinin etkisiyle ortaya çıkmış olan köycülük, sanayileşmeye görece gecikmiş toplumların içinde de görülmüştür. Bunların içinde Nazi Almanya'sı ile Sovyet Rusya başı çekmiştir. (Köroğlu, 2017, s. 356)

Ancak bizde durum her ikisine de karşı olarak, köylüyü kendi dinamikleriyle, köklerine bağlı olarak köyde tutmayı hedefleyen bir ideoloji olarak göze çarpmaktadır. Başka bir ifadeyle, köycülük, köylüyü proleterleştirmeden ya da kapitalist ekonomik sisteme dahil etmeden üretken bir unsur haline getirmenin ve bir nevi halkçılık ilkesinin köye götürülmesinin yollarının arandığı bir ideolojik düzlemi ifade etmektedir. (Kansu, 2009, s. 266)

Esasen, Avrupa'da ortaya çıkan köycülüğün şehirleşme karşıtlığıyla, Türkiye köycülüğünün farkı, sanayileşmeye ihtiyaç duyulduğunun her kesimce kabul edilmesinde saklıdır. Bu durum esasen, şehrin köye götürülmesi düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de köycülük hareketi, gelişim bakımından köy ile kent arasındaki farkı en aza indirmeyi amaçlamakta, şehirde var olan tüm ekonomik, kültürel, sosyal unsurları köye taşıyarak; köylüyü köyde tutma projesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, köyde sanayileşme köyün geleneksel üretim kaynaklarına müdahale edilmeksizin teknolojik gelişmeyi sağlayarak, köyün modernize edilmesini sağlamayı amaçlamıştır. (Karaömerlioğlu, 2009, s. 66-67)

Sovyetlerde ve batılı ülkelerde topraksız olan köylülerin sanayileşmenin etkisiyle proleterleştiği ve dolayısıyla komünizme davet çıkardığı eleştirileri ışığında, 1930'lardan başlayarak köydeki topraksız ya da az topraklı köylüleri ilgisi alanına alan köycü ideoloji esasen, II. Meşrutiyet döneminde, Türk Ocakları'nın köycülük şubesiyle gündeme gelmiş ve Türk Yurdu dergisinde görünür olmuştur, daha sonraları ise solidarizmin ve korporatizmin anti-kapitalist ve anti-komünist mahiyeti dahilinde yeniden vücut bulmuştur. Korporatizmin Naziler tarafından uygulanması dolayısıyla, köycü ideologlar, nazi uygulamalarını ülkeye sokmakla eleştirilmiş olsa da Rus narodnizminin etkisinin yoğun olduğu görülmüştür. Köycülük ideolojisi, Ziya Gökalp'in ülkemize getirdiği solidarizm ile korporatizmin birleşimini kendine çıkış noktası almış ve dayanışmayı ve özellikle kooperatifçiliği savunmuşlardır. Esasen, kapitalizmin hakim olmasıyla birlikte tarıma dayalı ekonomik sistemlerin bozulması, köy ve şehir yaşantısı arasındaki farkı daha açmış böylece köy kalkınması zora girmiştir. Bu durum, köyde yaşayan insanların hem toplumsal hem de ekonomik olarak şehirde yaşayanlarla arasındaki farkın açılmasına sebep olmuştur. Bu farkın kapatılması için köylü halk ekonomik ve toplumsal örgütlülüğe ihtiyaç duymuştur. İşte köycülük, bu örgütlülüğün sağlanarak halkı yeni toplumsal sisteme uyarlayan ideoloji olarak görülmüştür. Nitekim, 1930'larda yaygınlaşan kooperatifçilik daha önce Memleket Sandıkları ile ülkemize girmiş ve yerel tüccarlar ve esnaf arasında bulunan ahilik ve lonca teşkilatının köye uyarlamaya çalışmıştır diyebiliriz. (Köroğlu, 2017, s. 357)

Köyün içinde gelişmeyi arzu etse de köye dışarıdan getirilecek olan uygulamalarla modernleşmenin sağlanması gerektiğinden hareketle sanayileşmeye karşı olduğu şeklinde eleştirilen köycü ideoloji, esasen sanayileşmenin kontrollü devletçi politikalarla gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yönüyle, muhafazakar bir yönü ifade eden köycülük, köyün mevcut toplumsal yapısını koruması gerektiğini savunmuştur. Bunun nedeni, köyün olduğu şekilde modernleşme sürecine dahil edilmesiyle kontrolsüz bir modernleşmeyle yabancılaşma riskinin oluşması düşüncesidir. Bundan da öte bu şekilde gelişecek modernleşmenin proleterleşmeyi de beraberinde getireceğinden duyulan endişe olarak görülmüştür. Nitekim, Türk halkçı söylemi dayanışmacı olduğu kadar sınıf ayrımına da karşı olarak inşa edildiği düşünüldüğünde, kendi içinde tutarlı bir dizge oluşturmuştur. Bunun yanında, köycü ideoloji halkçılığın yeniden üretimine de katkı sağlamış ve halkçılıktan popülizme geçişi de meşrulaştırmıştır. Bu durum, rejimin kendi uygulamalarının meşruiyet kaynağını köycü söylemle oluşturmasını da beraberinde getirmiştir. (Köroğlu, 2017, s. 357-358)

Köycü ideolojinin üstünde durduğu bir diğer nokta ise köylerin küçük, dağınık ve merkeze uzaklıkları nedeniyle ulusal bilincin köylere ulaştırılamamasıdır. Hal böyleyken, ağaların, tefecilerin boyunduruğu altında açlık ve sefalet içinde yaşayan halk, güvenlik, beslenme ihtiyacı içindeyken, yani var olabilme savaşı verirken, eğitimi önceleyen bir tutum içinde olunamamıştır. 1930’lardan itibaren gelişen köy söylemi eğitimi ve özellikle köy eğitimini önceleyen bir tutuma girmiştir. Böylece, köy eğitim açısından önemli adımlar da bu süreçle birlikte atılmaya başlanmıştır. Bu adımların ilki olarak da Köy Eğitim Kursları karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurslarıyla başlayan bu süreç Karaömerlioğlu’na göre köyde yaşayan halkın doğa karşısındaki çaresizliğinin önüne geçilmesi için teknolojik yeniliklerin köye götürülmesi ve bu yenilikleri köyde kullanacak iş gücünü oluşturması olarak değerlendirilmiştir. (Karaömerlioğlu, 2009, s. 100)

3.5.2. Köy Eğitim Kursları

“Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere yardım etmek üzere Köy Eğitimleri istihdam edilir.” Köy Eğitimleri Kanunu’nun 1. maddesi köy eğitmeni yetiştirmenin amacını açıkça ortaya koymuştur. (Ekinci, 1997, s. 111)

Köy eğitimleri projesi, esasen II. Meşrutiyetten bu yana köy çocuklarının eğitimi üstlenmesi beklenen öğretmenlerin nitelik değil, nicelik bakımından yetersiz olması bakımından başlatılmıştır. Nitekim, Türkiye’de 40 bin köy bulunmakta ancak Tonguç’un aktardığına göre 1933-1934 eğitim öğretim yılında bu köylerin büyük bir çoğunluğunda okul yapılamamış ve öğretmen görevlendirilememiştir. Toplamda 4999 okul ve 6786 öğretmen bulunmaktadır. (Tonguç, 2020a, s. 497)

Koçer köyleri nüfusu 400’e kadar olan 32 bin köye birer öğretmen, 400-1200 arası nüfuslu köylere en az 14 bin öğretmen ve 1200’den fazla kişinin yaşadığı köylere de ihtiyaç kadar öğretmen görevlendirilebilmesi için o günün şartlarında yaklaşık 60 bin köy öğretmenine ihtiyaç duyulduğunu aktarmıştır. (Koçer, 1974, s. 95-96)

Kentlerde görev yapan öğretmenlerin bir bölümünü gezici olarak köylere gönderme fikri ise köyde görev yapacak öğretmenlerin köyü tanıyan bilen kişiler olması gerektiği düşüncesiyle ilgi uyandırmamıştır. Nitekim, öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler köye görevlendirildiklerinde köy şartlarına ayak uyduramamış ya başka işlere yönelmiş ya da şehre dönmek için çaresini aramıştır. (Tonguç, 2020a, s. 578-579)

Hal böyleyken, köy eğitimi konusunu hale yola koyması için Saffet Arıkan Maarif Vekilliğine getirilmiştir. Saffet Arıkan, göreve geldikten sonra köy eğitimi için çalışmaları yürütmek üzere Gazi Terbiye Enstitüsü Resim-iş öğretmenlerinden İsmail Hakkı Tonguç'u ilköğretim genel müdürlüğüne vekaleten atamıştır. Tonguç'un bu göreve atanması ile köy eğitimini sağlamak üzere yetiştirilecek öğretim kadrosunun eğitimi için Anadolu'da bir dizi etüt gerçekleştirmiş ve bizzat Atatürk tarafından önerilen köy eğitmen kurslarının ilkini Eskişehir Mahmudiye'de Çifteler Çiftliği'nde açmıştır. (Koçer, 1974, s. 95)

Yetiştirilecek öğretim elemanlarına Köy Eğitmeni ismi Atatürk tarafından verilmiştir, Tonguç'a göre ise onlar birer "köy terbiyecisidir." bu düşünce bizzat Atatürk tarafından ordu içerisinde yürütülen okuma yazma faaliyetlerinden örnek alınmıştır. Zira, ordu içerisindeki çavuş ve onbaşılar askerlik görevlerini yürüttükleri sırada okuryazar olmayan erlere okuma yazma öğretmiş, böylece ordu içerisinde bu konuda büyük verim sağlanmıştır. İşte, bu düşünceyle, ordudan terhis edilen, köy çocuklarına okuma yazma öğretebilecek durumda olan çavuş ve onbaşılar köy eğitmen kurslarına alınmıştır. (Tonguç, 2020a, s. 591)

Okuma yazma bilen ve bu işe istekli olan ve köyde doğup büyümüş, köy yaşantısına hakim olan Ankara köylerinden 79 ve Tunceli'de doğup büyümüş 5 kursiyer 7 ay olarak planlanan bir kursa alınmışlardır. Bu kurs daha önce de belirtildiği gibi Eskişehir Çifteler Çiftliğinde kurulmuştur. Bunun nedeni ise bu çiftliğin olanaklarından faydalanabilmektir. (Akt: Yel, 2008, s. 37)

Daha sonraki dönemlerde köy eğitmen kurslarına kadın eğitmen adayı alındığı da görülmüştür. Sayıları erkek eğitmenlere göre az olsa da köye kadın eğitmen görevlendirilmesi köyün ve köy eğitiminin dönüşüm çabası açısından oldukça önemlidir. Nitekim, Köy Eğitmen Kurslarının kapatıldığı 1947 yılına kadar 29 kadın, 8649 erkek eğitmen bu kurslarda başarı gösterip köy eğitmeni olarak görevlendirilmiştir. (Tonguç, 2020a, s. 518)

Köy Eğitmen Kurslarının deneme aşamasına dönecek olursak, 84 kursiyer, 4 ay 11 gün süren bir kurs döneminden sonra 7 ayı dolduracak şekilde Ankara'nın farklı köylerinde staja tabi tutulmuştur. Staj sonunda Ankara'da bir ilkokulda bu kursiyerlere, bir prova ders yaptırılmış, bu prova dersi bakan, mebus, ilköğretim müfettişleri ve çok sayıda gazeteci takip etmiştir. Her bir kursiyerin verdiği dersten sonra, diğer kursiyerler yapılan eksiklikleri tartışmış ne yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitmen kurslarının faaliyetleri boyunca aynı anlayış, kursun bütününde hakim kılınmıştır. Uygulamalı olarak işlenen derslerde kursiyerler, zaten alışık buldukları köyün sadece eğitim işlerini değil, ziraat ve sağlık konularında da köylüye rehber olacak şekilde bir kurs dönemi geçirmişlerdir. Bunun yanı

kursların bir bölümünde inşaat eğitimi de verilmiş, bu kurslardan çıkan eğitimciler gittikleri köylerde okul yapım işine girişmişlerdir (Yel, 2008, s. 39-40)

Kurslara alınan eğitimci adayları, uygulamalı ve teorik bir eğitim döneminden geçmiştir. Her sabah 8 ile 10 kişilik gruplara ayrılan eğitimcilerin başında, öğretmen okulu mezunu olup, köyde başarılı bir şekilde görev yapmış bir öğretmen ve ziraat mektebi mezunu bir ziraat “işyari” bulunmuştur. Köyün her türlü cefasını çekecek olan ve bu cefayı zaten çekmekte olan köylüye rehberlik edecek olan eğitimci grupları farklı derslikteki öğrenciler gibi her biri farklı bir işle meşgul olmuş, ancak her grup farklı zamanlarda tüm işleri görmüştür. 1937 yılında çıkarılan köy eğitimcileri kanunu ile eğitimci kursları kapatıldıkları 1947 yılına kadar her yıl sürekli olarak açılmıştır. 1947 yılına kadar ülkenin farklı bölgelerinde 15 eğitimci kursu faaliyet göstermiştir. Her kurs yakınındaki 3 ile 6 ilden gelen eğitimci adaylarını kabul etmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi ise kurs açılmayan tek bölge olarak görülmüştür. Eğitimciler, görevlendirildikleri köylerde 3 yıllık köy okullarında 9 ile 13 yaş arasındaki köy çocuklarının eğitimi yanında köylüye ziraat konularında rehberlik etmek aynı zamanda köyde yetişkinlere okuma yazma eğitimi vermek üzere görevlendirilmiştir. (Sarı & Uz, 2017, s. 48-49)

3.5.2.1. Öğretim Programı

Başlangıçta iş içinde eğitim anlayışı ile kurstaki hazirunun görüşleri doğrultusunda bir müfredat uygulanmış ve deneme aşamasında temel okuma yazma ve köy yaşamına uyum konularının ağırlıkta olduğu bir müfredat uygulanmıştır. 1937 yılında eğitimci kursları kanunu ile birlikte bir program taslağı hazırlanmıştır. (Gedikoğlu, 1949, s. 137-138)

Bu taslağı göre eğitimci kursları her yıl 7 ay olarak planlanmış ve eğitimci adayları bu 7 ayda Türkçe, Matematik ve Geometri, Yurt ve Hayat Bilgisi, Atölye Dersleri ve Eğitim Derslerinden oluşan 730 ile 960 ders saati arasında ders görmüşlerdir. Derslerin en az ve en çok uygulama süreleri belirtilmiştir. Bunun nedeni eğitimci kurslarına katılan adayların ve yörenin durumuna göre bir dersin yerine başka bir derse ağırlık vermek olarak görülmüştür. (Sarı & Uz, 2017, s. 39)

Esnek program, kursun öğretim görevlileri olan öğretmen ve müfettişlere eksik konuları tamamlama imkanı sunmuş, böylece eğitimcinin asıl amacı olan köy eğitimi ve köylüye rehberlik faaliyetleri için gerekli donanımın eğitimci adaylarına işlenmesi amaçlanmıştır. (Yel, 2008, s. 45)

Program taslağı iki bölümden oluşmaktadır. Eğitim işleri temel Türkçe bilgisinin aktarımı ve temel seviye matematik ve geometri bilgilerinin verilmesi ile cumhuriyet

ideolojisini köye götürmenin anahtarı olarak görülen temel yurt bilgisi ve köy eğitiminin doğasını vermeyi amaçlayan bölümü oluşturmaktadır. Ziraat işleri ise köylüye, köyde ihtiyaç duyulan ziraat işlerinde rehberlik etmeyi sağlayacak programı oluşturmaktadır. (Gedikoğlu, 1949, s. 173)

Eğitmen kursları maarif ve ziraat vekaletlerinin ortak yönetmelikleri ile kurulmuş olması dolayısıyla eğitmen kurslarında temel tarım aletleri dışında yeni tarım teknolojilerinin öğretimi de yapılmıştır. Bu da köylerde yeni kullanılacak tarım aletleri konusunda eğitmenlerin bilgi sahibi olmasını beraberinde getirmiştir. (Sarı & Uz, 2017, s. 41)

3.5.2.2. Eğitmenli Köy Okullarında Eğitim Öğretim

Köy Eğitmenleri Kanunu ile yaygınlaştırılan köy eğitmeni yetiştirme işi, öğretmensiz köylerin çok küçük bile olsa değişimini oluşturması bakımından heyecan uyandırmıştır. Bu bakımdan eğitmen projesine sadece okuma yazma eğitimi için değil, köyü modern hayata ulaştırmak için de girilmiştir. Bu bakımdan köy eğitmenlerinin gittikleri köylerde hem eğitimin ve tarımsal faaliyetlerin önderi olmaları hem de günlük yaşantıda da değişim oluşturması hedeflenmiştir. (Tonguç, 2020a, s. 541)

Eğitmenler, öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin bile zorlandıkları bir çevrede görev yapmaktadır. Ancak, bu yöreler onların doğup büyüdüğü yaşamlarını sürdürdükleri yerlerdir. Bu bakımdan toplumsal bir alışma sorunu ile karşı karşıya gelmeyecekleri düşünülmüştür. Eğitmenlerin karşılaştıkları sorunlar ise bir talimatlar bütünü olarak sıralanmış olan kılavuz kitaplarda açıklanmıştır. (Koçer, 1974, s. 100)

9 -13 yaş arasındaki çocukların eğitiminden üç yıllığına sorumlu olan eğitmenlere her yıl için bir kılavuz kitap verilmiştir. Bu kılavuzlar yörenin farklılıklarına göre değil, Anadolu köylerinde öğretilmesi gereken ortak temel bilgilerin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili olarak Maarif Vekaleti tarafından hazırlanarak eğitmen kursunun bitiminde eğitmenlere verilmiştir. Bir konunun kaç ders saati işleneceği, dersin işlendiği gün ders kitabında hangi sayfaların okutulacağı gibi bilgilerin olduğu kılavuzlar yanında, eğitmenler, aynı zamanda öğretmen okulu mezunu olan bir gezici başöğretmenin denetimi altında bulunmuştur, eğitmenler açısından kılavuzdaki eksiklikler bu gezici başöğretmenler vasıtasıyla çözülmüştür. (Gedikoğlu, 1949, s. 137-138)

Başöğretmenler sadece eğitmeni denetlemekle ve onlara rehberlik etmekle görevlendirilmemiş aynı zamanda köye gittiklerinde dersler de vermişlerdir. Esasen, eğitmenler açısından bir

rehberlik faaliyeti olarak görülebilecek başöğretmenlerin ders anlatma usulü, eğitmeni iş başında yetiştirme uygulaması olarak değerlendirilmiştir. (Sarı & Uz, 2017, s. 40)

Esasen, iş içinde eğitim anlayışı, eğitmen kurslarının başlangıcından itibaren temel yönelim noktası olmuştur. Bu anlayış İsmail Hakkı Tonguç'un çabasıyla oluşmuştur. Almanya ve İsviçre eğitim sistemlerini incelemiş olan Tonguç, buralarda bulunmuş ve uygulamaları izleme fırsatı bulmuştur. Özellikle, Pestalozzi ve Kerschensteiner gibi ünlü eğitim bilimcilerin düşüncelerini takip etmiş olan Tonguç, Pestalozzi'den iş içinde eğitim ilkesini ve Kerschensteiner'in de kişilik gelişimi anlayışını almış olan Tonguç, bu düşünceleri Anadolu köylerinin doğasına uygun olarak sentezleyerek uygulamak istemiştir. (Tonguç, 2020a, s. 23)

Pestalozzi'nin anlayışına göre eğitim, çocuklara zor kullanarak, ezberletilerek bir "bilgi okulu" içerisinde değil, zaten içinde buldukları hayatla bağ kurularak verilmelidir. Okul, çocukların ileride yapacakları mesleği öğrendikleri ve bu mesleği sevdikleri yer olmalıdır. (Tonguç, 2020a, s. 142)

Tonguç'a göre ilk sosyal çocuk psikoloğu olan Pestalozzi'de Tonguç'u etkileyen esas nokta onun feodaliteye açtığı savaştır. Bunu eğitim yoluyla kazanmayı amaçlamış, burjuvazinin gelişimine önem vermiştir. Halkın eğitime önem vermiş uygulamalarıyla halkın modern yaşama entegrasyonunu sağlamayı amaçlamıştır. (Tonguç, 2020b) İleride enstitülerin kapatılması aşamasında komünizm propagandası yapıldığı yönündeki eleştiriler için bir girizgâh niteliği taşıması açısından bu nokta önemlidir.

Kerschensteiner ise eğitimin bir ulus oluşturma işi olduğunu düşünmektedir. Ona göre birey toplumu meydana getirecek şekilde eğitilmelidir. Ve geleneksel eğitim kalıpları bunu yapmak için yeterli değildir. (Tonguç, 2020a, s. 162)

Köy eğitmen kurslarından mezun olan eğitmenlerle yurdun tüm köylerinin öğretmen açığını kapatmak mümkün olmamıştır. Ancak, eğitmen kurslarından sağlanan başarı kısa süre içerisinde bu açığın nasıl kapatılacağı konusunda yol gösterici olması bakımından oldukça önemli görünmüştür. Eğitmen kurslarından sağlanan verim, köye öğretmen yetiştirmek için etkili ve verimli bir çözüm yolu görüntüsüne sahip olduğundan eğitmen kurslarının olduğu bölgelerde öğretmen okulu açılması fikrini doğurmuştur. Nitekim, bu kadar kısa bir süre içerisinde mesleki bir alt yapıları bulunmayan eğitmenlerden böylesine nitelikli bir sonuç elde edilebilmesi, öğretmenlik yapmak üzere daha uzun vadede yetiştirilecek insan kaynağı konusunda eğitim bürokrasisine özellikle Tonguç'a ve dolayısıyla Arıkan'a cesaret vermiştir. (Sarı & Uz, 2017, s. 47)

3.5.3. Köy Öğretmen Okulları

1926 yılında Mustafa Necati Bey'in vekilliği zamanında gündeme gelen ve yasal zemini hazırlanan köy öğretmen okulları, Tonguç'un 1937 yılında sunmuş olduğu bir rapora istinaden açılmıştır. Bu rapor 1935 yılında yine Tonguç tarafından hazırlanıp İsmet İnönü'ye sunulan raporun daha genişletilmiş bir görünümünü içermiştir. Bu bakımdan, köyün mevcut durumu, açılması planlanan köy öğretmen okulunda eğitimin niteliği, öğretmen tipi, okulun nasıl yönetilmesi gerektiği gibi bilgilerin yanında bu öğretmen okullarına da eğitim kurslarında olduğu gibi deneysel yaklaşılması gerektiği gibi bilgiler içermiştir. (Altunya, 2009, s. 30)

Dolayısıyla, ilk olarak Çifteler Çiftliğinde ve İzmir Kızılçullu'da köy öğretmen okulları açılmıştır. Çifteler halihazırda ilk eğitim kursunun faaliyet gösterdiği kampüs olması bakımından 500 dönümlük araziye sahip olması ve köye öğretmen yetiştirmeye dönük olarak yapılandırıldığı için eğitime hazır durumda görülmüştür. Ancak, Kızılçullu'da bulunan yapı ise Amerikan Koleji'nin arazisidir. Bu bakımdan öncelikli olarak kamulaştırılması gerekmiştir. Kızılçullu'daki arazinin seçilmesindeki en büyük etken ise Amerikan Koleji vasıtasıyla misyonerlik faaliyetlerinin yapıldığı düşüncesi olmuştur. Bu bakımdan Kızılçullu öncelikle köy statüsüne alınmış ve devamındaki süreçte kamulaştırılmıştır. Böylelikle 1937-1938 eğitim öğretim yılında köy eğitim kurslarının yanında, iki köy öğretmen okuluyla köy öğretmeni yetiştirilmesi aşamasına geçilmiştir. (Göçmenoğlu, 2006, s. 260)

1939 yılında Köy Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okullarının İdaresi Hakkında Kanun'un çıkarılmasıyla yasal bir statü kazanmış olan Köy öğretmen okulları ve eğitim kurslarının idareleri birleştirilmiş, öğretmen okulu müdürü aynı zamanda eğitim kursunun yönetimini de yürütmüştür. Bu okullara da köy çocuklarının alındığı görülmüştür. Bu bakımdan eğitimli yani üç yıllık köy okulu mezunu öğrencilerle öğretmenli yani beş yıllık köy okulu mezunu öğrenciler kabul edilmiştir. Eğitimli köy okullarından mezun olan öğrenciler, diğerleriyle aralarındaki farkı kapatmak için iki yıllık hazırlık eğitimine alınmıştır. Bununla birlikte aynı yıl, Kızılçullu'da bir eğitim kursu olmaması sebebiyle eğitim kursu da açılmıştır. Aynı dönemde Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu ve Eğitim Kursu'na kız öğrencilerin de alındığı görülmüştür. Gedikoğlu'na göre Köy Enstitüleri'nde karma eğitimin temeli bu şekilde atılmıştır. (Gedikoğlu, 1971, s. 36)

1937- 1938 eğitim öğretim yılında Çifteler (Mahudiye) Köy Öğretmen Okulu'na 44, Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu'na ise 70 öğrenci kabul edilmiştir. Daha fazla sayıda öğrenci alınacağı duyurusu yapıldığı halde bu sayılarda kalınması ise okula kayıt için gerekli ücret olarak görülmüştür. Bu durum esasen köylerde yaşayan halkın ekonomik durumunu da gözler

önüne sermektedir. Nitekim anılarında bu durumu aktaran Çifteler Köy Enstitüsü mezunlarından Talip Apaydın, okula kayıt için büyükbaş hayvanlarından birkaç tanesini sattığından fakat yine de bunun yeterli olmadığından bahsetmiştir. (Apaydın, 2009, s. 5)

Köy öğretmen okulları, köy yaşantısına uygun birer uygulama merkezi olarak görülmüştür. Bu bakımdan halihazırda, köy eğitim kursları için alınan tarım araç gereçleri köy öğretmen okullarının da uygulama derslerinde kullanılmıştır. Köy öğretmen okullarında 1927'de hazırlanan Köy Muallim Mektepleri öğretim programı iş içinde eğitim ilkelerine göre yenilenerek uygulanmıştır. (Altunya, 2009, s. 50)

Köy öğretmen okullarının açılmasıyla birlikte, Köy Enstitülerinin temeli atılmış, bir proto köy enstitüsü kurulmuştur. Nitekim, bu sürece köy enstitülerinin gayri resmi kuruluş dönemi demek yanlış olmayacaktır. Bunu yerel ve ulusal basında enstitü söyleminin gelişmesiyle de desteklemek mümkündür. Nitekim, İzmir basınında enstitü başlığıyla yazılan yazılar mevcuttur. Bu açıdan köy enstitüleri fikrinin hazırlayıcısı olarak köy eğitim kursları ve köy öğretmen okullarının açılışını görmek mümkündür. (Gedikoğlu, 1949, s. 183)

Kabul edilen öğrenciler üçü ortaokul düzeyinde olmak üzere beş yıllık bir eğitimin ardından köy öğretmeni olarak mezun edilmiştir. 1938-1939 eğitim öğretim yılında Kastamonu'da Gölköy ve Edirne Lüleburgaz'da Keirtepe (Trakya) Köy Öğretmen okullarının açılmasıyla, bu yılda köy öğretmen okullarının sayısı dörde yükseltilmiştir. (Kirby, 1962, s. 217)

