

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ANABİLİM DALI  
ÇALIŞMA EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**KÖY ENSTİTÜLERİNİN KIRSAL KALKINMADAKİ ROLÜNÜN  
DEĞERLENDİRİLMESİ VE GÜNÜMÜZ PERSPEKTİFİNDEN  
BİR KİYASLAMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ebru BÜYÜKERKAN**

**KOCAELİ 2021**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ANABİLİM DALI  
ÇALIŞMA EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**KÖY ENSTİTÜLERİNİN KIRSAL KALKINMADAKİ ROLÜNÜN  
DEĞERLENDİRİLMESİ VE GÜNÜMÜZ PERSPEKTİFİNDEN  
BİR KİYASLAMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ebru BÜYÜKERKAN**

**Doç. Dr. Doğa Başar SARIPEK**

**Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:  
16.06.2021/14**

**KOCAELİ 2021**

## İÇİNDEKİLER

<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>6</b>
<b>1. TÜRKİYE’DE KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU VE İŞLEVLERİ</b> ....	<b>6</b>
1.1. EĞİTİMİN TOPLUMSAL DEĞİŞİM ÜZERİNE ETKİLERİ .....	7
1.2. TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN KIRSAL ALAN İTİBARIYLA TOPLUMSAL DEĞİŞİMDEKİ YERİ .....	12
1.2.1. Kırsal Alanda Yaşanan Eğitim Sorunları.....	16
1.2.2. Köy Eğitimcileri Projesi.....	20
1.2.2.1. Köy Eğitimcileri Projesinin Yapıtaşları.....	23
1.2.2.2. Projenin Uygulanması ve Genel Nitelikleri.....	23
1.2.2.3. Projenin Sona Erişi .....	27
1.3. KÖY ENSTİTÜLERİ DÜŞÜNCESİ .....	32
1.3.1. Köy Enstitülerinin Amaç ve Fonksiyonları.....	36
1.3.2. Köy Enstitülerinin Temel İlkeleri .....	39
1.3.3. Köy Enstitülerinin Hedef Bölgeleri .....	43
1.3.4. Köy Enstitülerinin İnsan Kaynakları ve Diğer Olanakları .....	45
1.3.5. Köy Enstitülerinin Eğitim Programları .....	49
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>52</b>
<b>2. KIRSAL KALKINMA VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ</b> .....	<b>52</b>
2.1. TANIM İTİBARIYLA KIRSAL ALAN.....	52
2.2. KIRSAL ALANIN KARŞI KARŞIYA OLDUĞU TEMEL SORUNLAR.....	55
2.2.1. İşsizlik.....	55
2.2.2. Kırsal Yoksulluk .....	57
2.2.3. Altyapı Sorunları.....	58
2.2.4. Sağlık ve Eğitim Olanaklarına Erişim Sorunları.....	59
2.3. TÜRKİYE CUMHURİYETİ POLİTİKALARINDA KIRSAL KALKINMA.....	60
2.3.1. Kuruluş Yılları İtibariyle Kırsal Bölgelerin Ekonomik ve Sosyal Profili.....	60
2.3.1.1. 1923-1950 Yılları Arası Dönem .....	63

2.3.1.2. 1950-1960 Kalkınma Dönemi .....	64
2.3.2. Planlı Döneme Geçiş ve Dönem Politikaları .....	65
2.3.2.1. 1980-2000 Yılları Arası Dönem .....	67
2.3.2.2. 2000 Sonrası Yeni Politikalar Dönemi .....	68
2.4. DÜNYADA KIRSAL KALKINMAYA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR .....	71
2.4.1. Dünya Bankası Yaklaşımları .....	71
2.4.2. Birleşmiş Milletler Yaklaşımları.....	73
2.4.3. OECD Yaklaşımları.....	75
2.5. TÜRKİYE’DE KIRSAL KALKINMA MODELLERİ .....	77
2.5.1. Örnek Köy (Cumhuriyet Köyü) Modeli .....	77
2.5.2. Merkez Köy Modeli.....	78
2.5.3. Köy-Kent Modeli.....	79
2.5.4. Tarım Kenti Modeli .....	80
2.5.5. Toplumsal Kalkınma Modeli .....	81
2.5.6. Çok Yönlü Kırsal Alan Planlaması.....	81
2.5.7. KÖYDES Projesi .....	82
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>83</b>
<b>3. KÖY ENSTİTÜLERİNİN KIRSAL KALKINMADA ROLLERİ</b>	
<b>BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>	<b>83</b>
3.1. EĞİTİM SEFERBERLİĞİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN ETKİLERİ.....	84
3.2. EKONOMİK YÖNÜYLE KIRSAL KALKINMADA KÖY	
ENSTİTÜLERİNİN ETKİLERİ .....	93
3.3. MODERNLEŞME VE POZİTİF CİNSİYET AYRIMCILIĞI YÖNÜYLE KÖY	
ENSTİTÜLERİ .....	100
3.3.1. Modernleşmede Köy Enstitülerinin Etkisi .....	100
3.3.2. Pozitif Cinsiyet Ayrımcılığı Bağlamında Köy Enstitüleri .....	103
3.4. KÖY ENSTİTÜLERİNE GETİRİLEN TARTIŞMALAR VE KAPATILMASI	
.....	106
3.5. GÜNÜMÜZ GELİŞMELERİNE BAĞLI OLARAK KÖY	
ENSTİTÜLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ.....	109
<b>SONUÇ.....</b>	<b>112</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>118</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>127</b>

## ÖZET

Türkiye’de kalkınma çabalarının hayata geçirilmesinin başlangıcı olarak Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonraki dönemde yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Savaştan yeni çıkmış ve yeni kurulmuş olan Cumhuriyet’te hemen her alanda yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanların başında eğitim gelmektedir. Öyle ki okur-yazar oranını çok düşük düzeylerde olduğu bu dönem, bir anlamda eğitimin sıfırdan kurgulanmasını gerektirir niteliktedir. Bu bağlamda, en büyük ihtiyaç eğitimcilere duyulmaktadır. Ülkede eğitimci yokluğu aşılması gereken bir sorundur. Bu sorun, askerde eğitim almış olan er ve erbaşlarla aşılmaya başlanmış ve böylelikle Köy Öğretmenleri Projesi ortaya çıkmıştır. Köy öğretmenleri, kırsal kalkınmanın en önemli aktörleri içerisinde yer almaktadırlar. Bu öğretmenler, kırsal bölgelerde yaşayan insanlara okuryazarlığı öğretecek olan öğretmenleri yetiştirmekle görevlidirler. 1935 yılında başlayan bu süreç, 1940’a gelindiğinde dünya çapında beğeni alan ve kalkınmada büyük öneme sahip olan Köy Enstitülerini doğurmuştur.

Köy Enstitüleri, merkezi köylerde kurulan okullar niteliğinde olup yakın çevresinden köylü çocuklarını eğitmek ve onlardan eğitimci yetiştirmek amacıyla kurulmuş kalkınma kurumlarıdır. Hayata geçirildikleri dönemden kapatılmalarına kadar ki süreçte 21 Köy Enstitüsü faaliyet göstermiş ve teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitimle de kırsal ekonominin ayağa kalkmasını sağlamışlardır. Köylerde yaşayan hem erkek hem de kız çocuklarına eğitim veren bu kurumlar, okuryazar oranını faaliyette kaldıkları dönem içerisinde bulunduğu noktadan çok daha yukarılara çıkarmışlardır. Eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde kadın erkek ayrımının giderilmesi, pozitif cinsiyet ayrımcılığı ve tarımsal kalkınma konularında öncülük etmişlerdir. Bununla birlikte ülkenin özellikle de kırsal kesim için hem ekonomik hem de sosyal bakımdan kalkınma öncüleri olmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Köy Eğitimcileri Projesi, Köy Enstitüleri, Kırsal Kalkınma.

## **ABSTRACT**

The studies conducted in the period immediately after the establishment of the Republic as the beginning of development efforts in Turkey are outstanding. There is a need for restructuring in almost every field in the Republic, which has just emerged from the war and has been newly established. Education comes at the beginning of these areas. So much so that this period, when the rate of literacy is very low, in a sense, requires the construction of education from scratch. In this context, the greatest need is for educators. The lack of educators in the country is a problem that must be overcome. This problem was started to be overcome by the soldiers and soldiers who were trained in the military, and thus the Village Teachers Project emerged. Village teachers are among the most important actors of rural development. These teachers are tasked with training teachers who will teach literacy to people living in rural areas. This process, which started in 1935, gave birth to the Village Institutes, which were appreciated worldwide and had a great importance in development in 1940.

Village institutes are schools established in central villages and are development institutions established to educate the children of villagers from their immediate surroundings and to train educators from them. 21 Village Institutes have been active in the period from the time they were put into practice until they were closed, and they ensured the recovery of the rural economy with practical training as well as theoretical training. These institutions, which provide education to both boys and girls living in the villages, have increased the literacy rate much higher than the point they were in during their stay. They have pioneered in disseminating education, eliminating gender discrimination in education, positive gender discrimination and agricultural development. However, they have been the pioneers of development both economically and socially for the country, especially for the rural areas.

**Keywords:** Village Trainers Project, Village Institutes, Rural Development.

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>BM (UN)</b>	: Birleşmiş Milletler
<b>CHP</b>	: Cumhuriyet Halk Partisi
<b>MHP</b>	: Milliyetçi Hareket Partisi
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>UNDP</b>	: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

## GİRİŞ

Kalkınmaya ilişkin yaklaşımlar, geçmişte yalnızca ekonomik anlamdaki faaliyetlerden ibaret kalmış, toplumun sosyal yönleriyle ilgilenilmemiştir. Oysa ki kalkınma yalnızca ekonomik anlamda büyümeyi değil sosyal anlamda da gelişmeyi, yenilenmeyi ve modernize olmayı gerektirmektedir. Bu anlamda dünyada dönüm noktalarından birini belirleyen Sanayi Devrimi, ekonomik ve üretim alanlarında getirdiği yeniliklerle birlikte toplumsal yapıdaki köklü değişimlerin de en önemli sebeplerinden birisi olmuştur. Sanayinin kentlerde öbekleşmesiyle birlikte kırsal nüfus iş temini çabasıyla kentlere göç etmeye başlamış ve toplumsal yapının coğrafi kümelenmesi bu süreçte büyük ölçekli değişimlere uğramıştır. Göçler yeni kent alanları oluştururken kırsal alandaki popülasyon gittikçe zayıflamıştır. Bununla birlikte kırsal alan her zaman tarımsal faaliyetlerle anılmıştır. Nitekim bu bölgelerde yaşayan insanların en önemli uğraşları tarım ve hayvancılık olup bu itibarla kırsal alan tarımsal bölge olarak da değerlendirilebilecektir. Ancak yapılan bu faaliyetlerin önceki kuşakların aktarımıyla oluşan geleneksel bilgiye dayalı olarak hayata geçirilmesi tarım ve hayvancılığın olduğu noktadan ileriye gidememesini hatta zamanla gelişen toplumsal ihtiyaçlara da yanıt verememesi sonucunu doğurmuştur. Bunun yanı sıra kırsal nüfusun ihtiyaçlarına yanıt vermek de yine Sanayi Devrimi'nden çok sonra gündeme gelen ve büyük önem verilen sosyal devletin fonksiyonlarına dahil edilmiştir. Özetlenen bu hususlar, kırsal kalkınmayı devlet politikaları arasında yer alması gereken bir husus yapmanın yanı sıra bu kalkınma çabaları tarımsal faaliyetler odağında şekillendirilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki süreçte kalkınmaya ilişkin yaklaşımlar, sosyal devlet ve refah toplumu ilkeleri temelinde inşa edilmiştir. Kırsal kalkınmanın temelleri de bu doğrultuda şekillenmiş ve tarımsal politikaları destekleyici nitelikte sosyal anlamda da gerekliliklerin varlığı dikkate alınarak politikalara yön verilmiştir. Bu bağlamda kırsal kalkınmanın sadece tarımsal alanda değil, ekonomik, sosyal ve eğitim alanlarında da düzenlemelere ihtiyaç duyulan bir sistemsel bütünlük içerisinde ele alınması gerekliliği genel kabul görmüştür.

Kırsal kalkınma bağlamında Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte hemen harekete geçilmiş ve bir anlamda savaştan sonra ortaya çıkan enkazın kaldırılması ve



yeniden doğan bir Türkiye'nin tesis edilmesi çabalarına yönelinmiştir. Bu bağlamda ilk olarak İzmir İktisat Kongresi (17 Şubat – 4 Mart 1923) toplanmış ve toplantıda genel olarak ekonomik anlamda atılması gereken adımlar değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra toplumun büyük çoğunluğunu tarımsal bölgelerde yaşayanlar oluşturduğu için kırsal kalkınmaya ilişkin kararlar da alınmıştır. Bunların en önemlisi, Osmanlı döneminden kalan Aşar Vergisi'nin kaldırılması (Bakırcı, 2007) olmuştur.

İzmir İktisat Kongresi'ni takiben kırsal alana yönelik olarak köylerin statülerinin belirlenmesi ve onlara kimlik kazandırması bakımından önem arz eden 442 sayılı Köy Kanunu çıkarılmış ve bu vesileyle köylerin hem hukuki bir statü edinmesi hem de merkezi yönetimin köylere ilişkin fonksiyonları mevcut kılınmıştır. Akabinde, toprak sahiplendirme yönünden yapılan çalışmalar; 1912-13 yılları arası yapılan tespitler doğrultusunda tarım topraklarının %65'inin %5'lik bir kesimin yönetiminde olduğunu ortaya koymuş ve bu konuya ilişkin 1930'lara kadar herhangi bir şey yapılmazken bu yıldan sonra kırsal dönüşüm amacı doğrultusunda toprak sahipliğinde reforma gidilmiştir. Bu tekelci toprak yönetimi dağıtılarak köylülerin toprak sahipliği sağlanmıştır. Yapılan bu reformun tarıma ilişkin amaçlarının gerçekleştirilmesi (toprağı işlemeyi bilenlerin toprak sahibi olmaları ve milli üretimin kalkandırılması vb) için öngörülen araçlar da kooperatifler ve köy enstitüleri olarak belirlenmiştir (Günaydın, 2010: 160).

İşte bu noktada ortaya çıkan Köy Enstitüleri hem kırsal hem de topyekün kalkınmanın bir aracı konumunda olduğunu ortaya koymaktadır. Tarihten bugüne pek çok eleştiriye maruz kalsa da gelinen noktada büyük çoğunluğun faydalarını tartışılmaz bulduğu köy enstitüleri bu ülke adına kurulmuş en faydalı kurumlardan biri olmanın yanı sıra kapatılması da bu ülkenin gelişimine karşı yapılmış en büyük yanlışlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmenin bir dayanağı olarak günümüz tarım ülkelerinde köy enstitülerine benzer şekilde eğitim veren kurumların varlığı ve bunlara atfedilen önem gösterilmelidir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında okuryazarlığın geniş kitlelere yayılması düşüncesinin fiziksel gerçekliğe bürünmüş hali olan Köy Enstitüleri, çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım niteliği taşımaktadır. Ancak amaç sadece okuryazarlık oranını yükseltmek değil aynı zamanda eğitimle halkı bilinçlendirmek, savaş sonrası

yeni toplum düzenindeki deęiřimi hızlandırabilmektir. Azınlığın içerisinde dūřünebilen, ūretebilen, yeniçaęa adapte olabilen aydın bir çoęunluęun yetiřtirilmesidir.

Günümüzde her ne kadar Tūrk toplumunun geliřim serüveninde fonksiyonunu tamamlayamadan biten bir çalıřma olarak deęerlendirilse de 1935-1946 yılları arasında deęiřim ve yeni dūzen kurma yolunda önemli adımların atılmasına öncülük etmiřtir. Bu baęlamda Köy Enstitūleri, Atatūrk'ün ve çevresindeki bir takım aydın kiřilerin kurmak istedikleri laik ve aędař eęitim ūęretim ūrgūtünün ilk adımı olarak deęerlendirilmelidir.

Yeni toplumsal devrimle birlikte, sosyo-kūltūrel ve sosyo-ekonomik yapıyı eęitimle istenilen dūzeye çıkarabilmek için yetiřtirilen köy ūęretmenlerinin yine kendi köylerine katkı sunmaları hedeflenmiřtir. Köylūleri köy içerisinde yetiřtirmek bakıř açısıyla yola çıkılmıřtır. Enstitūlerin toplumsal anlamda hangi tūrden kazanımları olabileceęi tartiřması kuruluşunun ilk yıllarından kapanana kadarki sūrete devam etmiřtir.

Sabahattin Eyūboęlu Köy Enstitūleri Ūzerine (Eyūboęlu, 1999: 8) adlı kitabında bazı okuryazarların; *“Būtūn köylūleri okutmak iyi fikir ancak sonrasında toprakları kim ekecek?” “Köy Enstitūlerinde okuyanlar köyde kalacaklar mı?” “Bunlar Shakespeare’in, Goethe’nin, Gogol’un, Balzac’ın eserlerini okuyorlarmıř güler misin aęlar mısın? Bu eserleri biz bile okuyup anlayamıyoruz.” “Köy enstitūlerinin sola kaymasından korkulur. Milli tehlike karřısında esaslı tedbirler almak lazım”* gibi tenkitlerin ortak noktasının meseleye uzaktan ve dıřarıdan bakmak olduęunu söylemenin yanı sıra bu sözlerin tenkit deęil yadırgama ve küçümseme olduęunu dile getirmektedir.

Köy Enstitūleri, yeni fikirlere sahip okuryazarların varlıęı ile cumhuriyet devriminin tūm halka yayılmasını saęlayarak, kırsal ile kent arasındaki uçurumun giderilebileceęini göstermekteydi. Resim, mūzik, tarım, coęrafya, tarih, matematik, fizik, ev idaresi ve ocuk, askerlik, yabancı dil gibi birçok alanda eęitim verilmekteydi. Bu nedenle enstitūler eęitimde toplumsal kalkınmanın etkin bir aracı olarak deęer görmelidir.

1962 yılında Columbia Üniversitesi Teachers College Bölümünde doktora tezi olarak Fay Kirby, Türkiye'deki Köy Enstitülerini (Kirby, 1962: 7-8) incelemiş, Türkiye'deki eğitim davasının ve modernleşme çabasının içinde bulunan farklı ülkelerle karşılaştırmasını yapmıştır. İncelemesinde, diğer ülkelerin Türkiye'deki Köy Enstitüleri fikrinden çok uzakta bir yardımlaşma programı şeklinde olduğu ve Tanzimat'tan kaldığını belirtmiştir. Türk eğitiminin son on yılının duraksama döneminde olduğunu, Köy Enstitüleri ile başlayan toplumsal akım özelliğini gösteren hareketin gelişim hızını kat kat artırdığını dile getirmiştir.