Gölköy'de eğitim kursu köy öğretmen okuluyla birlikte açılırken, Keirtepe'de kurulan köy öğretmen okulu, önce Alpullu'ya daha sonra Lüleburgaz'a taşınan Karaağaç Köy Eğitim Kursuyla birleştirilmiştir. Köy öğretmen okullarıyla ilgili olarak buraya kadar anlatılanlardan şu sonucu çıkarmak mümkündür. Köy öğretmen okulları, köyde tarımın teknolojik dönüşümüne ön ayak olması beklenen araçlarla donatılmış köy eğitim kurslarının kurulu bulunduğu yerlere kurulmuştur. Buradaki tek istisna Gölköy Köy Öğretmen okulu olarak görünmektedir. Ancak, burada köy öğretmen okulunun kuruluşunu takiben köy eğitim kursunun da açıldığı görülmüştür. Böylece Köy Enstitüleri teşkilatının temeli atılmıştır. (Tonguç, 2020a, s. 518)

4. KÖY ENSTİTÜLERİ

Tanzimat döneminden itibaren eğitim, modernleşmenin başat faktörü olarak ele alınmıştır. Eğitim kurumlarındaki değişim ve dönüşüm, birçok yenilik getirmiştir. Ancak, bu değişim ve dönüşüm modern bireyi, dolayısıyla modern toplumu oluşturma gayretleri için yeterli olmamıştır. Özellikle köyler için durum şehirlerdeki eğitim ile kıyaslanamayacak derecede kötü duruma gelmiştir. Böyle bir durumda, 1926 yılından itibaren köylünün eğitimi ve bu eğitimi sağlamak üzere köye gönderilecek öğretmenleri yetiştirme ihtiyacı yasal dayanak bulmuştur. Ancak, köye giden öğretmenler ya köyü tanımamakta ya da göreve başladıktan sonra şehre dönmenin yolunu aramaktadır. Bunun yanında köyde derslik kurmak için yeterli bütçe bulunmaması durumu içinden çıkılmaz bir hale sokmaktadır. Millet mektepleri ve halkevleri ile istenen sonuç elde edilememiş, eğitim kursları yetersiz kalmış ve öğretmenlerin öğretmenler için uygun görülen süre kadar eğitim almamaları eleştirileri beraberinde getirmiştir. Ancak, öğretmen ihtiyacının çok fazla olması eğitim kursları ve köy öğretmen okullarının birlikte faaliyet göstermesini zorunlu kılmıştır. Böyle bir ortamda, Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç'un girişimleriyle Köy Enstitüleri fikri ortaya çıkmıştır. (Altunya, 2009, s. 35-36)

Köy öğretmenleri köylerde okuma yazma işini ele aldıktan sonra, tek parti yönetimi içinde, köy eğitimi ile ilgili muhalif sesler yükselmeye başlamıştır. Köylülerin kendi yaşantıları içinde mutlu olduğunu savunan bu muhalefet, köylünün eğitimden yoksunluğa verdiği tepkiyi görememiştir. Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, esasen bu muhalefete rağmen Köy Enstitüleri fikrini geliştirmiştir. (Makal, 1979, s. 8)

Bu fikir, gelişmiş ülkelerin eğitim anlayışının Türkiye'ye bir uyarlamasıdır demek yanlış olmayacaktır. Nitekim, İsmail Hakkı Tonguç, iki cihan harbi arasında Avrupa'da gerçekleşen pedagojik gelişmelerden oldukça etkilenmiştir. Sosyoekonomik farklılıklara dayanan eğitim anlayışı hem toplumsal olarak birleşmeyi ve türdeşleşmeyi engellemiş hem de yetenekli bireylerin gözden kaçmasına sebep olmuştur. Ortaçağ eğitim anlayışının yok olmasıyla birlikte Avrupa'da pedagojik çevrelerde ortaya çıkan "tek okul" isteği bu türdeşleşmenin ana kaynağı olarak ele alınmıştır. Devamında ise bireylerin yetenekleri ölçüsünde yapacakları işe uygun bir eğitimden geçmeleri gerektiği düşüncesi Avrupa'da hakim olmuştur. Bu düşüncenin eğitim anlayışına göre bireyler ezber bilgilerle değil, doğadan, hayatın kendisinden öğrenerek eğitim görmekte ve bu sayede hayatla olan bağları daha derinleşmektedir. Bu durum, öncelikli olarak Avrupa'da Macaristan, Bulgaristan, Rusya ve İtalya gibi ülkelerde köy eğitimi ve köye yönelik öğretmen yetiştirme meselesinin tartışılmasını

beraberinde getirmiştir. Bu ülkeler, İngiltere, Finlandiya, İsveç, Fransa gibi ülkelerin de takibiyle daha da etkin bir biçime evrilmiştir. Böylece, kaderine terk edilmiş ve modern eğitimden faydalanamayan köy, köye özgü bir eğitim anlayışı ile tanışmıştır. (Tonguç, 2020a, s. 513-515)

Köy Enstitüleri fikriyle toplumsal ve ekonomik bir hamlenin ötesinde köyü kendi iç dinamikleriyle yeniden yeşertecek, köyü canlandıracak bir seferberlik hali karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse, öncelikli olarak köy enstitülerinin fikir babası İsmail Hakkı Tonguç'un gözünde köy nedir, durumu nedir ona bakmak yerinde olacaktır.

Tonguç'a göre batı uygarlığı bilim, teknoloji, sanat ve kültürde ilerlemiş ve hayatın her alanında bilinçli, geleceği öngörebilen, kendi hayatını idame ettirebilen, verilen her emre körü körüne bağlı olmayan, boş vakitlerini hem kendisi, ailesi, çevresi için hem de ülkesi için faydalı işlerle meşgul olarak geçiren bireyleri oluşturmuştur. Toplumunu oluşturan bu bireyler, neme lazımcılıktan uzak, doğaya ve çevresine duyarlı olarak yetişmiş ve toplumu her hamlede daha yukarı taşımışlardır. Bu durum, şehirlerde yaşayan insanlar için daha erken bir süreçte oluşmuşken, köyler bundan mahrum kalmış ve köylerin kapalı toplumsal yapıları dolayısıyla, şehirle etkileşim gerçekleşmediği için bu birey, köyde oluşmamıştır. Bu bireyi köyde meydana getirmek, eğitimle mümkün görünmektedir. (Tonguç, 2020a, s. 534-539)

Tonguç'a göre bu eğitim alelade bir eğitim – öğretim faaliyeti değildir:

“Eğer böyle olsaydı, Hafız Osman'ların, Sarı Hoca'ların Molla Hasan'ların, Kerim Efendi'lerin köylerde açtıkları mekteplerle bu mesele şimdiye kadar yüz defa halledilirdi. Eğitim ve öğretim yolu ile köyü canlandırmak, modern manalı ilköğretimi köye mal etmekle sağlanabilir. Her bakımdan geri durumda, başka bir hayat düzeni içinde bunalıp kalmış olan köye okulla beraber sağlık, modern teknik, bunların çeşitli vasıtaları, modern kültür, ekonomik bilgi götürülmeyecek olursa, yalnız okuma yazmaya önem veren bir bilgi okulu ile köy canlandırılmaz. Köy öğretmenleri ve köy enstitülerinde yetiştirilen öğretmenlerle sağlık memurları, yüksek köy enstitüsünde yetişen uzmanlar, onun için bilinçli ve canlı kişiler olarak yetiştirilmektedir.” (Tonguç, 2020a, s. 539)

Bu sözlerle köy enstitüleri fikrinin haritasını oluşturan Tonguç esasen Osmanlı'dan bu yana köyün canlandırılmasının karşısında duran güçler olduğunu gizlemiyor ve karşılaşacağı zorlukların farkında olduğunu da gösteriyordu:

“Türkiye' de bunun için yüz yıl boyunca uğraşıldı. Fakat iyi sonuçlar alınmadı. Başarısızlığın en önemli sebebi, bu işe, girişenlere karşı gösterilen direnmedir. Köyün canlanmasını türlü sebeplerden istemeyenler; ne zaman köylü halk yeni uygarlığa kavuşturulmak istendi ise müteşebbisleri bundan alkoymak için türlü entrikalar çevirmişlerdir. Bu davayı baltalayıcıların bir kısmı bu entrikaları suret-i haktan görünerek pek korkunç bir şekilde yapmaya çalışmışlardır. Bu gibiler, bir mesih edası takınarak mesela köylüyü himaye etme rolünde görünmüşler ve türlü vesilelerle işleri sallayarak köyün dirilmesini geciktirmeye veya durdurmaya muvaffak olmuşlardır.” (Tonguç, 2020a, s. 538-539)

İşte bu ahval üzere 1939-1940 eğitim öğretim yılı başlamıştır. II. Meşrutiyet döneminden itibaren Osmanlı son döneminde ve cumhuriyetin ilk yıllarında atılan 1926 yılında başlayıp 1933 yılında son bulan ilk köy öğretmeni yetiştirme deneyiminden sonra, 1936'da

eğitmen kurslarıyla başlayan süreç köy eğitmen kurslarının başarısı üzerine, bu yapıların daha “profesyonel” olarak öğretmen yetiştiren kurumlar halinde yaygınlaştırılmasının son aşaması olan köy enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı yasayla doruk noktasına ulaşmıştır. (Kirby, 1962, s. 199)

Mevcutta bulunan 4 köy eğitmen kursu ve köy öğretmen okullarının yanına 1940 yılında 14 yeni kurum daha açılmıştır. Köy Enstitüleri Kanunu’yla birlikte eğitmen kursları ve köy öğretmen okulları yönetsel olarak birleştirilmiş ve 1000 ile 6000 dönüm arasında değişen alanlar üzerine bir eğitim yerleşkesi olarak kurulmuş olan bu yapılara köy enstitüsü adı verilmiştir. (Arayıcı, 1999, s. 215)

Türk eğitim tarihinin en önemli ve en tartışmalı yapılarından olan köy enstitüleri hakkındaki tartışmalar henüz 3803 sayılı kanunun TBMM’de (Türkiye Büyük Millet Meclisi) görüşülmesi sırasında başlamıştır. Enstitü isminden duyulan rahatsızlık, enstitülerin kurulması planlanan yerler, enstitülerde yetişecek öğretmenler yerine köy eğitmenlerinin niteliklerinin artırılarak yola sadece bunlarla devam edilmesi, seferberlik halinde de işleyecek bir sistem olmadığı ve köy çocuklarını kültürel olarak etkileyecek zararlı oluşumlardan uzak tutabilmek için bu yapıların sıkı denetim altında tutulması, şehirlili köylü ayrımını oluşturup birlik ve beraberliğin zedeleneceği ve yeni bir toplumsal sınıf oluşacağı, küçük illerin özellikle doğu illerinin köyden farksız olduğu yönündeki görüşlere dayanılarak buralardaki çocukların da enstitülere alınabilmesi gibi düşünceler dile getirilmiştir. (Eronat, 1999, s. 108-111)

Bu görüşler dile getirildikten sonra meclis kürsüsüne gelen Hasan Ali Yücel, enstitüler hakkında ilk olarak enstitü ismini neden seçtiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Bu isim, bazı memleketlerde büyük, yüksek amelî müesseselere verilmektedir. Meselâ Ziraat Enstitüsü bu manâ ve mahiyette isimlendirilmiştir. Ziraat Enstitüsü bir yüksek okuldur. İçerisinde amelî faaliyetler vardır; İlmî araştırmalar yapılır. Fakat bir kısım memleketlerde bu ismi yalnız böyle yüksek derecedeki okullara veya ilim müesseselerine vermezler. Daha aşağı derecede olanlara da vermektedirler. Fransa’da ve İtalya’da böyledir. Bizde de buna alışılmıştır. Bildiğiniz gibi İsmet Paşa Kız Enstitüsü, nihayet orta derecede bir okuldur. Buna enstitü denilmesinin sebebi içerisinde talebesini amelî faaliyete sevkedici, tatbikat yaptırıcı ve meleke kazandırıcı bir(t)akım atelyelerin ve faaliyetlerin bulunmasıdır. Biz köy enstitüsünü sadece içerisinde nazari tedarisat yapılan bir müessese olarak almadık. İçerisinde ziraat sanatları, demircilik, basit marangozluk gibi amelî birtakım faaliyetlerde bulunduğu için okul adile anmadık, enstitü diye isimlendirmeyi, muvafık gördük...” (Eronat, 1999, s. 114)

Ardından konuşmasını enstitülerde kültürel öğelere verilecek önemle ve enstitülerin kurulacağı yerlerle ilgili olarak şöyle sürdürmüştür:

“...Enstitüde yetişecek öğretmenlere umumî ve meslekî kültür bakımından lüzumlu olan bilgiyi vereceğimiz gibi, bunlara köye gittikleri vakit köy hayatında âmil, prestij sahibi, kendisine fikir sorutabilecek, reyî alınabilecek insan olabilmesi için amelî bilgiler de verilecektir. Bunun bel kemiğini, amelî bilgi ve melekelerin esasını, gidecekleri, çalışacakları muhit köy olduğuna göre, ziraatin teşkil edeceği şüphesizdir. Onun için enstitüleri kurarken bunları nerelerde açmak lâzım olduğunu iklim bakımından, ziraat şartları bakımından tedkik etmek ve o suretle bunları tesis etmek muvafık olacağı kanaatinde bulunarak Ziraat vekâletinden sormağı muvafık bulduk.(...) Bu işte idari bir mahiyet mevzu bahis değildir. Filân vilâyet büyük, filân vilâyet küçük meselesi yoktur...” (Eronat, 1999, s. 114)

Bunlardan sonra üç yıllık eğitimli köy okullarında eğitimin beş yıla çıkarılacağı ve buralardan gelecek öğrencilerin sınavla alınacağını vurgulayan Yücel köy enstitüleriyle yeni bir toplumsal sınıf oluşturulacağı yönündeki eleştirilere şöyle cevap vermiştir:

“İçtimai bir sınıf doğurma meselesi mevzu bahis değildir. Partimizin programında da yazıldığı veçhile esasen rejimimiz sınıf ve imtiyaz kabul etmez. Yalnız hayat tarzı bakımından meslekî zümreler, biz ister kabul edelim, ister kabul etmiyelim, mevcuttur. Çiftçi vardır, demirci vardır, tüccar vardır, memur vardır. Bunlar bir takım çalışma ve iş zümreleridir. Başka bir siyasî ayrılık ifade eden kümeler değildirler. Böyle olduğuna göre zaten köylü ve çiftçilik etmekle meşgul olan vatandaşlarımızın çocuklarını okutmak için onların hayatından başka bir hayatta ülfet etmemesini istediğimiz ve o bakımdan yetiştirdiğimiz insanları yeni bir sınıfın müvellidi addetmeği bendeniz doğru bulmuyorum. Kaldı ki bizim arzumuz, bir arkadaşımızın da burada izah ettiği gibi, köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve müstahsil vatandaş yetiştirmektir. Yoksa köylüyü, bu arzettiğim bilgi ve melekelerle teçhiz edip onları şehre akın eder vaziyete getirmek değildir. Onları müstahsil, kendi tarlasında ve muhitinde kuvvetli yapmak ve istihsal kabiliyetini arttırıp memleketin sosyal seviyesi kadar ekonomik seviyesini de yükseltmektir. Binaenaleyh sınıf teşekkülü hatıra gelemez.” (Eronat, 1999, s. 115)

Kanunun birinci maddesi, köy enstitülerinde köy öğretmeni ve köyde olması yarar sağlayacak uzmanların yetiştirileceğini bildirmektedir. Bu durum, esasen köy enstitülerinin geleneksel eğitim kalıplarının dışında bir öğretmenin yetiştirileceğini göstermektedir. Nitekim, altıncı madde bunu daha detaylandırarak, yetiştirilecek öğretmenin eğitim öğretim faaliyeti dışında köye tarımsal faaliyetlerde rehberlik edeceğini ve onun rehberliğinde kurulacak bağ ve bahçelerden köylünün yararlanmasını sağlama görevi olduğunu bildirmektedir. Bu konuda, on birinci madde, enstitüden mezun olan köy öğretmenlerine tarımsal araç gereçlerin, tohum ve fidanların, irad ve çift hayvanlarının devlet tarafından ücretsiz verileceğini bildirmektedir. (Koç, 2013, s. 196)

Bu tartışmaların ardından Köy Enstitüleri Kanunu yine tartışmalı bir biçimde 429 üyesi bulunan TBMM’de 148 gibi oldukça yüksek sayıda mebusun katılmadığı oylama sonucu 278 oyla kabul edilerek yasalaşmıştır. Oylamaya katılmayanlar arasında, Adnan Menderes, Celal Bayar, Fuad Köprülü, Mehmet Emin Yurdakul gibi önemli isimlerin oluşu dikkat çekicidir. Bu durum, ileride kanunun meşruiyetinin sorgulanmasını ve köy enstitülerinin faaliyetlerine yönelik eleştiriler sırasında yeniden gündeme gelecektir. (Kirby, 1962, s. 200)

Biz, tartışmaları burada bırakarak, köy enstitüleri projesinin işleyişine göz atma eğiliminde olacağız.

4.1. Kuruluşu

Kuruluş aşamasında Köy Öğretmen Okulları ve Eğitim Kurularının birleştirilmesiyle birlikte 1940 yılında halihazırda dört köy enstitüsü bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, Malatya'da Akçadağ, Samsun Ladik'te Akpınar, Antalya'da Aksu, Sakarya'da Arifiye, Trabzon'da Beşikdüzü, Kars'ta Cilavuz, Adana'da Düziçi, Isparta'da Gönen, Kayseri'de Pazarören ve Balıkesir'de Savaştepe olmak üzere 10 köy enstitüsünün daha kurulmasıyla 1940-1941 eğitim öğretim yılında köy enstitülerinin sayısı 14'e yükselmiş ve bu enstitüler köy çocuklarını köy öğretmeni ya da köy için gerekli olacak uzmanlar olmak üzere yetiştirmeye koyulmuştur. (Türkoğlu, 1997, s. 196)

Kurulacak ilk enstitülerin eğitim kurslarının bulunduğu yerlere ya da bunlara yakın köylere kurulması planlanmıştır. Bu bakımdan, Çifteler ve Kızılçullu Öğretmen Okulları ile Gököy ve Cilavuz Köy Eğitim Kuruları hazır yapıları nedeniyle enstitü yeri olarak seçilmiş, Adana Düziçi'nde bulunan Alman Misyoner Hastanesi yerleşkesi enstitüye dönüştürülmüştür. Akçadağ, Beşikdüzü ve Gönen Köy Enstitüleri ise bu yerlere yakın olan eğitim kurslarından istifade edilerek uygun arazi bulunduğu kurulmuştur. Bunların yanında Edirne'de bulunan Alpullu Eğitim Kursu'nun da enstitüye dönüştürülmesi planlanmış, Kırklareli Kepritepe'de yeni bir arazi bulunana kadar Kepritepe Köy Enstitüsü Hasanoğlan Köy Enstitüsü'yle birlikte faaliyet yürütmüştür. 1940 yılı itibariyle, kalan 6 enstitü her şeyiyle yeni bir şekilde kurulmuştur. (Aydın, 2007, s. 81-82)

Örnek olarak, 1938 yılında açılan Akçadağ Köy Eğitim kursu, 1940'ta köy enstitüsüne dönüştürülmüş, Akpınar Köy Enstitüsü ise Samsun Havza'da bulunan Kamlık Eğitim Kursu'nun bulunduğu yer yerine, Ladik Akpınar'da kurulmuş ve eğitim kursu da buraya taşınmıştır. 1939 yılına kadar açılmış olan 15 köy eğitim kursundan sadece Manisa'da bulunan Horozköy eğitim kursunun bulunduğu yere bir enstitü kurulmadığı görülmektedir. Horozköy Eğitim Kursu, etki alanı bakımından İzmir Kızılçullu ve Balıkesir Savaştepe Köy Enstitülerine devredilmiştir. (Türkoğlu, 1997, s. 174-175)

Enstitülerin yer seçiminde iki etken göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki maliyeti, devletin enstitülerin kuruluşu için harcaması gereken parayı en aza indirmek, diğeri ise etki alanlarını koordine etmek olarak görülmektedir. Nitekim, enstitüler, köy eğitim kursları projesinin üstüne kurulduğu için eğitim kurslarında güdülen öğrenci alımı için belirlenen iller perspektifi, burada da devam etmiştir. (Gedikoğlu, 1971, s. 57)

Bu bağlamda, yine her köy enstitüsü kurulu bulunduğu ilden ve etki alanına giren yöre çevresindeki illerdeki köylerden öğrenci almıştır. 1940 yılı itibariyle açılan köy enstitülerinin öğrencilerini: (MEB, 1941)

Eskişehir’de kurulan Çifteler Köy Enstitüsü: Afyon, Kütahya, Uşak, Konya illerinden;

İzmir’de kurulan Kızılçullu Köy Enstitüsü: Manisa, Denizli, Aydın;

Kırklareli’nde kurulan Kepirtepe Köy Enstitüsü: Edirne, Tekirdağ;

Kastamonu’da kurulan Gölköy Köy Enstitüsü: Çankırı, Çorum, Zonguldak, Sinop;

Malatya’da kurulan Akçadağ Köy Enstitüsü: Tunceli, Elazığ;

Samsun’da kurulan Akpınar Köy Enstitüsü: Amasya, Tokat;

Antalya’da kurulan Aksu Köy Enstitüsü: Muğla, Mersin;

Kocaeli’nde kurulan Arifiye Köy Enstitüsü: Bilecik, Bolu, Bursa, İstanbul;

Trabzon’da kurulan Beşikdüzü Köy Enstitüsü: Giresun, Gümüşhane, Ordu, Rize;

Kars’ta kurulan Cilavuz Köy Enstitüsü: Ağrı, Artvin;

Adana’da kurulan Düziçi Köy Enstitüsü: Kahramanmaraş, Gaziantep;

Isparta’da kurulan Gönen Köy Enstitüsü: Burdur;

Kayseri’de kurulan Pazarören Köy Enstitüsü: Kırşehir, Niğde, Yozgat;

Balıkesir’de kurulan Savaştepe Köy Enstitüsü: Çanakkale.

İllerinden almıştır. Sonraki yıllarda kurulan enstitüler ve öğrenci aldıkları iller ise şöyledir:

1941’de açılardan Ankara’da kurulup daha sonra Yüksek Köy Enstitüsü’ne dönüştürülen Hasanoğlan Köy Enstitüsü: Çankırı;

Yine 1941’de Konya’da kurulan İvriz Köy Enstitüsü: Nevşehir, Niğde;

1941’de Sivas’ta kurulan Pamukpınar Köy Enstitüsü: Erzincan;

1942’de Erzurum’da kurulan Pulur Köy Enstitüsü: Bingöl;

1944’te açılan iki köy enstitüsünden Aydın’da kurulan Ortaklar Köy Enstitüsü: Denizli

Diyarbakır’da kurulan Dicle Köy Enstitüsü: Şanlıurfa, Mardin, Bitlis;

1948'de Van'da kurulan son köy enstitüsü olan Ernis Köy Enstitüsü: Hakkari'den öğrenci kabul etmiştir. (Aydın, 2007, s. 83)

Esasen, halihazırda kurulu bulunan yerleşkeler dışındaki enstitülerin kuruluş aşamaları oldukça zorlu geçmiştir. Kirby'nin Savaştepe Köy Enstitüsü'nün kuruluş aşamasından aktardığına göre, Balıkesir valisinin baskısı altında enstitü için uygun toprak vereceğini dillendiren köylüler, enstitü direktörünün köye gelmesiyle birlikte ağız değiştirmişler ve vermeyi istediklerini bildirdikleri toprakları enstitüye açmamışlardır. Böylece, Savaştepe Köy Enstitüsü, kurak bir arazide kurulmak zorunda kalmıştır. Bu durum, daha kuruluş aşamasındayken köy enstitülerinin karşılaştığı zorluklara örnek olması bakımından oldukça çarpıcı görünmüştür. (Kirby, 1962, s. 202)

Bununla birlikte ve buna rağmen, enstitülerin kuruldukları yerler, verimsiz addedilen, iş görmez denilerek bakımsız bırakılan, kurak ve çorak toprakların ıslahı ya da bataklıkların kurutulmasıyla elde edilen araziler üzerinde olmuştur. Kepirtepe Köy Enstitüsü çorak, taşlık bir toprağın ıslahıyla elde edilmiş bir arazi üstüne kurulmuşken, Beşikdüzü Köy Enstitüsü, köyden geçen derenin düzenlenmesi ve bataklığın kurutulmasıyla elde edilen toprak üzerine, Dicle Köy Enstitüsü ise güvenilir bir bölge sayılan bir arazinin ıslah edilmesiyle oluşturulan toprak üzerine kurulmuştur. (Aydın, 2007, s. 83)

Böylece, enstitüler daha faaliyete başlamadan yörenin toprak bakımından zenginleşmesini sağlayarak yöresel bir kalkınmaya ön ayak olmuştur. Enstitü yerleşkeleri, yöreye açılması planlanan enstitü yönetiminin eşliğinde İsmail Hakkı Tonguç'un gözetiminde seçilmiştir. Seçilen yerlere enstitü yapılarının kurulması için binaların yapımı sürecinde mimarlara yönelik yarışmalar düzenlenmiş ve bu yarışmalar sonucunda başarılı olan çizimlere göre enstitü binalarının yapım aşamasına geçilmiştir. Nitekim, 15 enstitü yerleşkesi mimari yarışmalarla oluşturulmuştur. (Esen, 2007)

Maarif Vekili Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü Tonguç'un, enstitülerle ilgili kararları tek başlarına vermek yerine, kurulacak enstitülerin yönetim kadrolarıyla birlikte ortak karar almaları daha enstitüler kurulmadan önce, "enstitü ruhunu" ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Nitekim bu durum, enstitüler kurulduğunda ve faaliyetlerine başladığında da devam etmiştir. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler bir dayanışma içerisinde enstitülerdeki kararları hep birlikte almış ve yürütmüşlerdir. (Altunya, 2009, s. 72)

4.2. Teşkilat Yapısı

Köy enstitüleri, özgün eğitim kurumları olarak kuruldukları dönem itibariyle halihazırda bulunan diğer eğitim kurumlarının yönetim şekillerinden farklı bir teşkilat yapısına sahiptir. Burada en önemli farklılık öğrencilerin de enstitü yönetiminde olmalarının yanında idari bakımdan da farklılıklar bulunmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi köy enstitüleri, öğretmen kursları ve köy öğretmen okullarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu bakımdan yönetsel bakımdan da bu kurumların devamı niteliğindedir. Nitekim, ilk öğretmen kursu açıldığında bu kursa herhangi bir yasal dayanak sağlanmamış kursun yönetimi 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre belirlenmiştir. Öğretmen kurslarının ilk yasal dayanağı olan 1937 tarihli ve 3238 sayılı Köy Öğretmenleri Kanunu ise yönetsel bir ikilik oluşturmuş, bu kursların yönetimini Maarif ve Tarım vekaletlerinin ortak idaresine bırakmıştır. Bu durum, birçok açıdan sorun yaratmakla birlikte, 1939 yılında Köy Öğretmen Kursları ve Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun ile bu kurumların idareleri Maarif Vekaletine bırakılmıştır. Köy Enstitüleri, sadece öğretmen değil, köyün ihtiyaç duyacağı diğer uzmanların da yetiştirilmesi için kurulmuş kurumlar olarak; ilerleyen dönemlerde sağlık memuru ve köy ebesi yetiştirilmesi için de adım atılmıştır. Ancak, sağlık memuru yetiştirilebilmiş ise de köylere ebe yetiştirilememiştir. Bu bakımdan yine farklı iki bakanlığın eşgüdümü gerekse de enstitülerde yetiştirilecek sağlık memurları ve ebelerin yetiştirilmesi tamamen maarif vekaletine bırakılmıştır. (Altunya, 2009)