1935-1946 yılları öncesinde denenmiş birçok çalışmanın başarısız sonuçlanması, yılların biriktirdiği deneyimle geleceğe ışık tutabilecek daha farklı bir projeyi deneme isteğini uyandırmıştı. Uygulanan kararlar üzerinde eleştirilerle birlikte Dünya'daki diğer uluslarla aynı çaba içerisinde çağdaşlaşmanın pusulası çıkarılacak ve tüm çalışmalar Türkiye'deki örneğini işaret edecekti.

Netice itibariyle kırsal üretimi destekleyen, bilim ve teknolojik yeniliklerin kullanılması yönünde kır insanını geliştiren köy enstitülerinin kırsal kalkınmadaki katkısının varlığı açıktır. Bundan hareketle bu tez çalışmasında, köy enstitülerinin kırsal kalkınmadaki faydaları değerlendirilecek ve günümüz tarım toplumunun geldiği noktayla birlikte tarım politikalarının amaçları da dikkate alınarak kırsal kalkınmada köy enstitülerinin katkıları değerlendirilecektir.

Bu bağlamda, araştırmanın birinci bölümünde köy enstitüleri ele alınmış, kuruluşu, üstlendiği fonksiyonlar, yapılan eleştiriler ve getirdiği yeniliklerin yanı sıra kapatılmaları süreci irdelenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü kırsal kalkınma konusunu içermektedir. Bu bağlamda dünyada ve Türkiye'de bu anlamda yapılan çalışmalar, kırsal kalkınmanın mahiyeti, ulaştığı noktalar ve ekonomik anlamda kırsal kalkınmanın değerlendirilmesi hususlarına yer verilmiştir. Bunların yanı sıra kırsal kalkınma modelleriyle birlikte Türkiye'de uygulama bulmuş olan kırsal kalkınma modelleri de yine bu bölüm konularındandır.

Tez çalışmasının üçüncü bölümünde ise Cumhuriyet'in ilk yılları itibariyle başlatılan eğitim seferberliğinde köy enstitülerinin yeri, kırsal kalkınmadaki katkıları

ele alınmıştır. Ayrıca, köy enstitülerinin kapatılması süreci de yine kırsal kalkınma perspektifinden değerlendirilmiştir. Öte yandan, günümüz tarım toplumunun yaşadığı gerilemeler ve sebepleri köy enstitüleri perspektifinden değerlendirilmiş, nihai olarak yapılan araştırma ve değerlendirmeler genel değerlendirme başlığı altında toplanıp somutlaştırılmaya gayret edilmiştir.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. TÜRKİYE'DE KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU VE İŞLEVLERİ

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim hamlesi, şüphesiz ki Kurtuluş Savaşı'ndan sonra yeni kurulan Cumhuriyet'in birincil ihtiyaçlarının karşılanması çabaları ile ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yeni Cumhuriyet, toplumsal anlamda yapısal ve eylemsel sistematikliğini oluşturma çabasına girmiş ve tarımdan sanayiye, sağlıktan eğitime kadar pek çok alanda inşa faaliyetleri başlatılmıştır. Dönem itibariyle halkın büyük çoğunluğunu kırsal kesimde yer alan popülasyonun oluşturması, bu faaliyetlerin kırsal kesime yönelik olarak da ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle tarımsal endüstriyi oluşturan kırsal kesimin sanayi alanına etkileri de dikkate alındığında bu kitlenin toplumun ayağa kalkmasında önemli etkisi olduğu apaçık görülebilecektir. Sanayide hammadde girdisi olan pamuk, şeker pancarı, tütün, ayçiçeği gibi birçok endüstriyel ürünün yanı sıra gıda ihtiyacını karşılayacak olan bakliyat ürünleri de yine tarımsal faaliyetlerle sağlanabilmektedir. O halde hem nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturması hem de sanayinin gelişmesine katkı sağlayarak ihtiyaç olan hammaddenin üretilmesi bakımından tarımsal kesimin desteklenmesinin gerekliliği bugün olduğu gibi o gün de zaruret ihtiva etmiştir.

Diğer taraftan, toplumsal kalkınma hamlesi perspektifinden değerlendirildiğinde toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan kırsal kesimin hedeflenen gelecek için donanımlı bir hale getirilmesi de yine gereklilik ihtiva eden bir kriterdir. Özellikle de yeniden kurulacak olan bir ekonominin varlığı ve gerekliliği dikkate alındığında, bunun ancak eğitimli bir toplumla yapılabileceği tartışılmaz bir gerçekliktir. Bu bağlamda yeni Cumhuriyet'in toplumun eğitimini ve eğitim kurumlarının gelişimini sağlayacak uygulamalara ihtiyacı bulunmaktadır. Politikalar, bu yönde şekillenmiş ve toplumsal boyutta bir değişim için kollar sıvanmıştır. Bu atılan adımlar, çeşitli alanlarda yenilikleri beraberinde getirdiği gibi eğitim alanında da günümüzde dahi doğruluğu büyük ölçekte kabul gören yapılar tesis edilmiştir. Öte yandan, uygulamaya geçen eğitim sistemi dönemin eğitimcilerini, yöneticilerini, mühendislerini ve kısaca ihtiyaç olan donanımlı kimselerini de yetiştirmiştir.

Bu gelişmelerin ele alınmasından önce eğitimin toplumsal etkisinin değerlendirilmesi, yapılan faaliyetlerin etkinliğinin değerlendirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Nitekim kalkınan toplumlarda eğitim önemli bir yer edinmekle birlikte sürekli gelişen ve korunarak toplumsal gelecek için revize edilen bir mahiyette kendini göstermektedir. O halde, eğitimin toplumsal gelişim, kalkınma, refah gibi hususlarda etkisinin ne olduğu sorusunun yanıtlanması, köy enstitülerinin neden ve ne düzeyde toplumsal açıdan olumlu sonuçlar ürettiğinin anlaşılması bakımından yerinde olacaktır.

### **1.1. EĞİTİMİN TOPLUMSAL DEĞİŞİM ÜZERİNE ETKİLERİ**

Toplumsal değişim, toplumsal yapı ve onun bileşenleri olan aktörler arasındaki ilişkiler ağı ile bu ilişkileri şekillendiren toplum kurumlarının değişimi şeklinde nitelendirilebilmektedir (Tezcan, 1994: 191). Toplumsal yapının temel taşları mevcut toplumsal ilişkiler olup yapıdaki değişim ve bu ilişkilerin değişimiyle birlikte paydaşların davranışsal değişimleri de toplumsal değişim olarak ifade edilmektedir (Kongar, 1971: 53). Tarımsal toplumdan endüstriyel topluma geçiş sürecinin getirilerinden olan kırsal göç, aynı zamanda kentsel yaşamda da köklü değişikliklere neden olmuş ve toplumsal davranış biçimleri, düşünsel yapı gibi toplumsal değişim yansımaları belirgin bir biçimde kendisini göstermiştir.

Kurumlar ve kurumlar arasındaki ilişkilerden oluşan toplumsal yapı, sürekli bir değişkenlik döngüsü içerisindedir. Dolayısıyla her toplumun süreklilik arz eden bir değişim döngüsünde yer aldığı söylenebilecektir. Bu değişim, rejim değişiklikleri, devrimler, büyük göçler gibi olaylarla daha hızlı ve belirgin bir biçimde meydana gelmektedir. Bu türden olaylarla birlikte ekonomik, politik ve sosyal bağlamda yeni reformlar şeklinde kendini gösteren toplumsal değişim yapılan reformlara bağlı olarak ileriye veya geriye gidebilmektedir (Eserpek, 1978). Toplumsal değişimin nedenlerinin çeşitliliğiyle birlikte bunlardan hangilerinin daha baskın etkiler doğuracağı da yine toplumsal yapının özellikleriyle ilgilidir. Bu bağlamda eğitim, hemen hemen tüm toplumlarda değişimin en belirgin düzenleyicileri arasında yer almaktadır.

Toplumsal değişimin en önemli kurumlarından olarak kabul görmüş olan eğitim, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde teknolojik gelişmeyi ve buna bağlı

olarak da ekonomi, sağlık, eğitim gibi alanlarda bu gelişmelerle birlikte toplumsal değişmeyi amaçlar doğrultusunda şekillendiren bir işleve sahiptir. Öte yandan, adalet, özgürlük, eşitlikçi demokrasi ilkelerine dayalı bir düzenin oluşması ve devam ettirilebilmesi için de eğitimin gerekliliği ve önemi genel kabul görmektedir. Bu itibarla eğitim, toplumların değişiminde şekillendirici ve teşvik edici mahiyette önemli bir unsur niteliğindedir (Eskicumalı, 2014: 109).

Eğitim-değişim ilişkisinde toplumsal bağlamda iki tür tutumun varlığından bahsetmek mümkündür. Bunlardan birisi, tutucu olarak tabir edilen davranış biçimi olup değişime direnen ve değişime karşı negatif tepki ile bilimsellikten uzak bir davranış biçimi sergileyen tutumdur. Hem Osmanlı İmparatorluğu'nda hem de Türkiye Cumhuriyet'inde bu tutumun sayısız örnekleri kendini göstermiş ve toplumsal gelişimin önüne geçmiştir. Matbaayı “gavur icadı” olarak nitelendirip karşı çıkan ve bilimin, fennin gelişmesine engel olan bu tutum ile harf inkılabında “gavur harfleri” söylemleri ile direnen tutum ve ait olduğu zümre aynı zihniyetten beslenmektedir. Eğitimin ve getirdiği yeniliklerin önünde duran bu tutumun temel savı “dine aykırılık” olsa dahi yersiz ve mesnetsizdir. Çünkü toplumun büyük çoğunluğunun tabii olduğu İslam dini, bilimi, ilmi, fenni önemle tavsiye etmektedir.

İkinci tür tutum ise tamamen eğitime ve gelişmeye açık olan ve M. Kemal Atatürk'ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” ifadesine sahip çıkararak eğitimin önemini kavramış olan tutumdur. Türkiye Cumhuriyeti dönemi için Atatürk ilkeleri bu tutuma örnek verilebileceği gibi Osmanlı hatta Selçuklu dönemi medreseleri de yine eğitimin toplumsal bağlamda önemini savunan bu tutumun izlerini içermektedir. Nitekim medreselerin birinci örnekte anlatılan zümre tarafından ele geçirilerek işlevsiz hale getirilmesi ve Osmanlı'nın çöküşünün temel sebeplerinden biri durumuna ulaştırılması ile Türkiye Cumhuriyeti döneminde Köy Enstitüleri'nin kapatılarak eğitimle gelecek olan gelişime direnilmesi benzer davranışlar olup tarihin tekerrürü niteliğindedir. Bu durumda, eğitimin toplumun kurumlarından bağımsız bir biçimde hareket edemeyeceği ve iyi ya da kötü sonuçlar oluşacak olsa dahi toplumsal değişimin eğitimle gerçekleşmesine de yine toplumsal kurumların karar vereceği açıkça görülmektedir. Günümüzde dahi eğitim müessesesi politik, ekonomik ve sosyal düzene göre şekillenen ve bu mekanizmaların ayrılmaz bir parçası olan kurum niteliğindedir. Ancak, eğitim mevcut kurumlara bağlı olarak şekillenir ve onları

koruyarak gelişmelerini, yeniliklere adaptasyonlarını sağlayabilir. Bu noktada kurumlar, değişimin çıkarlarına olan etkilerine bağlı olarak eğitime olan tepkilerini şekillendirip ortaya koyarlar. Bu çıkarlar, toplumsal bağlamda ele alındığı takdirde hem eğitim hem toplum gelişecek, bireysel anlamda çıkarlara dayalı tepkiler oluşması durumunda ise hem eğitim hem de toplum gerileyecek ve var olan durum devam ettirilecektir.

Bunlarla birlikte toplumsal değişimin eğitime yön vermesinin imkan dahilinde olmasının yanı sıra eğitimin toplumsal değişime yön vermesi de mümkün olabilecektir. Bu görüşü benimseyen eğitimci ve bir filozof olan John Dewey, Türkiye için bu yönde bir durumun mevcudiyetini savunmuş ve Türkiye’de hayata geçirilen uygulamaların bu minvalde şekillendiğini savunmuştur. Bu savı doğrultusunda da Atatürk’ün de çabaları dahilinde Türk eğitim sistemini değerlendirmesi bağlamında davet edildiği yıllarda “Milli Eğitim Maarifliği (Bakanlığı)” için hazırladığı 30 sayfalık kısa ancak çok etkili olan raporunda<sup>1</sup> da bu hususa değinmiştir (Dewey, 1973).

Dewey, eğitimle gerçekleşecek olan toplumsal değişimin, toplumun ekonomik, politik ve sosyal yapıları ve bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelecek olan değişikliklerle doğrudan ilintili olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitimin bu yapılarıdaki değişimi ve bu yapılarıdaki değişimin de eğitimi etkilediğini savunur. O’na göre toplumsal değişimde eğitim, ikincil bir kurum niteliğindedir. Kendi başına yeni baştan bir toplumsal yapı oluşturamayacağı gibi diğer alanlardaki

---

<sup>1</sup> Fay Kirby, Köy Enstitülerini konu aldığı doktora çalışmasında Dewey’in raporuna değinmiş ve eleştirmiştir. Kirby, rapora ilişkin olarak “*Dewey bundan sonra tahlilinin hemen her adımında hatalarını kartopu gibi yığıyor. Mali tavsiyeler yapmanın kendi alanı dışında kaldığını anlayarak, raporunu rüya görür gibi yazabileceği sonucuna atlıyor. Ufak bütçelerle ne yapılabileceğini, büyük kaynaklarla ne yapılabileceğini göstermiyor. Yapılması gerekenlerinin alanını alabildiğine genişletirken bunların yapılma programını, sırasını, araçlarını göstermiyor. Her konuyu müstakil olarak alıp daha Birleşik Devletlerde bile gerçekleşmemiş yenilikleri, bu alanda iki yüz yıl eskimiş bir memlekette olduğu kadar acil bir iş diye tavsiye ediyor. Mesela, kitaplıklar kurulmasına, koy eğitimi konusuna verdiğiinden fazla yer veriyor. Hâlbuki memlekette büyük şehirler dışında okul kitapları ve malzemesi dağıtan kitapçılar bulunmadığını, devletin henüz daha kağıt ve selüloz endüstrisi olmadığı bir zamanda dövizlerin kağıt ithaline, yabancı memleketlerde talebe okutma işine ve daha bir çok şeylere harcama zorunda olduğu bir devirde, kitaplıklar kurmanın bir gösteriş olacağını düşünmüyor. Dewey’in tavsiyelerini yerine getirmek için Allah yardım ettiği takdirde, Türk eğitimi Amerikan Eğitiminden daha ileri bir duruma geçecekti” (Kirby, 1962) şeklinde bir değerlendirmeye gitmiştir. Bu değerlendirme, dönemin şartları ve usul bakımından ele alındığında ileriki zamanlarda İsmail Hakkı Tonguç’un raporunun ne denli milli ve yerinde olduğunun, milli meselelerin millet bilincindeki insanlar tarafından yapılması gerektiğinin bir göstergesi niteliğindedir. Kirby’nin bu bağlamdaki değerlendirmelerine katılmaktayız.*



önemli ve köklü değişiklikleri gerçekleştirmesi için de sayılan diğer alanlardaki değişimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Dewey, politik, teknolojik ve ekonomik alanlardaki değişimlerin de ancak eğitim kurumunun değişime ilişkin çabaları ile bütünlük sağlanması halinde toplumsal bir değişimin oluşmasının mümkün olacağını belirtir. Okul, yeni bir toplumsal düzenin inşası için gerekli olan düşünsel ve eylemsel eğilimleri teşvik edici bir kurum olup öğrencilere mevcut değerlerle çatışan, zıt yönlü yeni fikirler öğretilmek suretiyle yargılamalarına, seçim yapmalarına ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine imkan üreten bir kurum olmalıdır. Ancak bu şekilde yeni değerler ve hedefler oluşturulabilecek, toplumsal değişimin önü açılmış olacaktır (akt. Eserpek, 1978: 127).

Toplumsal değişimde eğitimin etkilerini eğitimciler bağlamında da ele alan Dewey, eğitimci yetiştiren öğretmen okullarında uygulanan programların da önemine vurgu yapmaktadır. Eğitimci mezuniyet sonrasında görev yapacakları okullar dikkate alınarak yetiştirilmelidir. Yani köy okulunda görev yapacak bir öğretmen, köy şartlarında yaşayabilecek ve köyün kalkınmasına öncülük edebilecek niteliklere sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra, sadece ekonomik şartlar dikkate alınarak değil köyün kültürel yaşam biçimi, değer ve inançları gibi hususlar da dikkate alınmak suretiyle öğretmen yetiştirilmeli ve köyde yaşayabilecek donanıma da kavuşturulmalıdır. Köylünün değerlerine, inançlarına muhalif bir öğretmenin arzu edilen yönde bir toplumsal değişime öncülük etmesi söz konusu olamayacağı gibi derin sosyal yaralar açması da söz konusu olabilecektir (Aydın, 2007: 49).

Eserpek (1978:128) Dewey'in eğitim anlayışı dairesinde Türkiye'de köy enstitülerine ilişkin eğitim sistemini değerlendirmiş ve bu değerlendirmesini, "*Türk devriminde eğitim kurumlarının yapı ve programlarındaki değişimler toplumdaki diğer politik, toplumsal, kültürel ve ekonomik reformlara paralel olarak gerçekleşmiş ve eğitim bir ekonomik kalkınma ve çağdaşlaşma aracı olarak Türk toplumunda önemli toplumsal değişimlere yol açmıştır*" şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir.

Her ne kadar köy enstitüleri Dewey'in fikirleriyle örtüşen bir ilkeler bütününde inşa edilmiş olsalar da O'nun fikirleriyle çatışan yönlerin varlığı da görülmektedir. Dewey, çocuğun sosyal yaşama hazırlanması için uygun bir çevrenin gerekliliğinden ve bu çevrenin de okul olmasından bahseder. Yaşamsal etkinliklerin üretim etrafında

toplandığını ve okulda verilen eğitimin ekonomik baskıya tabii olamayacağını savunur. Bu bağlamda “Okulda amaç üretim değildir” ilkesini savunmaktadır. Oysa ki köy enstitüleri bu fikirle örtüşmemekte (Evren, 1998: 4), kalkınma hamlesinin önemli bir sacayağı olmaları itibariyle de üretim amacını ön plana çıkarmaktadırlar.

Eğitim, değişim sürecindeki ülkelerde yeniliklere uyum sağlayabilecek ve bu yenilikleri topluma benimsetecek bireyleri yetiştirme fonksiyonunu üstlenmiştir. Politik, sosyal ve kültürel değişimin gerçekleşmesinde bir araç niteliğindedir. Bu noktada tartışmaya konu olan husus, eğitimin sosyal yapıyı etkilediği gibi sosyal yapıdan etkilenip etkilenmediğidir. Nitekim yalnızca eğitim kurumundaki değişimlerin toplumsal bir değişim gerçekleştirmesi beklenemez. İki yönlü bir ilişkinin varlığı söz konusu olup değişimin her iki tarafta da arzu edilir olması gerekir. Bunların yanı sıra, eğitim müessesesi bilgiyle birlikte toplumsal kimlik ve değerlerin kazandırılması, kural ve kaidelerin benimsetilmesi görevini de yerine getirmelidir. Yani değişimin sebebi değil aracı niteliğindedir ve ortaya çıkan değişimin mahiyeti eğitimin bir sonucu olarak değerlendirilebilmektedir (Bahadır, 1994:143).

Bu iki taraflı ilişkide eğitimin edilgen durumda olduğunu savunanlar, toplum yapısındaki değişimin eğitimi şekillendirdiğini ileri sürmektedirler. Toplumun bir yansıması olan eğitim sistemi, toplumsal gereksinimlere karşılık verdiği gibi ihtiyaçların teminine yöneliktir. Toplumsal değerlerin devamlılığı da eğitimin işlevlerinden olup, bireylerin topluma bağlı kalması da eğitimin amaçları arasında yer almalıdır. Bu görüşün savunucuları, eğitimin ekonomik ve otoriter güçler tarafından şekillendirildiğini, kendi başına eğitimin bir biçimlendirici olmadığını savunmaktadırlar (Eskicumalı, 2014:111).

Netice itibariyle toplumsal kurumlarda yaşanan dönüşümler toplumsal değişimin gereklilikleri olmakla birlikte değişim neticesinde ulaşılması amaçlanan noktaya varabilmek için toplumsal bir bilincin, ortak şuurun ve hareket şeklinin oluşması gereklilik arz etmektedir. Bunun için de toplumun bu bağlamda eğitilmesi, şekillendirilmesi şarttır. Aksi durumda hedefe toplumsal olarak değil, bireysel anlamda bir yöneliş söz konusu olacağından ortaya çıkan değişimin toplumsallığından da bahsedilemeyecektir. Bu bağlamda eğitimin rolü, diğer

kurumlarla birlik içerisinde hareket ederek ulaşılmak istenen hedeflere varış yollarını toplumu oluşturan bireylere iyice belletmek ve bu yolda ilerlemek için gereken donanımı edindirmektir (Eskicumalı, 2014:112).

## **1.2. TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN KIRSAL ALAN İTİBARIYLA TOPLUMSAL DEĞİŞİMDEKİ YERİ**

Türkiye’nin eğitim ve kalkınma hamleleri Cumhuriyetin ilk kuruluş yılları itibariyle başlamıştır. Bir kuruluş savaşı vermiş olan ülkenin yeniden inşası için ardında bıraktığı imparatorluğun enkazından sıyrılarak demokratik ve batılılaşma yolunda bir yapının oluşturulması çabaları sergilenmeye başlamıştır. Modernleşme abaları içerisinde yeni cumhuriyet, tarımdan sanayiye, sanattan eğitime birçok alanda reformist yaklaşımlar üretmiş ve bunları hızlıca hayata geçirmeye başlamıştır. Öte yandan Osmanlı’nın kültürel mirasını muhafaza etmeye çalışan toplumda, yapılan reformların bu mirası önemli ölçüde ihtiva ettiği görülmektedir. Ancak, teknolojiye, sanayileşmede, sanatta kendini gösteren Batılılaşma etkisi, reformların yapısını da şekillendirmiş ve yeni bir yapının inşası gündeme gelmiştir. Bu süreçte eğitim harf inkılabı, köy enstitüleri gibi yepyeni ehrede yeniden tesis edilmiş ve eğitimin hedefinde toplumsal bağlamda kırsal ve kentsel kalkınma yer almıştır. Nüfusun büyük çoğunluğu o dönem için kırsal kesimden oluştuğundan, kalkınmanın bu kesimden başlaması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte sanayideki yenileşme ve değişimler de kent hayatının ve kentsel nüfusun eğitimini zaruri bir hale getirmiştir.

Diğer köklü değişim yaşayan ülkeler gibi Türkiye’de de yeni toplumun ihtiyaçları ve değerlerine uygun eğitimciler ve bireyler yetiştirme fikri yeniden yapılandırılan eğitim kurumunun çok merkezli bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Bir taraftan yeni toplumla uyumlu ve rejimi güçlendirecek bireylerin yetiştirilmesi hedeflenirken, diğer taraftan da bu insanları yetiştirecek eğitimciler ve sanayideki gelişmeler için ihtiyaç duyulan eğitimi işgücünün yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Gök, 1999: 5).

Cumhuriyetin ilk yıllarında kurucusu olan Atatürk, bir konuşmasında devrimsel alanda yapılacak en büyük işlerden birinin Türk insanının düşünce yapısında yapılacak devrimler olduğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda ise yeni

oluşturulacak olan eğitim sisteminde Türk insanın düşünce yapısı, değerler sistemi ve hayat tarzlarını değiştirecek muhtevanın eklenmesi suretiyle eğitime önemli bir işlev yüklemiştir. Böylelikle, o dönemde eğitim kurumlarına ilişkin yapılan yenileştirmelerle sadece reformların halka anlatılması, kabullenmelerinin sağlanması amaçlanmayıp aynı zamanda geçmişten gelen Osmanlı fikri ve yaşam tarzının değiştirilmesi, Batı tarzı demokratik ve modern yaşam tarzının fikri ve fiili hayata yerleştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte dejenere olmuş son dönem medreselerinden<sup>2</sup> kalma, alışkanlıklardan ötürü müfredatta yer verilmeyen müzik, resim gibi dersler eğitim programlarına dahil edilmeye başlanmıştır. Mevcut eğitim sisteminin millileştirilmesine büyük önem verilirken Türk tarihinin öğretilmesine ilişkin yeni içerikli “Vatandaşlık Bilgisi” ve “Tarih” kitapları müfredatta dahil edilmiştir (Eskicumalı, 2014:118-119).

Cumhuriyet döneminin eğitim revizyonu, sosyal, ekonomik ve politik alanlarda hayata geçirilen reformlar ve politikalarla paralel bir biçimde gerçekleştirilmiştir. 1923-1946 yılları arasında kapsayan dönemde eğitim ve okul Kemalist politikalar, kültürel ve toplumsal dönüşümün temel taşlarını oluşturmuştur. Bununla birlikte yeni rejimin sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda geliştirilmesinde en büyük sorumluluk eğitim müesseselerine yüklenmiştir.

Nüfusun büyük bölümünün köylerde/kırsal kesimde yaşadığı kuruluşun ilk yılları itibariyle yaşamsal standartlar da feodal sistemin getirisi olarak ağılık düzeninde oluşmuştur. Böylelikle, köylü nüfus ilkel yöntemlerle tarımsal faaliyetlerini devam ettirmekle birlikte eğitimle de neredeyse hiç tanıştırılmamışlardır. Bunların yanı sıra savaşın getirdiği yıkım ve yitimlerle birlikte halkın büyük kısmı yokluk ve yoksunluk altında yaşamını devam ettirmeye çalışmaktadır ve dönemin şartları bu kesime gidecek olan hizmetlerin de önünden engel teşkil etmektedir. Yaklaşık olarak nüfusun %80-85’ine karşılık gelen kır nüfusunun sosyal ve ekonomik yapısı Cumhuriyet felsefesiyle çatışmakta ve bu

---

<sup>2</sup> Medreselerin, Selçuklu ve Osmanlı’nın duraklama dönemine kadarki dönemde birçok ilim ve sanat adamı yetiştirdiği, daha sonra liyakat ilkesinden uzaklaştıkça belirli bir zümrenin fikirlerine hizmet ettiği ve bununla da Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküşünde etkisi olan kurumlardan biri olduğu genel kabul görmektedir (geniş bilgi için bkz. Ahmet Ocak, Selçuklu Devri Üniversiteleri Nizamiye Medreseleri, Nizamiye Akademi, İstanbul, 2017; Ekmeleddin İhsanoğlu, Medreseler Neydi, Ne Değildi?, Kronik Kitap, İstanbul, 2019), Bizim de medreseler bakış açımız bu paralelde olup eğitim sisteminin bozulması ve yeni Cumhuriyete kötü bir miras olarak kalmalarına ilişkin yaklaşım bu döneme ilişkin medreseler üzerinden yapılmış olan bir nitelendirme değildir.

durumun vahametine karşın Atatürk; “*Türkiye’nin asıl sahibi ve efendisi, gerçek üretici olan köylüdür... Bugünkü felaket ve sefaletin tek nedeni bu gerçekten habersiz olmamızdır...*” (Filiz, 2005: 45), “*Ulusumuz çiftçidir... Çabalarını çağdaş iktisadi önlemlerle en üretken duruma getirmeliyiz, köylünün emeğinin ürününden azami derecede yararlanmasını sağlamak iktisat siyasetimizin özüdür*” (Eskicumalı, 2004: 10) şeklindeki söylemleri ile kırsal kesimin eğitiminin önemine işaret etmektedir.

Atatürk’ün inancı doğrultusunda, cumhuriyet yönetiminin ihmal edilmiş olan köylünün ele alınması için mücadele verme eylemi ve bu mücadelenin başına eğitim sorununun çözülmesi gerekliliği konusundaki düşünceleri başlamış, dolayısıyla kırsal kesimin ihtiyaçlarını temel alan çözümler üzerinde çabalar söz konusu olmuştur.

Kırsal yaşam tarzının modernleşmesi ve iyileştirilmesinde en önemli rol eğitim meselesi olarak görülmüştür. Köylünün geri kalmışlığı ve üretimin ilkelliği yetersiz eğitimle açıklanmakta, köyde verilecek eğitimin şehirden farklı olarak yaşam şartlarını kolaylaştırıcı ve üretimi modernleştirici ihtivaya sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Öyle ki köyde verilecek olan eğitim köyün şahsiyetini yükselteceği gibi üretimi ve ekonomisini de geliştirmelidir. Bu bağlamda 1935 yılında İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç, bu gerekliliklere ilişkin olarak aşağıdaki kıstaslara göre eğitimin şekillendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Tola, Hüsnü ve Hakkı, 1935:2):

- Her bir bireye milli iktisatta üzerine düşen rolün bilincini edindirmenin yanı sıra köylünün ekonomisini güçlendirmek kazancının artmasını sağlamak
- Cumhuriyetin yeni değerlerini vatandaşlar arasında yaygınlaştırarak sahiplenilmesini sağlamak, içtimai seviyelerini yükseltmek
- Uzun bir geçmişin getirdiği olumsuz ve baskıcı düşüncelerden köylüyü sıyırıp yeni devrin ve modernleşen dünya düzeninin şartlarına göre geliştirmek, hazırlamak.

Bu kıstaslarda yeni bir sosyal nizamın sağlanmasına odaklanıldığının yanı sıra, Osmanlı’dan ve dolayısıyla ümmetçilik düşüncesinden kopma arzusunun ortaya çıkardığı çabaların da varlığı görülmektedir.

Geçmişin getirdiği yapıya bağlı olarak köyde dünyaya gelen çocuğun bakımsız, bilgisiz ve cahil bir çocuk olarak değil görgü ve bekası gelişmiş, haklarının farkında ve onları savunabilir olan, hem kendine hem de başkalarına aynı zamanda ülkesine de faydası olan bir birey olarak yetiştirilmesi gerektiği görüşü eğitimin muhtevasını da şekillendirmekteydi. Öte yandan köylü, günlük geçimini sağlamak için ilkel yöntemleri uygulayan bir işçi niteliğinde değil, yaptığı işler bakımından usta ve uzman bir birey olarak yetiştirilmeliydi. Bu düşüncelere bağlı olarak eğitime önemli bir işlev yükleyen İsmail Hakkı Tonguç, yeni eğitim sisteminin hurafelerden uzak, iradesine güvenen, düşünsel olarak geniş bir perspektife sahip olan laik vatandaşları yetiştiren bir özelliğe sahip olmasını savunmuştur. Köylünün bilinçlenmesi ve değerlerini geliştirerek yenilerini de dahil etmesi gerektiğini, bunun aksi durumda inkılapların şehir toplumuyla sınırlı kalarak köy halklarının bunun dışında kalacağını düşünmektedir (Tonguç, 1947: 24).

Cumhuriyet öncesinde milli mücadele yıllarında kendi imkanlarıyla ayakta kalma çabası sergileyen halkla birlikte ekonomiyi de bu kısıtlı imkanlar dairesinde şekillendirmeye çalışan iktisatçılar, başka ülke örneklerinden hareketle bir takım önlemler ve yenilikler önermiş, ancak bir kısım tepki ve sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. O dönemde dünyayı etkileyen 1929 Buhranı, aynı zamanda Türkiye'yi de etkilemekle birlikte benzer durumdaki ülkeler için de büyük zorluklara sebebiyet vermiştir. Ancak bu süreçte daha belirgin bir biçimde kendini gösteren sağlıklı bir eğitim sisteminin sağlam bir ekonomik yapı ile tesis edilebileceği gerçeği dönemin yöneticileri tarafından gözden kaçırılmıştır. Dönemin Maarif Vekilliği (Milli Eğitim Bakanlığı) geçmişten gelen mali yük altında zorlanırken (maaşlar, kurum masrafları vb.) Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte yeniden yapılanmanın getirdiği yeni yükler de eskilerin üzerine binmiş ve giderek artan harcamalar faaliyetlerin yaygınlaştırılmasını zora sokmuştur. Öte yandan bayındırlık, tarım, sağlık gibi alanlardaki harcamalar daha ön plana alındığından eğitim harcamaları bunlar bakımından bir engel olarak değerlendirilmiştir. Ancak, eğitime yapılacak olan yatırımlar ekonomik ve toplumsal gelişme aracı olarak eğitimin kabulünü gerektirdiği gibi bu yönde hareket edilmemesi halinde yapılacak ekonomik yatırımlar kısa zaman sonra beklenen verimi üretemeyecek ve atıl yatırımlara dönüşecektir. Bunun yanı sıra, üretim yatırımları gibi kısa süreli geri dönüş sağlayan yatırımlar

olmayıp uzun vadede daha sağlıklı verimlilik üreten ve ülkenin her alanını ilgilendiren yatırımlar niteliğindedir (Kirby, 2000: 44).

Bu sebepten, diğer yatırımların da devamlılığı sağlanarak ekonomik gücün artırılmasıyla birlikte eğitim yatırımlarının da devam ettirilmesi ve kaynakların yatırım alanları arasında dengeli bir biçimde yönlendirilmesi gerekliydi. Cumhuriyetin ilk on yılında vergilerden, yabancı yatırımlardan ve dış borçlardan faydalanarak kaynak oluşturma çabaları denenmiş ancak öz kaynaklarla büyütülen bir ekonominin getireceği katkılar sağlanamamıştır. Borç yükü altında kısıtlı şartlarda bir eğitim sistemi oluşturulmuş ve geleceğin üretim alanlarının ana güçleri olacak olan öğrencilere bir şekilde teknik ve tarım eğitimleri verilmiştir. Ancak gelişmiş ülkelerin hiçbirinde ülke eğitiminin ortaya çıkardığı işler ekonomik getiriye dönüştürülemedi. Bunun yolu ancak teknik okullarda üretilen çalışmaların satışı ile mümkün olabilecektir. Böylesi bir işletme mantığıyla devam ettirilen eğitim sistemi daha önce hiç görülmemiş ve duyulmuş değildir. Lakin eğitim finansmanının temini için çeşitli formül arayışları bilinmedik yöntemleri de gündeme getirmiştir. Bu çabalar dairesinde Milli Eğitim Bakanlığı sadece sağlam bir eğitim altyapısı sağlayamadığını değil, eğitim finansmanı noktasında kaynak üretecek bir yeterliliğe de ulaşamadığını göstermiş olmaktadır. Tüm bu yaşanan deneyimler iki farklı görüşün bir sentezinin gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır. Buna göre eğitim, ekonomik sistemden beslenmeyecek veya bir ekonomik faaliyet olmayacak aksine ekonominin gelişmesine katkı sağlayacak yolu açarak ekonomiyi geliştirecek ve kendisine gerekli olan kaynağın da yolunu açacaktır (Kirby, 2000: 44-45).

Bu yaşananlara bağlı olarak kırsal alanda eğitimin gerekliliği görüşü zaman içerisinde kendisini gösterecek ve nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan kırsal kesimin eğitimi için adımlar atılacak, kanun çıkarılacaktır. Diğer taraftan kırsal kesimin hem geçmişten gelen sosyal yapısı hem de fiziki şartları eğitimin diğer zorlukları ile birlikte dikkate alındığında kurulacak yeni sistemin bu sorunları da göğüsleyebilecek nitelik ve kişilerle yapılması gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır.

### **1.2.1. Kırsal Alanda Yaşanan Eğitim Sorunları**

Türkiye’de Cumhuriyet döneminin yoğun nüfus kitlesini oluşturan kırsal alanın eğitimine ilişkin sorunların başında bu bölgelerdeki toplumsal yapı gelmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınmış olan bu sosyal yapı İmparatorluk döneminde vergi veren, asker yetiştiren ve tarımsal üretimi yapan bir topluluk muamelesi görmekten öteye götürülmemiştir. Köylülerin devlet nezdindeki işlerinin görülmesinde bile ağalar, tarikat liderleri gibi kimseler aracı tutulmuş, devlet nezdinde kendilerini temsil ve ifade dahi edememişlerdir. Yönetime katılmak bir yana yönetimlerden talepte bile bulunamayan bir köylü yapısı söz konusu olmuştur (Aydın, 2007:17).

Öte yandan kelimenin tam anlamıyla kendi göbeklerini kesmek zorunda kalan köylü kesimi tarımı da ilkel yöntemlerle ve kendi üretmek zorunda kaldıkları çözümlerle devam ettirmektedirler. Sosyal yaşantının ve ilişkilerin yönlendiricileri ya din adamları, tarikat liderleri ya da feodal sistemin toprak sahibi olan ağaları olmuştur. Öyle ki dini yapılar ağır basmakla birlikte bu yapıların halk üzerindeki etkileri de son derece önemli düzeydeydi. Toplumun inanç ve değerleri bu yapıları kutsal olarak algılamaları ve tabii olmaları itibariyle son derece önemli etkenlerdir. Cumhuriyet itibariyle 40.000 köy bulunsa da bunların 35.000'inde okul olmamakla birlikte olanlarda da derslik sayısı çok kısıtlıydı. Öte yandan okul olan köylerin diğerlerinden bir farkı bulunmayıp yaşamsal anlamda okullar köylere herhangi bir katkı sağlamamıştır. Bu durumda okulun varlığıyla yokluğu arasında bir fark bulunmamaktaydı. Oysa ki okulların köylerde olumlu değişimlerin öncüsü olması beklenirken bu beklenti karşılanmamış, diğer yandan okulları etkin kılabilecek öğretmen ihtiyacı dahi karşılanamamıştı. Bu halde, hem okul ihtiyacı hem de okullarda eğitim verecek öğretmen ihtiyacının karşılanacağı yollar bulunmalıydı (Aydın, 2007:20).