Maarif vekaletine bırakılmış yönetim içinde ise köy okullarına öğretmen yetiştiren kurumlar olması sebebiyle İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır. Daha önceki uygulamalarda öğretmen okulları ortaöğretime denk olmaları sebebiyle Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir yapıda hizmet vermiştir. Bu durum esasen uygulamanın tek bir merkezden izlenebilmesi açısından önemli olmakla birlikte, daha önceki deneyimlerden de yola çıkılarak enstitülerin hatta ileride açılacak yüksek köy enstitüsünün liseye denk sayılmaması öğretmen adaylarının başka mesleklere yönelmelerinin önünü kapatmak için olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, enstitülere köy hayatının içinden gelmiş olan köy öğretmeni aday öğrencilerin cumhuriyet değerlerini içselleştirmiş birer birey olarak mezun edildikten sonra yine köylere gönderilmesi esas odak noktası olmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin henüz enstitüye ilk kez adım attığı anda demokrasi kültürüyle tanıştığı bir süreç oluşmuştur. Demokratik yönetim, yönetime katılımın etkin ve en üst seviyede tutulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, enstitü yönetimi, enstitü müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler kurulu ile sınırlı tutulmamış, enstitüde görevli tüm personelin yönetime katıldığı

bir düzen içerisinde bulunulmuştur. Öyle ki, öğrencilerin de etkin olarak yönetimde olması, köy enstitülerindeki demokratik işleyişi göstermesi bakımından önemlidir. Böylelikle, öğrenciler, sadece eğitim öğretim faaliyetleri ya da köyde tarımsal faaliyetlerin rehberi olmak üzere değil, cumhuriyet değerlerini ve demokrasiyi de iş içinde öğrenerek enstitülerden köylere dağılmıştır. Bu konuda, İsmail Hakkı Tonguç'un liderlik özellikleri çok etkili olmuştur. Nitekim, Tonguç, öğrencilerin de yönetime katılması gerektiği yönündeki uyarılarını ve desteğini her fırsatta enstitü yönetimlerine göstermiştir. Bu durum, sadece Tonguç'un liderliğinin bir sonucu değil, aynı zamanda, cumhuriyetin köy öğretmenlerinin, cumhuriyeti ve demokrasiyi içselleştirmiş birer özne olarak yetiştirilmelerinin de gereği olarak görülmüştür. Bununla birlikte, yönetsel süreçlerle ilgili, enstitü yönetimlerini inisiyatif almaya yönelterek, hem karşılaşılan güçlüklerin hızlı bir biçimde çözülmesi sağlanmış hem de yerinde yönetim ilkesiyle, bölgeye göre farklı kararların alınmaları da yine bu düşünce perspektifinde demokratik katılımın gerçekleşmesi açısından önemli bir etken olarak göze çarpmıştır. (Altunya, 2009, s. 76)

Bu bağlamda, başta maarif vekaleti olmak üzere ilköğretim genel müdürlüğüne bağlı kurumlar olan köy enstitüleri müstakil yapılar olarak görünmektedir. Enstitüler, kendi içlerinde de yönetsel açıdan özgün kurumlar olmuşlardır. Bu bakımdan herhangi bir yasal düzenleme yapılmamış olsa da Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilatı Kanunu'nun uygulanması için İsmail Hakkı Tonguç tarafından enstitülere gönderilen izahnameler ile Hasan Ali Yücel ve yine Tonguç tarafından uygulamaya dönük resmi yazılarla oluşturulmuştur. (Altunya, 2009, s. 49)

İzahname ve resmi yazılar sadece teşkilat yapısının düzenlenmesini değil aynı zamanda yönetsel süreçlerin de cesur ve kararlı bir şekilde yürütülmesini sağlaması bakımından önemlidir. Nitekim, bu izahname ve yazılarla hem idari birer kadroyu teşkil eden yönetici ve eğitimcilerin görevleri izah edilmiş hem de yönetsel süreçlerde ortaya çıkan sorunlarla ilgili çözümün yine enstitüler içinde bulunması yolunu göstermiştir. Bu konuda asıl çarpıcı husus ise köy enstitüsü öğrencilerinin de enstitü yönetimine doğrudan katılımı olarak görülmüştür. (Gedikoğlu, 1971, s. 84)

4.2.1. Yöneticiler, Öğretmenler ve Diğer Uzmanlar

Köy Enstitülerinde görev yapacak öğretmenlerin kimler arasından seçileceği 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun On Yedinci maddesinde gösterilmiştir. Buna göre, köy enstitülerinde yüksekokullar ve üniversite fakülteleri mezunları, Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları, öğretmen okullarından mezun olanlar, ticaret liseleri ve orta ziraat okulları mezunları, erkek sanat okulları ve kız enstitüleri mezunları, köy enstitülerinden mezun olanlar,

inşaat usta okulları mezunları ve sayılanların dışında kalan teknik ve mesleki okul mezunları görev yapabilmıştır. Maddenin son fıkrası uzman işçilerin aylık ya da yevmiye karşılığı usta öğretici olarak çalıştırılabileceğini bildirmiştir. (Gedikoğlu, 1971, s. 68-69)

Bunlara açıklık getiren kanun enstitü yönetimlerinin belirlenmesi hakkında ise sessiz kalmıştır. Bu durum, enstitü müdürlerinin doğrudan atamayla enstitüleri açmak üzere görevlendirilmesiyle çözülmeye çalışılmış ancak atanan birçok müdür buralarda duramayarak görevlerini sürdürememiş, birçoğu göreve başlamadan geri dönmüştür. Altunya'nın deyişiyle bir avuç idealist ve cesur müdür, görevlerinin başında kalmış ve onların yaptıkları sayesinde enstitüler gelişerek başarı göstermiştir. Köy Enstitüleri Kanunu'nda enstitü yöneticilerinin haiz olmaları gereken unsurları içeren ayrı herhangi bir madde olmasa da enstitüde görev alacak öğretmenlerin belirlenmesini içeren maddenin yönetici belirlemek için de kullanıldığını söylemek doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim, tüm enstitülerde görev almış 31 enstitü müdürünün 26'sı yükseköğrenim görmüş kişilerden oluşmuştur. 3'ü ilköğretmen okulu mezunu, biri yeterlilik mezunu iken Gököy Köy Enstitüsü müdürü Ali Doğan Toran'ın eğitim bilgilerine ulaşamamıştır. Enstitü müdürlüğüne getirilenler Tonguç'un Gazi Terbiye Enstitüsü'nden öğrencileri ya da birlikte çalıştığı öğretmen ve eğitim yöneticileri arasından belirlenmiştir. Bu bakımdan, daha önce maarif müdürlüğü yapmış olan kişilerin de enstitü müdürlüğüne getirilmiş olmaları kayda değer görülmüştür. Ancak, büyük kısmı daha önce yöneticilik yapmamış olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla, bunlardan klasik bir yönetim anlayışını uygulamaları değil eğitsel liderlik ve öğretmenden öğrenciye kadar enstitüde bulunanları harekete geçirmesi ve ateşlemesi beklenmiştir. Bu bağlamda, enstitü müdürlerinin genel olarak başarılı oldukları görülmüştür. Başarısızlığı dolayısıyla görevden alınan yalnızca bir müdür bulunmuştur. (Altunya, 2009, s. 75-77)

Daha önce de belirtildiği gibi yönetsel faaliyetler Tonguç'un kaleme aldığı izahname ile bir form kazanmıştır. Ancak, bu durum, genel bir tablo oluşturmuştur. Yönetilen enstitüye göre alınması gereken kararların müdürler tarafından cesurca alınarak uygulanması gerektiği yönündeki izah, enstitülerde pasif bir yönetimin değil, aksine sorun çözen, kendine yeten bir yönetimin arzu edildiğini göstermiştir. (Altunya, 2014, s. 34)

Bu bağlamda, enstitülere tayin edilmiş müdürler, hem klasik yönetim anlayışının hem de günün şartlarındaki aydın anlayışının dışında bir yönetim anlayışı izlemişlerdir. Kimi balıkçılığı, kimi inşaat işlerini yöre halkından olan öğretmenlerden öğrenirken, hemen hepsi enstitünün yararına olacak işleri gerçekleştirmek, enstitülere verilen tahsisatları yine enstitülerin yararına olacak biçimde hem bürokratik hem de yerel engelleri aşarak harcamayı

başarmışlardır. Tüm enstitüler yönetsel olarak enstitü müdürlüğüne bağlı öğretmenler kurulunun altında idari olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar İşbaşları ve yardımcılardır. (Altunya, 2014, s. 36)

Köy enstitülerinin en önemli özelliklerinden biri olan yöreye göre uygulanan eğitim anlayışına göre değişen şekillerde uygulama eğitiminden sorumlu olan işbaşı öğretmenlerinin koordinasyonu ve denetiminde gerçekleştirilmiştir. Genel olarak bunlar: Yapı ve sanat başı, işlik başı, ziraat başı, deniz sporları ve balıkçılık başı, sağlık başı ve müzik başı olarak sıralanabilir. Bunlara, mimari bir düzenlemenin eseri olan küme başları yani her sınıfın sınıf rehber öğretmenleri, diğer öğretmenler ile usta öğreticiler de dahil edildiğinde genel kültür derslerinin yanında uygulamalı eğitime verilen önem açıkça göze çarpmaktadır. Nitekim, işbaşı öğretmenler, köy enstitüsü öğrencilerine köyde eğitim öğretim faaliyetleri dışında kalan köylüye rehberlik yapmaları için ihtiyaç duyacakları eğitimi sağlamak ve düzenlemekle görevli kimselerdir. Bunlar usta öğreticiler olarak istihdam edilmişlerdir. Bu bağlamda köy enstitülerinin kurulduğu yörede yaygın olarak yürütülen zanaat faaliyetlerinde maharet sahibi olan kimselerden oluşan usta öğreticiler, enstitülerin uygulamalı eğitimini yürüten görevliler olarak görünmüştür. (Altunya, 2014, s. 37-38)

Burada ayrıca önemli olan grup küme başları yani sınıf rehber öğretmenleridir. Bir sınıfın ihtiyaç duyacağı rehberlik faaliyetlerinin üstünde bir görev ve sorumlulukla donatılmış olan küme başları, başı oldukları kümedeki öğrencilerin enstitü içindeki her şeyiyle doğrudan ilgilenen öğretmenleri ifade etmektedir. (Kirby, 1962, s. 229)

Yardımcılar ise, yukarıda sayılan eğitimlerle birlikte teorik eğitimi de planlayan eğitim başları ile enstitünün eğitim öğretime hazır hale getirilmesini sağlayan müdür yardımcıları ve diğer tüm yardımcı personeli ifade etmektedir. Öğrenci işleri ile ilgilenen memurlar, muhasebe ile ilgilenen memurlar, hasta bakıcılar ve teknisyenlerden oluşan grup yardımcıları teşkil etmektedir. Bu grup eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli yürütülmesi için enstitünün teknik işleriyle ilgilenen kişilerden oluşmaktadır. (Altunya, 2014, s. 8; Elmas, 2005, s. 23)

Enstitülerde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekle görevli olan ve 1946 yılında sayıları 620 olan öğretmenler, daha önce sayılmış olan Köy Enstitüleri Kanunu'nda belirtilen okul mezunları arasından enstitü müdürünün doğrudan seçimi ya da kendi başvurusu üzerine değerlendirilerek göreve başlamışlardır. 1946 yılı itibariyle enstitülerde görev yapan 620 öğretmenin 229'u Gazi Terbiye Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü mezunlarından, 204'u ilköğretmen okulu mezunlarından, 91'i Yapı ve Sanat Usta Okulu mezunlarından, 56'sı Kız

Enstitüsü mezunlarından, 27'si Ziraat Okulu mezunlarından ve 8'i diğer sanat ve meslek okulu mezunlarından oluşmuştur. (Tonguç, 2020a, s. 631)

Yöneticiler gibi öğretmenlerin temini de oldukça güç şartlarda gerçekleşmiş, enstitülere alınan öğretmen ve usta öğreticilerde aranan ana kriter deneyim olmuştur. Bu bağlamda köy enstitülerini tanıyan ve tipik öğretmen okullarının mezun vermediği branşlarda öğretmen yetiştirmek üzere Ankara'daki Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuş ancak bu okul, iki eğitim öğretim yılı açık kalarak 213 mezun verdikten sonra kapatılmıştır. (Altunya, 2009, s. 28)

Enstitülerde görevli öğretmenlerden beklenen eğitim anlayışı, öğrencilere iş içinde işe dayalı eğitim vermeleridir. Bu bakımdan öğrencilere yaparak yaşayarak eğitim verilmesini sağlayacak bir eğitim kadrosu kurulmuştur. Bu kadro, enstitü müdüründen başlayarak, enstitüye yeni kabul edilen öğrenciye kadar dayanışma içinde bir eğitim anlayışını yerine getirmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler seçilirken de buna dikkat edilmiş ve hem köyde öğretmenlik yapabilme becerisi test edilmiş hem de enstitülerin çalışma standartlarına uyum sağlayıp sağlamayacağı kontrol edilmiştir. Köy Enstitüleri Kanunu yasalaşmadan önce belirlenmiş olan enstitü müdürleri, atanmalarını takiben enstitülerin kuruluş işlerini yürütmek üzere işe koyulmuşlardır. Enstitü yerleşkelerinin imar ve iskanı, derslerde kullanılacak araç gereçler, tarımsal araç gereçlerin temininin yanında öğrencilerin seçimi işi ile de doğrudan ilgilenmişlerdir. (Kirby, 1962, s. 212)

4.2.2. Öğrencilerin Kabulü

3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun üçüncü maddesi enstitülere alınacak öğrencilerin beş yıllık köy okullarından mezun olanlardan sağlıklı, algı kapasitesi yüksek, zeki ve pratik yönü ağır basanlar arasından seçileceğini bildirmektedir. Ancak, ilk yıllarda öğrenci bulmanın zor olduğu durumlarda üç yıllık eğitimli köy okullarından mezun olan öğrencilerin de enstitülere alındığı görülmüştür. Kızların enstitülere gönderilmesi konusunda ailelerin isteksiz davranmasının bunda etkisinin büyük olduğu görülmüştür. Nitekim, üç yıllık eğitimli köy okullarından mezun olanlar arasından yapılan alımlarda daha çok kız öğrencilere öncelik verildiği görülmüştür. Eğitimli köy okullarından mezun olan öğrenciler enstitülere şartlı kabul edilmiş, enstitülerde ya da uygulama okullarında beş yıllık eğitim görenlerle aralarındaki fark kapandıktan sonra enstitüye dahil olmuşlardır. 1943'te yayınlanan genelgeyle enstitülerin ilk devresine alınmış olan eğitimli okul mezunları, Hasan Ali Yücel'in bakanlık döneminin sonu olan 1946 yılından itibaren enstitüye kabul edilmemiştir. (Aydın, 2007, s. 73)

Esasen, Hasan Ali Yücel, Köy Enstitüleri Kanunu'nun görüşmeleri sırasında TBMM'de yaptığı konuşmada, tüm köy okullarında eğitim süresinin beş yıla çıkarılacağını bildirmişse de bu ilk etapta mümkün olmamıştır. Buna rağmen her bölge ve toplumsal gruptan öğrencilerin enstitülere kabul edilmesi gerektiği, İsmail Hakkı Tonguç'un enstitülere gönderdiği izah niteliğindeki yazılarla gösterilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim bölge müfettişleri, enstitü müdürleri ve öğretmenlerden oluşan komisyonlar, enstitünün kurulduğu bölgenin etki alanındaki illerin köylerini tek tek gezerek öğrenci seçimi yapmıştır. Köylerde gezen komisyonlar, bir öğrenci seçme fişi doldurmuş ve bu fişi ilçe maarif müdürlüğü ile enstitü müdürlüğüne göndermişler, enstitülerde kurulan ayrı bir komisyon bu fişlere göre belirlenen öğrenciler arasından uygun olanları enstitülere davet etmiş ve öğrenci adayları bir deneme sürecine tabi tutulmuştur. (Binbaşoğlu, 1993, s. 41)

Bu konuda, birçok ailenin çocuklarını enstitülere göndermekte isteksiz olduğu ve ancak enstitülere gelip buradaki işleyiş ve çalışmalarını izledikten sonra kabul ettikleri görülmüştür. Böyle aileler ve çocuklar, enstitülere davet edilmiş, onları enstitünün kıdemli öğrencilerinden biri karşılamış, ihtiyaçları bu öğrencinin gözetiminde karşılanarak, bir misafir olarak fakat enstitü öğrencilerinden farksız şekilde ağırlanmış ve hem öğrencinin enstitünün çalışma şartlarına uyum sağlayıp sağlayamayacağı, hem de bu öğrencinin enstitünün ihtiyaç duyduğu niteliğe sahip olup olmadığının değerlendirileceği bir süreçten sonra kesin kayıt işlemi gerçekleştirilmiştir. Enstitülere öğrenci temininin en zor olduğu bölgelerde, kasaba ve nahiyelerdeki okullardan mezun olan öğrenciler de kendilerine verilen köy okulu mezunudur belgesiyle enstitülere kayıt yaptırmıştır. (Altunya, 2009, s. 58)

Enstitülere öğrenci temini açısından en zor grubu ise kız öğrenciler oluşturmuştur. Kapalı bir yapıdaki köylerde kızların çoğunluğunun ilkokul eğitimi bile almadığı görülürken, ilkokul mezunu kız öğrenciler ise enstitülerde yatılı ve karma eğitim yapılmasından dolayı buralara gönderilmek istenmemiştir. Böyle durumlarda, devletin cebri gücünün kullanıldığı görülmüş, öğrenciler jandarma zoruyla getirilmiş olsa da yer yer kız öğrencilerin aileleri tarafından saklandığı görülmüştür. Sorunsuz kayıt yaptıran kız öğrencilerin büyük çoğunluğu ise köylerde ailelerin yaptığı işlerde çalışmak için yeterli olmadığı düşüncesiyle enstitülere gönderilmiştir. (Gedikoğlu, 1971, s. 217)

Enstitülere kabul edilen öğrenciler üçü ortaokul düzeyinde olmak üzere, beş yıllık eğitimin ardından köy öğretmeni olarak görevlendirilmiştir.

4.3. Enstitü Programları

Öğretim programları yani müfredatlar, eğitim kurumlarında uygulanacak olan eğitim öğretim sürecinde hangi bilginin, nasıl, hangi sürede, hangi yöntem ve tekniklerle verileceğini gösteren programlardır. Bu bakımdan eğitim öğretimin iskeletini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle programlar okullarda verilecek eğitimin sınırlarının belirlendiği, içeriği teşkil eden yazılı kaynaklardır. (Gedikoğlu, 1971, s. 76)

Bu bağlamda köy enstitülerinde uygulanan programlar, eğitim öğretimin içeriğini, türünü ve verilmesi beklenen eğitimin kapsamını belirlemesi açısından önem arz etmektedir. Enstitülerde, en iyiye ulaşabilmek için sürekli olarak verilen eğitim üzerinde denemeler yapılmıştır. Bu durum, başlangıçta hem yazılı bir programın oluşumuna izin vermemiştir. Ayrıca, kurulan enstitülerde yöresel olarak uygulanacak ziraat teknikleri ve üretilmesi muhtemel ürünlerin farklılığı ortak programın önüne geçmiştir. (Altunya, 2009, s. 50)

Enstitülerin ilk dönemlerinde, daha önce de belirtildiği gibi İsmail Hakkı Tonguç'un gönderdiği izahatname ve bakanlıktan gelen genelgelere göre uygulamalar yapılmış ve bakanlığa düzenli aralıklarla raporlar gönderilmiştir. (Binbaşıoğlu, 1993, s. 42) Bu raporlar, 1946'dan sonra enstitülerin yıkılışının zeminini hazırlayan birçok ismin de bulunduğu kurullardan geçirilmiştir. Bu isimlerden en önemlisi de Reşat Şemsettin Sirer'dir Daha o günlerden enstitülerin yapısına karşı çıkan Sirer, Maarif vekili olduğunda enstitülerin doğasını bozacak olan 1947 programının da hazırlayıcıları arasındadır. (Altunya, 2009, s. 51)

4.3.1. Serbest Program

Enstitülerin kuruluşu aşamasında öğretmen kursları ve köy öğretmen okullarında uygulanan programlardan faydalanılmıştır. Taslak olarak 1938 yılında basılan program temelinde enstitüler kendi programlarını belirlemişlerdir. Hazırlanan programlar, bakanlıktan onay alınmasını takiben uygulamaya konmuştur. (Oğuzkan, 1990, s. 14) Her enstitünün kendi programını belirlemesi programlarda yöreye görelilik oluşturmuş ve bu da özellikle ziraat etkinliklerinin farklılığından ileri gelmiştir. Yöresel farklılıklara rağmen enstitülerin programlarında uyulması gereken asgari ölçütler bir genelgeyle enstitü müdürlüklerine bildirilmiştir. Buna göre, hazırlanacak olan programların işlevsel ve faydaya dönük olması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri gözetilerek hazırlanması, beceriye dönük ve kişilik gelişimine destek verecek şekilde oluşturulması, insanın tabiat karşısındaki çaresizliğini ortadan kaldırmaya yarayacak şekilde kurgulanması ve ulusal kimlik inşası sürecine katkı sunmasına dönük olarak hazırlanması gerektiği bildirilmiştir. (Gedikoğlu, 1971, s. 85)

4.3.2. 1943 Yılında Oluşturulan Köy Enstitüleri İlk Ortak Programı

Köy enstitülerinin ilk programı olması yanında, köy enstitülerini günümüzde hala anılan eğitim kurumları haline getiren program olarak 1943 programı, enstitü ruhunu oluşturmuş ve enstitüler arasında bir ortak oluş sergilenmesine temel olmuştur. Bunun yanında programda yine çevreye görelilik ilkesinin başat konumda olduğu görülmüştür. Program, enstitülerde verilen dersleri kültür, tarım ve teknik olmak üzere üç kısma ayırmıştır. Programda 5 yıllık bir eğitim boyunca her eğitim öğretim yılında 46 hafta eğitim verilmesi karara bağlanmış, üç gruptaki derslerde 230 hafta üzerinden planlanmıştır. (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 108) Bu bağlamda, 5 yıllık eğitimin 114 haftası kültür derslerine, kalan 116 haftanın 58 haftası ziraat, 58 haftası ise teknik derslere ayrılmıştır. Programın uygulanması için yarım gün, tam gün ve hafta esasına dayalı eğitim olarak üç farklı süreç belirlenmiş, bu süreçlerin hangisini uygulayacağı enstitü yönetimlerine bırakılmıştır. (Oğuzkan, 1990, s. 17)

Programa bu esnekliğin kazandırılmasındaki amaç, yapılacak olan bina, su yolu vs. yapım faaliyetlerine hız kazandırmaktır. Bu durumda, aksatılan dersler daha sonra telafi edilmek üzere planlanması sağlanmıştır. Her sınıf seviyesinde işlenecek dersler için haftalık 44 ders saatinin öngörüldüğü programda, pazarları ders yapılmamakla birlikte cumartesi günleri yarım gün olarak planlanmıştır. Cumartesi günlerinin kalan yarısı ise “cumartesi toplantılarına” ayrılmıştır. Enstitü programlarında dersler, kültür, ziraat ve teknik dersler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Alanlara göre dersler ise şu şekilde belirlenmiştir: (Oğuzkan, 1990, s. 18)

Kültür dersleri:

5 yıllık süre içerisinde 17 ders kültür dersleri alanında okutulmuştur. Bu derslerden Türkçe, Tarih, Matematik, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, Resim-İş ve Müzik dersleri her sınıf seviyesinde okutulmuştur. Bu bağlamda sınıflara göre haftalık ve yıllık ders saati toplamları şu şekilde oluşturulmuştur

Tablo 4.1. 1943 yılı programında kültür dersleri

Dersler	Sınıf Seviyesi					Ders Saati
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Askerlik	-	-	2 (92)	2 (92)	2 (92)	

Tablo 4.1. devamı

Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1 (46)	1 (46)	1 (46)	1 (46)	-
Coğrafya	2 (92)	2 (92)	1 (46)	1 (46)	-
El Yazısı	2 (92)	-	-	-	-
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1 (46)
Fizik	-	2 (92)	2 (92)	1 (46)	1 (46)
Kimya	-	-	2 (92)	2 (92)	-
Matematik	4 (184)	2 (92)	2 (92)	3 (138)	2 (92)
Müzik	2 (92)	2 (92)	2 (92)	2 (92)	2 (92)
Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2 (92)	6 (276)
Resim-İş	1 (46)	1 (46)	1 (46)	1 (46)	1 (46)
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2 (92)	2 (92)	2 (92)	1 (46)	1 (46)
Tarih	2 (92)	2 (92)	1 (46)	1 (46)	1 (46)
Türkçe	4 (184)	3 (138)	3 (138)	3 (138)	3 (138)
Yabancı Dil	2 (92)	2 (92)	2 (92)	2 (92)	1 (46)

Tablo 4.1. devamı

Yurttaşlık Bilgisi	-	1 (46)	1 (46)	-	-	
Zirai İşletme Ekonomisi (Kooperatif)	-	-	-	-	1 (46)	
HAFTALIK TOPLAM	22 (1012)	22 (1012)	22 (1012)	22 (1012)	22 (1012)	110 (5060)

Kaynak: (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 111)

Toplamda 7 ders olarak planlanan ziraat dersleri programın dörtte birini oluşturmakla birlikte her sınıf seviyesinde okutulan iki ders bulunmaktadır. Zootekni dışında programda Bahçe Ziraatı dersi de her sınıf seviyesinde okutulmaktadır. Bu dersin en yoğun olduğu sınıf ise haftalık 8 ders saatiyle 1. sınıf seviyesidir. Bu iki ders dışında 1. ve 2. sınıf seviyesinde okutulan Kümes Hayvancılığı dersi bulunmaktadır. 2. sınıfta bu derslere ek olarak Tarla Ziraatı dersi verilmekte ve bu ders son sınıfa kadar devam etmektedir. 3, 4, ve 5. sınıflarda ayrıca, Arıcılık ve İpekböcekçiliği dersi ile Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları dersi okutulmakta, 4 ve 5. sınıflarda ise bunlara ek olarak Balıkçılık ve Su Mahsulleri dersini başarıyla tamamlayan öğrenciler mezun olmaktadır. (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 113)

Esasen, programda dikkat çeken özellik, sadece tarıma dayalı bir program olmayıp, eklektik bir biçimde hayvancılığa da yer verilmiş olmasıdır. Bu yönüyle köyde tarım ve hayvancılığa rehberlik edecek öğretmenlerin yetiştirilmesini amaçlamıştır. (Oğuzkan, 1990)

Tablo 4.2. 1943 yılı programında ziraat dersleri

Dersler	Sınıf Seviyesi					Ders Saati
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Arıcılık ve İpekböcekçiliği	-	-	1 (46)	2 (92)	2 (92)	
Bahçe Ziraatı	8 (368)	4 (184)	3 (138)	3 (138)	2 (92)	

Tablo 4.2. devamı

Balıkçılık ve Su Mahsulleri	-	-	-	2 (92)	2 (92)	
Kümes Hayvancılığı	2 (92)	2 (92)	-	-	-	
Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları	-	-	1 (46)	1 (46)	2 (92)	
Tarla Ziraatı	-	3 (138)	4 (184)	2 (92)	1 (46)	
Zootekni	1 (46)	2 (92)	2 (92)	1 (46)	2 (92)	
HAFTALIK TOPLAM	11 (506)	11 (506)	11 (506)	11 (506)	11 (506)	55 (2530)

Kaynak: (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 121)