Maddi imkanların yetersizliğinden ötürü okullaşma oranı köylerde artırılmamış, eğitim araç ve gereçleri temin edilememiştir. Faaliyette olan öğretmen okullarından verilen mezunlar ise ihtiyacı karşılayamayacak düzeyde kalmıştır. Bununla birlikte Kurtuluş Savaşı'nda verilen şehitler de dikkate alındığında ülkede eğitilmiş eğitimcilerin yetiştirilmesi için zamana da ihtiyaç vardı. Öte yandan mezun öğretmenler görevlerini yaparken çeşitli sıkıntılarla karşı karşıya kalmış; teftiş meselesi, kadro sıkıntısı, öğretmenlik haricinde işler de yapmak zorunda kalmaları, binaların fiziki sorunları ve bunları giderme çabaları, ailevi nedenler, barınma ihtiyaçları gibi sorunlardan ötürü kırsal bölgede ihtiyaç olan öğretmenin bulunması da son derece zorlaşmıştır. Öğretmen ihtiyacı sadece kırsal kesimde değil ülkenin her



yerinde önemli bir sorun halindeydi. Buna bağlı olarak öğretmen seçiminde ölçütler iyice gevşetilmiş ve mesleğe girişi kolaylaştırılmıştı. Bu sebepten ihtiyaca karşılık veremeyen öğretmen okullarının yanı sıra diğer okullardan mezun olanlara da öğretmenlik hakkı tanınır olmuştu. Bu durum rakamsal olarak “1923’de 10.102 ilkokul öğretmeninden mesleki öğrenim görmüş olanların sayısı 378 kadın, 2.356 erkek, toplam 2734 kişiydi. 2107 kişi ise öğretmenlik mesleğine çok uzak branşlardan atanmışlardı” (Akyüz, 1978:227).

Bu eksikliklerin yanı sıra kırsal alandaki eğitim sorunlarından bir diğeri de yaşam biçiminin getirdiği zorunlulardır. Temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılık olan köylülerin çalışma çağında olanlarının %32’lik kısmı tarımla uğraşmaktaydı. Buna karşılık %60 oranında da işsiz bulunmakta ve bu kesimin de geçimini devam ettirebilmesi için iş bulması gerekmektedir. Öte yandan bu nüfusun çoğu topraksız olup genelde ağaların veya toprak beylerinin emrinde çalışmaktaydılar. Çalışanlar emeklerinin karşılığını alamadığı gibi özgürlükleri de yine toprak ağalarına bağlıydı ve bir anlamda köle hayatı yaşıyorlardı. Bunların yanı sıra gelişmiş tarım aletleri veya bu yönde yatırımlar söz konusu olmayıp büyük oranda insan gücüne dayalı bir sistemde çalışmaktaydılar (Pazar, 2001:47). Hal böyle olunca köylünün eğitime zaman ayırması mümkün olamamıştır. Ancak çalışma çağına henüz ulaşmamış çocukların okula gönderilmesi söz konusu olacaktır. İlköğretim çağındaki bu çocuklar da ülkenin durumundan ötürü okuyabilecekleri bir okul ve öğretmen bulmaları halinde okula gitmeleri mümkün olacaktır.

Köylünün yaşadığı sorunların yanı sıra öğretmenlerin çalışma şartları da kırsal alanda yaşanan eğitim sorunlarını katlamaktaydı. Maaşları özel idare bütçelerinden karşılanan öğretmenlerin aldıkları maaşların düzeyi ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli değildi. Bunun yanı sıra 1934’de görev başında olan 13.262 öğretmenin maaşı düzenli olarak verilememiştir. Reşit Galip, Mustafa Necati gibi idealist olan dönem Milli Eğitim Bakanlarının öğretmenlerin sorunlarını çözmeye yönelik çabaları da yetersiz kalmıştır. Öyle ki birçok ilde öğretmenler 3-4 ay maaş alamamış, aldıkları maaşlarla da zaruri giderlerini karşılamakta dahi güçlük çekmişlerdir. Öğretmenlerin maddi sorunlarına ek olarak köylerde yaşadıkları ortam da sorunlarını katlar niteliktedir. Nitekim o dönemlerde köylü nüfusun öğretmenleri kabullenmesi de sorun olmuştur. Beraberinde, köy şartlarına uyum sağlaması da zorluklar

arasındaydı. Sadece öğrencileriyle iletişim kurabilen öğretmenlerin genelde köylü ile iletişimlerinde köy imamları aracı rolünü üstlenmişlerdir. Köylerde kız çocuklarının okula gönderilmemesi, bunun gereksiz kabul edilmesi erkeklerin ise işlerde çalışıyor olmaları hem öğrenci sıkıntısını hem de köylünün okullara olumsuz bakışını temellendiren durumlardan olmuştur. Devam zorunluluğunun olması köylülerin okula bakış açısını şekillendiren durumlardan bir diğeri olup okulun önemini henüz kavramamış olan köylüler, bu zorunluluk karşısında öğretmenleri muhatap görmekte ve suçlamaktaydılar. Netice itibariyle okulun onların ekonomik ve sosyal yaşantılarına hiçbir katkısı olmadığından gereksiz bir kurum olarak nitelenmesi gerekirdi (Pazar, 2001: 46-49).

Köy okullarında eğitim veren öğretmenlerin lojman imkanları olmadığı gibi barındıkları evlerin dönemin şartları itibariyle alışmamış birinin yaşayabileceği özelliklere sahip olması düşünülemezdi. Elektrik, su, yakacak gibi ihtiyaçlarını kendileri karşılamak zorundaydılar, banyo lüks sayılmaktaydı. Okulun tamir tadilat işleri de öğretmenlerin üzerindediydi. Köylülerden destek bulabilenler bu konuda daha şanslı sayılmaktaydılar. Bunların yanı sıra eğitimin üç yıllık olması da devam sorununu ortaya çıkarmaktaydı. Bunlar karşılığında 1929'da öğrenime başlayan her 100 öğrencinin ancak üçte biri mezun olabilmekteydi. Bu mezunlardan da ancak %20'si öğretmenlerin amaçladığı dönüşümü yakalayabilmekteydiler. Köylülerin ve öğrencilerin okula bakış açılarını değiştirecek, onların okula yaklaşımlarını iyileştirecek yeni bir programa ve eğitim uygulamasına olan ihtiyaç günden güne kendini daha da belirgin bir biçimde göstermeye başlamıştı (Akyüz, 1978: 295).

Tüm bu sorunların giderilmesi ve eğitimin daha etkin bir biçimde toplumsal değişimde varlığının sağlanması için çeşitli uygulamalara gidilmiştir. Bu bağlamda tekke ve zaviyelerin toplumsal etkileri ve bu kurumların çeşitli çevrelerce farklı amaçlarla kullanılıyor olmalarından ötürü kapatılması kanun ile gündeme gelmiştir. Akabinde, öğretim birliği yasası çıkarılmış ve daha birçok yenilikle yönetime katılan, aydın ve eğitimli bir halk oluşturmak için hayata geçirilmiştir (Aydın, 2007:17). Atılan adımlar neticesinde 1935 yılında eğitim alanında toplumsal kalkınma yönünde adımlar atılmıştır. Sadece kırsal alanda değil, topyekün bir kalkınma hamlesi niteliğindedir. Toplumun ekonomisi, girişimciliğin desteklenmesi, kırsal alanda tarımsal sorunların çözümü, imkanlar dairesinde yerel güçlerin gönüllü katılımının

devlet tarafından da desteklendiği şekliyle bir imece çalışması ortaya çıkmıştır. Sorunların çözümüne duyulan ihtiyaca bağlı olarak hem eğitsel alanda hem de eylemsel bağlamdaki çabalar köy enstitülerinin doğuş sebebi olmuştur (Aydın, 2007:20).

Toplumsal kalkınmanın eğitim ayağını oluşturan enstitüler, daha önce yaşanmış sorunların tecrübesi ile kırsal alandaki sorunları çözecek ve toplumsal kalkınma çabalarının ileri birlikleri olacaklardır. Sadece köy okullarına öğretmen yetiştiren kurumlar değil aynı zamanda köylülerin sorunlarını da çözen ve onlarla bütünleşen, onları bilinçlendiren, aydınlatan ve ufuklarını açan kurumlar olacaklardır. Bu itibarla, toplumsal kalkınma hareketi olarak köy enstitüleri ekonomik, kültürel ve sosyal sorunların çözümü olan bir kalkınma deneyimidir. Öte yandan yıllar itibariyle artan öğretmen ve okul ihtiyacının karşılanması noktasında kalıcı bir çözüm üretilmesine devletin çözüm bulma çabası ve zarureti iyice kendini göstermeye başlamış ve neticesinde eğitmen yetiştirme projeleri ile bu yöndeki adımlar atılmaya başlanmıştır.

### **1.2.2. Köy Eğitmenleri Projesi**

Kurtuluş Savaşı'nın kalıntılarından kurtulmaya çalışan yeni Türkiye, bir yandan da 1929'un dünyayı etkileyen büyük buhranın etkileriyle de savaşımaya başlamıştı. Zorlu geçen ekonomik şartlar altında eğitimin hem Cumhuriyetin hem de ekonomik iyileşmenin tek reçetesi olarak algılandığı görülmekteydi. Ekonomik olarak zorlu geçen bu yıllarda eğitim, rejimin de temel düşüncesinde olduğu gibi, kötü durumdan çıkışın tek yolu olarak görülmekteydi. Bu dönemin eğitim ihtiyaçları ailenin ekonomik gelişimini sağlayacak olan aile eğitimi, endüstrileşmede yetişmiş eleman ihtiyacını karşılayacak olan teknik eğitim ve tarımsal kalkınmada öncülük edecek uygulamacı tarımsal eğitimi şeklinde tespit edilmiştir. %80-85'ini kırsal kesimin oluşturduğu toplumun, değişime ve gelişime de bu yoğun nüfus yapısından başlaması gerekmektedir. Köy eğitiminin temel amacı köy yaşantısının sorunlarını çözmek ve tarımsal iyileşmeyi başlatmaktır. Bunun sebebi, temel eğitimin köylerin eğitimi şeklinde açıklanmış olması ve köy okullarının tarımsal kalkınma, köyün canlandırılması ve çağdaştırılması gibi amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenmesine gayret gösterilecek olmasıydı. Bu perspektifte, ilk denemesi 1936'da

yapılan köy öğretmeni yetiştirme kursları açılmıştır. Bu kursların milliliği halen tartışılıyor olsa da Türkiye açısından bir ilk olma özelliğinin yanı sıra hiçbir ülkede bu denli uzun soluklu ve kıt imkanlarla oluşturulmuş benzer bir eğitim kurumu söz konusu olamamıştır (Başaran, 1982:32-33).

1935’lerde Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’dı ve İsmail Hakkı Tonguç da ilköğretim genel müdürlüğü vekaletine bakmaktaydı. Tonguç, Bakan Arıkan’a eğitim için köylerde yararlı olacak eğitimcilerin bulunamayışından doğan sıkıntıları dile getirdiğinde; Atatürk’ün eğitim tarihimizde bir dönüm noktası olan sözlerine vurgu yaparak *“Ordudaki çavuşlarımızdan bu alanda pekâlâ faydalanabiliriz. Kısa süreli kurslarla yararlanabileceğimiz elemanlar yetiştirebiliriz. Bunlara eğitmen diyebilirsiniz”* demiş (Aydın, 2007:61) ve bu açığın askeriyeyle karşılanabileceğine işaret etmiştir.

Eğitmen projesinin amaçlarından birisi de köylü halk ile kent halkı arasındaki uçurumun kapatılması ve her iki halk için eşit fırsatların oluşturulmasıydı. Köy çocuklarının alacağı eğitim sadece köy hayatını kapsar nitelikte olmayıp iki yaşam biçimine de uyum sağlayacak nitelikte ve kaynaştırıcı nitelikte olmalıydı. Bu husus, köy öğretmenleri projesinin eleştirilerinde en çok dile getirilen husus olmakla birlikte bu açığın eğitimle değil ekonomik anlamda eşit şartlara ulaştırmayla mümkün olacağı savunulmuştur. Eğitimle kentteki imkanlar köylere aktarılamazdı. Öte yandan iki taraf arasındaki farklılıkların giderilmesi sadece bir tarafın eğitimi ile mümkün olmayacaktı. O zamanlarda yapılan bu eleştiriler günümüzde de hala bir tartışma konusu olma özelliğini korumaktadır (Bahadır, 1994: 28).

Milli Mücadele’den sonra köylere dönen askerlerden bazılarının askerde öğrendikleri okuma yazmayı kendi köylerindeki çocuklara da aktarma çabaları görülmüştür. Yerel koşullarda ve gönüllü olarak yapılan bu eğitim faaliyetleri Milli Eğitim dairesinde programlı bir çalışmaya dönüştürülmesi fikrini de tetiklemiştir. Ülkenin zorlu ekonomik şartları karşısında bu fikrin karlı bir yol olacağı düşünülmüştür. Öte yandan dünya genelinde yaşanan ekonomik buhranın etkilerinin giderilmesi çabaları da devam etmekteydi. Henüz yapılmamış ekonominin bu şartlar altında yeni öğretmenler istihdam etmesi ve maaş ödemesi olanaksız gibi görünüyordu. Bu şartlar altında devletin köylere eğitmen bulabilmek için her imkanı

değerlendirmesi zorunluluk halini almıştı. Bu asker eğitimciler, gönüllü olmaları itibarıyla finansal açıdan Milli Eğitim Bakanlığı'nı bir anlamda rahatlatmış ve projeye verilen önemi de artırmıştır. Diğer taraftan ekonomik koşulların iyileştirilmesi yönünde aranan çözümler, eğitimci projesiyle birleştirilmişti. Öğretmen ders verip okuma yazma öğretmekle birlikte köy işlerine yönelik olarak da bir zirai teknisyen gibi hizmet de verecekti. Eğitimcinin maaşı olmayacak ancak devlet eğitimciden üretim danışmanı ve öğretmen gibi faydalanacaktı. Buna ek olarak eğitimcilere zirai, teknik, üretim gibi konularda araç temini devlet tarafından yapılacak ve böylelikle Ziraat Bakanlığı da projeye dahil olmuş olacaktı. Mevcut potansiyel amaçlar doğrultusunda en verimli biçimde kullanılabilirdi. Bu proje, yeni Cumhuriyet'in hem ekonomik hem de kültürel anlamda kalkınma hamlelerine önemli bir katkı mekanizması olacaktı (Kirby, 2000: 111-112).

Ancak bu noktada hayata geçirilmek istenen fikrin temelini göz atmak gerekir. Bu bağlamda İ. Hakkı Tonguç, 1935 yılında İzmir M. Eğitim Müdür Yardımcısı Rauf İnan'a yazdığı mektubunda;

*“Askerlerden köylerde istifade meselesi anladığın tarzda okuma ve yazma için düşünülüyor. ‘Önder’ olarak fikrince kuvvetli söker mi, tatbikatta dejenere olur mu? Oralarına pek bir şey söyleyemem. Biz de yapacak münevverle köye giremeyiz. Onun için köyü harekete getirebilecek, içinden eleman bulmak lazımdır. Bu itibarla nüfusları 150'den aşağı köyler için öğretmen verebileceğiniz zamana kadar o köyün en kuvvetli adamını sosyal ve kültürel işlerde rol sahibi yapmak istiyoruz. Fakat bütün bu teşebbüsün gayesi ve mesnedi köyde istihsali çoğaltmak, teknikleştirmek, olabildiği kadar rasyonalize etmektir. Hulasası, dağınmak, perişan, bitkin köyü hareketlendirmektir. Bu işi yapmak, kontrol etmek, idare etmek de bizim öğretmenlerden becerikli olanlara verilmek isteniyor. Askerlerden istifade meselesinde Maarif, Ziraat ve İktisat Vekaleti müşterek hareket etmek istemektedir. Mevzu henüz ‘belirgin’ değildir, işlenecektir”.*

ifadeleri dikkate alındığında, köy eğitimcilerinin bir öğretmen olmaktan ziyade köylüyü ardından sürükleyebilecek, yol gösterecek ve kalkınmada önyak olacak bir lider olmasının arzu edildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

### **1.2.2.1. Köy Eğitimcileri Projesinin Yapıtaşları**

Projede hedef kitle konumunda bulunan köylüler, dönemin profiline göre muhafazakar, dış iletişime kapalı, belirli kalıpların dışına çıkmayan bir toplum özelliği sergilemekteydi. Sosyal ve kültürel yaşam biçimleri Osmanlı köylüsünün özelliklerini taşımakta ve modern yaşamla, teknolojiyle henüz tanışmış değillerdi. Bilgisiz bırakılmışlardı ve cahil kalmışlardı. Eğitim konusu ailede başlar ve tarlada devam ederdi. Geleneklerine son derece bağlı olan toplumda kurallar da gelenekler dairesinde şekillenmişti. Dış dünyaya kapalı olan bu yapılar modern dünyanın nimetlerinden de yoksun kalmışlar, hatta hiç tanışmamışlardı. Çocuğun eğitimi ailede başladığı gibi sosyal çevre de bu konuda rol sahibiydi. Büyükler küçüklere yaşamsal deneyimlerine bağlı olarak bilgi aktarırlardı. Tarım, sağlık gibi konular geçmişten gelen bilgilerin aktarımıyla ancak tamamen ilkel uygulamalar şeklindeydi. Modern tıbbın imkanları köylere neredeyse hiç ulaşmamış ve tedavilerde genelde kulaktan dolma bilgiler uygulanmıştır (Pazar, 2001: 50-51).

Kent okulları ise toplumsal yapının özellikleri dikkate alınmadan batılı tarzda ve ülkenin gerçeklerinden uzak bir biçimde dizayn edilmiştir. Bu sebeple kırsal kent arasında kapatılması düşünülen uçurum aksine daha da açılmıştır. Devletin elindeki öğretmenler kent okullarında istihdam edilmekle birlikte köy okullarını karşılama imkanı yoktu. Öte yandan öğretmen sayısına göre öğrenci sayısı her geçen yıl daha da fazla artmaktaydı. Köylerde bilimsel eğitimin yanı sıra ekonomik işleyişin de eğitilmesi gerekmektedir. Modern tarımla tanışarak üretimi artırmaları, ekonomiye katkı sağlamaları gerekirdi (Bahadır, 1994:31-32). Bu şartlar altında köy eğitimcileri projesinin yapıtaşlarını temelde köylüler ve gönüllü eğitimciler oluşturmuştur.

### **1.2.2.2. Projenin Uygulanması ve Genel Nitelikleri**

Köylerin içerisinde buldukları bu şartlar altında eğitimcileri projesine ilişkin ilk adımlar atılmış, ilk eğitimcileri kursu 1934-1935 yıllarında Kültür ve Tarım Bakanlığı işbirliği ile Eskişehir Çifteler Çiftliğinde kurulmuştur. Kurs yerleri genel olarak köylere yakın yerlerde seçilmekte ve kentlerden uzak olmaktadır. Bu durum eğitimcileri projesinin temel prensiplerinden olup uygulama eğitimcileri için önemli bir ayrıntıydı. Öte yandan köylere hizmetin götürülmesi bakımından da daha masrafsız olmaktadır. Böylelikle köylü eğitime değil eğitim köylüye götürülmüş oluyordu. Bir

anlamda yerinde eğitim şeklinde oluşan projenin bu yönü itibariyle de eleştirilere maruz kaldığı görülmüş, köylüyü köyden çıkarmama olarak da eleştirilere dayanak oluşturulmuştur (Kirby, 2000: 114). Ancak, dönemin şartları, köylünün eğitime bakış açısı dikkate alındığında yapılan uygulamanın bir çığır niteliğinde olduğunu söylemek gerekir. Nitekim buna karşı çıkanlar, köylünün gelişmesini, modern tarımla tanışmasını, düşünebilmesini istemeyen toprak ağaları veya onlarla birlikte menfaatleri olanlardır. Neticede köylünün cahil kalmasını isteyen bu eleştiriler, ancak bu türden kimselerin işine yarayacaktır.

Projede öğretmen kavramı yerine eğitmen kullanılması da tesadüfi bir durum olmayıp, yabancı bir dilden devşirilen bu kavram başlıca işi çocuk okutmak olmayan, özellikle eğitime işiyle ilgilenen kimselere işaret etmesi itibariyle maksatlı olarak seçilmiştir. Bu itibarla eğitmenlerin işi sadece “talim ve terbiye” vermekle sınırlı kalmayıp köyün ekonomisi ve devletle ilişkileri bakımından bir öğretim de söz konusudur (Kirby, 2000: 114).

Eğitmenler, eğitim gördükleri köylerde okul binalarını kendileri yapmışlar, ekime elverişli alanları kendileri işleyerek bağ bahçe yapımına uygun hale getirmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitmenlerin kurs sonrası mezuniyetlerinde eşyalarını koyup evlerine döndüklerinde yanlarına aldıkları tahta bavulları da kendileri yapmışlardır (Tonguç E., 2003). Bu uygulamalar projenin bir parçası olup katılımcıların birçok yönden meziyetlerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ancak bu uygulamalar, projeyi “köylü köyünde kalsın” düşüncesiyle hedef alanlarca eleştirilmiş, eğitmenlerin ırgat gibi çalıştırıldığını söylemişlerdir. Kanaatimizce bu kimseler daha önce de değindiğimiz üzere menfaatlerine zarar geleceğini düşünen ağalık sisteminin son kalıntıları olanlardır. Oysaki İsmail Hakkı Tonguç’un bu konudaki görüşleri Köy Enstitülerinin Temel İlkeleri Başlığı altında yer verdiğimiz genelgesiyle gayet net bir biçimde eleştirilerin tam aksi yönde görüşe sahip olduğunun bir delili niteliğindedir.

Eğitim muhtevasına son derece bağlı bir biçimde eğitimi sürdüren eğitmen kurslarının gelişimi üç aşamalı olarak şekillendirilmiştir. Bunlar, deneme aşaması, kanunlaşma ve programlaşma aşaması ve kursların köy enstitülerine entegrasyonu/bağlanması aşamasıdır. Deneme aşaması “Eskişehir Çifteler

Çiftliği”nde açılan kurs ile başlamıştır ancak, herhangi bir örneği bulunmayan bu kursun attığı her adım haliyle ve doğal olarak tecrübeden yoksundu. Kendi denemeleriyle kurs kendi tecrübesini tesis etmiş ve sonraki örneklere de referans olmuştur (Bahadır, 1994:33).

Kursların çalışma programlarıysa her köye ait denemelerden elde edilen sonuçlar, eğitmen adaylarının işbaşında sergiledikleri çabalarla oluşturulmuştur. Klasik eğitim programlarından farklı olarak köylünün ihtiyaçlarına ve sorunlarına en kısa yoldan çözüm olacak pratikler şeklinde bir müfredat oluşturulmuştur. Bu itibarla esnek bir ders programı yapısı oluşmuş ve gerek görülmesi halinde eğitmenlerin bunu değiştirmesi mümkün kılınmıştır. Eğitmen adayı olan kursiyerler staj dönemleri sona erdiğinde görev köylerine dağıtılmışlardır. Her köye bir mezun eğitmen, başlarına da gittikleri köylerde de eğitimlerini devam ettirmelerini sağlayacak bir başöğretmen verilirdi (Tonguç, 1947: 108-110).

*“1936 yılında kimi kendi köyündeki, kimi kendi köyünün çevresindeki, kimi ise kendi köyüne uzak yabancı köylere olmak üzere toplam 79 köy okuluna dağıtıldılar. Üç grupta dağıtım da aslında bir denemeydi. Kimin nerede daha verimli ve başarılı işler çıkartabileceği merak konusuydu. Bu deneme ile kendi köylerine ve yakın köylere verilen eğitmenlerin zorluk çekmedikleri ancak uzak olan köylere gidenlerin zorlandıkları gözlemlenmiştir. Kendi köylerine giden öğretmenler, köylüler tarafından tanındıkları, ayrıca da kalacak yerleri hazır olduklarından en rahat uyum sağlayanlar olmuşlardır. Ancak, ister kendi köyü, ister çevre köy isterse de yabancı köylerde görev yapan eğitmenlerin hepsi üzerlerine düşen görevi layıkıyla yerine getirmeye çalışmışlardır”*

Köy Eğitmenleri Projesi 11 Haziran 1937 tarihinde, “nüfusun, öğrencinin ve mecburi öğrenim çağındaki çocuk sayısının hızla artışına rağmen bunu karşılayabilecek öğretmen sayısında artışın olmaması” gerekçelerine dayandırılarak bir kanuna bağlanmıştır. Öğretmen okullarından mezun olanlar köye faydalı olacak donanıma sahip olmadıklarından, köyün gerçekleri ve gerekliliklerine cevap verecek tarım ve hayvancılıktan anlayan eğitmenler ancak köylülere ihtiyaçları olan eğitimi verebilirlerdi. Öğretmen okulu mezunlarının bu şekilde donanımlandırılması için zaman ve kaynağa ihtiyaç duyulmaktaydı. Oysa köyü bilen ve köy yaşamına aşina olan kimselerin eğitimci olarak yetiştirilmesi köylerin ihtiyacı olan eğitimi sağlamada çok daha verimli olabilecekti. Bu sebeplerden köy öğretmenlerini işbaşında



eğitebilecek ve denetleyebilecek başöğretmenlere de ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu gereklilikler doğrultusunda kursların muhtevası ihdas edilmiş ve eğitim yeri olarak da öncelikle büyük çiftlikler seçilmiştir. Eğitimin niteliği kadar adayların nitelikleri de önem taşımaktaydı. Adayların, en azından okur-yazar olması, askerliğini onbaşı veya çavuş olarak tamamlamış olması gerekiyordu. Köylerinde yüz kızartıcı bir suçla karışmamış olmaları, köy yaşantısına ve kültürüne aşina olmaları koşulu aranırdı. Öte yandan, köylüler adayların uygunluğunu kendi içlerinde değerlendiriyorlar ve eğitimin beklenen düzeyde şekillendiremeyeceği kimselerin eğitime alınmasının da önüne geçilmiş olunuyordu. Bu itibarla da kısıtlı kaynaklar heba edilmemiş ve tam amacına uygun olarak kullanılmış oluyordu. Beraberinde, devlet işlerinin en büyük sorunlarından olan kayırmanın da önüne geçilebiliyordu. Devletin fonksiyonu ise bu süreçte eğitim için gerekli olan materyal, araç ve gerecin teminiyle birlikte imkanları sağlamakla sınırlı kalıyordu (Bahadır, 1994:34-35).

Eğitmen kurslarının başarılı olmasına bağlı olarak 1937’de artırılmaları, köy öğretmen okullarının açılması ve sayılarının artırılmaları gündeme gelmiştir. Kurslar, yurt genelinde yaygınlaştırılmış ve bu eylemler neticesinde köy enstitülerinin ilk örnekleri hayata geçirilmiştir. Eğitmenlerin görev yerlerine atanmalarını takiben 1940 yılında çıkarılan bir kanun ile “köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere köy enstitülerinin açılacağı” karara bağlanmış ve böylelikle Köy Enstitüleri Kanunu yürürlüğe sokulmuştur. Bu tarih itibariyle artık köylerin ihtiyacı olan eğitimci kaynağı enstitülerle birlikte sağlanmış ve alınan kararlarda bu iki yapı birlikte hareket etmiştir.

Mezun edilen öğretmenlerle 1939-1940 yıllarında 3.607 köye ilkokul açılmış, projenin sonlandığı 1946-1947 dönemine kadar da 8.403 öğretmen görevlendirilmiş ve toplamda 8.543 eğitmene görev verilmiştir. Okulu ve öğretmeni olmayan okul kalmaması şeklindeki hedefte çabalar devam ettirilmiş ve okur-yazar oranı gün geçtikçe artmaya başlamıştır. Bu okullarda, alfabe, yurt bilgisi, hesap gibi müfredatın yanı sıra köylerde yaşamı kolaylaştıracak yeni çalışmalar, zirai teknikler kazandırılmış ve yeni araçların yanı sıra köyde yaşamı kolaylaştırabilecek yeni çalışmalar, ziraat işleri bakımından yeni teknikler temin ettirilmiştir. Ayrıca öğretmenler köyün diğer sorunlarıyla da ilgilenmiş ve zaman zaman muhtar yardımcılığı bile yapmışlardır (Bahadır, 1994:194-195).

### 1.2.2.3. Projenin Sona Erişii

Köy eğitimcileri projesi hayata geçirilirken ekonomik bağlamda tasarruf ettirici niteliği en büyük destek olmakla birlikte toplum içerisinde belirli zümrelerin tepkileriyle de daha kuruluş aşamasında karşı karşıya kalmıştır. Bu zümre, bir anlamda eğitim kurslarının varlığından menfaatlerinden ötürü rahatsız olmuşlar ve her bir uygulamayı farklı bir mecraya sürüklemek suretiyle eleştirilerini dile getirmişlerdir. Bu durum demokrasinin “çoğulculuk” ve “çokluk” tartışmasının bir yansıması niteliğindedir. Çoğunluğun demokrasisi içerisinde çokluğun erki çoğunluğun kararı niteliği taşımakta ve seçilmiş çoğunluk içerisindeki çokluk, sisteme kendi iradelerince yön verebilmektedirler. Tam da bu biçimde bir süreç yaşamış olan eğitim kursları, türlü eleştirilere karşı amacına doğru yol almış ve dönemin şartlarında milli menfaatlere uygun sonuçlar üretmiştir. Ulusal bir bilincin devam ettirmesi hatta gelişimi için çaba göstermesi gerektiği kanaatinde olduğumuz bu kursların kapatılması da yine menfaatperestliğin bir sonucu olarak değerlendirilebilecektir. Yeni Cumhuriyet’in idealist ve milli yöneticileriyle birlikte savaşta ülkesi için canını öne koymuş ve savaş sonrasında da ülke kalkınmasında karşılıksız görev almış olan kimselerin birlik beraberlik içerisindeki mücadeleleri, bir anlamda kapitalist zihniyete yenik düşmüş ve sona erdirilmiştir. Bunun yanı sıra, kursiyerlerden kaynaklanan bazı sorunlar da eğitim projesine karşı olanların ekmeğine yağ sürmüştür denilebilir.

Nüfusu belirli bir sayının altında olan kırsal yerleşimlere öğretmen gönderilemediği gibi bu ihtiyacın karşılanması amacıyla eğitim kursları projesi hayata geçirilmiştir. Bu kurslar köy enstitülerinin kuruluşuna kadar bağımsız çalışmış ve 1946 yılına kadar da köy enstitülerine bağlı olarak hareket etmiştir. Yaklaşık on yılı bulan faaliyet hayatında 8.543 eğitimci bu kurslardan mezun olmuş ve köy kalkınmasına katkı sağlamışlardır. Öte yandan, köylerdeki çalışkan, zeki, mahir kimselerden seçilen eğitimciler, aynı zamanda köylerde ilgisiz kalan cevher niteliğindeki insan kaynağını da ülke kalkınmasına kazandırmıştır. İlk yıllarında son derece istekli ve istikrarlı kimselerle başlatılan eğitim projesi son yıllarında aynı ilgiyi görememiş, istek ve istikrar düşmeye başlamıştır. Eğitimci kalitesi ise son yıllarda ilk yıllara nazaran düşük seviyede olmuştur. Eğitimcilerin, köylerdeki zeki, çalışkan ve becerikli insanlardan olması düşünülmüş ve ona göre hareket edilmiştir.

Ancak ilk yıllardaki istekli ve heyecanlı tutum son zamanlara doğru kaybolmaya başlamıştır. Özellikle kursların sonlarına doğru eğitimci adaylarının kalitesinde düşüşler yaşanmıştır. Bir kısım eğitimci, halkın saygısı ve devletin güvenini suiistimal eden davranışlarda bulunmuşlar, bunları duyan bazı zümrelerde kurslara karşı olumsuz bir algının oluşmasına, oluşan olumsuz algının da güçlenmesine gayret etmişlerdir. Bazı eğitimci öğrencilere eğitim vermek yerine kendi özel işlerini yaptırdıklarından görevden alınmışlardır. Eğitimcinin seçim kriterlerine yeterince uyulmadığı hatta gerekli eğitimi tam almadan görev yerlerine gönderildiği durumlar olmuş bu da kursların amaçlarına muhalif sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Başvuruların azalması ve yöneticilerin gerekli ehemmiyeti devam ettirmemelerinden ötürü bir anlamda köylerde başıboş, faydasız insanlar kurslara alınmış ve eğitimci olarak bu kişiler kurs amaçlarına değil kendi amaçlarına hizmet etmişlerdir. Öte yandan, köylerdeki seçimler de baştaki gibi adil şekliyle devam ettirilmemiş ve kursiyer olması gereken kişiler yerine kayırılan nüfuslu kişiler kurslara gönderilmiştir. Ayrıca, eğitimci okullarından mezun olamamış, sınıfta kalmış kişiler “bir işe yarar belki” düşüncesiyle bu kurslara gönderilmiş ve köylerde de “bir işe yaramıyor bari iş sahibi olsun” düşüncesiyle kursiyer seçimleri yapılır olmuştur (Soysal, 1945: 3). İlk yılları itibariyle dünyanın övgüsünü alan sistem, kontrolsüzlük ve milli şuurdan uzak kişilerin merhametlerine terk edilmeleri sebebiyle bir anda çözüm değil sorun üreten kurumlar haline dönüşmüşlerdir.<sup>3</sup>

Eğitimci projesinin önemli sorunlarından birisi de parasal kaynağın çözüme idi. Bunun için iki şeye ihtiyaç duyulmaktaydı. Bunlardan birisi, eğitimcinin kendi çabaları ile geçimini temin etmesi ve bunu yaparken de başkalarının üretimine katkı sağlamasıydı. Diğerisi ise eğitimcinin kendi hesaplarına tarım faaliyetlerini yapacakları toprak, teknik araç ve gerece ihtiyaç duyulmasıydı. Kendi toprağı olan eğitimcinin bile bunu yapmaları oldukça zorken toprağı olmayanlara da toprak

---

<sup>3</sup> Tarihin tekrarı bağlamında, Osmanlı’da medreselerin kapatılmadan önceki son dönemleri eğitimci kurslarının son dönemleri ile oldukça benzer niteliktedir. Medreselerde yönetici konumunda olanlar, kayırma yoluyla göreve getirilmiş liyakatsiz, eğitimsiz ve değerlerden uzak kişiler olup bunların medreselere öğrenci olarak aldıkları da yine kendileri gibi kişilerdir. Böylelikle medreselerden mezun olanların devlet kademelerinde göreve getirilmeleri, hem liyakatsiz kişilerin devleti yönetmelerine sebebiyet vermiş, hem de kendilerini devlet kapısına yerleştiren kişilerin menfaatlerini gözetken devlet memuru olmalarına yol açmıştır (bkz. İhsanoğlu, 2019).

tahsisi köyün topraklarından yapılmakta ve bunlar da köyün veya köylünün yararlandığı topraklar olmaktadır (Kirby, 2000: 123). Dolayısıyla eğitimlere yapılacak olan toprak tahsisatı köylülerin bu topraklardan yararlanamaması anlamına geleceği gibi köylülerin bu bağlamda tepkilerinin oluşmasına da yol açabilecekti.

Kurslara ilişkin kanunda, köylerde ihtiyaç duyulan araç ve yardımların Ziraat Bakanlığı tarafından sağlanacağı düzenlenmiştir. Ancak, bakanlık bu sorumluluklarını yerine getirememiş, ekipman ve ekonomik yardımları köylere ulaştırmada aksaklıklar yaşanmıştır. Bu aksaklıkların temelinde siyasal, ekonomik, sosyal ve yönetsel nedenler bulunmakta ve kursların eğitimlerine devam etmede bu nedenler engel teşkil etmektedir. Tüm bu araç gereçten daha öte eğitimin yapılmasının temel ihtiyacı olan kâğıt, kalem, tebeşir gibi ana materyallerin temininde bile zorluk yaşanmaktaydı. Öte yandan çeşitli sebeplerden ötürü köylülerin de eğitimlere bakış açısı kıymet bilir mahiyette değildi. Henüz eğitimlerin kıymetini anlayacak kadar gelişme yaşanmamış, toplumsal zihniyet o seviyeye henüz ulaşmamıştı (Tonguç, 1947: 121). Eğitim kursları ve enstitülerin teknik yardım alma konusunda çektikleri sıkıntıların tek sebebi ilgisizlik ya da yeni bir kuruma beslenen düşmanlık olmayıp bu konuda ilgili makamlar da köylüler gibi henüz olayın önemini algılayacak kafa yapısına sahip olamamışlardı (Kirby, 2000: 225).