Enstitülerde teknik dersler mevsimlere göre planlanmış ve bu şekilde uygulanmıştır. Teknik derslerde kız ve erkek öğrenciler farklı dersler almıştır. 1. sınıfta genel bir kategorilendirmenin üstüne 2. Sınıftan başlayarak çeşitlendirilmiş bir teknik eğitim verilmiştir. Birinci sınıfta kız öğrenciler, haftalık 10 saat olan Köy ev ve el sanatları ve erkek öğrencilerin 2 saat gördüğü Makine ve Motor Kullanma dersini 1 saat görmüşlerdir. Erkekler ise bu dersin üstüne 2 saatlik Demircilik ve Nalbantlık, 2 saatlik Dülgerlik ve Marangozluk ve 5 saatlik Yapıcılık derslerini görmüşlerdir. (Oğuzkan, 1990)

2. sınıftan itibaren erkek ve kız öğrencilerin farklı teknik eğitim aldıkları görülmüştür. Bu konuda erkek öğrencilerin gördükleri teknik eğitim dersleri şu şekildedir:

Tablo 4.3. 1943 yılı programında erkek öğrencilerin teknik dersleri

Ders Grubu	Dersler	Sınıf Seviyesi				Ders Saati
		2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Demircilik	Sıcak ve Soğuk Demircilik	8	8	6	6	
	Nalbantlık	-	-	3	3	

Tablo 4.3. devamı

	Motorculuk	3	3	2	2	
HAFTALIK TOPLAM		11	11	11	11	
Dülgerlik	Dülgerlik	6	6	7	7	
	Marangozluk	3	3	2	2	
	Duvarcılık	2	2	2	2	
HAFTALIK TOPLAM		11	11	11	11	
Yapıcılık	Yapıcılık	6	6	7	7	
	Betonculuk	3	3	2	2	
	Dülgerlik	2	2	2	2	
HAFTALIK TOPLAM		11	11	11	11	

Kaynak: (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 135)

Mevsimlere göre değişen derslerin uygulanması enstitülerin alacakları karara bırakılmıştır. Yörelere göre değişen şekillerde uygulanması programın esnekliğini zorunlu kılmıştır. (Gedikoğlu, 1971)

Kız öğrencilerin teknik dersleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

Tablo 4.4. 1943 yılı programında kız öğrencilerin teknik dersleri

Ders Grubu	Dersler	Sınıf Seviyesi				Ders Saati
		2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Biçki - Dikiş	Dikiş	6	6	7	7	
	Örgü ve Dokuma	3	3	2	2	

Tablo 4.4. devamı

	Ziraat Sanatları	2	2	2	2
HAFTALIK TOPLAM		11	11	11	11
Örgüçülük ve Dokumacılık	Örgü ve Dokuma	6	6	7	7
	Dikiş	3	3	2	2
	Ziraat Sanatları	2	2	2	2
HAFTALIK TOPLAM		11	11	11	11
Ziraat Sanatları	Ziraat Sanatları	6	6	7	7
	Örgü ve Dokumacılık	3	3	2	2
	Dikiş	2	2	2	2
HAFTALIK TOPLAM		11	11	11	11

Kaynak: (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 142)

Bu programa göre enstitü öğrencileri ziraat ve teknik derslerden birini kendi uzmanlık branşı olarak seçmesi, bu konuda kendini yetkinleştirmesi ve atandığı köyde uzmanlaştığı bu alandaki bilgileri köy halkına aktarmakla sorumlu tutulmuştur. (Altunya, 2009, s. 48)

1943 programı, iş içinde eğitim ilkesiyle oluşturulmuş ve bu ile gereğince Kerschensteiner'in üstünde ısrarla durduğu şekilde iş ahlakı ve sorumluluk bilincini öğrencilere aktarmayı hedef edinmiştir. Bu durum cumhuriyet değerlerini haiz "devlet yurttaşı" oluşturma amacına dönük olarak dönemin şartlarına uygun insan tipi yetiştirmenin ve bunu köye yaymanın başat faktörü olarak görülmüştür. (Oğuzkan, 1990)

4.3.3. 1947 Yılında Oluşturulan ve Enstitüleri Duraklamaya Götüren Program

Programın hazırlıkları 1946'da başlamış olsa da uygulamaya 1947 yılında geçilmiştir. Bu programın temel özelliği, enstitü öğrencilerinin milli kültürden yoksun, kültürel bilgidan çok pratik bilgiye dayalı olarak yetiştirildiği ve bunun değiştirilmesi gerektiği düşüncesinin, programa hakim olması olarak görülmüştür. Nitekim, ileride enstitülerin kapanma aşamasında

da bahsedileceği üzere, 1946 seçimleri enstitülerin kaderinin değiştiği dönem olarak görülmüştür. (Pazar, 2001, s. 105)

Dolayısıyla, programda DP'nin seçimlerde beklenenin üstünde başarı elde etmesi İnönü yönetimindeki CHP'nin, DP ile köyden gelen köy enstitülerini dikkate almasını beraberinde getirmiştir. Nitekim muhafazakar Reşat Şemsettin Sırer'in maarif vekili olması da seçimde görülen durumun etkileri olarak görülmüştür. Bu sürecin sonunda eğitim sisteminde "demokratik" değişim oluşturulmak istendiği ve bunun da din eğitimi alanında yapılan değişikliklerle gerçekleştirilmesi yoluna gidildiği yorumları yapılmıştır. (Binbaşoğlu, 1993, s. 54)

Bu siyasi ortamda enstitüler hakkında kimine göre kurmaca, kimine göre enstitülerin iç sesi olarak yapılan şikayetler değerlendirilmiş, bu şikayetler sonucunda oluşturulan denetimlerden edinilen TBMM ve müfettiş raporlarına göre enstitülerin fiziki yapısının programı yürütmek için yeterli olmadığı, bu programlarla eğitim gören mezun olan öğretmenlerin gittikleri köylerde kendilerinden beklenen başarıyı gösteremedikleri, buna kanıt olarak ise öğretmenlerin kültürel yönden eksik yetiştirildiği gösterilmiştir. Programın değiştirilmesinden yana tutum sergileyenlere göre programda kültür dersleri yoğun olsa da esas mesai iş ve üretim derslerine harcanmıştır. Böylece, iş ve üretim eğitimi uygulamalı olmaktan çıkarılmış ve teorik temelli bir eğitim anlayışının milli, manevi kültüre daha uygun olacağı görüşüyle programda değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca, enstitü mezunu öğretmenlerin köylerde görev yapacağı bu nedenle yabancı dil eğitiminin de gerekli olmadığı düşünülerek yabancı dil dersi programdan çıkarılmıştır. (Oğuzkan, 1990)

Dersler yine üç bölümde ele alınmış 1943 programında kültür dersleri olarak yer alan dersler genel bilgi dersleri olarak sınıflandırılmıştır diğer bölümlerin ise isimleri aynı kalmış ancak ders saatleri, iş ve üretim temelli derslerin uygulama esasları ve ders sayılarında değişikliğe gidilmiştir. Bu durum, köy enstitülerinin özgün yapısını değiştirmiş, klasik öğretmen yetiştirme anlayışına geçiş için temel hazırlanmıştır.

1947 programında yapılan değişiklikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Ders yükü, her sınıf seviyesi için haftalık 44 ders saatinden 39 ders saatine düşürülmüştür.
- Kültür derslerinin 5 yıl içindeki 17 olan sayısı 25'e çıkarılmıştır. 7 olan tarım dersleri değişikliklerle 5'e düşürülmüştür. Teknik ders sayısı yine 9 olmakla birlikte derslerin isim ve kapsamlarında değişikliğe gidilmiştir.

- İş ve üretime yönelik derslerin programdaki dağılım oranı düşürülmüştür. Kültür derslerinin oranı artırılmıştır. 1. sınıfta 20 saat kültür 10 saat tarım ve 9 saat teknik ders, 2. sınıfta 24 saat kültür derslerine, 8 saat tarım ve 7 saat teknik derslere, 3. sınıfta 22 saat kültür derslerine 9 saat tarım ve 8 saat teknik derslere 4. Sınıfta 26 saatlik kültür dersi dağılımına karşı, 6 saat tarım, 7 saat teknik derslere; 5. sınıfta ise 24 saat kültür derslerine 7 saat tarım ve 8 saat teknik derslere ayrılarak planlanmıştır. 1943 programında kültür dersleri ile iş ve üretime dayalı derslerin haftalık ders saatleri birbirine eşitken, 1947 yılı programında kültür dersleri lehine bu denge bozulmuştur.
- Kültür dersleri kapsamındaki Öğretmenlik Bilgisi dersi kaldırılarak bu dersin içeriğini oluşturan mesleki konular ayrı birer ders içinde verilmiştir.
- Sayısı 7 olan tarım derslerinin sayısı 5'e düşürülmüştür. Arıcılık ve İpekböcekçiliği dersi ile Kümes Hayvancılığı dersi Zootečni dersinin içine alınmıştır. Balıkçılık ve Su Mahsulleri dersi ile Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları dersi programdan kaldırılmıştır. Yeni programdaki tarım derslerinin grupları ve bu gruplardaki dersler ve saatleri şöyledir:

Tablo 4.5. 1947 yılı tarım dersleri haftalık ders saatleri

Ders Blokları	Dersler	Sınıf Seviyesi					
		1.	2.	3.	4.	5.	
Tarım	Bağcılık	-	-	3	1	-	Ders Saatleri
	Çiçekçilik/Ağaççılık	2	-	-	-	-	
	Meyvecilik (Genel)	-	3	-	-	-	
	Meyvecilik (Özel)	-	-	2	-	-	
Bahçe	Sebzecilik (Genel)	-	3	-	-	-	
	Sebzecilik (Özel)	-	-	2	-	-	

Tablo 4.5. devamı

İşletme Ekonomisi	Tarım İşletme Ekonomisi	-	-	-	-	1		
Tarla Tarımı	Tarım Aletleri	-	-	2	-	-		
	Tarla Tarımı (Genel)	-	-	-	2	-		
	Tarla Tarımı (Özel)	-	-	-	-	2		
Tarım Teknolojisi	Bitkisel Maddeler Teknolojisi	-	-	-	-	1		
	Hayvansal Teknoloji	-	-	-	1	-		
Zootekni	Küçük Hayvanlar	Arıcılık	1	-	-	-	-	
		İpekböcekçiliği	1	-	-	-	-	
		Kümes Hayvancılığı	-	2	-	-	-	
	Hayvan Hastalıkları	-	-	-	-	1		
	Zootekni (Genel)	-	-	-	2	-		
	Zootekni (Özel)	-	-	-	-	2		
Pratik Çalışmalar		6	-	-	-	-		
HAFTALIK TOPLAM		10	8	9	6	7		

Kaynak: (MEB, 1949, s. 131)

1947 yılı programında teknik dersler 1943 yılı programında olduğu gibi erkek ve kız öğrenciler için ayrı olarak planlanmış derslerden oluşmuş ve yine üç başlık altında toplanmıştır.

Ancak, uzmanlık alanları uygulamasına son verilmiş ve program sadeleştirilmiştir. Buna göre 1947 yılı programının teknik ve sanat dersleri 1949 yılında kabul edildiği haliyle şu şekilde görülmüştür:

Tablo 4.6. 1947 yılı programında erkek öğrenciler için teknik ve sanat dersleri

Ders Grubu	Dersler	Sınıf Seviyesi					Ders Saati
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Dülgertlik	Meslek Resmi	-	2	2	2	2	
	Teknoloji ve Atölye	9	5	6	5	6	
HAFTALIK TOPLAM		9	7	8	7	8	
Yapı ve Duvarcılık	Meslek Resmi	-	2	2	2	2	
	Teknoloji ve Atölye	9	5	6	5	6	
HAFTALIK TOPLAM		9	7	8	7	8	
Motorculuk		-	-	-	2	2	
Pratik Elektrikçilik		-	-	-	-	1	
Demircilik	Meslek Resmi	-	2	2	1	1	
	Oksijen Kaynağı	-	-	-	-	2	
	Sıcak Demircilik	9	5	6	4	2	
HAFTALIK TOPLAM		9	7	8	7	8	

Kaynak: (MEB, 1949, s. 131)

4.3.4. 1953 Yılında Oluşturulan Son Program

1947 programında özgünlüğünden kopmuş olan Köy Enstitüleri için son program iktidar değişimiyle birlikte gelmiştir. Daha önce de bahsedildiği üzere Amerikalı eğitimcilerin hazırladığı raporlara dayanılarak hazırlanan 1953 programı, salt Köy Enstitülerini değil, Öğretmen Okullarını da kapsamaktadır. Nitekim program başlığı, Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Müfredat Programı olarak belirlenmiştir.

1947 yılında iş içinde eğitim ilkesinin tasfiye edilerek, uygulama eğitimlerinin olabilecek en az seviyeye indirilmesiyle başlayan süreç, DP iktidarının öğretmen yetiştirmenin tek kaynaktan yapılmasını öngören politikasıyla birlikte, ismen halen var olan Köy Enstitülerinin klasik öğretmen okullarından biri olarak konumlandırılmasını beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri diğer öğretmen okullarından (ilköğretmen okulları) ayrı olarak görülmemiştir. Bu durum, 1953 yılında hazırlanan programla birlikte Köy Enstitülerinin uygulamada kapatıldığını göstermiştir.

Programla, 5 yıl olan eğitim öğretim süreci 6 yıla çıkarılmış ve başlangıçta 44 saat, 1947 programında 39 saat olarak uygulanan haftalık ders yükü, 1953 programıyla birlikte sınıf seviyesine göre yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, son iki sınıfta 37 saat olarak uygulanan programda önceki her yılda eğitimin 1'er ders saati azalma görülmüş ve 1. sınıf seviyesinde 33 saat haftalık ders yükü uygun bulunmuştur.

Tek kaynaktan öğretmen yetiştirilmesi üzerine kurulmuş program ülkede bulunan tüm ilköğretmen okullarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır 1950'de öğretmen okullarında karma eğitime de son verildiğinden 6 farklı öğretmen okulunun programından oluşan bir program olarak görülmüştür.

Programın hedefindeki okullar A tipi ilkokul üzerine 6 yıllık Erkek Köy Enstitüleri, B tipi ilkokul üzerine 6 yıllık Kız Köy Enstitüleri, C tipi ortaokul üzerine 3 yıllık Erkek Şehir Öğretmen Okulları, Ç tipi ortaokul üzerine 3 yıllık Kız Şehir Öğretmen Okulları ile D (1) tipi ortaokul üzerine 3 yıllık İstanbul Öğretmen Okulu Özel Müzik Şubesi ve D (2) tipi ortaokul üzerine 3 yıllık İstanbul Öğretmen Okulu Özel Resim-İş şubesi olarak saptanmıştır. Biz burada A ve B tipi Erkek ve Kız Köy Enstitüleri programlarını araştıracağız.

Programda göze çarpan ilk özellik ziraat ve teknik derslerin olmayışıdır. Bunun yerine 4. Sınıfta 2 ders saatiyle başlayan ve 5 ve 6. Sınıflarda yoğunlaşan şekilde öğretmenlik meslek dersleri konulmuştur. Bunun yanında, programda Meslek Dersleri, Türk Dili ve Edebiyatı,

Sosyal Bilgiler ile Tabiat ve Fen Bilgileri alanlarında ders gruplarının oluşturulduğu görülmüştür.

Tablo 4.7. A Tipi Erkek Köy Enstitüleri ile B Tipi Kız Köy Enstitüleri 1953 Programı

DERS GRUPLARI	DERSLER	A TİPİ ERKEK KÖY ENSTİTÜLERİ						B TİPİ KIZ KÖY ENSTİTÜLERİ					
		SINIFLAR						SINIFLAR					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	Okuma	3	2	2	1	1	--	3	2	2	1	1	--
	Dil Bilgisi	1	1	1	1	1	--	1	1	1	1	1	--
	Kompozisyon	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Türk Edebiyatı Tarihi	--	--	--	1	1	--	--	--	--	1	1	--
	Çocuk Edebiyatı	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	1
	Uygulamalı Türkçe	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	1
SOSYAL BİLGİLER	Yurt-Tarih-Coğrafya	4	4	4	--	--	--	4	4	4	--	--	--
	Tarih	--	--	--	2	2	2	--	--	--	2	2	2
	Coğrafya	--	--	--	1	1	1	--	--	--	1	1	1
TABİAT VE FEN BİLGİLERİ	Tab. Ve Fen Bilgisi	3	4	5	--	--	--	3	4	4	--	--	--
	Fizik	--	--	--	2	2	--	--	--	--	2	2	--
	Kimya	--	--	--	3	--	--	--	--	--	3	--	--
	Biyoloji ve Sağ. Bil.	--	--	--	--	2	2	--	--	--	--	2	2
MESLEK DERSLERİ	Eğitim Psikolojisi	--	--	--	--	2	3	--	--	--	--	2	3
	Eğitim Sosyolojisi	--	--	--	--	1	2	--	--	--	--	1	2
	Öğretim Metodu Uyg	--	--	--	--	2	6	--	--	--	--	2	6
	Psikolojiye Giriş	--	--	--	2	--	--	--	--	--	2	--	--
	Seminer	--	--	--	--	1	2	--	--	--	--	1	2
	Teşkilat ve İdare	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	1
Kategori yok	Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Din Bilgisi	--	--	--	1	1	--	--	--	--	1	1	--
	İş / Ev İş	3	4	4	3	3	3	6	6	5	3	3	3
	Matematik	4	4	4	4	3	--	4	4	4	4	3	--
	Milli Savunma	--	--	--	1	1	1	--	--	--	1	1	1
	Müzik	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Resim ve Yazı	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2
	Serbest Çalışmalar	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Tarım	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	
HAFTALIK DERS SAATİ		3	3	3	3	37	3	3	3	3	36	37	3
		3	4	5	6		8	5	5	4			8

Kaynak: (MEB, 1952, s. 31)

Tablo 4.7'den de anlaşılacağı üzere Ziraat dersleri 3-4 saatlik Tarım derslerine sığdırılmış ve teknik dersler in programda yer almadığı görülmektedir. Bu durum, Köy Enstitülerini klasik öğretmen okullarından farksız bir duruma getirmiş, sonrasındaki süreçte de

Köy Enstitüleri ismi programdan kaldırılarak Köy Enstitüsü yerleşkeleri öğretmen okulu olarak faaliyet göstermiştir.

4.4. Köy Enstitülerinde Eğitim Öğretim Uygulamaları

Köy enstitüleri sistemi, Tonguç'un açıkladığına göre iş hayatının içinde olan bireyleri, iş başında ve işin gereklerine göre eğitmek üzere oluşturulmuştur. Eğitim öğretim ilkeleri de bu amaç doğrultusunda saptanmıştır. Köy enstitüleri sisteminin özgünlüğü 1943 yılında oluşturulan programla sağlanmıştır. Bu nedenle bu bölümde 1943 yılı programına göre düzenlenen eğitim öğretim süreçleri incelenecektir. Bunun nedeni, 1947 yılında oluşturulan programda uygulama dersleri mevcut olmasına rağmen, uygulamaya dönük olarak işlenmemesi, 1953 programında ise uygulama derslerinin yer almamış olmasıdır. Dolayısıyla, bugün dahi tartışılan kurumlar olarak Köy Enstitülerini oluşturan sistem 1943 programı temelinde kurulmuştur. 1943 programına göre Köy Enstitüleri sisteminin temelini oluşturan unsur bireydir, bireyi önceleyen bir yapıdaki sistemin ana ilkeleri ise şu şekildedir:

- Köy enstitüleri sistemi bütünü kapsayan bir sistemdir. Bunun anlamı, değişmesi, canlandırılması beklenen köydeki değişimin niceliksel olarak ve fiziki şartlara dayalı bir sistem olmayan Köy Enstitüleri; bir sistem olarak köyü topyekün kalkındırmayı amaçlamıştır. Dolayısıyla, kalkınma köyün kalkınmasını sağlayacak olan bireylerin eğitilmesinden bağımsız gerçekleştirilemez. (Altunya, 2009, s. 122)
- Köyde kalkınmayı ve toplumsal değişimi sağlayacak olan bireyler, köy yaşamı içinde kendilerine uygun olan bir alanda bu sürece dahil edilmek istenmiştir. Nitekim, henüz enstitü içinde öğrenim gören enstitü öğrencilerinin kendilerine uygun alanlara yönlendirilmesi sağlanmıştır. Öğretmen olma yeterliliği taşımadığı görülen öğrenciler, meslek kollarından birine yönlendirilerek süreç dışına çıkmaları engellenmiştir. (Aydın, 2007, s. 22)
- Farklı mesleki kollara sahip olan enstitülerdeki öğretmen adayları sorun çözme becerileri gelişmiş olarak mezun edilmiştir. Nitekim, farklı mesleki kollar içerisinde uzmanlaşmaları beklenirken, diğer alanlardaki bilgileri de artırılmaya çalışılmıştır. (Pazar, 2001)
- Öğretmen adaylarının bilgileri ve becerileri sadece mesleki alanda, teknik konularda geliştirilmekle kalmayıp, kültürel olarak evrensel değerlerle, milli değerleri bir bütün halinde içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Nitekim, muassır medeniyetler seviyesine çıkartılması istenen toplumun, kendi kültürel

yaşamlarının geliştirilmesi yanında evrensel özelliklerle birleştirilerek zenginleştirileceği bir toplumsal ortam oluşturmaları için farklı kültürel unsurlarla iç içe olunan bir süreç planlanmıştır. Bu şekilde kültürel bir yeniden üretim sağlanması için çaba harcanmıştır. (Aydın, 2007, s. 32)

- Köy Enstitüleri sistemi bireyi önceleyen bir yapıdadır. Bu nedenle, eğitim öğretim süreçlerinde fırsat ve imkan eşitliğine önem verilmiştir. Konu, kapalı bir ortam olan köy olunca, kızların eğitime dahil edilmesi konusunda güçlüklerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Bu sebeple, katı önlemler alınarak karma eğitim uygulanmıştır. (Türkoğlu, 1997, s. 195)

Bu temeller üzerine kurulmuş olan köy enstitülerinde eğitim öğretimin ana unsurları ise şu şekilde sıralanmıştır:

- İş içinde eğitim, köy enstitülerinin özgün eğitim kurumları olmasının altında yatan esas unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Klasik öğretmen okullarının bilgiyi ezberleten anlayışı yerine öğrencilerin iş içinde uygulayarak içselleştirmesi hedeflenmiştir. Bu anlayışla, bireylerin kendi iç dinamiklerinden faydalanılarak, bunu kolektif üretime dahil eden bir anlayış içinde olunmuştur. (Tonguç, 2020a, s. 598)
- Bu kolektif üretim, enstitülerdeki eğitim öğretim süreçlerine demokratik bir kimlik kazandırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Hali hazırda, yönetimlerinin kendi iç yapılarına bırakıldığı enstitülerde, kolektif bir karar mekanizmasının oluşması sağlanmıştır. Bu durum, karar verme süreçlerinde ortak hareket edilmesini beraberinde getirmiştir. Böylece, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin inşası sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim öğretim sürecindeki demokratik tutum, iş ahlakı, kendine ve başkalarına saygının esas olduğu bir okul iklimi oluşturmuştur. Böylelikle yapılan işlerde birlikte hareket edilmesi ve ekip ruhunun oluşumu sağlanmıştır. (Türkoğlu, 1997, s. 194)
- Enstitülerin eğitim öğretim süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenme öncelenmiştir. Öğretmen adayları, derslerini uygulamalı olarak görmüş, sadece ziraat ve teknik derslerde değil, kültür derslerinde de bireysel olarak öğrenme sürecine girmiştir. Araştırmayı, sorgulamayı ve problem çözmeyi kazanması beklenen bireylerin yetiştirilmesi için öğrenme süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin uygulanması enstitülerin çağın ötesinde bir eğitim anlayışına sahip olduğunu göstermiştir. (Kirby, 1962, s. 189)

- Klasik öğretmen yetiştiren kurumlardan farklı bir eğitim anlayışına sahip olursa da enstitülerden mezun olacak öğretmenler, köylerine giderek, orada öğretmenlik yapacaktır. Dolayısıyla, hayatın gerçeklerinden kopmadan, köy yaşantısına uygun şekilde çevrenin şartlarına göre düzenlenebilen bir eğitim planlaması yapılmıştır. Böylece, ziraat dersleri ve teknik derslerde yöresel etkilerden faydalanılmıştır. (Gedikoğlu, 1971, s. 51)
- Enstitülerde, öğrencilerin faydalanabileceği bilgiler verilmiştir. Verilen eğitimin her anında, çevreyle, köy yaşantısıyla edinilen bilgi arasında bağ kurulmuştur. Enstitü çevresinde gerçekleşen toplumsal ve kültürel yaşantılar da bu çerçevede eğitim süreçlerine dahil edilmiştir. (Apaydın, 2009, s. 201)

Köy enstitülerinde dersler, kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler olarak üç grupta verilmiştir. Cumartesi günleri dahil haftanın 6 günü, toplamda 44 saatlik derslerin 22 saati kültür derslerine, 11 saati ziraat ve 11 saati teknik derslere ayrılmıştır. Bu derslerin uygulanmasında seçimi enstitülere bırakılmış olan üç sistem görülmüştür. Bunlar hafta çalışma esasına göre, günlük çalışma esasına göre ve yarım gün çalışma esasına göre uygulanmıştır.