Öte yandan eğitimlerin atanmalarından sonra köylerde planlanan sistematığe uygun olarak hareket etme imkanları da olmayabiliyordu. Köylerde bu konuya ilişkin işbirliğinin tesis edilememesi ve özellikle ağalık sisteminin var olduğu yerlerde ağanın menfaatlerine ters düşen yeni toplumsal yapı oluşacağından eğitimlere zorluklar çıkarılıyordu. Öte yandan programın mahiyetini kavrayamayan köylüler, konuyu yeni bir hükümet işi şeklinde nitelendiriyorlar ve tepkili yaklaşıyorlardı. Köydeki otoritenin kaybolacağı korkusuyla ağaların köylüye baskıları da sonuç veriyor ve eğitime karşı negatif tavırlar gitgide artıyordu. Okul binasının yapımı için arazi temini, iş yükünün köyün fakirlerine yüklenmesi, malzeme bulmada çıkarılan zorluklar gibi durumlar eğitimleri köyde aşağılayıcı bir davranışlar silsilesine maruz kalmak durumunda bırakıyordu. Bu sebeplerden kimi öğretmenler görevi bırakıp başka işlere yöneliyorlardı (Bahadır, 1994:53). İçe kapanık köylü toplumunun uygulamanın önemini farkına varmaması ile kendi içerisinde

yetişen cevherlerin de heba olmasına neden olurken daha açık görüşlü köylerde eğitim projesinin meyveleri toplanıyor ve eğitim yaygınlığı giderek artıyordu. Ancak, bu şekildeki köyler oransal olarak çok az sayıda bulunmakta idi.

İlgili dönem için ekonomik kalkınmanın lokomotifi konumunda bulunan kırsal alanın kalkınmasını ülke açısından önemli olmakla birlikte bu çabaya yönelik teçhizatın, imkanların ve şartların oluşmasına bağlıydı. Kırsal kesimde refahın yükselmesi ancak ekonomik gelişme ile olacak ve bu da eğitilmiş, modern teknikleri kullanabilen bir tarım sektörünün meydana getirilmesi ile mümkün olabilecekti. Böylesi bir amaca hizmet eden eğitim kurslarının hedefe ulaşabilmesi de devlet desteği olmadan mümkün görünmüyordu. Öte yandan programın temel unsuru olan köylü eğitim adayları, zamanla yerini bu kriteri ihtiva etmeyen kimselere bırakmış böylelikle eğitimden beklenen verimde de büyük düşüş yaşanmıştı. Beraberinde her ne kadar köylü eğitim olsa da görevini yerine getirirken köyle birlikte hareket etmesi gerekirdi ki kırsal kültür henüz bunu algılayamamış, kavrayamamıştı. İzmir'in Kızıllı Köy Eğitmeni ve Öğretmen Okulu Müdürü olan Soysal (1945: 4-5) bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir.

*“Binlerce eğitimci adeta başıboş bir halde, ne yaptıkları ve ne ettikleri araştırılmamış ve kendileri ile ilgilenilmemişti. Öğretmenlerin kendi köyleri veya yakın köylere atanması prensip olarak kabul edilmişken tayinler gelişigüzel yapılmış, eğitimcilerle ilgili bakanlıkça yapılması vaat edilen yardımlar yapılmamıştır. Ziraat aletleri eksik olduğu gibi eğitimcilerin maaşları da düzgün verilememiş, bu nedenle eğitimcilerin işlerinden soğudukları ve görev yerlerini terk ettikleri gözlenmişti (Soysal, 1945: 4-5).*

Bir diğer eleştiri konusu olan eğitimcilerin okul ve enstitü binalarında çalıştırılması hususu eleştiri için zemin arayanlara malzeme olmuş ve bu yönde yapılan eleştiriler doğal olarak bir süre sonra görevini şevkle yapan eğitimcileri de etkilemiştir. Buna ek olarak görevini samimi ve layıkıyla yerine getirmeye çalışan eğitimciler de imkansızlıklardan ötürü işlerini bırakmak zorunda kalmışlardır. Şartlar, ülkeye gerçekten yararlı olacak eğitimcilerin dahi işlerinde tutunmalarına imkan tanımayacak seviyeye getirilmiştir. Buna bağlı olarak eleştiri sahipleri sistemin devlete ekonomik yük çıkarma konusunda son derece cimri davranmasını onaylarken amaçları itibarıyla karamsar bir tabloda ısrar etmekte ve altı ay gibi bir sürede eğitimcinin hem genel eğitim hem de tarımsal eğitimi almasının yetersiz

olacağını da dayanak olarak sunarak sistemin faydasızlığını savunmaktaydılar. Bu eleştiriler, menfaat sahiplerinin karşı duruşları ve köylünün sistemin faydasını idrak edecek duruma henüz ulaşmamış olması öğretmenlerle halk arasındaki duvarların yıkılmasından ziyade gitgide yükselmesine sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla bu imkansızlıklar içerisinde eğitimci projenin amaçlarına ulaşması beklenen seviyede mümkün olamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin niteliği itibariyle muhtarların ve köylülerin görüş birliği etmişçesine şikayetleri de projenin sona doğru gidişinde katkı sağlamışlardır. Bu bağlamda köylüler ve muhtarlar, *“köy çocukları kâfi derecede tahsil görmüyor, çocuk ilkokulda öğrendiğini kısa bir zamanda unutuyor, çocuklarımız, okulda sayı saymayı öğreniyor, fakat okulu bitirdikten sonra sürüyü saymakla güçlük çekiyor...”* (Bahadır, 1994:29-30) şeklindeki söylemleri ile öğretmenlere ve projeye yöneltilen tepkileri körüklemişlerdir.

Projenin getirdiği deneyimlerin önemli sonuçlarından birisi de köylü eğitimci adaylarının kitabi bilgiyi özümsemede ilk başlarda gösterdikleri tepkidir. Önceleri kitaplardan korkan eğitimci daha sonra kitaplara kentli eğitimcilerden daha çok sarılmışlar ve okumuşlardır. Ankara’ya gönderilen raporlarda eğitimcilere ilişkin tek şikayetin “yatakhanelerine sokulmalarında güçlük çekilmesi” olması son derece önemli bir ayrıntı niteliğindedir. Programa bu derece yoğun ilgi göstermelerinin neticesi olan bu durum, geç saatlere kadar çalışan bu eğitimcilerin zamanla ne denli ülke menfaatine hizmet edeceklerinin de bir göstergesi niteliğindedir. Eğitimci, aldıkları eğitimin pratik karşılığının olmasının değerini öğretmenlerden daha çok idrak edebilmekteydiler. Geldikleri ortamda karşılaştıkları sorunların karşılığı olan çözümler bu eğitimcilerle karşılıklarına çıktığı için batının teorik eğitimi onları tatmin etmiyor, somut yanıtlar almak istiyorlardı. Öğretmenlerin somut yanıt veremedikleri soruların çözümü için de kendi deneyimlerine başvurarak çözümü somutlaştırıyorlardı. Eğitim sürelerinin kısa olduğunun bilincinde olmaları, onların yetişmek için acele etme dürtüsüne sahip olmalarını da tetiklemişti (Kirby, 2000: 132-133).

Nitel bağlamda yapılan tüm eleştirilere rağmen nicel anlamda okullardaki okul sayısının ve öğretmen sayısının artırılmasına katkıları itibariyle son derece olumlu olarak değerlendirilmelidirler. Öte yandan ilköğretimin ulusal bağlamda yaygınlaştırılmasına katkısı olan ve bir anlamda gönüllülük temelinde şekillendirilen

bu proje, benzeri olmayan bir ilk ve örnek niteliğindedir. Proje sorundan hareketle çözümleri üretme çabası ile oluşmuş ve süreç içerisinde kendi bilgi birikimini üretmiştir (Kirby, 2000: 114).

Sayılan bu nedenler ve şartların olgunlaşmaması projenin devamlılığını engellemiş ve yıkıcı eleştiriler kadar yapıcı ve geliştirici eleştirilerin yapılmaması da amaçlanan sonuçlara ulaşılmasını güçleştirmiştir. Böylelikle köy öğretmenleri projesi sonlandırılarak yapılan faaliyetlerin, köy enstitüleri bünyesinde devam ettirilmesi yönünde karar alınmıştır.

### 1.3. KÖY ENSTİTÜLERİ DÜŞÜNCESİ

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra ekonomik kalkınmaya ve toplumsal sorunların çözümlenmesine odaklanılmıştır. Halkın %80’li oranlarda kırsal nüfustan oluşması, eğitimde ve kalkınmada bu kesimin dikkate alınması ve tarımsal sektörün geliştirilmesini öncelikli kılmıştır. Düşük olan ekonomik seviye ve beraberinde eğitim seviyesi, öncelikli konuları oluşturmaktaydı. Dolayısıyla halkın üretimi artırmasına yardımcı olunmalı, eğitim seferberliğinin bir an önce hayata geçirilmesi lazımdı. Lakin verilecek eğitimin aynı zamanda tarımsal üretimi de destekleyici nitelikte olması, eğitim muhtevasının toplumun büyük kesimini oluşturan kırsal kesimin kalkınmasını içermesi gerekiyordu.<sup>4</sup> Yani üretimle eğitim iç içe olmalıydı (Aydın, 2007:13).

Köy öğretmenleri projesi bu yaklaşımın ilk deneyimi olmakla birlikte projeden edinilen birikim, bir sonraki aşama olan köy enstitülerinin de kuruluşunun yapısal malzemesini oluşturmuştur. Projeden amaçlanan köylü çocukların yetiştirilmesi, modern bilimle ve tarımsal yeteneklerle donatılarak köylerde köylüyü eğitmeleri

<sup>4</sup> Bu düşünce biçimi, J.J. Rousseau’nun natüralist eğitim anlayışıyla örtüşür nitelikte bir görünüm de sergilemektedir. İnsanın doğa içerisinde ve özü olan doğadan kopmadan eğitilmesi gerektiğini savunan Rousseau’cu anlayışa göre “Natüralizm, Rousseau’nun özellikle savunduğu akımdır ve natüralist eğitim; çocuğun tabii ortamlarda büyümesi, her koşulda ayakta kalabilmesi, olgunlaşması için mevcut şartların, çevre ortamının yaratılmasıdır. Natüralist düşünceye göre önce tabiatın kuralları kavranmalı, bilgi daha sonra edinilmelidir. Çünkü doğanın kendi yasaları vardır ve bu yasalar değişmez. Tabiata uygun yaşayan kişi ise ahlaklıdır. Değerler, kurallar, düzen, doğanın içinde mevcut olarak kabul edilmektedir. İnsan toplum tarafından değil doğa tarafından yaratılmıştır. Sonuçta insan, tabiatın bir parçasıdır ve tabiat hiçbir canlıya farklı muamele etmemektedir. Rousseau’ya göre eğitimin üç etkeni şunlardır; “*Tabiat, eşya, insan*”. Eğitimin ilkeleri ise; “*hürlik, zorunluluk, aşamalılık, denlilik ve karışmazlıktır*” (Detaylı bilgi için bkz. J.J. Rousseau, Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine (Çev. M. Baştürk- Y. Kızılcım). Erzurum: Babil Yayınları.

olup (Tütengil, 1948: 7) diğer taraftan köylerin öğretmen ve okul ihtiyacındaki açığı da kapatmak hedeflenmişti. Köydeki yaşamın uygarlaştırılması, tarımın geliştirilmesi ve kırsal alanın iyileştirilmesi gibi öncelikleri olan köy eğitimleri bunların yanı sıra sanatsal anlamda da merasimler, etkinlikler, temsiller düzenleyen ve halkı Cumhuriyet idealleriyle kaynaştıracak olan kişiler olmalıydılar. Bir anlamda köylünün yeniden imarında görev alacak olan mimarlar olacaklardı (Bahadır, 1994:57-58). Bu bağlamda köy enstitüleri, herhangi bir modelin uzantısı olmamakla birlikte bir model uygulama da olmamış, kendi ihtiyaçlarından doğan bir uygulama olmakla birlikte köylerin öğretmen açığını kapatmak ve bununla birlikte köy yaşamını imar edecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla kurulmuşlardır.

Atatürk'ün milletin efendisi olarak tabir ettiği köylülerin hem ekonomik hem de eğitim anlamında kalkındırılması için meclis açılışındaki konuşmasında Atatürk, kesin buyruklar vermiştir. Öte yandan, eğitim konusunun ele alınmasında ihtiyacın tam tespiti için Anadolu gezilmiş, durum yerinde tespit edilmiştir. Nitekim yetişmiş insan olmadan ne ekonomi ne de başka bir alanda gelişimin sağlanması mümkün değildir. Yapılan incelemeler değerlendirilmiş, köylünün eğitimine yönelik önceki işlerden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve batıdan alınan eğitim sisteminin ülke gerçeklerine çözüm olamayacağı konusunda hemfikir olunmuştur (Makal, 1997: 54-55).

Cumhuriyet'in kuruluş aşamasında milli eğitimin durumuna ilişkin tespitler için rapor hazırlayan eğitimciler ve Dewey'in raporlarından farklılaşan Tonguç'un raporunda sorunlar yerinde görülmüş ve daha gerçekçi, hali hazırda yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Raporunda mevcut durumu değerlendiren Tonguç'un önerileri bir itibarla diğer raporların değerlendirmelerinden daha gerçekçi ve çözüm odaklı olmuştur. Raporunda, daha öncekilerin en detaylılarının dahi göremedikleri noktaya işaret eden Tonguç, *“Türkiye’de demokrasinin politik, toplumsal, ekonomik ve kültürel örgütlerinin dayanağı olacak olan, memleketin efendileri yalnızca Türk köylüsüdür”* şeklindeki tanımlamayla değinilip geçilecek bir konu değil, 400’den az nüfusa sahip köylerde yaşayanların ülke nüfusunun yarısından fazlasını oluşturduğu gerçeğine göre hareket edilmesi gerekliliğidir (Kirby, 2000: 110).



Kirby (2000:113) bu duruma ve durumun saptanmasına ilişkin değerlendirmelerini aşağıdaki şekliyle yapmış, Tonguç'un raporlarında sunduğu değerlendirmelere de atıfta bulunmuştur.

*“...köy toplumlarının parası yoktur; kendi kalkınmaları için verebilecekleri tek şey, kendi fiziksel güçleridir. Devletin de bu kesim için sonsuz yıllar harcayabileceği parası yoktur. Yalnız bir bölgenin dahi hükümet yöntemlerine göre kalkındırılması, eğitilmesi ve bunların sürmesi için harcamalar yapılmasına devletin gücü yetmemektedir. Bu kitleyi çağdaş uygarlığın koşullarına uygun düzeye getirmeden siyasal, hukuksal ve sosyal reformlar bir süsten başka bir şey olmayacaktır. Bu yapılmaksızın ne kaynaşmış bir ulus, ne de ulusal bir ekonomi olabilir. Tonguç' un bu olayları saptaması, eğitmen deneyine yol açmıştır. Tonguç'a göre gerçekçi bir eğitim politikasının zorunlu amacı, çağdaş ölçütlere göre tarım ekonomisinin rasyonelleştirilmesini kolaylaştırmak, eğitimi bunun başlıca aracı olacak şekilde kurmak ve yürütmektir”*

Enstitülerin köy öğretmeni ve köylerde yapılan diğer işlerin meslek erbaplarını yetiştirmek üzere kuruluşları, tarımsal işlere elverişli arazilere sahip olan yerlerde kurulması uygun görülmüş ve öğretmenlerin yanı sıra köylerin ihtiyacı olan sağlık memurları, ebeler, teknisyenler de yine buralarda yetiştirilerek köylerde hizmet ve eğitim vermeleri sağlanmıştır. Enstitü mezunu öğretmenler sadece alfabe okutan kimseler olmaktan uzaklaştırılmış bunun yanı sıra köydeki yaşamın hemen her alanında rehber ve eğitici olmuşlardır. Ancak bu durum yadırgamalara sebebiyet vermiş ve Meclis'te işçi mi yetiştiriliyor yoksa öğretmen mi kabilinden eleştirilere maruz kalmıştır (Makal, 1997: 56). Ancak burada göz ardı edilen okuma-yazmanın bir amaç değil araç olduğudur. Eğitimin temel amacı okuma yazma öğretmek olmayıp bununla birlikte köylerin canlandırılmasında hizmet verecek öğretmenlerin, öteki meslekler, uluslararası gelişmeler ve eğitimdeki yenilikler gibi hususları okuyarak kendi uğraşlarında daha verimli ve başkaca fikirlerden de yararlanabilir kimseler olmalarını sağlamaktır. Nitekim köy enstitülerinin temel amacı köyde hayatı yeniden tesis etmekle birlikte buna öncülük edecek kimselerin yetiştirilmesini sağlamak olmuştur (Makal, 1997: 57).

Köylerde eğitim yalnız kültür içerikli olmamalıydı. Bunun yanı sıra iş eğitimi de büyük önem taşımaktaydı ki kırsal kalkınmanın temelinde de bu iş eğitimi yatmaktaydı. Diğer okullardan daha farklı bir eğitim anlayışına sahip olan köy enstitülerinde “eğitim üretim içindir”, topyekün kalkınma için işin eğitimi yine işin

içerisinde verilmelidir (Aydın, 2007: 94). Bunların yanı sıra okuryazarlığın artırılıp köylünün cehaletten kurtarılmasının yolu olarak da köy enstitülerinin eğitiminden yararlanılacaktı denildi (Ortaş, 2005). Dönemin İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün destekleriyle köy enstitüleri fikri hayata geçirilmiştir. Temel sorun, cumhuriyetin temellerini sağlamlaştırabilmektir. Bunun için de halkın çoğunluğunun içinde bulunduğu yoksulluk ve bilgisizlikten kurtarılarak cumhuriyetin temellerini benimsemiş vatandaşlar yapılması gerekmektedir.

Köy enstitülerinin oluşum fikrinin temellerinin bir diğerini de yeni bir aydın kitle, öğretmen yazar kuşağı oluşturmaktır. Böylelikle, köye ve halkına tepeden bakan bir zümreye karşın köyün içerisinden gelmiş ve her türlü sorununu, kültürünü, yaşam biçiminin gayesini bilen köyü anlayıp anlatacak olan köylü çocuklarının yazıtlarıyla kır-kent arasındaki kültürel ayrışmayı da gidermek mümkün olacaktır. Yalın bir eğitim hamlesinden daha öte olan köy enstitülerinin her aşaması düşünülmüş ve gerçek hayatta karşılık bulacak biçimde planlanarak hayata geçirilmiş bir atılım niteliğindedir. Ayrıca uygarlığın yakalanması, kitleleri hümanist, çağdaş bir eğitimden geçirerek ve bu eğitimin gücü kullanılmak suretiyle mümkün olabilirdi. Bunun ilk basamağı ise sağlam temelleri üzerine inşa edilmiş bir ilköğretim olabilirdi. Kitlelerin gerçek bir eğitimden geçmesini sağlayacak politikalar demokratikleşmeyle birlikte mümkün olabilecek, bu eğitim aynı zamanda gelecek nesillere demokrasiyi de getirecektir. Yeni Cumhuriyetin eğitim politikaları, büyük çoğunluğun oluşturduğu kırsal nüfusun eğitilmesini ve yukarıda izah edilen şekilde bir donanım edindirilmesini hedef almakla birlikte demokratikleşme çabasını da içerisinde barındırmaktaydı. Eğitim sadece zengin çocuklarına değil, yoksul köylü çocuklarına göre şekillendirilmekteydi. Bu çabalar fırsat eşitliğini de beraberinde getirirken eğitim programı yalnızca erkekleri değil kızların eğitimini de kapsamaktaydı. Ve böylece tarihte ilk kez kız çocukları devlet eliyle okutulmuş olacaktı. Bunlarla birlikte erişkinler de eğitim hamlesinin içerisinde yer almakta ve kurulacak olan sistemde onların eğitimine de yer verilecekti (Ortaş, 2005). Bu düşünceler, köy enstitülerinin temelini tesis etmekle birlikte toplumsal kalkınmanın

da ana hatlarını çizmiştir. Öyle ki okulsuz köy kalmayacak ve genç yaşlı kime ulaşılabilirse eğitimden nasiplenmeleri sağlanacaktı.