Eğitim öğretim yılı boyunca üç sömestr ders işlenen enstitülerde dersler 45'er dakika olarak uygulanmıştır. Genel olarak, süreç öğleden önce 4 ders, öğleden sonra 4 ders olmak üzere 8 saatlik eğitim verilmesi şeklinde takip edilmiştir. Bu bilgiler ışığında köy enstitülerinin özgün halini yansıtan 1943 yılı öğretim programına göre eğitim öğretim süreçleri şu şekilde seyretmiştir:

Kültür derslerinde köy yaşantısı içinden çıkmış, dünyası köyü kadar olan köy çocuklarına evrensel, genel geçer bilginin aktarılması amaçlanmıştır. Birçok öğrenci, derslerdeki çoğu kavramı ilk kez duymuştur, bu nedenle azim ve istekleri çok yüksek olsa da hazır bulunuşluk seviyeleri çok düşük olarak görülmüştür. (Apaydın, 2009, s. 19; Kirby, 1962, s. 238) Bu durum, enstitü öğretmenleri tarafından sınıf dışı öğrenme süreçlerinin etkin şekilde kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Esasen, enstitülerdeki eğitimin uygulamalı oluşunun da kültür derslerinde sınıf dışı öğrenme sürecinde etkili olmuştur. (Altunya, 2009, s. 49)

Nitekim, öğrenciler, derslerde verilen bilgileri sorgulayarak araştırarak içselleştirmiş ve her öğrenci ve öğrenci grubu, kendi araştırma konusunu sınıf içerisinde akranlarına aktarmıştır. Dolayısıyla, akran öğrenmesi ve kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme yöntemleri yoğun olarak kullanılmıştır. Ayrıca, tüm alanlarda çoklu zekaya dönük olarak öğrencilerin yatkınlıklarının belirlenmesi sağlanmıştır. (Başoğlu, 2023, s. 261)

Kültür derslerinde birey olmanın, iş etiğinin, demokrasi bilincinin temelleri atılmıştır. Ayrıca, farklı kültürlerin uyum içinde yaşaması düşüncesine dönük olarak ulusal kimliğin inşası

için zemin hazırlanmıştır. Nitekim, Tarih derslerinde Türk kültür ve tarihi ile cumhuriyet tarihi bilgileri aktarılmış, yurttaşlık bilgisi derslerinde, Atatürk ilke ve inkılaplarına geniş yer verilmiştir. Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar dersi ile farklı yörelerin folklorik özelliklerinin tanıtımı sağlanmıştır. (Başoğlu, 2023, s. 265)

Kültür derslerinde aktarılan bilgilerin içselleştirilmesi, sınıf dışı öğrenme ile sağlanmıştır. Nitekim, bunun için her enstitünün bünyesinde bulunan kütüphaneler her öğrencinin ve köy halkının özgürce faydalanabileceği şekilde kurulmuştur. Kütüphanelerde bulunan tüm kaynaklara ayırt edilmeksizin tüm öğrencilerin erişimi sağlanmıştır. Geniş bir kütüphane ağı kurulmuştur. Bunda Hasan Ali Yücel'in etkisi oldukça büyüktür. Dünya klasik eserlerinden büyük bir dizinin çevirisi Hasan Ali Yücel'in denetiminde gerçekleştirilmiş ve enstitü kütüphanelerine kazandırılmıştır. Aynı, şekilde Türk klasikleri de enstitü kütüphanelerinde yoğun olarak yer bulmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda kütüphanelerde kurulan sistemden ders ve etkinliklerde faydalanılmıştır. Bu bakımdan her sınıf seviyesinden bir sonraki sınıfa geçmeden önce en az 20 kitap okuma zorunluluğu getirilmiştir. Böylece, John Dewey'in 1924 tarihli raporunda belirttiği her okula ve köye herkesin erişiminin sağlanacağı şekilde bir kütüphane kurulması gerektiği yönündeki tavsiyesi sonunda uygulama alanı bulabilmiştir. (Keseroğlu, 2005, s. 38)

Okuma alışkanlığı kazanmış, yurttaşlık bilinciyle evrensel ve yerel kültürel özellikleri tanıyan ve uygulayan enstitü öğrencilerinin bir üst biliş kavraması olarak sanat eğitimine yönlendirildiği görülmüştür. Enstitülerde sanat eğitimi, bilişsel, duygusal ve motor becerilerin gelişimi için sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarla sağlanmıştır. (Türkoğlu, 1997, s. 211)

Esasen, daha enstitü binalarının yapımı aşamasında açılan mimarlık yarışmalarında, enstitülerin tüm duyuları harekete geçirecek, öğrencilerin öğrenme ortamlarında fiziksel doygunluk oluşturacak şekilde planlanmasıyla sanatın enstitülerin temelinden itibaren varlığını göstermiştir. Bununla birlikte İsmail Hakkı Tonguç'un Resim-iş öğretmeni olması ve Hasan Ali Yücel'in hümanist felsefesinin de sanat eğitiminde katkısı büyüktür. Bu bakımdan enstitülerde sanatın her dalına yer verilmiştir. (Türkoğlu, 1997, s. 278)

Sanat eğitimi dahilinde, müzik her öğrencinin mandolin başta olmak üzere en az bir enstrüman kullanabileceği şekilde planlanmış, bunun yanında ünlü ozanların enstitüler bünyesinde usta öğretici olarak görev yapması, sanatsal teşviki sağlamıştır. (Apaydın, 2009) Tiyatro, dünya ve Türk klasik eserlerinin temsillerinin sergilenmesi ile enstitülerde yer bulmuştur. El sanatları, özellikle atölye derslerinde öğrencilerin derslerinin uygulanmasında öğrenme süreçlerine dahil edilmiştir. Sanatsal uygulamalarda ortaya çıkan ürünler, hem mevcut

öğrenciler tarafından kullanılmış hem de gelecek olan öğrenciler için hazır tutulmuştur. (Türkoğlu, 1997, s. 279)

Enstitüler bünyesinde kurulan kooperatiflerde ve açılan kermeslerde sergilenmiştir. Enstitü ekonomisine katkı sağlamanın yanında, bireyin kendi üretimini sağlaması, özgüvenin gelişimini sağlamakla birlikte, uyum ve güzellik algısının gelişimine de katkı sunmuştur. Dolayısıyla, enstitülerdeki iş içinde eğitim, sanat aracılığıyla eğitimle desteklenmiştir. (Türkoğlu, 1997)

Bir başka boyutta ise Fen ve Matematik derslerinde de köy yaşantısının içinde bulunan şartların bir bütünlük içinde farkına varmak amacı güdülmüştür. Ziraat derslerinde uygulanacak olan teknikler ve teknik derslerde kullanılacak makineler için uygulamalı şekilde bilgilerin aktarıldığı bu ders grubu, yöntemlerin ve kullanılacak araçların neden kullanıldığının açıklamalarının yapıldığı ve kullanılacak araçları daha yakından tanımanın anahtarı olarak görülmenin yanında doğa ile okulun, teori ile pratiğin, amaç ile sonucun birleştirildiği dersler olarak görülmüştür. Nitekim, tüm derslerin uygulanma alanı doğadır. Bilgi, doğayla iç içe bir şekilde aktarılmış ve uygulanarak içselleştirilmiştir. (Gedikoğlu, 1971)

Enstitülerde ziraat eğitimi tarım ve hayvancılığa dayalı ve uygulamalı gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, kuruluşundan itibaren, 15.000 dönüm toprak ekilip biçilmiş, meyveli, meyvesiz yaklaşık 750.000 fidan dikilmiş, 9000 büyükbaş ve küçükbaş hayvan yetiştirilmiştir. Ekilen topraklardan, yetiştirilen hayvanlardan elde edilen ürünler, enstitülerde tüketilmiştir. (Binbaşıoğlu, 1993)

Enstitülerde, klasik eğitim anlayışının dışında uygulamalı eğitim süreçleri gerçekleştirilmiş, bu nedenle ziraat eğitimini verecek yetkinlikte öğretmen ihtiyacı oluşmuştur. Enstitülerde görev alacak ziraat uzmanı öğretmenlerin de Yüksek Köy Enstitüsü'nde yetiştirilmesi planlanmışsa da sayıları yeterli olmamış, yurtiçinde yeterli donanıma sahip olunmaması dolayısıyla yurtdışından ziraat uzmanı öğretmenlerin ders verdikleri görülmüştür. (Arayıcı, 1999)

Enstitülerde kullanılan zirai araç gereçler devlet tarafından enstitü kullanımına tahsis edilmiştir. Esasen, ziraat derslerinin en önemli amacı, yeni tarım tekniklerinin ve yeni tarım araçlarının köylerde yaygın olarak kullanılmasını sağlamak olarak görülmüştür. (Binbaşıoğlu, 1993)

Enstitülerdeki uygulamaları bakımından ziraat eğitimi köy yaşantısına uygun olarak gerçekleştirilmiş ve sabah erken saatlerden itibaren başlatılmıştır. Çıplak araziler üzerine kurulu bulunan enstitülerin çevrelerinde ağaçlandırma çalışmalarına öncelik verilmiştir. (Kirby, 1962, s. 231)

Ağaçlandırmanın yanında bağ ve bahçe ziraatı, dönemin şartları da dikkate alındığında, sebze, meyve üretimi için oldukça önemli bir yere sahip görünmüştür. Sebze, meyve üretim eksikliği enstitülerde oluşturulan bağ bahçe tarımıyla kapatılmaya çalışılmıştır. (Binbaşıoğlu, 1993)

Enstitüler, kendilerine yetecek olan tahıl ürünlerini tarla tarımıyla elde etmişlerdir. Öyle ki birçok enstitü, kendi ihtiyacı kadar olanı ayırdıktan sonra, fazla olan kısmı, diğer enstitülere göndermiştir. Enstitülerde, tarım ürünlerini saklama yöntemlerinin de uygulandığı görülmüş, salça, konserve, salamura, erişte gibi ürünlerin üretildiği gözlenmiştir. (Türkoğlu, 1997)

Enstitülerde yetiştirilecek hayvanlar bölge özelliklerine göre belirlenmiş, işlenecek topraklarda yetiştirilen ürünler de o toprağa göre belirlenmiştir. Öğretim programı yöresel farklılıklara göre esneklik sağlayacak nitelikte olduğundan, ekim, dikim ve hasat zamanları enstitülerce ayrıca planlanmıştır. (Aydın, 2007, s. 30)

İç Anadolu Bölgesi'nin iklim koşullarına göre genel bir yıllık çalışma planı yapılmıştır. Diğer enstitüler kendi buldukları bölgelerin iklimine göre bu plana eklemeler ya da çıkarmalar yapmıştır. Sonbahar aylarında, ahır ve ağıl hayvancılığına ve tohumluk seçimi ile kirizme ve gübrelemeye ağırlık verilmiş, kış aylarında gübreleme, ilaçlama ve geçen yılki üretimin muhasebesi ile donmaya karşı fidelerin muhafazaya alınması sağlanarak, kışlık sebzelerin toprak altına verilmesi yapılmıştır. İlkbahar aylarında nadas ve anız bozma, gübreleme ve ekim dikim işleri ile hayvanların bulaşıcı hastalıklardan korunması ile ilgili işler gerçekleştirilmiştir. Yaz aylarında ise artık ürün alma ile ilgili işlere ağırlık verilmiştir. (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005, s. 217)

Ziraatın bir diğer boyutunu oluşturan hayvancılık da köy enstitülerinin uygulama sahasına girmiştir. Büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık yapılarak süt ve süt ürünleri elde eden enstitülerde arıcılık ve ipekböcekçiliği de yaygın şekilde uygulanmıştır. Hindi, horoz ve tavuk ile sınırlı kümes hayvancılığı; hayvanların bakım ve beslenmesi, buna dayalı olarak yem oluşturma bilgileri de verilmiştir. Beşikdüzü ve Arifiye Köy Enstitüleri gibi su kenarında kurulmuş enstitülerde balıkçılık faaliyetleri ve su ürünleri yetiştiriciliğinin uygulandığı görülmüştür. (Apaydın, 2009, s. 81)

Bu ziraat faaliyetleri, savaş döneminin mahrumiyet yıllarında geleneksel araçlarla, emek yoğun biçimde gerçekleştirilmiştir. Zamanla, her enstitüde bulunmamakla birlikte, traktör, ekme biçme makineleri ve nebatî ilaçları uygulamak için püskürtücü makineler de kullanılmaya başlanmıştır. Uygulama eğitiminin bir diğer alanı ise teknik derslerden oluşmuştur. Yörede yaygın olarak kullanılan üretim tekniklerine uygun olarak, faaliyetlerin şekillendiği görülen teknik dersler, kız ve erkek öğrencilerin farklı faaliyetlere yönlendirildiği süreçler olarak

görülmüştür. Erkek öğrenciler demircilik, dülgerlik (ağaç işleri-marangozluk), yapıcılık (inşaat işleri) ders gruplarını görürken, kız öğrenciler biçki-dikiş, örgü-dokuma ve ziraat sanatları eğitimi almışlardır. Köy enstitüleri faaliyetleri bağlamında ele alınacak olursa, ziraat derslerinde kullanılacak olan geleneksel tarım araçlarının yapımı, bakımı ve onarımı yanında, enstitülerin binalarının fiziki yapısı, kapılar, pencereler, sıra ve tahtalar, raflar, masa ve sandalyeler erkek öğrencilerin teknik derslerdeki uygulamalarıyla elde edilmiş, yastık, yorgan, çarşaf, havlu gibi kişisel ihtiyaçlar ise kız öğrencilerin teknik uygulamalarıyla elde edilmiştir. (Tonguç, 2020a)

Nitekim, savaş şartlarında bir çiviyle bile ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulursa, köy enstitüleri teknik dersleri, yapım, bakım ve onarım işlerinde üretimi sağlamak için ve sürekliliğe dönük olarak uygulanmıştır. Teknik dersler sayesinde, devletin içine gireceği mali yük azaltılmış, bunun yanında, güvenli ve fiziki donanım eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır.

4.5. Ulusal Kimliğin İnşasında İdeolojik Bir Aygıt Olarak Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri sistemi, tipik bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, atıl kalmış köy topraklarını işlemenin, köyde imece aracılığıyla dayanışma oluşturarak kolektif bir bilinç oluşturmanın ve köyde cumhuriyet değerlerini içselleştirmiş bireyler topluluğuna vatandaş olduğunu göstermenin sağlanmaya çalışıldığı kurumlardan oluşmuştur. (Tonguç, 2020a, s. 639)

Kendi toprağını işleyerek köyde kalması beklenen köy halkının aynı zamanda modern bireyin gerektirdiği vasıfları da taşıması hedeflenmiştir. Ancak, önce 1929 Dünya Ekonomik Buhranı, sonra, II. Dünya Savaşı'nın patlak vermesi, zaten zorlukla geçinen köy halkının ekonomik durumunu daha da içinden çıkılmaz hale getirmiştir. (Aysal, 2005)

Bu bağlamda, Köy Enstitülerinde topraklar, köye ziraat rehberi olacak olan köy öğretmeni aday öğrencilerin uygulama derslerinin konusu olmakla birlikte, köyün ve köylünün kalkınması için üretimin yapıldığı alanlar olarak da görünmektedir. Bunu sağlamak içinse, Köy Enstitülerinin bünyelerinde üretim ve kredi kooperatifleri kurulması öngörülmüştür. (Kirby, 1962, s. 285)

Köylünün ekonomik olarak kendine yetebilir duruma gelmesi, onları köyde tutmanın ana etkeni olarak biçimlendirilmiştir. Ancak, bu tek başına yeterli görülmemiş, ülke nüfusunun yaklaşık %80'ini oluşturan köylü nüfusun, modern birer birey olarak ulusa katılımı ve böylece ideolojinin meşruiyeti sağlanmak istenmiştir. (Eyüboğlu, 1994, s. 153)

Esasen, Köy Enstitülerinin daha kuruluş aşamasındayken karşılaştığı sorunlar, bunun zor bir süreç olacağının göstergesi niteliğindedir. Nitekim, topraklarının bölüneceği endişesi,

köy arazisi olup enstitü kurulacağı haberleri üzerine sahiplenilerek, servete servet katma düşüncesi, uygun şekilde işlenmediği için az ürün verdiğinden, köylünün yoksulluğundan faydalanılarak yok pahasına toprak almak için uygun fırsatın beklenmesi gibi olayların baş aktörleri olan büyük toprak sahipleri, köylünün muhafazakar yapısına uygun şekilde, köy enstitüleri hakkında birçok olumsuz iddia geliştirmiştir. Köylünün içinde bulunduğu durumu fark etmemesi için sürekli olarak fırsat kollayan bu aktörler, daha sonraki süreçlerde yetki sahibi olup bu düşüncelerine yasal dayanak oluşturmaya çalışmaktan da imtina etmemiştir. (Kirby, 1962)

Köy halkını ekonomik olarak kendine muhtaç hale getiren bu aktörler, cumhuriyetin eşit yurttaş perspektifini köyden uzak tutmak için enstitülere, enstitülü köy öğretmenlerine iftira atmaktan da geri kalmamışlardır. (Makal, 1979)

Osmanlı son döneminden itibaren gerçekleştirilmeye çalışılan yenilik hareketleri, toplumsal bir karşılık bulamadığı için merkezden çevreye geçirilememiş, bu da köylü halkın gelişmesi önünde engel teşkil etmiştir. Nitekim, işledikleri topraklardan çıkan ürünleri önce padişaha vergi, daha sonrasında ise mültezime hak olarak veren köylünün elinde kendi zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için dahi yetecek mahsulü kalmıyordu. Temel ihtiyaçlarını karşılayamayan bir topluluktan çağdaş uygarlık düzeyi vasıfları beklemek gerçekle bağdaşmıyordu. (Ekinci, 1997)

Bu nedenle öncelikli olarak köyün kalkınması, köy halkının refahının artması ve bunun ardından cumhuriyet değerlerini taşıyan vatandaş bilinci inşa etmek için çalışmak gerektiği görülmüştür. Bu durum, cumhuriyet değerlerinin köye taşınmasını zorunlu kılmıştır. İşte köy enstitüleri bu taşıyıcılığı yapacak olan ana araç olarak görünmüştür. (Eyüboğlu, 1999)

4.5.1. İdeolojinin Merkezden Çevreye Aktarımı Açısından Köy Enstitüleri

Geleneksel toplumların hükümdarlar karşısında boyun eğen yapıları, modern toplumlarda görülmez. Bu durum, modern devleti yönetenlerin kararlarını vatandaşlarına kabul ettirmesi gerekliliğini, yani rızayı esas alan bir yönetim anlayışını oluşturur. İdeoloji, devletin aldığı kararları vatandaşlarına rızayla kabul ettiren ve böylece bu kararların meşruiyetini sağlayan olgudur. Modern devlet, bu meşruiyeti ideolojik araçlarla sağlar, eğitim bu araçların en önemlisidir. Cumhuriyet yönetimi de eskinin tasfiyesi ve yeninin ikamesini eğitim ile sağlayarak, toplumsal yeniden üretimi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Cumhuriyetin köylerdeki meşruiyeti de cumhuriyet değerlerinin köye ulaştırılabilmesi ölçüsünde sağlanabilmiştir. Bu bağlamda, köy enstitüleri, köy halkını sadece okuma-yazma öğretmek ya da kültürel bilgileri

aktararak değil, köyü modernleştirerek cumhuriyet değerlerini taşıyan ve köyde kendini geçindirebilen vatandaşlar yaratmanın projesidir. Dolayısıyla, dolayısıyla tek parti iktidarının otoriter idaresinin verdiği güçle Kemalizm, Köy Enstitüleri eliyle köye yayılmak istenmiştir. (Karaömerlioğlu, 2006, s. 103)

Eğitim yoluyla ideolojinin merkezden çevreye aktarımı, eğitim sistemi içinde devlet tarafından oluşturulan öğretim programları ve bu programları okullarda uygulayan öğretmenler eliyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda köy enstitülerinin fikir babası Tonguç, enstitüleri, cumhuriyetin kurucu iradesi olan Atatürk ilke ve devrimlerinin kimsenin bilmediği en uzak köylere kadar ulaştırmak için açılmış olan bir yol olarak görmektedir. Köy enstitülerini kuran, onların faaliyetlerini sürdürmeleri için çabalayan, arkasında duran ve enstitüleri her ortamda savunan Yücel ise, Kemalizm'e bağlılığın merkezleri olarak gördüğü Köy Enstitülerinde Atatürk ilke ve inkılapları dışında bir düşüncenin yayılamayacağını ileri sürmüştür. (Can, 2016, s. 166)

Bu açıdan, Köy Enstitülerinde cumhuriyet ideolojisini dayanışma bilinciyle topluma aktarma düşüncesi, öğrencilere iş içinde eğitim ilkesiyle aktarılmaya çalışılmıştır. Nitekim, öğrenciler yaptıkları etkinliklerde doğrudan görev almışlardır. Bu uygulamaların köyün ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olması, hayatın içinde karşılaşılan problemlere çözüm geliştirilmesini doğurmuştur. Bu uygulamaların köyün ihtiyacı olduğu ise yöneticilerin, bu ihtiyacı köy halkına kabul ettirmesi sayesinde işlerlik kazanmıştır. (Gedikoğlu, 1971, s. 255) Hal böyle olunca, yeniden bir yukarıdan devrim çelişkisi görünümü ortaya çıkmıştır.

Ancak, köy enstitülerinde öğrenciler, iş etiğine dönük, yörelerin doğasına uygun ziraat çalışmalarına rehberlik edebilecek ve toplumsal sınıfları reddeden, köy ve şehri aynı bütün içinde gören, vatan sevgisini özümsemiş vatandaşlar olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmüştür. Böylece, ideoloji Köy Enstitüleri sistemi üzerinden kendini köylerde meşrulaştırmaya girişmiştir. (Karaömerlioğlu, 2006, s. 93)

Bunu yaparken köyün geleneksel yapısının içinde bulunan kodlardan yararlanmış, köycü söylemi geliştirmiş ve aydınlarla köy halkını bir araya getirmeyi hedeflemiştir. Fakat, köy hayatına tam anlamıyla hakim olmayan aydınların köyde bir yeniden üretim gerçekleştiremeyeceği görülmüştür. Böylece, köy enstitüleri sistemiyle köyü tanıyan, köyün içinden gelen; modern yaşamı anlamış olan öğretmenleri köye göndererek köyün kendi gelenekleri üstüne inşa edilecek bir ideolojik zemin amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, ideolojinin aktarımı için aydınlara ihtiyaç duyulmadan, köy halkının kendi bilinç düzeylerinin geliştirilmesi için enstitüler bir araç olarak görülmüştür. (Gedikoğlu, 1971, s. 174)

Dolayısıyla, cumhuriyet değerleri, devleti yönetenlerin aldığı kararların enstitüler yoluyla aktarımıyla, cumhuriyet bilincinin ve bunun yeniden üretiminin köylerde gerçekleştirilmesi için köy enstitüleri uygun mekanlar olmuştur. Bunun Kemalizm içindeki yansıması ise birbirinin içine geçmiş bulunan halkçılık, devletçilik ve ulusçuluk ilkeleri ile görülmüştür. (Karaömerlioğlu, 2006)

Devletin, ulusa karşı yükümlülükleri ve ulusu oluşturan bireylerin devlete karşı sorumluluklarının varlığı bilincine ulaşılması açısından köy enstitülerinde uygulanan eğitim, ideolojinin köye taşınmasını amaçlamıştır. Bu bakımdan yurttaşlık eğitimi, eğitim sisteminin tüm unsurlarında ideolojinin meşruiyetini sağlayacak ve onu yeniden üretecek bir topluluk oluşturulması için müfredata konulmuştur. Böylece, tebaa ya da kuldan mürekkep bir dinsel kimlik yerine vatandaş olmanın gereklerini içselleştiren bireyler oluşturulması hedeflenmiştir. Nitekim, bu hedef CHP'nin 1935 yılındaki parti programında da yer almıştır. (C.H.P., 1935)

Dinsel kimliğin içselleştirildiği bir birlik olarak cemaatlerin içinde insanlar, aidiyetlerini o cemaatin yorumladığı biçimiyle dine göstermekte ve böylece onun öngördüğü bir toplumsal düzenin ideal tip olduğunu tasavvur etmektedir. Bu durum, ideolojinin meşruiyetine karşı bir oluş sergilemektedir. Nitekim, kamusal alan dinin gereklerine göre çevrelenmiş, onun buyruklarına göre yaşam zorunlu hale getirilmiştir. Onun üstünde bir birliktelik kurmak dine aykırı davranmak anlamına gelmekte ve bu düşüncedeki birey ve topluluklar cemaatten tecrit edilmektedir. İdeolojinin yeniden üretimiyle birlikte, bir özne olarak kolektifi yeniden konumlandırması için bağlılık ve aidiyetin yeni kolektife doğru yönlendirilmesi gerekmektedir. İşte, ideoloji bu konumlandırmanın aracı olarak görünmektedir. Bunun sağlanması ise toplumsal alanda dinin yerine ulusal değerlere atfedilen kutsiyetle mümkün görünmüştür. (Ateş, 2021)

Böylece, seküler bir toplum inşası için kolektif bilinç ulus temelinde halka sunulmuş olur. Seküler toplum oluşturulmasının enstitülerin yapısındaki temel ilke ise laik yapıdaki karma eğitimle mümkün olmaktadır. Modernleşmenin meşruiyeti ulusal aidiyetle gerçekleştirilirken, ulusun bir aradalığı tüm diğer kolektif farklılıkların ulus çatısı altında eritilmesi anlamı taşımaktadır. Nitekim, bir örnek olarak kadın ve erkeklerin farklı hak ve sorumluluklara sahip olduğu, farklı süreçleri yaşadığı bir toplumsal ortamda türdeşleşmek ve bir arada olmak mümkün görünmemektedir. Ulusun her bireyinin eşit haklarla donatıldığı ve bu hakları kullanmak için yerine getirmesi gereken sorumluluklar olduğu düşüncesi ile birlikte, dinin kadın ve erkeği farklı toplumsal unsurlar olarak gören yapısı karşısında seküler toplum, ulusun tüm bireylerini eşit haklarla donatmıştır. (Kirby, 1962, s. 183)

Bu durum, yönetime etkin katılımın gerçekleştirildiği bir durumun oluşturulmasıyla gündelik hayata entegre edilir. Henüz modernleşmeyi gerçekleştirememiş köylerde bunu yapabilmek mümkün görünmemektedir. Yönetime etkin katılımın sağlanabilmesi açısından köy enstitüleri sistemi, karar verme ve problem çözme becerileri gelişmiş olan öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu bakımdan, her şeye boyun eğen, kararları sorgulamadan kabul eden kul kimliğinin terk edilmesi, kendini yönetebilme davranışları geliştiren bireyler yetiştirilmesiyle mümkün görünmüştür. Enstitü yönetimlerine öğrencilerin doğrudan katılımı, ideolojinin köylere doğru hareket etmesini sağlayacak aydın önderlerin köyün kendi içinden yetiştirilmesini sağlamayı amaçlamıştır. (Tonguç, 2020a, s. 666)

Merkezde ideolojinin aktarımı, ulaşım kolaylığı, iletişim ağının daha yaygın olması, okulların dağılımıyla ideolojik denetim daha etkin biçimde gerçekleştirilirken, kapalı bir toplumsal sistem olan köylerde bunun gerçekleştirilmesi daha kapsamlı bir süreci zorunlu kılmaktadır. İdeolojinin meşruiyetini sağlamak için onun ihtiyaç duyduğu insan tipinin varlığı gerekmektedir. Nitekim, yukarıdan devrimle gerçekleştirilen uygulamalar köyde karşılık bulamamış, köyün değişimi için kendi dinamiklerinin kullanılması gerektiği görülmüştür.

4.5.2. Cumhuriyetin Bireylerinin Yetiştirilmesi Açısından Köy Enstitüleri

Osmanlı son döneminde başlayan modernleşme çabaları, merkez dışında karşılık bulamamış dolayısıyla toplumsal değişim sağlanamamış ve bu modernleşme çabalarıyla istedik başarılar elde edilememiştir. (Karaömerlioğlu, 2006, s. 96) Bundaki en büyük etken, toplumun bu yeni uygulamaları tanımaması ve toplumun muhafazakar ve her değişimi din dışı gören/gösteren yapısıdır. Bunun sağlanabilmesi için toplumun eğitimle istedik yönde değiştirildiği bir ortamın sağlanması gerekmektedir. Ancak, modernleşme çabalarının başladığı 18. yüzyılın sonundan itibaren eğitim kurumlarında istedik değişim sağlanamamış ve modern bireyin inşası arzu edilen düzeye gelememiştir. Köy enstitüleri her şeyden önce bu istedik değişikliği sağlamanın aracı olarak görülen öğretmenleri, o değişimin sağlanması gereken köylere gönderme projesi olarak görünmektedir. Köyde toplumsal değişim öğretmenler eliyle ve köyde gerçekleştirilecektir. (Apaydın, 2009)

Bu toplumsal değişimin karakteristik özelliği, kul ve tebaa kimliği yerine ulus kimliğini içselleştirmiş bireylerin inşası olarak görünmüştür. Dolayısıyla, sadece elinde olan toprağı ekip biçen ve kendine yetecek ürünü dahi zor bulan bir insanın, kendi görev ve sorumluluklarını bilerek sadece ekip biçen insandan daha fazlası olarak üretime katılması ve toplumsallaşma sürecinde ulusun bir parçası olduğunu içselleştirerek bunu bir kimlik haline getirmesi sağlanmak istenmiştir. (Ekinci, 1997)

Hal böyleyken, köy enstitüleri sistemi öğretmenleri önce ulusu oluşturacak olan bireyler olarak yetiştirecek ve sonra toplumsal değişimi onların önderliğinde gerçekleştirecektir. Bu durumun köy enstitüleri kurulana kadar gerçekleştirilememiş olması, toplumsal ilişkiler ağındaki değişimin sağlanamamasıyla açıklanmaktadır. Bunu sağlayabilmek için köyde modern eğitimin verilmesi zorunludur. İşte köy enstitüleri, bu eğitime ulaşmak için fırsat ve imkan eşitliğinin oluşturulduğu kurumlar olarak görünmektedir. Bu eğitim sayesinde köyde yaşayan halkın kültürel kimliklerinde bir aşınma oluşmadan modern bireyler olarak üretime katılmaları amaçlanmıştır. Nitekim, köy enstitülerinde verilen eğitim, kitaptaki bilgilerin aynen aktarılması yerine hayatla ilişkilendirilerek, köy halkının ihtiyaç duyacağı şekilde, onları modern hayatla uyumlu hale getirecek şekilde uygulanmıştır. Eğitimin bu şekilde verilmesiyle üretime doğrudan katılımın sağlanması ve böylece köy halkının kendini toplumun diğer unsurlarından farklı görmesinin önüne geçilmek istenmiştir. (Gedikoğlu, 1971, s. 256)

Bu açıdan, doğrudan Tonguç tarafından köy enstitüleri sistemine dahil edilen imece, oldukça önemli bir unsur olarak görülmüştür. İmece, insanların birbirlerine olan ihtiyaçlarının ve karşılıklı yardımlaşmanın ve dayanışmanın somut örneğini teşkil etmektedir. Köy kolektifinin birlikte hareket etmesi, uygulamaların içselleştirilebilmesiyle mümkün görünmektedir. Nitekim, toplumsal dayanışmanın ürünü olarak imece, yeni olanın birlikte kabul edilip uygulandığı sistemi oluşturmaktadır. Köy enstitüleriyle birlikte kooperatifçilik uygulamalarını da içine alan bir şekilde ilerleyen imece, köy kalkınmasının da temelini oluşturmaktadır. Bu durumun, bireylerin toplumsal olarak ulus için eğitildiği bir zeminde mümkün olduğu bir şekilde anlaşılmıştır. (Tonguç, 2020a, s. 546)

Tonguç'un yurtdışında aldığı pedagoji eğitiminde karşısında çıkan Kerschensteiner'in eğitim anlayışı, köy topluluğunda modernleşmenin ve bireyin inşasının iş içinde eğitimle mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Bu bakımdan köy enstitüleri sistemini geliştiren Tonguç, birey inşasının ulus inşası için zorunluluk olarak gören bir sistem kurgulamıştır. (Tonguç, 2020a)

Kerschensteiner'in eğitim modeli olan iş okulu, esasen modern bireyin iş içinde eğitimle inşasının mümkün olduğu tezine dayanmaktadır. O, iş okulunun sonu devlet vatandaşlığına varan altı işlevi olduğunu ileri sürmüştür. İş okulu çocukların kendi potansiyelleri üzerine kurulmuş bir eğitim akımıdır. Çocuk, ancak iş içinde eğitimle kendi içgörüsünü oluşturabilir, böylece duygu ve düşüncelerini sürece dahil eder. Bu durum, öğrenme sürecinde çocuğu edilgin değil, etkin hale getirir. Bunun gerçekleşmesinden sonra iş içinde eğitimle çocuk öğrendiklerini "yaşantı bilgisi" haline getirir. Yani, kendi başına öğrenmeyi içselleştirerek öğretilen bilgi

yerine öğrenmeyi rutin hale getirir. Bunların olması çocuğun işi en doğru şekilde yapabileceği yolları keşfetmesini sağlar, böylece işin ahlaki boyutunu devreye sokar, nitekim her iş kendi faziletleri üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla, iş, çocuğun karakter özelliklerinin oluşmasını sağlar. İşin ahlaki ve bilişsel yönü çocuğun bireysel kimlik inşasına hizmet eder. İşin ahlaki yönünü içselleştirmiş olan birey işin içindeki zorlukları aşmayı amaç edinir, böylece çocuğun kabiliyeti gelişir, bu durum zorluklarla baş etme gücünü artırır. Çocuğun ahlaki boyutlarıyla içselleştirdiği iş eğitimi, onun işe nesnel bir temelde yaklaşmasını beraberinde getirir. Dolayısıyla, aynı işi yapan bireylerin bir arada aynı amaca ulaşmasını sağlayacak bir kolektif aidiyete ulaşılması bu nesnel görünümün gelişimiyle sağlanmış olur. (Aytaç, 1981, s. 89-91)

Birey, özgürlüğünün ve biricikliğinin farkına ancak üretmekle varabilir. Bu anlamda köy enstitüleri sistemi içerisindeki kooperatifçilik faaliyetleriyle mütegalibenin boyunduruğunda çalışan köy halkının doğrudan üretime katılımı için gerekli donanımı sağlamıştır. Hem kurulduğu yörelerde içinde barındırdığı kooperatifler vasıtasıyla, hem de yetiştirilen köy öğretmenlerinin görevlendirildikleri köylerde kooperatif kurmak ve halkı kooperatif etrafında örgütleme göreviyle köylerde kurulacak üretim kooperatiflerinin öncülüğünün yapılması amaçlanmıştır. Nitekim, kurulan kooperatifler enstitülerdeki öğrencileri, öğretmenlerin ve öğretmenlerin ailelerinin günlük ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlarken, hem üretimde köy halkıyla birlikte hareket edilmesini gerektirmiş hem de bu üretim öğrencilerin pratik bilgiye erişmesini sağlamıştır. (Başaran, 1974, s. 11)

Teorik bilgi, insanların var olanları yeniden gözden geçirmesi iken pratik bilgiyi alan ve öğrendiklerini uygulayan insanlar, kendilerini daha rahat ifade eder duruma gelmekte ve problem çözme becerileri geliştirmektedir. Dolayısıyla, olağanın dışına çıkarak, var olan durumu geliştirebilecek bir yapıya bürünmeleri ancak edinilen bilgiyi uygulayarak mümkün olabilmektedir. Bu durum, işi sadece yapmakla sınırlı kalmadan, işin sonuçlarını gözetken, bunun domino etkisiyle ulusun yararına olduğunu görerek bir ahlaki sistem içerisinde hareket edilmesini beraberinde getirmiştir. (Aytaç, 1981, s. 86)

Bu bakımdan, Tonguç'un enstitü yönetimlerine gönderdiği izahatnameler, özne ve eylemin örtüşmesini sağlamaya dönük birer kılavuz niteliği taşımaktadır. Enstitü müdürlerini kendi cesaretlerini toplamaya, zekasını ve aklını kullanarak, rasyonel olanı uygulamaya yönelten bu izahatnameler, enstitülerin doğasına işlemiştir. Bu bakımdan, salt kitap bilgisi ya da yasaların sınırladığı uygulamalar değil, insan aklının alabildiği ve ahlaki sayılacak yöntemleri uygulayarak hem köy enstitüleri sisteminin gelişimi ve devamlılığı sağlanmakta hem de birey olmanın gereklerini yerine getirecek ilk kademe yöneticilerinin oluşması

sağlanmaktadır. Dolayısıyla, zorluklarla mücadele olarak indirgenmeden, bireyler kümesinin oluşumu için Tonguç'un açtığı yol oldukça önemlidir. (Binbaşıoğlu, 1993, s. 42-43)

Nitekim, köy enstitülerine kayıt yaptıran öğrencilerin üzerlerinde bulunan ortak özellik, içe kapanıklık, kendini ifade etmede güçlük ve problem çözme becerilerinin gelişmediği yönünde saptanmışken, mezun olan öğrenciler, beklendiği gibi sorun çözen, özgüvenli birer birey olarak görünmüştür. Bu bakımdan öğretmenler gittikleri köylerde kooperatiflerle köy kalkınmasına ve kolektif bir bilincin oluşmasına, yeni olanın aktarımı ve bilinçlendirmeyle bireyin inşasına ve kültürün yeniden işlenmesiyle toplumsal bir bütünlüğün sağlanması gayesiyle ulus inşasına hizmet etmiştir. (Başaran, 1990, s. 14)

Bunun yanında köy enstitüleri sistemi her bireyin değerli olduğu bir sistem üzerine kurulmuştur. Bunun en net örneği ise köye öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuş olsa da öğretmenlik yeterliliğini taşımadığı görülen bireylerin enstitülerdeki diğer kollara yönlendirilmesidir. Öğrenci bulunmasının zorluğu yanında, her bireyin en az bir işte başarı gösterebileceğine olan inancın oluşturduğu bu durum, kendini yetersiz, değersiz hisseden, merkezden uzakta bulunan halkın, kendi içindeki cevheri ortaya çıkarabilmesinin anahtarı olarak görülmüştür. (Tonguç, 2020a)

4.5.3. Ulusal Kimlik İnşası Açısından Köy Enstitüleri

II. Meşrutiyet döneminde düşün alanında tartışılmaya başlanan köycü ideoloji, esasen bir tespitin, dışavurumu zor olan bir gerçeğin su yüzüne çıkması açısından önemlidir. Halkçı ideolojinin bir tezahürü olan köycü tutum, 1930'larda ete kemiğe bürünmüş ve hükümetin politikalarında lokomotif vazifesi görmüştür. Bu sayede, hem devletin hem de hükümeti yönlendiren aydınların köye olan ilgisi artmış, köy gerçeğiyle yüz yüze gelinmiştir. Köy enstitülerinin kuruluş aşamasından itibaren köycü söylem özelinde halkçılık, ulusçulukla birlikte enstitülerin temel dayanağı olmuştur. Nitekim, Karaömerlioğlu'na göre Köy Enstitüleri Kemalizm'in köylerde Türk ulusal kimliği oluşturmasının yegane çaresi olarak görülmüştür. (Karaömerlioğlu, 2009, s. 102)

Köy halkını çağdaşlaştırma düşüncesi, temeli II. Meşrutiyette atılan solidarist korporatizm ve ulusu bir bütün olarak kavrayan bütüncü yaklaşımla birlikte, halkçı ve ulusçu bir yapıda gelişmiştir. Bu sayede, bütün farklı unsurları bir ve bütün olarak kavrayan bir köy enstitüleri sistemi oluşmuştur. Nitekim, bunun özünde köylerin muhafazakar ve dine bağlı yapısını, ulusun bütünlüğüne doğru evirme düşüncesinin yattığı düşünülmüştür. Bunun içinse

geleneksel kalıpların yıkılmasının gerekliliği dolayısıyla, bireylerden başlayarak kolektif bir bilinç oluşturmak zarureti oluşmuştur. (Başaran, 1974, s. 16)

Bu kolektif bilinç ise dini yapının ikamesi olan seküler toplumun oluşturulmasıyla gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu seküler toplumun inşası ise dine dayalı kalıpların ve kapalı toplumsal örüntülerin kırılmasıyla mümkün görünmüştür. Buna göre, enstitülerde görev yapan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve öğrencilerin her birinin işini seve seve yapacağı tezi üzerine bir sistem kurulmuştur. Nitekim, bireyler severek katıldıkları eylemlerin sonuçlarını içselleştirir ve özne ile eylem arasında bir ahenk yakalanır böylece bireyselden başlayarak kolektif bir kimliğin inşası gelişmiş olur. (Aydoğan, 2000)

Dolayısıyla, eskinin tasfiyesi ve onun yerine yeni olanın alınması şeklinde formüle edilebilecek bir modern yaşam biçimi, enstitülere köylerden gelen ve modern yaşantının hemen bütün unsurlarıyla enstitülerde karşılaşan öğrenciler açısından çarpıcı bir durum oluşturmuştur. Enstitüler, işte bu çarpıcı yeniliğin öğrencilere, yani geleceğin köy öğretmenlerine, benimsetildiği yerler olarak karşımıza çıkar. (Başaran, 1974, s. 59)

Ulusun birlikteliğinin önündeki farklılıklara rağmen bireyleri ortak paydada bir araya getirmek için kolektif bir bilinç oluşturulması zorunludur. Köy yaşamı içerisinde bu bilinç dine atfedilen kutsiyet üzerinden sağlanmaktadır. Ancak, modernleşme bu kutsiyeti dinin yerine ulusu koyan bir kolektif kimlikle ikame etmiştir. Ulusun seküler yapısına atfen vatandaşlık temelinde oluşturulan yeni kolektif, bireylerin eski kutsallarını ulusal kimliğin içinde eriterek bir türdeşleştirme gerçekleştirir. Bayrak, ulusal marş, ulusal ve mahalli kurtuluş günleri, savaşlarda verilmiş kahramanlıklar yeni ortak kutsallar olarak kamusal alanda görülürken, dinin kutsal değeri bireysel alanla sınırlandırılarak kolektif aidiyet dine değil ulusa aktarılmış olur. (Ateş, 2021)

Ulusa aktarılan aidiyet ve bağlılığın sürekliliği ve devamlılığı üretime etkin katılım ve dayanışmayla içselleştirilmiş, kültürün yeniden üretimiyle yeni kuşaklara aktarılmaya girişilmiştir. Böylece hem köy topluluğu hem de köyün içinde yetiştirilecek olan bireylerin ulusun birer parçası olduğunu kabul edeceği bir süreç oluşturulmak istenmiştir. Böylece, yüzyıllardır devletle vergi ödeme ve asker sağlama görevi dışında ilişki kurmayan topluluklar, üretim ve yönetime etkin katılımı ulusu meydana getiren ana unsur olduklarının bilincine ulaşacaktır. (Ateş, 2021)

Dayanışma, Türk ulusal kimliğinin köklerine halkçılık ideolojisi temelinde girmiştir. Bu bakımdan, bir kolektif aidiyet oluşturulması bakımından Köy Enstitülerinde dayanışma kodu,

daha önce de belirtildiği gibi, imece ve kooperatifçilikle birlikte var olmuştur. İmece, tek tek enstitülerin günlük işleyişinin anahtarı olmakla birlikte, enstitüler arasında bir dayanışmayı da simgelemektedir. Nitekim, durumu elverişli olan enstitüler, yeni kurulan enstitülerin yapım ve bakım çalışmalarına katılmış, bununla da yetinmemiş hem kendi bulunduğu bölgenin köylerinin hem de yardıma gittiği enstitünün çevre köylerinin okul, su yolu, lojman ve bakım onarım çalışmalarında yer alarak kültürler arası aktarımın öncüleri olmuşlardır. Her enstitü, diğerine kendi kültürel özelliklerinden örnekler vermiş ve böylece, yapılan bu tür yardım gezileriyle ulusal bilincin kültürel olarak farklı olanın zenginliği içinde olduğu bir ortam oluşturulmuştur. (Kirby, 1962)

Öte taraftan, köy enstitüleri, ismi 1947’de, soğuk savaşın etkisiyle, kendine yön belirleme gayretindeki Türk siyasetinin kimliğinin belirlenmesinde de etkili olmuştur. Nitekim, ülkenin komünizm tehdidinde bulunduğu düşüncesi, hem CHP hem de DP’nin ana söylemini oluşturmuştur. Siyasi ortamın çok sesli olması gerektiği yönündeki düşünce, özellikle sağ ideolojilerin iktidar partisi içinde hakimiyet sağlamasıyla birlikte, milliyetçi muhafazakâr bir nitelik kazanmıştır. Bu bağlamda, bir ötekinin oluşturulması kaçınılmaz olmuştur. Nitekim, ulusal kimliğin inşasında ana etken olan ulusçu politikalar, devletin ideolojisini temel alarak diğer uluslardan farklılığın üzerine kurulu bir eğitim sistemi oluşturulmasını beraberinde getirir. Bunun da esasen kültürel bir yeniden üretimle mümkün olabileceği düşünülmüştür. Modern toplumsal örüntüler içinde kültürel yeniden üretimi sağlayacak olan yapılar ise eğitim kurumları olarak görülmüştür. (Üstel, 2004, s. 242)

Bu bağlamda, köy enstitüleriyle ulusal kültürün desteklemesinde başlıca etki kuşkusuz dönemin Maarif vekili Hasan Ali Yücel’in hümanist felsefesinden gelmektedir. Bir Anadolu rönesansı oluşturulması gerektiği, böylece ulusun kendine ait olanları kavrayabileceği düşüncesi üzerine kurulan bu felsefe, batıdan aynen iktibas edilecek şekliyle değil yaşamın kendi rutini içerisinde bir ulusal bilince ulaşılmasını savunmuştur. (Eyüboğlu, 1999)

4.6. Köy Enstitülerinin Kapatılması

4.6.1. Kapanışında Etkili Olan Siyasal Faktörler ve Eleştiriler

4.6.1.1. CHP’nin Değişen Siyasal Tutumu ve Köy Enstitüleri

CHP’nin tek parti olması, Atatürk eliyle kurulan SCF (Serbest Cumhuriyet Fırkası) deneyiminin CHP iktidarını sarsacak bir destek bulduğunun görülmesi ve SCF içinde oluşan grupların rejimi tehlikeye sokmak için bekleyen yağınlar olarak görülmesi üzerine son bulması, muhalefetin de CHP içinde oluşmasını beraberinde getirmiştir. Bu muhalefet çoğunlukla sessiz

bir şekilde görünmüştür. Nitekim, Toker'e göre Celal Bayar, 1944 ve 1945 yıllarında bütçe görüşmelerinin her ikisinde de olumsuz tavır takınmıştır, ancak 1945 yılında bu olumsuzluğu dillendirmiştir. Celal Bayar, bunun nedeni olarak ise o günün şartlarının öyle gerektirdiği şeklinde ifade etmiştir. (Köker, 2007)

CHP yönetimi, savaşın bitimiyle II. Dünya Savaşı yıllarında ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik durumun fikir ve vicdan hürriyetinden etkin olarak yararlanmasıyla ve bunun da iktidarı denetleyecek olan bir muhalefet partisiyle mümkün olabileceğini savunmuştur. Esasen, II. Dünya Savaşı boyunca tarafsızlık politikasıyla savaşa dahil olunmasa da savaşın sonunda Sovyetler Birliği'nin yayılcı politikasının devam etmesi, iktidarı müttefik devletler safına yaklaşmaya zorlamıştır. Bu düşüncenin meşruiyeti de komünizm tehdidi olarak gösterilmiştir. Böylece ana eksende CHP'nin politikasının belirleyici unsuru olarak batı blokunda yer almak olarak görülmüştür. (Köker, 2007)

Savaş yılları süresince, Milli Korunma Kanunu, Varlık Vergisi, Toprak Mahsulleri Vergisi gibi önlemlerle savaşın yarattığı ekonomik ortamdan faydalanılarak ani zenginleşmenin, karaborsanın önüne geçilmek istenmiş, ekonominin yükünün fakir halka yıkılmaması için zengin tüccar ve büyük toprak sahiplerinin servetlerinin vergilerini ödenmesiyle sürecin atlatılması istenmiştir. Ancak, bu durum, ürünlerin karaborsaya düşmesi, üretimin azalması ile sonuçlanmış ve zaten büyük toprak sahiplerine bağımlı olarak onların topraklarını işleyerek geçinmek zorunda olan köylü halk bundan etkilenmiştir. Gerçi bu süreçte, özellikle orta sınıfı oluşturan memurların yani şehirde yaşayan halkın daha çok etkilendiği görülmüştür. Ancak, üretimin etkilenmesi köylerde de ekonomik ve toplumsal sorunlar oluşturmuştur. Bu durum, ekonomik yapı üzerinde tartışmalar oluşturmuş, parti içi muhalefet de ekonomik durum üzerinden geliştirilmiştir. (Karaömerlioğlu, 2009)

Dünya ölçeğinde değişen siyasetin yanında içeride de durumu etkilemiş, savaşı Dokuyucu'nun deyişiyle demokrasiden taraf olanların kazanması iç siyasette de demokratik bir tavrı zorunlu kılmıştır. Bu bakımdan çok partili hayata geçiş için zemin hazırlanmıştır. Çok partili siyasal yaşama geçiş, demokrasinin ve uygulanan sert laik politikanın yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bakımdan tekke ve türbelerin faaliyetlerine görece serbestiyet getirilmiş ve dini bir topluluk halinde faaliyet gösteren birçok dernek acımıştır. Recep Peker'in istifası sonrasında din eğitime yönelik adımlar atılmıştır. 1948 yılında ezanın Türkçe okunması uygulamasına devam edilmesi ancak mevlit ve bayram namazlarında Arapça dua serbestiyetinin getirilmesi sonrasında din adamı yetiştirmek üzere din derhanelerinin açıldığı görülmüştür. Bu durumlar, din eğitiminin programlara girmesini de beraberinde

getirmiştir. Nihayet, 1949'da Şemsettin Günaltay'ın başbakanlığı sırasında CHP hükümetinin son Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun yayınladığı genelgeyle öğrencilerin veli muvafakatiyle seçmeli olarak din dersi almaları sağlanmıştır. Esasen, bu durum CHP'nin tavır değişikliğinin kanıtı niteliğindedir. Nitekim, bu durum seçim propagandalarında dini konulara ve din eğitime sıkça değinen DP'nin halktan bulduğu karşılığa karşı atılmış adımlar olarak yorumlanmıştır. (Dokuyucu, 2022, s. 395-396)

Bu muhafazakar yönlü değişim Köy Enstitüleri'nin karma eğitim veren yapısının da sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Öncelikli olarak, enstitülerde din eğitimi verilmemesi ve sonunda da karma eğitim sorunu gündeme gelmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin yatılı olarak bir arada olması, Türk toplum ve aile yapısına uygun olmayan şekilde birliktelikler yaşamaya teşvik olarak yorumlanmış ve bununla ilgili olarak örnekler gösterilmiştir. Enstitüleri savunanlarca münferit olarak değerlendirilen bu örnekler, bu şekilde birlikteliklerin evlilikle sonuçlandığı bunun da Türk aile yapısına uygun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Köy enstitüleri özelinde ilk tartışmalar da savaş şartlarında üretimin ana unsuru olan erkek nüfusun askere alınması dolayısıyla, üretimin durma noktasına geldiği köylülerin topraklarının köy enstitülerine verilmek zorunda bırakılması temelinde gelişmiştir. Ayrıca, köylülerin enstitü yapımında fiilen çalışmak zorunda bırakılması, enstitülere alınan öğrencilerin de bu çalışmalarda bulunulmasının çocuk işçiliği olarak görülmesi eleştirilerin bir başka yönünü teşkil etmiştir. Bunun yanında ulusal birliği bozmaya teşebbüs edecek faaliyetlerin oluşumu, komünizm propagandası yapıldığı ekseninde toplumsal eleştiriler de etkisini göstermiştir. Böylece, siyasetin toplumsal unsurları etkilediği görülmüştür. Esasen, bu durum, Reşat Şemsettin Sırer'in de içinde bulunduğu sağ/muhafazakar Anadolu bir grubun parti içinde etkinlik kazanmasını da beraberinde getirmiştir. Recep Peker'in başını çektiği yönetim muhaliflerinin içine girmiş olan bu grup, muhalif bir tavır sergilemekle birlikte partiden kopmamış, muhalif tavırları ise dönemin siyasal ortamı içinde değerlendirilmiştir. Bu durum, 1946 seçimlerinin ardından yaşanan hükümet değişikliğinde de kendini göstermiştir. (Aysal, 2005)

Aynı dönemde, topraksız köylüleri, toprak sahibi yaparak, tarıma dahil edilmeyen arazilerin de ekilip dikilmesini sağlamak amacıyla, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu çıkarılmıştır. Kanun, büyük toprak sahiplerini harekete geçirmiş ve toprakların bölüneceği, dolayısıyla ekim dikim işlerinin yeterli düzeyde olmayacağı ve zaten köy halkının esas sorunun topraksız olmaları değil, çekim hayvanlarının bulunmadığı gibi eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştirilerin başını ise büyük toprak sahibi olan milletvekilleri çekmiştir. (Ahmet, 1996) Çiftçiyi

Topraklandırma Kanunu'nun büyük toprak sahiplerinin mülkiyetlerinin ellerinden alınması anlamına geldiği bunun da mülkiyet hakkının ihlali anlamına geldiği yönünde eleştirilerle birlikte, iktidar, sosyal ve ekonomik durum üzerinden eleştirilmiştir. Bu eleştiri yapan milletvekilleri Adnan Menderes ve Emin Sazak gibi büyük toprak sahipleri olarak görülmüştür. Nitekim, kanunun oylanmasında bu muhalif isimler ret oyu vermişlerdir. Kanuna en sert eleştiriler 17. Madde dolayısıyla yöneltmiştir. Bu maddeye göre, ortakçı ve kiracılara dağıtılmak üzere büyük toprak sahiplerinin toprakları kamulaştırılabilecektir. (Kirby, 1962)

Bu durum, mevcut siyasi yapıdaki değişikliğin en bariz göstergesi olarak görülmüştür. Muhalefete izin vermeyen siyasi hayat esnetilmiş, parti içinde muhalif seslerin yükselmesine göz yumulmuştur. Bu muhalif ortamda köy enstitüleri de payına düşeni almıştır. Eleştiriler, Rus yazarların okunması ve Sabahattin Ali, Behice Boran gibi sol aydınların enstitüleri ziyaretleri dolayısıyla komünizm propagandası, bunu güçlendirecek şekilde, uygulama derslerine ağırlık verildiği ve kültür derslerinin aksatıldığı bunun ise Marksist eğitim felsefesi olan politeknik eğitim ve Sovyet üretim okulu modeline benzerliği, böylece ulusal birliğin bozulmasına dönük faaliyetlerin yapılması, öğretmen adaylarının kültürel yönden oldukça eksik, uygulama yönünden de yetersiz yetiştirildiği, II. Dünya Savaşı şartlarında zaten yeterince zor bir ekonomik durum içinde bulunan köylülerin enstitülere toprak vermek zorunda bırakılması ve enstitü yapımında zorla çalıştırılmaları olarak gösterilmiştir. (Aysal, 2005)

Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuad Köprülü, Refik Koraltan meclisin açık oturumunda görüşülmesini istedikleri dördü takrir diye isimlendirilen belgeyi meclise sunmuşlar ancak takrir kabul edilmemiştir. Dördü takririn kaleme alınmasından bir süre sonra 1946 yılı bütçe görüşmelerinde eleştirinin boyutu artmış ve bu milletvekilleri, Celal Bayar'ın liderliğinde bütçe görüşmelerinde de eleştirilerini sıralamışlardır. Bütçe görüşmelerinde yapılan sert eleştiri akabinde Adnan Menderes ve Refik Koraltan CHP'den ihraç edilmiş, kısa bir süre sonra Celal Bayar da hem milletvekilliğinden hem de CHP üyeliğinden istifa etmiştir. (Köker, 2007)

Bu isimler, mevcut siyasi ortam ve 1939 yılından itibaren İsmet İnönü'nün söylemlerinin geliştiği yönde Demokrat Parti'yi (DP) kurmuşlardır. Bu siyasi ortamda, 1947 yılında yapılması gereken genel seçimler 1946 yılına çekilmiş ve tartışmalı geçen seçimlerin sonucunda, CHP yeniden iktidar partisi olsa da TBMM'deki tek parti hüviyeti son bulmuştur. DP 66 milletvekili ile TBMM'de temsil hakkı kazanmıştır. (Gedikoğlu, 1971) Esasen bu durum, CHP içinde beklenmedik bir netice olarak yorumlanmıştır. Ancak, DP'nin aldığı oy oranı, CHP yönetimine yönetsel değişiklik zorunluluğunu göstermiştir. Bu bakımdan, yeni oluşturulan hükümette Hasan Ali Yücel yer almamış, Başbakan, Recep Peker tarafından kurulan hükümette

Maarif vekilliğine Reşat Şemsettin Sirer getirilmiş, ayrıca TBMM Başkanı olarak da Kazım Karabekir seçilmiştir. Bunun akabinde, yeni maarif vekili Sirer, Hasan Ali Yücel'in ekibini de tasfiye etmiş bu bağlamda İsmail Hakkı Tonguç da İlköğretim Genel Müdürlüğü görevinden alınarak Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğine getirilmiştir. Bir süre sonra buradaki görevinden de alınan Tonguç, farklı okullarda "sürgün" olarak öğretmenlik mesleğine dönmüş ve 1954 yılında kendi isteğiyle emekli olmuştur. (Türkoğlu, 1997)