Eğitmen projesi deneyiminin bir anlamda ustalık dönemi uygulaması niteliği taşıyan Köy enstitüleri, sayılan bu amaçların gerçekleştirilmesinin önemli bir aracı olarak hayata geçirilmiş ve belirlenen hedefler bu amaçların gerçekleştirilmesiyle şekillendirilmiştir. Nitekim 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen “Köy Enstitüleri Kanunu” ile eğitim seferberliğinin dünyada methiyelerle anılmış olan adımı atılmış ve köy okulları öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla enstitülerin kuruluşu resmileştirilmiştir. 1943 yılında enstitülerin programı standart hale getirilmiş ve bu zamana kadar belirli bir program dairesinde yapılmayan eğitim artık deneyimlerle harmanlanmış bir program dairesinde şekillendirilmiştir. Bu çabalar, aynı zamanda köy enstitülerinin kurumsallaşmaya başladığını ve devlet desteğini de arkasına aldığını göstermektedir (Dündar, 2008: 38).

### **1.3.1. Köy Enstitülerinin Amaç ve Fonksiyonları**

Köy enstitülerinin amaç ve fonksiyonları, konunun başından itibaren anlatılmaya çalışıldığı üzere Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu itibariyle içerisinde bulunduğu zorlu şartlardan sıyrılarak kalkınma hamlesini başlatma çabaları dairesinde, nüfusun büyük bir kesimini oluşturan köylü halkın eğitilmesi ve tarımsal ekonomiyle birlikte ülke ekonomisinin de kalkındırılması çabalarına köyden başlanmasıdır. Beraberinde, Osmanlı'dan bu yana ihmal edilmiş olan köylü halkın hem alfabe eğitimi hem de köy işlerine yönelik eğitim almak suretiyle Atatürk'ün işaret ettiği muasır medeniyetler seviyesine giden yolda daha modern yöntemlerle kalkınmalarını ve ekonomilerinin canlandırılmasına ilişkin eğitimin bu surette yapılmasını sağlamaktır.

Genel itibariyle Türk eğitim sisteminin amacı gelecek nesilleri gerçek yaşam koşulları içerisinde ve yetişkinliğin sorumluluklarıyla, yaşamsal işlerin öğretim aracı olarak kullanılması suretiyle geleceğe hazırlamaktır. Buna paralel olarak enstitülerin sloganı “*enstitü öğrencisi iş yaşamı içinde, iş aracılığı ile iş için eğitilir*” şeklindeki ifade de bu amaçtan hareketle oluşturulmuştur (Kirby, 2000: 103).

Kirby (2000:98) çalışmasında İsmail Hakkı Tonguç'un Türk eğitim sisteminin amacını ifade şeklini şöyle aktarmaktadır:

*“...ekonomik iş yapanlar arasında yeni bir iş bölümü yaratmaktır. Türkiye’de bunlar devlet hizmetlileri, kapitalistler ve işçiler ya da büyük toprak sahipleri değil, üretim yapan çiftçi, özellikle de ülkenin başlıca vergi ödeyicisi olan küçük toprak sahibi köylü nüfustu. Tonguç’un vardığı sonuç, köylünün Kemalist rejimin odak noktası olmakla kalmayıp, kurulacak tüm eğitim sisteminin yönünü ve içeriğini saptayacak başlıca etken olması gerektiğidir. Kent toplumu, beklenen eğitim reformunu yürütemeyecek kadar ülkenin ekonomik yaşamıyla bağını yitirmiş durumdadır. Köy toplumu, Türkiye’nin çağdaşlaşma yolundaki istencinin deneneceği el sürülmemiş bir doğa kaynağı, Kemalist rejimin gerçekleştirmek istediği manevi ve toplumsal evrimin bir esin kaynağı olmalıydı.”*

Köy enstitülerinde amaç en başından beri değinildiği üzere köy öğretmeni ve köylerde geçerli işlere yönelik tarım ve tarım dışı meslek erbablarının yetiştirilmesiydi. Yetiştirilecek öğretmen tipi, köyde önder rolü oynayabilecek mevcut eğitim kurumlarında görev yapan ve yapmak üzere eğitilen öğretmenlerden ayrı bir öğretmen tipi idi. Eğitim yoluyla köyü canlandırmak, kalkındırmak, köyü ekonomik kalkınmanın çıkış noktası haline getirmek ise bu yoldaki ana hedefti (Tütengil, 1948: 3). Cumhuriyetin kurucu kadrosunun büyük çoğunluğu, nüfusun yarısından fazlasını oluşturan ve okuma yazma bilmeyen köylü toplumunu en kısa yoldan okuryazar yapmak istiyorlardı. Bunun içinde her köye bir okul ve her okula da bir öğretmen düşüncesiyle yola çıkmışlardı.

Eğitimde yapılacak köklü bir yeniliğin yanı sıra, tabanda bir yapı değişikliğine her yönden uygun bir ortamın ve koşulların hazırlanması için gereken alt yapının kurulmaya çalışılması köy enstitülerinin amaçlarının başlıcalarındandır. Eğitim ile bilinçlenmiş halk, siyasi bir güç konumuna gelecek, böylelikle alt yapı devrimlerini anlayacak ve isteyecek; düzeni zorlayacak; süreci hızlandıracak bir rol üstlenecektir. Ülkenin politik yaşamında hiçbir etkinliği olmayan köy halkını etkin hale getirebilmeye çalışılacaktı. Öyle ki köylü halk öğrenim göremediği için gelişmiyor; kültür, politika, bilim gibi dallarla ilgilenmek bir yana okuma yazma dahi bilmiyorlardı. Etkin olabilmeleri için her yönden eğitime gereksinimleri bulunmakta idi. Bunu yapabilecek, köylüyü ekonomik ve toplumsal hayatta, kültür ve politika alanında etkin hale getirecek kurum olarak köy enstitüleri düşünülmüştür. Sınıfından

kopmayacak, sınıf değiştirerek çıktığı sınıfın çıkarlarını, haklarını savunmaktan vazgeçmeyecek köylü aydınlar yetiştirilmek amaçlanıyordu. Öğretmene toprak verilmesi, maaş dışı kazanç olanaklarının sağlanması, öğretmeni köye bağlı tutmanın yollarındandı. Köy enstitüleri ile kendi sınıflarını aydınlatma görevi aslında köylülerin kendilerine verilmiştir (Tonguç E., 1969: 56).

Köy enstitülerinin amacını özetlemek gerekirse, kırsal yapının değişiminin eğitim yoluyla sağlanmaya çalışılmasıdır demek uygundur. Burada tartişmalara neden olan konu, sadece eğitimle kırsal yapı değişiminin başarılıp başarılılamayacağı konusudur. Bir diğer tartişma konusu ise öğretmenlerin kendilerini sadece öğretmen olarak değil, ilerleme ve aydınlanma öncüleri olarak da görmeleridir ve bu husus köy öğretmenleri açısından bir ikilem olarak sonuç doğurmuştur: “ağdaşlaştırma misyonu ya da köye uygun öğretmen”. Öğretmenlerden hem köyün yapısına uygun olması hem de ağdaşlaşmada araç olma misyonunu üstlenmesi istenmekteydi. Bu durumun kurum içerisinde nasıl uzlaştırıldığı önem taşımaktadır. Yetiştirilmek istenen öğretmen tipi bakımından uyumluluk sağlanmıştır. Köy yaşamına uyum sağlayabilen, sorunlara çözüm üretebilen yapıda öğretmenler yetiştirilmiştir. Köye gidip kalacak, geri dönmeyecek, koşullara uyum sağlayabilecek öğretmen yetişmişti ama ne derece önder oldukları muallakta kalmaktadır. Buradaki eksiklik sadece öğretmenlerden kaynaklanan bir sorun değildi. Toplumsal yapının değişebilmesi, modern tarımsal ekonomi, toplumsal-siyasal bilinç düzeyi yüksek köylü yetiştirebilmek her şeyden önce sadece eğitim ile yapılabilecek bir değişim değildi. Eğitimden çok ekonomik alanda çabaların olması gerekmektedir. Örneğin temizlik konusunda öğretmenin sürekli uyarılarda bulunması, köylerde su ve sabunun bulunmadığı koşullarda pek anlamlı sayılmazdı. Eğitimden, su sağlamak için teknik bilgi konusunda veya işgücünü organize etmede önderlik sağlayabilirdi. Ayrıca öğretmenler gittikleri yerlerde köylerin günlük yaşamlarına ait alışkanlıklarını değiştirebilme konusunda dahi dirençle karşılaşabilmekteydi. Öğretmenler köylerde kendilerinden önceki önderler (imam, muhtar, ağa) ile çatışmalar yaşamaktaydılar. Konularının ve menfaatlerinin zarar göreceğini düşüneni bu kimseler her fırsatta köylüyü enstitülere karşı kışkırtmaktan geri kalmamışlardır (şener, 2008: 217-219).

Genel olarak hedeflenen ve pratik arasındaki uyum değerlendirilecek olursa, enstitülerin nitelik bakımından yetiştirecekleri öğretmenlere ilişkin idealleri

gerçekçilik arz etmenin yanı sıra gereklilik de sergilemektedir. Ancak, ekonominin ve teknolojinin gelişmediği bir ortamda öğretmenlerin kırsal yapıyı hem de kökten değiştirmelerini beklemek gerçeklikten uzak bir beklenti olarak değerlendirilmelidir.

Köy enstitülerinin fonksiyonu da amacı ile benzerlik sergilemektedir. Tarımsal ekonominin kalkındırılması ve köylüye önderlik edecek bir lider mahiyetinde öğretmenler yetiştirilmesi enstitülerin fonksiyonlarının ana unsurlarıdır. Bu doğrultuda, köylülerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamda etkin kılınarak bilinç düzeylerinin yükseltilmesinde fonksiyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi hedefi aynı zamanda enstitülerin fonksiyonlarına işaret etmektedir. Bu kurumlardan mezun olarak köylerde göreve başlayacak olan öğretmenlerin görevleri, köydeki iktisadi hayatın geliştirilmesi bakımından tarım, teknik ve sanat alanlarında köylülere örnek olacak işleri yapmak olarak tanımlanmıştır. Buradaki örnek olma sorumluluğu, önderliğe işaret etmekte ve bununla birlikte köylünün kalkınma fikrini benimsemesini sağlayacak bir ülkü taşıyıcısı fonksiyonu da üstlenmektedirler. Bu beklentilerin karşılanma düzeyi, görev yapılan köylerdeki coğrafi koşullar (toprağın durumu, malzeme, diğer olanaklar vb), köylünün enstitülere bakış açısı ve eğitmenden kaynaklı sebeplerden ötürü arzu edilen seviyelere ulaşmamıştır (Yılmaz, 1990: 74).

### 1.3.2. Köy Enstitülerinin Temel İlkeleri

Kuruluş amacına paralel olarak köy enstitüleri, köyleri eğitim yoluyla uyandıracak ve canlandıracak öğretmenleri ve köye uygun bir biçimde yetişmiş köye yararlı öteki meslek ustalarını yetiştirme ilkesi temelinde ihdas edilmişlerdir. Bu doğrultuda enstitülerin faaliyetleri aşağıdaki ilkelere göre düzenlenmiş ve uygulamaya konulmuştur (Makal, 1979: 53-54):

*1 — Kentlerin dışında kuruluş: Tarım ve iş alanlarında yetiştirilmeleri gereken öğrenciler, her şeyden önce tarıma elverişli alanlarda yetiştirilebilirlerdi. Bu yüzden, ekim, üretim ve bunlarla ilgili araçların yapım ve kullanımları, kent dışında kurulmalarını gerektiren başlıca nedenlerdi.*

*2 — Köye göre yetiştirme: Köy yaşantısında ve köylü içinde etkili olabilecek öğretmen ve öteki meslek ustalarının, görev alacakları köylerin koşullarına göre, yani toprağı işlemeyi, traktör kullanmayı, yol, köprü yapmayı, kireç yakmayı, tuğla pişirmeyi, ağaç yetiştirmeyi, peynir*

*yapmayı, hayvan bakımını bilmeyi, kızlarınsa biçki - dikiş ve dokuma işlerini bilmeyi sağlayacak şekilde yetişmeleri gerekiyordu.*

3 — *Köyden alıp köye verme: Çünkü başka kaynaktan alınanların köylerde başarı gösteremeyecekleri biliniyordu.*

4 — *Yaparak öğrenme: İş eğitimi ilkesi bunu gerektiriyordu. Doğanın sömürülmesi, doğa ile savaşarak mümkün oluyordu. Köy sorunlarını çözme ve ilköğretimi gerçekleştirme savaşçısı, kulağa üflenen laflarla, yani, klasik ders dinleme yöntemiyle yetiştirilemezdi. Üretimi erek olarak alan, gerçek iş içinde iş yoluyla eğitimidir bu. Bu, eğitimin tek yoludur. Günümüzde de sürdürülen, zihin yormaktan başka bir sonuç vermeyen, uygulanmayan, güce dönüşmeyen bilgiler verici eğitime paydos denmişti.*

5 — *Demokratik eğitim: Köy Enstitülerinin her biri, gerçekten bir köyü andırırlardı kuruluş olarak. Öğrenciler, öğretmenler, usta öğreticiler, öğretmen aileleri, konuklar... Her Enstitüde binden fazla öğrenci bulunduğunu düşünün. Üç-beş bin dönümlük araziye yayılmış bu köyün, temizlik işlerinden tutun, yemek, yapı, tarla, koyun gütmeye, sulama... işleri vardı baştan aşkın. Bu işler topluca alınan kararlarla yürütülürdü. Hafta sonlarında, bu çalışmalarla ilgili olarak kıyasıya tartışmalar yapılırdı. En küçük bir yolsuzluğun gözden kaçmasını önleyen aşağıdan yukarıya bir denetim düzeni. Demokratik eğitim ve kendi kendini yönetmeden dolayı disiplin kurulları işsizdi. Yirmi bin öğrencinin barındığı Köy Enstitülerinin disiplin işleri incelense, bu kurumlardaki olay sayısının, bir lisenin bir yıllık disiplin kurulu kararları kadar bile olmadığı görülecektir.*

6 — *İmece: Halk arasında yaşayan imece geleneği, Enstitülerde bir eğitim yöntemi durumuna getirildi. Enstitülerin kesimine giren köylere, köy okulu, çamaşırlık v.b. işlerin yapımı için ekipler yollandığı gibi, Enstitüler birbirine de ekipler yolluyorlardı. Bu gidiş gelişlerde, yurdun çeşitli bölgelerinin gezilmesi olanağı da yaratılıyor, öğrenme, kaynaşma pekişiyordu.*

Köy enstitülerinin kurucuları içerisinde önemli bir yere sahip olan İsmail Hakkı Tonguç'un temel felsefesi olan "üretim içinde eğitim ve öğretim", köy enstitülerinin en önemli temel ilkesi halini almıştır. Köyün canlandırılması ve köyün uyandırılarak sömürüden kurtarılmasında etkili olmak, onun tek isteğiydi. Bunun yanında bölge okullarının kurulması ve yaygınlaştırılması, Köy Enstitüleri ve bölge okullarında kurulan kooperatiflerin kırsal insanın yararlanacağı şekilde işletilmesi onun sayesinde olmuştur (Aydın, 2007: 59).

Tonguç'a göre köy sorunu diye bir sorun yoktu. Ortada bir eğitim sorunu, aydınlar sorunu, meslek sorunları ve hepsinin ötesinde ülke sorunu bulunmaktaydı. Köy sorununa bu şekilde yaklaşan Tonguç'u diğerlerinden farklı kılan konu da bu yaklaşımı olmuştur.

Tonguç'un işaret ettiği husus olan "toplum değişmedikçe birey de değişmez" ifadesi "*bireyi etkileyen eğitimsel ortamı oluşturan maddi uygarlığın kendisi çağdaş olmadıkça ne toplum ne de birey çağdaş uygarlığı temsil edebilir*" (Kirby, 2000: 81) şeklinde dönüştürüldüğünde daha net anlaşılacaktır. Batılı öğretmenlerin uyguladıkları programlar ve yöntemler aynen uygulandığında, Batılı öğrencilerde elde edilen teknik niteliğe ve düzeye kendi öğrencilerinde ulaşamıyordu. Batılıların buna verdikleri geleneksel yanıt: "*Batılı öğrencilerde bulunan pratik ve bilimsel yetenek, Türk ve doğulu öğrencilerde bulunmaz.*" Tonguç'un her zaman savunduğu, uygarlık sorununun konu olduğu yerde, eğitimin temel birimi, maddi uygarlık birimidir. Türk öğretmeni, öğretmenliğini hangi bilgi temeline dayanarak yapar; işe öğrencilerinin çağdaş uygarlığın içinde yaşamadığı varsayımı ile başlayacaktır. Öğrencisinin, ona öğretmeye gayret ettiği uygarlığın içinde yaşamamış olmakla kalmamakla birlikte uygarlıktan değişik ve hatta ona zıt başka bir çevrenin öğrettiği bilgi temeli ile işe başlamak (Kirby, 2000: 81-83).

Tonguç a göre: laik bilginin örgütlenmesini, yayılması düzeyini ve içeriğini her zaman bir toplumun ekonomik sisteminin örgütleniş şekli ve tipi saptar.

İlkelerinin ilki, "*okulu toplum yaratır*" ilkesidir. Yani eğitim kurumlarının biçimlenmesinde toplum yapısının belirleyiciliğine dikkat çekilmiştir. Bulunulan çevreyi, milleti ve millet yapısını görmezden gelerek batılı tarzda eğitimle her şeyin çözülebileceğine inananlara karşı "*okulu yaşatan, okulun bağlı olduğu çevrenin hayat felsefesidir*" inancı ile yola çıkılmış ve başarı sağlanmıştır. Değişen toplumun gerektirdiği niteliklere uygun eğitim anlayışı, yani ulusal olma özelliği, köy enstitülerinin temel ilkelerinden olmuştur (Bahadır, 1994:97).