Köy enstitülerinin yapısında değişiklik oluşturulması gerektiği yönündeki görüşleriyle, bu isimlerin ilk işlerinden biri enstitüleri denetlemek olmuştur. Başaran, eserinde 1946 seçimlerinden sonraki süreçte enstitülerin ahvalini anlattığı bölümde enstitülerin kapatılma sürecinin 1946 yılının Nisan ayında alınan bir mektupla başladığından bahsetmiştir. Bu mektup TBMM'ye yazılmış ve özellikle Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde milli değerlere aykırı faaliyetlerin yürütüldüğü, değerlere uymayan kitapların okunduğu ve komünizm propagandası yapıldığı yönünde şikayetleri içermektedir. Genel kültür derslerinin Anadolu kültürüne uymayacak nitelikte verildiğini, öğrencilerin sadece uygulamalı tarım dersleri aldığını ve bunun ileriki dönemlerde köy çocuklarına sirayet edeceği anlatılmıştır. Bunun üzerine TBMM Başkanı Kazım Karabekir, beraberindeki heyetle Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'ne gitmiş ve bir dizi denetim gerçekleştirilmiştir. Bu denetimden her ne kadar, mektupta anlatılan gibi bir sonuç çıkmamış olsa da enstitülerin özellikle de Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün meşruiyeti tartışmaya açılmış ve bu andan başlayarak Yüksek Köy Enstitüsü'nün ve Yüksek Köy Enstitüsü çıkışlı enstitü öğretmenlerinin tasfiyesi gerçekleştirilmiş hatta enstitülerde görevli bulunan diğer yüksekokullardan mezun olan ve askerlik görevleri enstitülerde görev yaptıkları süreçte ertelenmiş olan erkek öğretmenlerin birçoğu askere alınmıştır. Süreç bununla da kalmaz, karma eğitime son verilir kızların eğitimi sadece dört enstitüyle sınırlandırılır. (Başaran, 1990, s. 50)

1947'de enstitülerin öğretim programında değişikliğe gidilerek, muzır faaliyetlere sebep olacak şekilde kurgulanmış dersler müfredattan çıkarılmış ve bu sürecin sonunda eğitim kurslarının faaliyetlerine kademeli olarak son verileceği kararlaştırılmıştır. Enstitüler artık tasfiye aşamasına girmiştir. Her ne kadar faaliyetlerine devam etse de birçok bakımdan artık ilk günlerdeki ruhunu taşımadığı görülmüştür. Enstitülerin bu denli yoğun şekilde eleştirilebilmesini sağlayan etkenler ise ilk olarak 1946 seçimlerinin etkisi ve bu seçimlerden sonra kurulan hükümette Hasan Ali Yücel'in bulunmayışı olarak gösterilebilir. İsmail Hakkı Tonguç, görevine devam ediyor olsa da yeni maarif vekili Reşat Şemsettin Sirer ile arasında anlaşmazlıklar olduğu saklanamayacak kadar ortadadır. Dolayısıyla Hasan Ali Yücel'in himayesi olmadan enstitüler, artık kapanmayı beklemektedir. Kimine göre kapanması zorunlu,

kimine göre iki kutuplu hale gelen dünyada Amerika'nın önderliğindeki batı bloğunda yer alınmasından dolayı, Amerikalı uzmanların insafına bırakılarak tasfiye edilmiş olan enstitüler, köy öğretmen okulları olma yoluna girmiştir. (Başaran, 1990)

DP seçimden muhalefet partisi olarak çıkmış olsa da tek parti yönetiminin beklenmedik şekilde son bulması CHP yönetimini ve İsmet İnönü'yü sarsmıştır. Bu durum, enstitüler özelinde köylerden gelen eleştirinin ciddiye alınmasını da beraberinde getirmiştir. Nitekim, ulusal kazanç olarak gördüğü ve her 17 Nisan'da bir köy enstitüsünü ziyaret ederek, enstitülerin kuruluşunu kutlamış olan İnönü de bu toplumsal ve siyasal muhalefete karşı sessiz kalmıştır. Tonguç'a göre bu durum, partinin varlığını ve iktidarını sürdürebilmek için enstitülerden vazgeçmek olarak değerlendirilmiştir. Son tahlilde İnönü bir siyasetçidir. (Eyüboğlu, 1999)

Esasen, CHP ve İnönü'nün Köy Enstitüleri konusundaki fikir değişikliğinin bir diğer sebebi de ekonomiktir. 1930'lar boyunca İthal ikameci sınaileşme modeline göre kendi iç varlıklarıyla ekonomisini devletçi amillere göre yöneten Türkiye, II. Dünya Savaşı'nın bitimiyle yönünü batı blokuna çevirmiş ve batı medeniyetine entegre olmak istemiştir. Dolayısıyla, savaşın yoğun ekonomik etkilerini sarmak için de yine batı ekonomisinin desteğine gerek duymuştur. Bu konuda Marshall Planı'nın geri kalmış ekonomileri saran yapısı karşımıza çıkmaktadır.

1945 yılında Türkiye'nin savaş şartlarında aldığı kredilerle birlikte konsolide dış borcunun 439 milyon dolar civarında olduğu görülmüştür. Böyle bir durumda ekonomik istikrarın sürdürülebilirliği mümkün görünmemiştir. Dolayısıyla, ilk elde savaş sonrasında ekonomik olarak tek gücü konumundaki Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) stratejik olarak oldukça önemli gördüğü Türkiye'nin batı blokuna eklenmesi, soğuk savaş yılları için önemli olarak görülmüştür. Böylece, 1946 yılında ABD ile yapılan bir anlaşmayla ekonomik ilişkiler hız kazanmıştır. Anlaşmaya göre savaş yıllarında, ABD'den yapılan savunma harcamalarından doğan borcun, %5'inin ödenmesi ile tasfiyesi sağlanmıştır. (Aysal & Arslan, 2021)

Bu durum Türkiye'nin Truman doktrini olarak bilinen, ABD Devlet Başkanı Truman'ın ABD'yi dünyanın tek ekonomik gücü, geri kalmış ülkelerin hamisi sayan konuşmasının Türk hükümeti tarafından oldukça büyük bir ilgiyle kabul etmesini beraberinde getirmiştir. Bu sürecin akabinde ABD'nin Türkiye'ye savunma yardımları ile birlikte Türkiye'nin ABD tarafından kurulan kapitalist ekonomik sisteme dahil edilmesi sağlanmıştır. Buradaki konumuzu dolaylı olarak ilgilendiren nokta ise ABD ile yapılan askeri yardım anlaşmasıyla verilecek yardımların ABD'nin belirleyeceği şekilde kullanılması ya da tasfiyesinin zorunlu

olmasıdır. Bu durum, daha sonraları eğitim alanındaki değişimlerin de ABD'nin istediği yönde gerçekleştirildiği eleştirisini getirmiştir. Bu durum, Türkiye'nin Fullbright programına alınmasıyla somutlaşmıştır. (Aysal & Arslan, 2021)

Marshall planına Türkiye'nin dahil edilmesiyle ekonomik alanda başlayan yardımlar, ilerleyen yıllarda kültürel alanda, özellikle de eğitim alanında uygulanan burslarla Amerika'nın Türk eğitim sistemini etkisi altına almasını beraberinde getirmiştir. Fullbright programıyla, ABD'nin Türkiye üzerinde kültür ve eğitim alanlarında batı bloku ve ABD çıkarlarını gözeterek uygulamalar silsilesinin gelişim gösterdiği yönünde eleştiriler getirilmiştir. (Aysal & Arslan, 2021)

Eğitimdeki yansımalarını Fullbright programıyla bulan Marshall Planı, esasen tüm batı Avrupa ülkelerinin tarım üretimindeki eksiklikleri gidermeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda tarım sektöründe hızlı bir makineleşme süreci başlamış ve ABD'den yaklaşık 8000 traktör ve yaklaşık 4000 biçerdöver getirmiştir. Tarımdaki makineleşme, küçük ölçekli birer tarım işletmesi halindeki ailelerin gelirlerinde ciddi oranda düşüşe sebep olmuş, yanında ekilebilir arazilerin artırılması isteğinden dolayı otlak alanların da tarıma eklenmesiyle, hayvancılık yapılması da güçleşmiştir. Bu durum, köyde yeterince gelir elde edemeyen ailelerin kentlere göç etmesi sonucunu doğurmuştur. Dolayısıyla, yeni muhalefetin anlayışına göre köylüyü köyde tutma projesi olarak görünen Köy Enstitülerine olan ihtiyaç ortadan kalkmıştır. (Yücel, 2007)

Esasen, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü soruşturmaları kapsamında ortaya atılan ve enstitülerin komünist bir yapı olarak tasavvur edildiği ve enstitülerde ulusal değerlerin öğretiminin yapılmadığına yönelik eleştirilerin ardından Türk eğitim sistemine Amerikalı uzmanların doğrudan müdahil olduğu ve dolayısıyla, komünizm tehlikesi yerine kapitalist bir eğitim sisteminin oluşturulduğu şeklinde devam eden eleştiriler yapılmıştır. Dolayısıyla, enstitülerin kapatılma sürecindeki ulusal değerlerin vurgulanmaması eleştirisi, ABD'nin isteği yönünde gerçekleştirilmiştir eleştirisini de beraberinde getirmiştir. (Başaran, 1990)

Bir kısım köy enstitülerinin komünizm propagandası yaptığı yönündeki çıkışa karşılık, Türk siyasetinin bir başka bölümü ise enstitülerin Kemalizmi köye kadar taşıyan kurumlar olduğunu belirterek, şüphesiz Köy Enstitüleri üzerine yapılan eleştirilerin en çarpıcılarından birini ortaya atmıştır. Sadece siyasetçiler değil, aydınlardan ve eğitim bilimcilerin de ilgisi dahiline giren Köy Enstitüleri tartışmalarında, Köy Enstitülerine sempatiyle yaklaşan ancak daha sonra tavır değiştiren İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Halil Fikret Kanad'ın görüşleri de oldukça önemlidir. (Taşdemirci, 1998, s. 44)

Nitekim, Kanad, köy enstitülerindeki iş içinde eğitim anlayışını savunmuş hatta 1937’de iş içinde eğitimin nevinin anlatan bir makale yayımlamıştır. Ancak, ona göre Tonguç’un kurduğu sistem işi araç olarak görmeyen, üretime ağırlık veren ve pedagojik açıdan zayıf bir yapı oluşmuştur. Kanad’a göre bu durum, enstitüleri, Sovyetlerin üretim okulu modeli haline sokmaktadır. Ancak, bu konuda enstitülerin öncülleri olan eğitim kurslarının örnekleri batıda korporatist eğitimin ürünleri olarak göze çarpması, herhangi bir Sovyet etkisini ortadan kaldırmaktadır. Esasen bu durum, Köy Enstitülerinin faydacı birer kurum olarak, iyi olanın Anadolu şartlarına göre uyarlanması bir tezahürü olarak görülmüştür. (Altunya, 2002, s. 18-19)

Bu konuda enstitü müdürü Tahir Alangu’dan esinlenen Kemal Tahir’in eleştirilerine bakmak gerekmektedir. Nitekim, ona göre savaş şartlarında Nazilerin güçlü görünmesi üzerine Tonguç, Nazi Almanya’sının uyguladığı örneklerden hareketle eğitim kurslarını açmış; savaşın seyri değişince enstitüleri Sovyet üretim okulu modeline göre kurgulamıştır. Bu eleştiri, enstitülerin örnek alınarak değil, taklitle oluşturulduğu tezini güçlendirmek için yapılmıştır. Nitekim, Kemal Tahir, Köy Enstitülerinin Anadolu kültürüne uygun olmadığını düşünmüştür. (Altunya, 2009, s. 112)

Üretim okulu ile iş içinde eğitimin ayırt edici özelliklerine geçmeden önce şunu ortaya çıkarmanın önemli olduğunu düşünüyoruz. Enstitülerde komünizm propagandası yapıldığı yönündeki şikayetler, öğrenciler tarafından yetkililere iletilen mektup ve şikayet dilekçelerinden anlaşılmıştır. Öyleyse, komünizmin, komünizm olduğunu bilen bir öğrenci bilincinin oluşmuş olması gerekmektedir. Dolayısıyla, daha enstitülere geldiklerinde kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin siyasi çıkarımlar yapacak seviyelere gelmeleri, enstitülerde verilen sorgulayıcı eğitimin bir sonucu olarak göze çarpmaktadır.

Enstitülerde öğrenciler arasında siyasi çekişmelerin başladığı açık bir gerçekliktir. Ancak bu, Köy Enstitülerinde verilen modern, sorgulayıcı eğitim sürecinin bir gereği olarak görülmüştür. Bu bakımdan, komünizm tartışmalarına esas olan ise Köy Enstitüleri sisteminin Sovyet üretim okulu modeline benzetilmesinden kaynaklanmıştır.

Politeknik okul uzmanlaşmaya karşı geliştirilen, bir kişinin her işi yapabilecek şekilde eğitildiği, özünü Marx ve Engels’in felsefesinden alan eğitim yapılarıdır. Köy enstitülerinin iş içinde eğitim anlayışı politeknik okuldan izler taşımaktadır. Ancak, enstitülerde verilen eğitimin diğer eğitim felsefelerinden de izler taşıdığı görülmüştür. Enstitülerde iş içinde eğitim yapılması ve öğrencilerin eleştirel becerilerinin gelişmiş olması, okullarda komünizme dayalı bir eğitim verildiği eleştirisini doğrulamak için yeterli değildir. Nitekim, enstitülerde ulusal bilincin

gelişmesi ve meslekleşmeye vurgunun yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, enstitü mezunu öğretmenlerin ideolojik önderler olarak köye gönderilerek komünizmi yayması eleştirisi ise, enstitülerde yurttaşlık eğitimi derslerinde Kemalizmi özümseyerek, ulusal bir bilinçle Kemalizmin yayılmasının dışında bir ideolojinin yayılmasını sağlayacak nitelikte değildir. Esasen, bu durum, ders dışı faaliyetlere bir göndermenin eseri olarak, cumartesi toplantılarında komünist öğretilerin yayıldığı şeklinde bir genelleme ile karşılaşıldığını da beraberinde getirmiştir. (Kafadar, 2007, s. 357)

Son tahlilde, komünist yetiştiren kurumlar olarak görülen Köy Enstitüleri, bu eleştirileri öğrencilerinin modern birey olarak yetiştirilmesinin ve enstitülere, sol-sosyalist kimi aydınların sık sık ziyaretlerinden kaynaklandığı, bu eleştirilerin ise dünya ve Türkiye’de değişen siyasal ve toplumsal yapılara uyum sağlamak için enstitülerin yapılarının değiştirilmesi ve enstitülerin kapatılması gerektiği düşüncesinden kaynaklandığı düşünülmüştür. (Demir, 1959, s. 8-9)

4.6.1.2. Demokrat Parti’nin Eleştirileri

Dolayısıyla, Köy Enstitülerinin kapatılması esasen soğuk savaş başlangıcında belirlenen yön üzerine yöneticilerin aldığı kararlarla gerçekleşmiştir.

Bu kararların en belirleyicilerini de DP’nin kısa süreli olarak görevde kalan iki milli eğitim bakanı Avni Başman ve Nuri Özsan’ın ardından bakanlığa gelen Tevfik İleri almıştır. İlerleyen yıllarda köy enstitülerinin kapatılması dolayısıyla öğretmen açığının oluşması neticesinde kendine yöneltilen eleştirileri CHP’nin köy enstitülerini kapattığı şeklinde yorumlayarak sorumluluğu olmadığını belirten İleri, esasen sol ve komünizm propagandası yapıldığı gerekçesiyle meclis kürsüsü ve halkın arasında verdiği demeçlerde sürekli olarak bu konu üstünde durmuştur. (Demir, s. 54-55)

Tevfik İleri mecliste yaptığı konuşmada şunları söylemiştir:

“...Komünizmin idaresinde bulunan Köy Enstitüsünün bir amacı da din mefhumunu yıkmak nasıl gayelerinden biri ise, aile müessesesini yıkmak da diğer gayelerinden biridir. Birtakım genç insanların komünizme inhimaklerini temin etmek için buldukları çare, para yerine serbest cinsi münasebettir. Gençler bununla avlanıyorlar arkadaşlar. Köy Enstitülerinin bir feci manzarası da budur. Dağ başlarında kurulmuş olan, Valilerin ve Maarif Vekâletinin umumî müfettişlerinin girmesi yasak edilen -ki bu arkadaşlar her yere girer oraya giremezler- bu müesseselerde 500 erkek çocuğun, yanında hepsi 16, 20, 22 yaşlarında, 60 - 70 kız çocuğu beraber okur, beraber çapa çapalar. Beraber horon oynar. Gece yan yana pavyonlarda yatar. Bu yüzden nice çocuklar düşmüştür. Bu gizli celsede söylenebilir. Nice köy kızları serbest fuhuşa teşvik edilmiştir. Bunu Reşat Şemsettin'den sonra teslim aldığımız zaman oradaki kızları toplayarak, ayırarak, İzmir 'de tertemiz bir yuva içinde toplamak ve ayrı bir kız enstitüsü haline getirmek ve böylece bu memleket içindeki çibanbaşlarını temizlemek çok şükür olsun bize nasip oldu.” (TBMM Tutanak Dergisi, 1951, s. 43)

Bu sözlerle de kalmayıp, Demokrat Parti’nin soğuk savaştaki yönünü yine göstermiş ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nün bilinçli olarak orak şeklinde yapıldığını ileri sürmüştür. (Çakmak, 2007, s. 245)

Engin Tonguç bu durumla ilgili olarak, mzık odalarının mimari bir zorunluluktan kaynaklı olarak, mzık salonlarından gelecek olan sesin, genel eğitimi aksatılmaması için bu şekilde projelendirildiği yanıtını vermiştir. Özellikle, Rus yazarların enstitülerde okunması konusunda yoğun bir denetim gerçekleştirilmiş ve yabancı bilim ve sanat insanların yerine Türk ilim adamlarının teşviki konusunda enstitülere göndermede bulunulmuştur. (akmak, 2007, s. 246)

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü özelinde başlayan denetimler, tüm enstitüleri içerecek şekilde genişletilmiş, memurlar ve yerel yöneticiler eliyle enstitüler sürekli olarak gözetim altında tutulmuştur. DP'nin muhalefet yıllarındaki anti komünizm dışındaki ana eleştirileri ise popülist bir sylenimde kendini göstermiş ve öğretmenlerin zorunlu görev süreleri ile köy halkının enstitülerde çalıştırılması zorunluluğu yönünde seyretmiştir. (Kirby, 1962, s. 392)

Köy Enstitüleri Dergisi ile Varlık Dergisi'ne karşı yoğun şekilde baskı uygulanmış, bunun yerine sağ/muhafazakar milliyetçi yayınların okunması gerektiği yönünde direktifler verilmiştir. (Tevetoğlu, 1967, s. 590-591)

1946 yılında DP kurulduğu andan itibaren ğretmen yetiştirilmesinin tek kaynaktan olması gerektiği yönünde görüşlerin oluşturulduğu grlmştir. Esasen bu durum, DP'nin köy ve köylü politikalarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, DP, dörtlü takrirden belirtilen hususları parti programına genişleterek almış ve daha kurulduğu andan itibaren CHP yönetiminden farklı bir siyaset izleyeceğini göstermiştir. Dünya'da ekonomik gidişat devletçiliğin etkisinin artması yönünde ilerlerken, DP, sanayinin özel teşebbüse bırakıldığı ve Marshall Planı'nın da etkisiyle tarıma ağırlık veren bir ekonomik program izlemiştir. (Aysal & Arslan, s. 6009)

Toplumsal alanda da farklılıklara gidileceğini gösteren DP yönetimi, henüz muhalefet yıllarında II. kurultayında laikliğe vurgu yaparak, laikliğin din karşıtlığı olmadığını bu yönde devletin din görevlileri yetiştirmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Nitekim, DP iktidar olduğunda, imam-hatip okulları açılmış, Köy Enstitülerinin 1953 müfredat programına da din bilgisi dersi eklenmiştir. (Aysal, 2005, s. 278)

Eğitimin amacının ulusal ve uhrevi değerlere hizmet etmesi gerektiği yönünde bir siyaset güden DP yönetimi, kurulduğu andan itibaren eğitimin birleştirilmesi gerektiği, tek kaynaktan ğretmen yetiştirilmesi gerektiği yönünde sylenimler geliştirmiştir. Bu sylenimler 40'tan fazla sayıdaki Amerikalı eğitim uzmanının raporlarıyla desteklenmeye girişilmiştir.

Bunlardan birçoğu Milli Eğitim Bakanlığı içinde görevlendirilmiştir. Bu görevlendirmeler DP'nin tek parti uygulamaları olarak gördüğü CHP ile özdeş olarak değerlendirdiği eğitim kurumlarının kapatılması konusunda çalışmaların yapılması için de kullanılmıştır. Nitekim, 1951'de halkevleri ve halkodaları kapatılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı içinde bir halk eğitim şubesi kurulmuştur. Bu durum, muhalefet cephesinden milli eğitimi Amerikalılara teslim etmek ve halkın yararına olan kurumları tasfiye etmek olarak karşılanmıştır. (Türkoğlu, 1997, s. 35)

Halkevleri gibi Köy Enstitülerinin de tek parti dönemi kurumları olarak görüldüğü bir siyasi ortamda, Köy Enstitülerinin şartlara, milli ve manevi değerlere göre yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Bunun için 1946'dan itibaren muhafazakar bir çizgide değişen siyasi ortamın da etkisiyle, Amerikalı eğitim bilimcilerin raporlarından da faydalanılarak Köy Enstitülerindeki işe dönük derslerin yerine tamamen klasik öğretmen yetiştiren okullardaki gibi teoriye dönük mesleki dersler ve kültür derslerine ağırlık verilmiştir. Wofford yazdığı raporda mesleki ya da kültürel derslere dönük olarak tek bir alanda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hal böyle olunca, Sovyet üretim okuluna benzetilerek komünist eğitim anlayışının hakim kılınmaya çalışıldığı eleştirileri altındaki köy enstitülerindeki iş içinde eğitim anlayışı tasfiye edilmiştir. (Türkoğlu, 1997, s. 519)

Komünizm tehdidinin varlığı dolayısıyla kapatılmaya girişilen Köy Enstitüleri artık ilköğretmen okulu durumuna gelmiştir. Özellikle Wofford ve Dickerman gibi Amerikalı eğitimcilerin raporlarıyla oluşturulan yeni süreç, bu kez de Amerikan eğitim sistemine göre şekillendirilmiştir eleştirileri yükselmiştir. Bu eleştiriler, Köy Enstitülerini de ulusal değerleri haiz olmadığı şeklinde gündeme getiren Halil Fikret Kanad'a aittir. Ancak, Tefik İleri bu eleştirileri görmezden gelerek teknik ve bilime dayalı düzenlemeler gerçekleştirildiğini belirtmiştir. (Bozgöz, 1995, s. 218)

Tefik İleri'den sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na getirilmiş olan ve köy enstitüleri ile ilk öğretmen okullarını birleştiren kanunun çıkarıldığı sırada bakanlık görevinde bulunan Rıfık Salim Burçak, anılarını topladığı On Yılın Anıları adlı eserinde köy enstitülerinin kapatılışına temkinli yaklaşmış ve kendisinin sadece hazır olan bir uygulamayı hayata geçirdiğini, köy enstitülerinin kendisi bakan olmadan çok önce fiilen kapatıldığını ve bunun parti tüzüğüyle örtüşen bir uygulama olduğunu dile getirmiştir. (Burçak, 1985, s. 145)

Tüm bu anlatılardan sonra diyebiliriz ki 1946'da Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olmaması, İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü'nden alınması ve Köy Enstitülerinin 1943 programıyla oluşan özgünlüğünün 1946'dan itibaren bozulması ve 1947 programında iş içinde eğitim ilkesinin tasfiyesi, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde oluşan dış

politikanın etkileriyle CHP'nin muhafazakar Sirer'i Milli Eğitim Bakanı yapması, Sirer'in enstitülerin mevcut yapısından duyduğu rahatsızlık, milliyetçi-muhafazakar siyasetçilerin enstitülerde verilen eğitimin ulusal değerlerden uzak olduğuna dair eleştirileri ve karma eğitim karşıtlıkları, DP'nin köylüler üzerindeki popülist söylemleri ve muhalefet yıllarında enstitülere karşı olanların eleştirilerini söylemlerinde birleştirmesi ve daha sonra iktidar olduğunda öğretmen yetiştirmenin tek kaynaktan yapılması gerektiği yönündeki kararıyla birlikte 1952'den itibaren enstitüleri klasik öğretmen okulu görünümüne sokan 1953 müfredat programını yürürlüğe koyması, Köy Enstitülerinin kapatılması sürecini oluşturmuştur. Nitekim, Köy Enstitüleri 27 Ocak 1954'te TBMM tarafından kabul edilen ve 4 Kasım 1954'te Resmi Gazetede yayımlanan 6234 sayılı Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun gereğince kapatılmış ve enstitü yerleşkeleri ilköğretmen okuluna dönüştürülmüştür. (Pazar, 2001, s. 183)

5. SONUÇ

Türk eğitim sisteminin en önemli ve en çok tartışılan kurumlarından olan Köy Enstitüleri, modernleşme çabalarının ete kemiğe büründüğü Tanzimat döneminden bu yana halkın modernleştirilmesiyle birlikte gerçekleştirilmek istenen toplumsal değişimin uygulanmaya konularak, köyün ve köylü halkın modernleştirilmesinde önemli ilerlemeler sağlamıştır. Ancak, II. Dünya Savaşı şartlarında kurulmuş olan enstitüler, savaşın bitimiyle birlikte oluşan yeni siyasal düzende yer bulamamıştır. Batılı devletlerin yanında olmayı amaç edinmiş devlet yöneticileri, Sovyet ekolü olarak görünen iş içinde eğitim ilkesini ve enstitülerde verilen sorgulayıcı eğitimin çıktısı olarak sayılabilecek nitelikteki, öğrencilerin eleştirel tutumlarını komünizm propagandası olarak görmüş ve bu nedenle önce yapısı değiştirilen enstitülerde iş içinde eğitim ilkesi tasfiye edilmiş sonrasında ise özellikle Marshall Planı dahilinde gerçekleşen tarımda makineleşmenin sonucu olarak, köyden kente göçün başlamasıyla, enstitülere olan ihtiyacın ortadan kalktığı düşüncesine dayanılarak, enstitüler kapatılmıştır. Enstitülerin kapatılması sürecine kadar gelen eleştirilere konu olan durumların ortadan kaldırılmaya çalışılması yerine, enstitülerin yapısının değiştirilerek kapatılması, Köy Enstitülerinin kapatılmasına ilişkin olarak siyasi bir karar düşüncesi doğurmaktadır. Köy Enstitüleri, faaliyete başladığı 1940 yılından kapatıldığı 1954 yılına kadar Kemalist ideolojinin yayıldığı kurumlar olarak görülmüş, böylece Kemalizm'in ulusçu yapısı ile ulusal kimliğin inşasına katkı sunmuştur. Bu durum, Köy Enstitülerinin ideolojik yapısının göstergesi niteliğindedir. Kuruluş amacı Kemalist ideolojiyi köylere yayarak; köyde ulusal kimlik inşasını gerçekleştirmek olan enstitüler, II. Dünya Savaşı'nın ardından Avrupa'yla birlikte Türkiye'de değişen siyasetin; köylüyü köyde kalmaya teşvik etmekten vazgeçen unsurları dolayısıyla CHP'nin ve İsmet İnönü'nün ilgisi dışına çıkmıştır.

Köy Enstitüleri sistemi, CHP'nin tek parti iktidarı döneminde kurulmuş ve yine CHP'nin tek parti iktidarı döneminde, çok partili siyasi yaşama geçişin hemen ardından, CHP içinde Köy Enstitüleri algısının değişiminin sonucu olarak; iş içinde eğitim ilkesinin tasfiyesiyle birlikte çözülme sürecine girmiştir. Bu çözülme, esasen köylü halkın üzerinde bulunan ekonomik yükün bir tezahürü niteliğindedir. Nitekim, II. Dünya Savaşı süresince oluşan ağır vergi yükleri, ekonomik durumun neticesinde topraksız köylülerin içinde bulunduğu durumu ağırlaştırmış ve enstitüler için köylü halkın çalışma zorunluluğu enstitülere karşı halkın olumsuz tutum geliştirmesini beraberinde getirmiştir. Hal böyle olunca, CHP yönetimi köylü halkın enstitülerle ilgili taleplerini dikkate almış ve değişim süreci oluşturulmuştur.

Değişim ve tasfiye süreci CHP'nin tek parti iktidarı döneminde başlatılmış, 1950 seçimlerine gelene kadar Enstitüleri Köy Enstitüsü haline getiren özgünlüğü oluşturan yapı tasfiye edilmiştir. 1946 yılında kurulduğu andan itibaren öğretmen yetiştirme tek kaynaktan olması gerektiğini savunan DP de CHP'nin başlattığı bu değişim ve tasfiyeyi devam ettirmiş ve netice olarak Köy Enstitüleri, 1952 yılında ilk öğretmen okulu müfredatının uygulamaya konulmasıyla birlikte klasik öğretmen okulu yapısına bürünmüş; 1954 yılında ise kapatılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adorno, T.** (2005). *Minima Moralia* (4 b.). (O. Koçak, & A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Ahmet, F.** (1996). *İttihatçılıktan Kemalizme* (Gözden Geçirilmiş 3. b.). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Akçura, Y.** (2004). *Üç Tarz-ı Siyaset*. (R. D. aktaran), Çev.) İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları.
- Aksakal, H.** (2023). Muasır Medeniyet Seviyesinin Çok Uzağında: Mahmut Makal'ın Bizim Köy Adlı Eseri Işığında Türkiye'de Cumhuriyetçiliğin Köylülükle İlişkisi. *Muhafazalar Düşünce Dergisi*, 19(65 - Yüzyıllık Muhasebe: İkinci Yüzyıla Girerken Türkiye Siyaseti), s. 52 - 79.
- Aksoy, N. D., & Arslantaş, H. A.** (2020). Ulus, Ulusçuluk ve Ulus-Devlet. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(28), s. 31-39.
- Akyüz, Y.** (2007). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2007* (Gözden Geçirilmiş 11. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albayrak, M.** (2010). Kemalizm'in Düşünsel Temelleri ve Tarihsel Oluşumu. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(77), s. 307-344.
- Althusser, L.** (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (5. b.). (Y. Alp, & M. Özışık, Çev.) İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.
- Altun, F.** (2011). *Modernleşme Kuramı 'Eleştirel Bir Giriş'*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Altunya, N.** (2002). *Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Altunya, N.** (2009). *Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış* (Yenilenmiş 2. b.). İstanbul: Umut Matbaacılık.
- Altunya, N.** (2014). Köy Enstitüleri Sisteminde Yönetim. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*(10), s. 28-49.
- Altunya, N.** (2022). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi*. Ulusal Eğitim Sempozyumu. Ankara: Yüzüncü Yıl Platformu.
- Alver, K.** (1996). *Sosyolojik Açıdan Anadoluculuk*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- Anderson, B.** (1995). *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Yayılması ve Kökenleri* (2 b.). (İ. Savaşır, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Apaydın, T.** (2009). *Köy Enstitüsü Yılları*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Arayıcı, A.** (1999). *Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Arıkan, Z.** (1999). Halkevlerinin Kuruluşu ve Tarihsel İşlevi. *Atatürk Yolu Dergisi*, 6(23), s. 261-281.
- Arslantaş, H. A.** (2008). Kültür - Kişilik ve Kimlik. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(1), s. 105-112.
- Ateş, A. E.** (2021). *Kazma - Kürek, Defter - Kitap Köy Enstitüleri, Sekülerizm ve Romantik Milliyetçilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, B. M.** (2007). *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, M.** (2000). *Köy Enstitüleri Amaçlar İlkeler Uygulamalar*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ayhan, S.** (1990). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) ve Halk Eğitimi ile İlgili Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), s. 285-306.
- Aysal, N.** (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), s. 267-282.
- Aysal, N., & Arslan, L.** (2021). Siyasal ve Kültürel Diplomasi Sarmalında Türk-Amerikan İlişkilerinin Gelişimi: "Fulbright Programı Anlaşması". *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(42), s. 5999-6024.
- Aytaç, K.** (1981). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)* (2 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Barret, M.** (2004). *Marx'tan Foucault'ya İdeoloji*. (A. Fethi, Çev.) Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Başar, C. K.** (2017). Osmanlı Millet Sisteminden Ulusa Geçiş. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 23(1), s. 195 - 231.
- Başaran, M.** (1974). *Tonguç Yolu Köy Enstitüleri: Devrimci Eğitim*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Başaran, M.** (1990). *Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

- Baçoğlu, İ.** (2023). Köy Enstitülerinde Kültür Dersleri Öğretimi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 6(2), s. 253-277.
- Bauman, Z.** (1999). *Küreselleşme*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z.** (2017). *Kimlik*. (M. Hazır, Çev.) Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Bayındır, N.** (2009). Atatürk ve Halk Eğitimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(23).
- Bayraktutan, F.** (2020). Millet Mekteplerinin Halk Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*(37), s. 119-150.
- Becerikli, S., & Demirel, M.** (2019). İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun Kısa Tarihçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), s. 603-631.
- Benli, F.** (2020). İlkokullara Öğretmen Yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), s. 71-105.
- Benli, F.** (2022). Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Sosyal ve Felsefi Temelleri. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Berkes, N.** (1975). *Türk Düşüncesinde Batı Sorunu 1. Kısım*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Berkes, N.** (2003). *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (4. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bilgin, N.** (1994). *Sosyal Bilimlerin Kavşağında Kimlik Sorunu*. İzmir: Ege Yayıncılık.
- Bilgin, N.** (2007). *Kimlik İnşası*. İzmir: Aşına Kitaplar.
- Binbaşoğlu, C.** (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Bozgöz, İ.** (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bozkurt, B.** (2007). *Cumhuriyet Halk Partisi'nin Eğitim Politikaları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Budak, Ş.** (2003). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. [Erişim: 03.11.2024, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/budak.htm]
- Bulut, Y.** (2011). İdeolojinin Tarihçesi. *İsyanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(23), s. 183-206.
- Burçak, R. S.** (1985). *On Yılın Anıları 1950-1960*. Ankara: Demokratlar Kulübü.

- C.H.P.** (1935). *C.H.P. Programı*. Ankara: Ulus Basımevi.
- C.H.P.** (1942). *C.H.P. Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942*. Ankara: C.H.P.
- Calhoun, C.** (2012). *Milliyetçilik*. (B. Sütçüoğlu, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Can, C.** (2016). *Hegemonya ve Karşı - Hegemonya İnşasında Eğitimin Rolü: Köy Enstitüleri ve İmam - Hatip Okulları Üzerinden KARşılaştırmalı Bir Analiz*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Conolly, W. E.** (1995). *Kimlik ve Farklılık -Siyasetin Açmazlarına Dair Demokratik Çözüm Önerileri-*. (F. Lekesizalın, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çakmak, F.** (2007). Kuruluşundan Kapatılışına Kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi İçerisinde Köy Enstitülerine Yönelik Muhalefet. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 6(15), s. 221-250.
- Çalen, M. K.** (2017). *Osmanlıcılık ve İslamcılık Karşısında Türkçülük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Çavuş, M. N.** (2021). Taşrada Eğitim - Öğretim Faaliyetlerinin Başlangıcı ve Atatürk Dönemi Sonrasına Yansımaları (1876 - 1945). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), s. 186-206.
- Çelik, N. B.** (1999). İdeoloji Kuramlarında Özne: Althusser ve Gramsci. *Kültür ve İletişim*, 2(2)(4), s. 101-128.
- Çelik, S.** (2021). *İnönü Döneminde Kemalizm*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Çetin, T.** (1994). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köy Sorununa Bakış: "Köy Kanunu'nun Çıkarılması". *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(4), s. 29-44.
- Çoban, F.** (2021). Etno-Sembolist Perspektiften Erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Ulus-Devlet ve Vatandaşlık. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), s. 87-100.
- Dalbay, R. S.** (2018). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(31), s. 161-176.
- Demir, M.** (1959). *Köy Enstitüleri ve Solculuk*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Dewey, J.** (1939). *Türk Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.

- Dickerman, W.** (1956). *Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor 1951*. Ankara: MEB Yayınları.
- Dik, E.** (2016). Türkiye'de Erken Cumhuriyet Döneminde (1923-1930) Köy Sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(3), s. 693-729.
- Dilek, H.** (2016). 1927 Köy Muallim Mektepleri ile Köy Okulları Müfredat Programının Analizi ve Yurttaşlık Bilgisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), s. 92-110.
- Doğan, A., & Çetin, S.** (2018). Birinci Dünya Savaşı Yıllarında Almanya'ya Giden Bazı Osmanlı Öğrencileri. *XVIII. Türk Tarih Kongresi*. 3, s. 87-105. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Dokuyucu, S.** (2022). İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Tekkeler ve Türbeler (1938-1950). *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*(101), s. 375-420.
- Duman, M. Z.** (2010). Türkiye'de Laiklik Sorununun Siyasal Temelleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), s. 284-303.
- Durmaz, M.** (2021). Hannah Arendt'te Eylem Kamusal Alan ve Kimlik. E. Yağanak, & M. Açıkgöz (Dü) içinde, *Kimlik Kapsam, Bağlam, Sınırlar* (s. 15-38). Ankara: Nika Yayınevi.
- Dursunoğlu, H.** (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*(160). [Erişim: 03.11.2023, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm]
- Eagleton, T.** (1996). *İdeoloji*. (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, T.** (2014). *Tanrının Ölümü ve Kültür*. (S. Dingiloğlu, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Ekinci, N.** (1997). *Sanayileşme ve Uluslaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitülerine*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elmas, A.** (2005). *Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Erdem, Ç.** (2008). Cumhuriyet Yönetiminin 1930'lu Yıllarda Köyde Ve Köylülükte "Dönüşüm"Ü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak "Köy Eğitim Kursları". *Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), s. 187-200.
- Erdoğan, T.** (1996). Maarifi Umumiyye Nezareti Teşkilatı-I. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 51(1), s. 183-247.
- Ergin, O.** (1977). *Türk Maarif Tarihi* (Cilt 1-2). İstanbul: Eser Matbaacılık.

- Erkek, M. S.** (2009). II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey. *Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eroğlu, H.** (1988). Atatürk ve Devletçilik. *Bellekten*, 52(204), s. 833 - 848.
- Eronat, C. Y.** (1999). *Hasan - Âli Yücel'in T.B.M.M. Konuşmaları ve İlgili Görüşmeler* (Cilt (1939-1943)). Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.
- Eryılmaz, B.** (2017). *Tanzimat ve Yönetimde Modernleşme*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Esen, Z.** (2007). *Kepirtepe ve Arifiye Köy Enstitüleri 1940-1946*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Evren, N.** (1998). *Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Eyüboğlu, S.** (1994). *Mavi ve Kara* (4 b.). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Eyüboğlu, S.** (1999). *Köy Enstitüleri Üzerine*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Forgacs, D.** (2012). *Gramsci Kitabı: Seçme Yazılar 1916-1935*. (İ. Yıldız, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Freire, P.** (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hattatoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Fromm, E.** (1996). *Özgürlükten Kaçış*. (Ş. Yeğin, Çev.) İstanbul: Payel Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş.** (1949). *Niçin Eğitim Kurşları ve Köy Enstitüleri*. Ankara: İdeal Matbaası.
- Gedikoğlu, Ş.** (1971). *Evreleri Getirdikleri ve Yankıları ile Köy Enstitüleri*. İş Matbaası: Ankara.
- Gellner, E.** (1992). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (B. Behar Ersanlı, & G. G. Özdoğan, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Giddens, A.** (2008). *Ulus-Devlet ve Şiddet*. (C. Atay, Çev.) İstanbul.
- Giddens, A.** (2010). *Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum*. (Ü. Tatlıcan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Göçeri, N.** (2003). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Halk Eğitimi Anlayışı. *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), s. 39-82.
- Göçmenoğlu, T.** (2006). *Beşonsekiz Treni*. İzmir: Eğitsel Yayınlar Bilim ve Kültür Merkezi.
- Gökalp, Z.** (1916). Terbiye ve Millet: Milli Terbiye 1. *Muallim*, 1(1).
- Gökalp, Z.** (2004). *Türkçülüğün Esasları*. Ankara: MEB Yayınları.

- Göksel, O.** (2022). Modern Türkiye'de Halkçılık Düşüncesi ve Köy Enstitüleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Osmaniye: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gramsci, A.** (1986). *Hapisane Defterleri*. (K. Somer, Çev.) İstanbul: Onur Yayınları.
- Gutok, G. L.** (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülen, A.** (2022). İsmet İnönü ve Köy Enstitüleri. *Ankar Üniversitesi Türk İnkulâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*(70), s. 188-207.
- Günay, C. A.** (2019). Köy Öğretmen Okullarının Osmanlı'daki Kökleri. *Takvim-i Vekayi*, 7(2), s. 1-22.
- Gündoğdu, Ş.** (2022). İkinci Meşrutiyet döneminde İslamcılığın Türkçülük eleştirisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), s. 33-45.
- Gündüz, M.** (2008). Son Dönem Osmanlı Aydınlarının Yeni Birey ve Toplum Oluşturma Düşünceleri. *Erdem*(51), s. 137-170.
- Güvenç, B.** (1994). *Türk Kimliği: Kültür Tarihinin Kaynakları* (2 b.). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.
- Habermas, J.** (1996). *İletişimsel Eylem Kuramı*. (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Halkevleri.** (1935). *103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı (1932-1935)*. Halkevleri.
- Hall, S.** (2014). Kimliğe İhtiyaç Duyan Kim? F. Mollaer (Dü.) içinde, *Kimlik Politikaları* (F. B. Helvacıoğlu, Çev.).
- Heidegger, M.** (1997). *Özdeşlik ve Ayrım*. (N. Aça, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Hobsbawm, E. J.** (1995). *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik "Program, Mit, Gerçeklik"* (2 b.). (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hobsbawm, E. J., & Ranger, T.** (2006). *Geleneğin İcadı*. (M. M. Şahin, Çev.) İstanbul: Agora Kitaplığı.
- İlgazi, A.** (2002). Atatürk'ün Halkçılık Anlayışının Türkiye'nin Çağdaşlaşmasındaki Rolü ve Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(8), s. 0-0.
- Illich, I.** (2018). *Okulsuz Toplum*. (M. Özay, Çev.) İstanbul: Şule Yayınları.
- İmil, M.** (2019). Modernizm Sonrası Ulus Kimlik ve Bileşenleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(48), s. 61-72.

- İnalçık, H.** (2016). *Devlet-İ 'Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar- IV AY ANLAR, TANZİMAT, MEŞRUTİYET*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnayet, H.** (1991). *Arap Siyasi Düşüncesinin Seyri*. (H. Kırılancı, Çev.) İstanbul: Yöneliş Yayınları.
- İnönü, İ.** (1946). *İnönü'nün Söylev ve Demeçleri (1919 - 1946)* (Cilt 1). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kafadar, O.** (2007). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. T. Bora, & M. Gültekingil (Dü) içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık* (Cilt 3, s. 351-381). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kansu, A.** (2009). Türkiye'de Korporatist Düşünce ve Korporatizm Uygulamaları. A. İnel (Dü.) içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* (Cilt Kemalizm, s. 253-267). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kansu, N. A.** (1930). *Türk Maarif Tarihi*. Ankara: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Kaplan, İ.** (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kapluhan, E.** (2012). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*(26), s. 172-194.
- Karakuş, H.** (2014). *100 Soruda Köy Enstitüleri*. Ankara: Sistem Ofset Basım Yayın.
- Karaömerlioğlu, A.** (2006). *Orada BİR Köy Var Uzakta Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaömerlioğlu, M. A.** (2009). Türkiye'de Köycülük. A. İnel (Dü.) içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* (Cilt Kemalizm, s. 284-297). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karataşer, B.** (2017). Sultan II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikası Hakkında Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*(57), s. 423-434.
- Karpat, K. H.** (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Ortadoğu'da Millet, Milliyet, Milliyetçilik*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kavcar, C.** (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), s. 1 - 14.

- Kayıran, M., & Metintaş, M. Y.** (2013). Atatürkçü Düşünce Sistemi: Atatürkçülük (Kemalizm). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*(51), s. 579 - 615.
- Keseroğlu, H. S.** (2005). Köy Enstitülerinde Okuma ve Kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 19(1), s. 25-40.
- Kılıçbay, M. A.** (1985). Osmanlı Batılılaşması. *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi 1* (s. 147-152). içinde İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kirby, F.** (1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri Columbia Üniversitesi'nde Hazırlanan Doktora Tezi*. İstanbul: İmece Yayınları.
- Kısıklı, E.** (2012). Atatürk Döneminde Cumhuriyet Kültürünü Yerleştirme Çabaları Çerçevesinde Halkevleri ve Millet Mektepleri. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), s. 331-340.
- Kızılkaya, A.** (2017). *Kadro ve Ülkü Dergileri Bağlamında Atatürkçü Milliyetçiliğin İki Yorumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koç, B.** (2021). *Osmanlı Modernleşmesi ve Midhat Paşa Tuna Vilayeti Meclisleri ve Yeniden Yapılanma Çabaları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koç, N.** (2013). *Türk Kültür Tarihi İçerisinde Köy Enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Koçer, H. A.** (1974). Türkiye'de Köy Eğitim ve Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), s. 89 - 129.
- Kodaman, B.** (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (2 b.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köker, L.** (2007). *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi* (10 b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köroğlu, E. K.** (2017). Türkiye'de Popülist Söylemin Kaynakları: Halkçılık, Köycülük ve Anadoluculuk. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*(13), s. 351-361.
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.** (2005). *Köy Enstitüsü Programları*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Köymen, N.** (1935). *Köycülük Programına Giriş*. Ankara: Ulus Matbaası.
- Laclau, E.** (1998). *İdeoloji ve Politika*. (H. Sarıca, Çev.) İstanbul: Belge Yayınları.

- Laclau, E., & Mouffe, C.** (2008). *Hegemony ve Sosyalist Strateji*. (A. Kardam, & D. Şahiner, Çev.) İstanbul: Birikim Yayınları.
- Maaske, R. J.** (1955). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*. Ankara: MEB Yayınları.
- Makal, M.** (1979). *Köy Enstitüleri ve Ötesi*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Marcuse, H.** (1990). *Tek Boyutlu İnsan İleri İşleyim Toplumunun İdeolojisi Üzerine İncelemeler*. (A. Yardımlı, Çev.) İstanbul: İdea Yayınları.
- Mardin, Ş.** (1985). Tanzimat ve Aydınlar. *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi* (s. 46-54). içinde İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş.** (1991). *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş.** (2018). *İdeoloji* (18. b.). İstanbul: İletişim yayınları.
- Marshall, G.** (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- McLellan, D.** (2005). *İdeoloji*. (B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- MEB.** (1941). *Tebliğler Dergisi*(136), s. 231.
- MEB.** (1946). *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim ile İlgili Söylev ve Demeçleri* (Cilt 1). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB.** (1949). *Tebliğler Dergisi*.
- MEB.** (1952). *Tebliğler Dergisi*.
- Nusret, K.** (1933). Köy Seferberliği. *Ülkü*, 1(5), s. 355-360.
- Oçak, Z.** (2018). İdeoloji Kavramına Marksist Ve Post Marksist Yaklaşımlar: Karl Marks, Antonio Gramsci Ve Louis Althusser. *Adnan Menderes Üniversitesi Dördüncü Kuvvet Uluslararası Hakemli Dergisi*, 1(2), s. 56-74.
- Odabaşı, A.** (2015). *II. Meşrutiyet Basınında Halkçılık Köycülük Sosyalizm*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Oğuzkan, A. F.** (1990). Köy Enstitüleri Öğretim Programları. *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri* (s. 12-37). içinde Ankara: Eğit-Der Yayınları.

- Oran, B.** (1990). *Atatürk Milliyetçiliği Resmi İdeoloji Dışı Bir İnceleme*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ortaylı, İ.** (1983). *İmparatorluğunun En Uzun On Yılı*. İstanbul: Hir Yayıncılık.
- Örs, H. H.** (2018). İdeoloji: Karmaşık Dünyayı Anlaşılır Kılmak. H. B. Örs içinde, *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (s. 8-45). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, A.** (1992). Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi. H. D. Yıldız içinde, *150. Yılında Tanzimat* (s. 441-473). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özçetin, B.** (2010). Zigana Dağı'ndaki Portakal Ağacı: Recep Peker ve Kemalizm. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(20), s. 167-187.
- Özgen, B.** (1991). *Köy Enstitülerinde Uygulanan Eğitim Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İzmir: Duyallar Matbaası.
- Özkırmı, U.** (2016). *Milliyetçilik Kuramları Eleştirel Bir Bakış* (6 b.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Öztürk, C.** (2007). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası* (2 b.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Parla, T.** (1993). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm* (2 b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pazar, M.** (2001). *Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum: Köy Enstitüleri*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Rattansi, A.** (1997). Postmodern Bir Çerçeve "Batı" Irkçılıkları, Etkinlikler ve Kimlikler. A. Rattansi, & S. Westwood içinde, *Batı Cephesinde Irkçılık, Modernite ve Kimlik* (S. Akyüz, Çev., s. 21-109). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Rehmann, J.** (2020). *İdeoloji Kuramları Yabancılaşmanın ve Boyun Eğmenin Güçleri* (2. Baskı b.). (Ş. Alpagut, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.
- Sadoğlu, H.** (2003). *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarı, M., & Uz, E.** (2017). Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları. *Turkish History Education Journal*, 6(1), s. 29-55.

Sartre, J. P. (2009). *Varlık ve Hiçlik/Fenomenolojik Ontoloji Denemesi*. (T. Ilgaz, & G. Çankaya Eksen, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.

Saydur, M. (2018). *Köy Enstitülerinin Düşün Babası İsmail Mahir Efendi*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Sen, A. (2010). *Kimlik ve Şiddet Kader Yanılsaması*. (A. Kardam, Çev.) İstanbul: Optimist.

Sevinç, C. (2012). Aydınımın Halkla İmtihanı: Ziya Gökalp'in "Halka Doğru" Düsturu Bağlamında Cumhuriyet'in İlk Çeyreğinde Türk Romanında İdealist Öğretmen Tipleri. *Gazi Türkiyat*, 1(10), s. 127-163.

Smith, A. D. (1994). *Milli Kimlik*. (B. S. Şener, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Smith, A. D. (2002). *Küreselleşme Çağında Milliyetçilik*. (D. Kömürcü, Çev.) İstanbul: Everest Yayınları.

Somel, S. A. (2003). Osmanlı Reform Çağında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1913). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* (Cilt 1 (Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi), s. 88-116). içinde İstanbul: İletişim Yayınları.

Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin* (2 b.). (O. Yener, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Şahin, M. (1992). Bir Halk Eğitim Çalışması Örneği Olarak Millet Mektepleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s. 213-234.

Taşdemirci, E. (1998). Hasan Ali Yücel'in Türk Milli Eğitimine Hizmetleri. S. Boybeyi içinde, *100. Doğum Yıldönümünde Hasan Âli Yücel* (s. 27-113). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Taylor, C. (2006). *Modern Toplumsal Tahayyüller*. (H. Koyukan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

TBMM Tutanak Dergisi. (1951, Kasım 19). *10(Toplantı 2), Dönem 9*.

TDK. (2015). (Türk Dil Kurumu). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, Ş. (2019). Türk Devlet Geleneğinin Kimlik İnşasına Etkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi. *Yüksek Lisans Tezi*. Bilecik: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.

Tekin, Y. (2002). Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Modern Ulus Devlete Yönelik Girişimler. *Doktora Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

- Tevetoğlu, F.** (1967). *Türkiye'de Sosyalist ve Komünist Faaliyetler*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Tonguç, İ. H.** (2020a). *Canlandırılacak Köy* (2 b.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tonguç, İ. H.** (2020b). *Pestalozzi Çocuklar Köyü*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Tuğluoğlu, F.** (2005). Türkiye'de Halkçılık İdeolojisi ve Halkevleri. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 15(42), s. 101-118.
- Türkoğlu, P.** (1997). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uyanık, E.** (2009). II. Meşrutiyet Döneminde Toplumsal Mühendislik Aracı Olarak Eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Eğitim Politikaları (1908-1918). *Amme İdaresi Dergisi*, 42(2), s. 67-88.
- Uzun, H.** (2016). Cumhuriyet Halk Partisi Kongrelerinde Devletçilik Tartışmaları. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 5(2), s. 273-305.
- Üstel, F.** (2004). *İmpratorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)* (2 b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üşür, S. S.** (1997). *İdeolojinin Serüveni: Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Varış, F.** (2006). Eğitim Yolu ile Atatürkçü Çizgide Milli Bütünleşme. D. Atılgan (Dü.) içinde, *Atatürk ve Türk Dili ve edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme* (s. 222-224). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Varlı, A.** (2012). Devletçilik Politikalarının Tarım Kesimi Üzerindeki Etkileri (1930-1940). *Öneri Dergisi*, 10(38), s. 113-124.
- Varol, S. F.** (2016). *Temsil, İdeoloji, Kimlik*. İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş.
- Vatandaş, C.** (2003). Psiko-Sosyal Bir Kavram Olarak Kimliğin Kimliği. *Avrupa Günlüğü*(4), s. 241-254.
- Vatandaş, C.** (2010). *Ulusal Kimlik Türk Ulusçuluğunun Doğuşu*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Williams, R.** (2005). *Anahtar Sözcükler*. (S. Kılıç, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yapıcı, M.** (2004). İdeoloji ve Eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1). [Erişim: 23.11.2023, <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/100>]
- Yel, F.** (2008). *Atatürk Döneminde Köy Eğitmenliği*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yıldırım, S. (2018). Cumhuriyet Döneminde Bir Çatı Kavram Olarak Ulus İdeolojisi ve Bileşenleri. *Kent Akademisi*, 11(2), s. 317-331.

Yıldız, S. (2007). Kimlik ve Ulusal Kimliğin Niteliği. *Milli Folklor*(74), s. 9-16.

Yılmaz, B. (2013). Türkiye'de Köycülük ve Köy Enstitüleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüceer, S. (2020). Kemalizm. *Atatürk Ansiklopedisi*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu - Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı. [Erişim: 18.10.2023, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/kemalizm/>]

Yücel, M. S. (2007). Köy Enstitüleri. *Ülke Aylık Düşünce ve Kültür Dergisi*(2), s. 69-73.

Yücel, M. S. (2022). Atatürk Döneminde Azınlık Okulları. *Atatürk Ansiklopedisi*. [Erişim: 02.01.2024, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/ataturk-doneminde-azinlik-okullari/>]

Zürcher, E. J. (2004). Jön Türkler, Müslüman Osmanlılar ve Türk Milliyetçileri: Kimlik Politikaları 1908 - 1938. K. Karpata (Dü.) içinde, *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si* (T. Sönmez, Çev., s. 261-292). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.