Diğer bir ilkesi, "*yaparak-yaşayarak öğrenme*" dir. Bu ilkeyle birlikte yeni bir öğretim yönteminden kaynaklı olarak yeni bir öğretmen tipi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmen öğrenciye yalnızca teorik bilgiyi değil aynı zamanda pratik bilgiyi de verebilecek kabiliyete sahip olmalıdır. Öğrenci hem derste hem de iş başında yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Bina yapımından tarıma kadar köy için gerekli olan pek çok işi iş başında öğrenecekler, böylelikle gidecekleri köylerde zorluk çekmeyeceklerdi. Günümüzün ezberci okul yapısının ötesinde bir sistem olup "*iş içinde iş için eğitim*" ilkesin köy enstitülerinin kuruluş amacına da işaret etmektedir.



Bu itibarla da bilgiyi iş haline getirip uygulayan bir eğitim sistemi görüşüne paralel olarak ilkeler de şekillendirilmişti (Apaydın, 1989: 27).

Yönetim anlayışı ve uygulaması da günümüze göre büyük farklar içermektedir. Tartışma konularından olan “*öğrenciler yönetime katılsın*” ilkesi, köy enstitülerinde uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencilerin yönetime dahil olma ilkesi son derece adil ve demokratik bir ortam oluşumuna katkıda bulunmuştur. Öğrenciler arasından birer ay süreli okul başkanı, derslikler, kitaplık, çamaşırlık, yemeklik, yataklık gibi bölümlerin her birine başkan seçilir ve buraları başkanlar yönetirdi. Yönetimde herkes özgür iradesini kullanarak sorunları çözmeye çalışırdı. Öğretmen ya da idareciler öğrencilere karışmıyorlardı. Bu özellik enstitüleri diğer eğitim kurumlarından ayıran ayırt edici özelliklerinden idi. Öğrenciler her konuda eleştiri yapabilir, fikir sunabilir, tartışmalara katılabilirlerdi. Yöneticiler de resmi makamlardan önce öğrencilere hesap vermesini bilen insanlar olmuşlardır. Bu okullarda, hiçbir öğretmen öğrenciye el kaldıramaz, kötü söz söyleyemezdi. Öğretmen, bunlardan birini yaparsa öğrencinin de aynı şekilde karşılık verme hakkı doğardı. Bugün dahi yaşanamayan bir demokrasi anlayışı enstitülerin dayandıkları temel ilkelerden sadece bir tanesiydi (Apaydın, 1989: 27).

Dönemin ilkelerinden biri yine köy enstitülerinde yaşanmış ve karma eğitim ilkesi getirilmiş idi. Kız erkek bir arada eğitim uygulaması da eleştiri noktalarından birini oluşturmuştur.

Aslında köy enstitülerinin dayandığı ilkeler Atatürk'ün eğitim anlayışındaki temel noktalarda birleşmektedir. Buna göre eğitim milli olmalıdır. Eğitim dili, yöntemi, araçları millileştirilmelidir. Eğitim, bilime dayalı olmalıdır. Eğitim öğretimde zümresel ya da kültürel cinsten farklılıklar ortadan kaldırılarak birlik sağlanmalıdır. Halk eğitimi yaygınlaştırılmalı, işe dayalı uygulamalı eğitim ilkesi benimsenmeli, cumhuriyetin koruyucuları yetiştirilmeli, fırsat eşitliği sağlanmalı, ailenin ve kadının toplumdaki yeri ve öneminin farkına varılmalıdır.

Bunların yanı sıra Tonguç'un kurumlara bakış açısı ve oturtmaya çalıştığı temel ilkeler, İlköğretim Genel Müdürü olduğu dönemde 3 Ocak 1945 tarihinde, öğrencilerin defterlerine yazıp sürekli olarak gözleri önünde tutmalarının sağlanması koşuluyla altı maddeden oluşan bir genelgeyle kendini daha net bir biçimde

göstermektedir. Tüm Köy Enstitüleri öğrencilerinin cep defterlerinde yer alması sağlanan bu genelgenin maddeleri aşağıdaki gibidir (akt. Makal, 1979: 57):

1 — Köy Enstitülerinde her türlü yapım, ziraat, sanat, idare işleri ile öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren resmi işler nöbette öğretmen ve öğrenciler tarafından görülür. Nöbette bulunmayanlara bu işlerin gördürülmesi, öğrencilerin öğretmen ya da usta öğreticilerin özel işlerinde çalıştırılmaları yasaktır. Kendi işini kendi göremeyecek derecede kimsesizlerin işleri de nöbette bulunan arkadaşları tarafından yapılır.

2 — Derse ve göreve geç gelmek, öğretmenliğe yakışmayacak laubali hareketlere girişmek, sarhoş olmak, kumar oynamak gibi öğrencilere kötü örnek olabilecek hareketlerde bulunmak, öğrencileri dövmek, onlara hakaret etmek yasaktır.

3 — Yemek listesine alınan öğretmenler, hakları olan yemeği öğrencilerle birlikte enstitüde yemeğe mecburdur. Özel evlere ya da odalara yemek götürmek yasaktır. (Yatalak hastalar müstesna).

4 — Enstitü işleri en az onbeş günde bir bütün öğretmen ve öğrenciler bir araya gelerek konuşulur ve bu konuşmalarda olanaklar, Bakanlıktan verilen yönergeler göz önünde tutularak verilen kararlara uygun olarak yürütülür. Enstitülerde en az onbeş günde bir eğlenti düzenlenir. Bu eğlentilere öğrencilerin ve öğretmenlerin katılması şarttır.

5 — İş bölümüne göre türlü işlere dağılacak öğrenci kümelerine, yapacakları işin önemi, yurda, ulusa onların kişiliklerinde sağlayacağı yararları anlatılarak iş gördürülür. Öğrencilere, angarya şeklinde, anlamı bilinmeyen işleri gördürmeye bu kurumlarda asla yer verilmeyecektir. Bir Enstitüde işlerin soysuzlaştığı görülürse, bundan birinci derecede öğretmenler sorumlu tutulacaklardır. Her çocuk, öğretim programında saptanan şekillere göre, kültür, tarım ve sanat çalışmalarına mutlaka katılacaktır. Belli çocukları yalnız terzilikte, şoför yardımcılığı, davar çobanlığı, tuğlacılık gibi belli işlerde uzun süre çalıştırmak yasaktır.

6 — Şartlar ne olursa olsun, mevsim hangi mevsim bulunursa bulunsun, öğrencilere her gün serbest okuma yaptırılacak ve onlara kitap okuma alışkanlığı mutlak surette kazandırılacaktır. İ.H. Tonguç.

### 1.3.3. Köy Enstitülerinin Hedef Bölgeleri

Hiçbir köy enstitüsü kuruluş yeri bakımından rastgele konumlandırılmamıştır. Yer seçimi konusu da yine kuruluş amaçlarıyla ilişkili olup bu yerin tespiti noktasında zirai ve iklim şartları dikkate alınmış ve bu hususta çalışmalar Ziraat Bakanlığı ile birlikte yürütülmüştür. Genel olarak enstitüler şehir ve kasabaların dışında, tren yolu ya da şoseye yakın, devlete ait ve arazisi tarıma elverişli yerlerde kurulmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca enstitülerin kurulacağı yerlerin hava, su bakımından sağlığa elverişli, köy ve kasabaların yakınlarında, bucak merkezleri

ortasında ve birkaç ilin merkezliğini yapacak mesafede olmasına dikkat edilmiştir (Bulut, 1990: 60). Enstitülerin kurulacağı yerler köy niteliğinde olmuştur. Toprağı verimsiz ve işlenmemiş durumda olan alanlar öncelikli olmuştur. Enstitülerin kuruldukları yerlerdeki verimsiz topraklar işlenerek tarıma elverişli duruma getirilmişlerdir. Her enstitü kurulduğu yörenin özelliğine göre tarım, bağcılık, balıkçılık gibi dallarla ilgilenmiş; yörede bulunmayıp yetişmesi mümkün olan bitkilerin üretimini denemişlerdir. Kurulacakları yerlerde hemen işe başlamak ve kuruluşu kolaylaştırıcı yapıların bulunup bulunmadığını da hesaplamışlardır. İlk kuruluşları çadırlarla olanların yanı sıra köy okulundan, eski fırın ya da hamamlardan yararlananlar da olmuştur (Küçüköglü, 2006: 380).

Köy enstitülerine, kuruldukları yerler açısından da birçok eleştiri yapılmıştır. Eleştirenler, enstitülerin medeni dünyadan uzak yerde kurulmalarını gariptediklerini dile getirmektedirler (Arman, 1969: 260). Ancak, köylerde ulaşılması güç olan araç gereçler köy enstitüsünde verilen eğitimler bünyesinde yapılabiliyordu. Köy enstitülerinin amacı köyleri medeniyete ısındırmak, yaklaştırmaktı. Bu sebepten dolayı medeniyetin geldiği yerlerde kurulmalarının pek bir anlamı yoktu. Buralarda okullar zaten mevcuttu ve köylünün durumu olmadığı için buralara gidemiyordu. Amaç köylüyü getirmek değil onun ayağına hizmeti götürmektir. Köye göre öğretmen ve köye gereken diğer meslek erbabının yetiştirilmesi amaçlanan bir projede, enstitülerin köylere yakın yerlere kurulması amaç ile uyum içindedir. Çalışma ve yaşam koşullarını kendi amaçlarına göre düzenleyen çocuklar, gittikleri köylerde karşılaşabilecekleri güçlükleri giderebilme konusunda eğitilmiş olacaklardı. Köyden gelen ve köy şartlarını bilen çocuklar, aynı koşullarda verilen eğitimle yetiştirilmek istenmiştir. Buradan da amaca uygunluk görülmektedir.

Enstitülerin birkaç ilin merkezinde, bölge merkezleri niteliğinde kurulmaları da hizmetin ülke geneline yaygınlaştırılması, hedefler ve olanaklar arasındaki dengesizlik gibi etkenleri yok etme çabasıydı. Genel olarak köy enstitülerinin kuruluş yerleri olarak seçilen bölgeler, enstitülerini amacı ve ilkeleri çerçevesinde ülke geneline yaygınlaştırmada kolaylaştırıcı olabilecek nitelikte yerler olmuşlardır.

### 1.3.4. Köy Enstitülerinin İnsan Kaynakları ve Diğer Olanakları

Köy enstitülerinin öğrenci seçimlerinde o zamana kadar denenmemiş yeni bir sistem uygulanmıştır. Köy enstitülerine kabul edilen öğrenciler, sadece köylerdeki tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş köylü çocukları olmuştur. Bununla, köy kent arasındaki fırsat eşitsizliğinin önüne geçilmek istenmiştir. Ancak enstitülerin eleştirildikleri önemli noktalardan biri de öğrenci seçimindeki bu tutumları olmuştur. Bu şekilde öğrenci seçimi ile şehir ve kasaba çocuklarının köylerle temasının kesildiği düşünülmektedir. Ayrı eğitimlerden geçen iki farklı grup oluşacağını ve ileriki zamanlarda birbirlerinin karşısına farklı fikirlerle geleceklerini belirtmişlerdir. Dünyanın hiçbir yerinde böyle bir uygulamanın olmadığını öne sürerek de haklıklarını savunmuşlardır.

Enstitülere sadece köy çocuklarının alınmasındaki önemli gerekçelerden biri, köy çocuklarının köyde kalıp çalışmaları beklentisiydi. Modern kentlerde eğitim gören ve oraların rahatına alışan çocuklar köylere öğretmen olarak geldiklerinde, ya bu işi yapamayıp kaçıyorlar ya da köyün ileri gelenlerinin buyruğu altına giriyorlardı. Öğretmenlerin köylere gönderilemediği, gönderilenlerin de köyde tutulmadığı şeklindeki sorunların olduğu bir dönemde köyde kalacak öğretmenlerin yetiştirilmesi fikri haliyle önem arz etmekteydi. Hatta sonrasında öğretmenlerin köylerde kalmaları için düzenlemeler dahi yapılıyordu. Enstitülerden mezun olan öğrencilere 20 yıl gittikleri yerlerde mecburi hizmet veriliyordu. Böylelikle köyde kalmalarını mecburi kılan bir yaptırım uygulaması vardı.

Enstitülere alınacak çocukların ailelerinin çiftçilikle uğraşp uğraşmadıkları araştırılıyordu. Bundaki amaç enstitüdeki ve sonrasında hizmet vereceği köylerdeki iş hayatına uyum sağlamada kolaylık sağlanmasıydı. Çocukların sağlıklı, sağlam olmaları, işine engel olabilecek kusurların olmamasına dikkat ediliyordu. Zeki, enerjik, çalışkan, iş başarma derecesi yüksek öğrenciler aranmakta idi. Fiziki sağlık kadar ruhsal sağlık da önemli idi (Gedikoğlu, 1971: 59-60'den akt. Bahadır, 1994). Zorunlulukların da etkisiyle öğrenim düzeyleri de dikkate alınmaksızın asıl ehemmiyet pratik öğretmen ve zanaatkârlara verilmiştir. Bunlara, yetenekleri ve yararlılıkları doğrultusunda değer verilmişti. Eğitimciler köy enstitüleriyle o derece uyum sağladılar ki sonraki dönemlerde enstitülere gelen üniversite ve yüksekokul

çıkışlı öğretmenler, enstitülerde köy öğretmenlerine bir üstünlük kuramamışlardır (Kirby, 2000: 224).

Öğrenci kadar köy enstitülerinde öğrenciler yetiştirecek öğretmen bulma konusu da önem taşımaktaydı. Köy enstitülerinin eğitim sistemi diğer okullardan farklı olduğu için uygun öğretmen bulmak önemli bir sorunu teşkil ediyordu. Enstitülerin öğretmenleri tepeden inme buyruklarla ya da kura çekerek seçilmemişlerdir. Enstitülerde çalışmak isteyen öğretmenler sözlü ve yazılı olarak başvurularda bulunmuşlar, sonrasında yapılan araştırmalara dayanarak seçilmişlerdir. İstekli olmak, öğretmen adaylarında aranan temel nitelik olmuştur. Bunun yanı sıra yüksek okullardan veya üniversitelerden, öğretmen okullarından, köy enstitülerinden mezun adayların alımına dikkat edilmiştir. Alınacak öğretmen sayısı enstitülerin öğrenci sayılarına, kuruluş yerlerindeki güçlülere göre değişiklik göstermekte idi. Öğretmenlerin, sadece okulun dersleri ile değil, günlük yaşamla ilgili işlerde de görev alma durumları vardı. Kuruldukları yerlerin şehirlere uzak oluşu, bölgesel koşullar ve II. Dünya Savaşı'nın etkileri, yetişmiş öğretmen bulabilmekte sıkıntı yaratan etkenlerdendi. Öyle ki yabancı dil, müzik, beden eğitimi gibi dersler için öğretmen bulunamayıp diğer öğretmenlerle derslerin işlendikleri zamanlar olmuştur. Fazla ücret almadan, özellikle kuruluş yılları aşamasında ağır ve devamlı çalışmışlardır. Öğretmenlere verilen haklar ise maaşları dışında, öğretmen evinde ücretsiz kalma, yazlık ve kışlık elbise yardımlarıyla sınırlı kalmak durumunda kalmıştır. Kuruluş aşamasında bina yapımından yol, su elektrik gibi alt yapı işlerinde çalışmışlar, kendi okullarını kendileri yapmışlardır. Çalışma süreleri, görev ve sorumlulukları fazla, yaz tatilleri ise kısıtlı olmuştur (Gedikoğlu, 1971: 134'den akt. Bahadır, 1994).

Öğretmenler; öğrencilerle aynı giysiler içinde, iş saatlerinde, derste, yemekte, eğlenmede ve dinlenmede, sabahın ilk saatlerinden akşamları etüt saatlerinin bitimine kadar öğrencilerin arasında kalarak rehberlik görevini sürdürmüşlerdir. Böylece öğretmen ve öğrenci bütünleşmesiyle, köy enstitülerinde karşılıklı sevgi ile saygıya, hoşgörü ve eleştiriye dayanan tam bir demokratik yapı meydana getirilmiştir.

Köy enstitülerinin yönetici ve öğretmen kadrosunu oluşturmak ve bu yöndeki sorunu gidermek için de bir enstitüye ihtiyaç vardı. Bu sorunu tamamen çözmek, köy eğitimi ile ilgili diğer personeli yetiştirmek ve bir “Köy İncelemeleri Merkezi” mahiyetinde Hasanoğlan Köy Enstitüsü’nde “Yüksek Köy Enstitüsü” açılmıştır. Köy enstitülerinin tarihsel sorumluluğunu gerçekleştirebilmek ve kendi kendilerini donatan ve üreten kurumlar olarak işlevlerini sürdürebilmek için; köy enstitülerinde okumuş, felsefesine yabancı olmayan öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin ve yetiştirildikleri kurumlarda görevlendirilmesinin daha gerçekçi bir tutum olacağı sonucuna varılmıştır. Böylelikle sistemin içinden gelen başarılı öğrenciler sistemi devam ettirebilmek, yönetebilmek için yüksek enstitüye alınmış ve yetiştirilmişlerdir. Buraya gelen her öğrenci kendine bir uzmanlık dalı seçmiş, bu alanlarda öğretmen, idareci, denetleyici yetiştirmiştir. Böylelikle enstitüler ihtiyaç duyduğu insan kaynağını kendi içinde, kendi değer yargılarına ve ilkelerine göre yetiştirme imkanına sahip eğitim kurumları olmuşlardır. Ayrıca, Hasanoğlan Köy Enstitüsü, enstitüler arasındaki işbirliğinin en iyi örneğidir. Hasanoğlan Köy Enstitüsü diğer enstitülerin eseridir. Önce çadırlarla başlamış, diğer enstitülerden öğrenci gruplarının gelmesiyle hamam, çamaşırhane, yemekhane gibi yerler yapılmıştır. Hasanoğlan Köy Enstitüsü’nün yapı işlerinin gelişme türü, köy enstitüleri hareketinin ilerlemesinde önemli bir rol oynamıştır.

Köy enstitülerinin kuruluş ve gelişmeleri her şeyden önce belli başlı maddi olanakların sağlanmasıyla doğrudan ilişkiliydi. Devlet bütçesinden ayrılan payın yanında; okul yapımı, malzeme temini, insan gücü sağlanması gibi konularda köylüye düşen görev ve sorumluluklar da önemli idi. Kurtuluş savaşından zaferle çıkmış bir ulus, devletleşmeye ve millileşmeye çalışıyordu. Savaşın ülkede açtığı yaralar hala kapanmamış, bunun yanı sıra Osmanlı’dan kalan borçların ödenmesi ve ülke içinde yapılmaya çalışılan yenileşme hareketleri devletin üzerinde baskı oluşturuyordu. Dünyada da durum pek farklı olmamakla birlikte, 1929 ekonomik buhranı yaşanmaktaydı. Buna ek olarak Türkiye’nin aktif olarak katılmadığı 2. Dünya Savaşı patlak üzereydi. Ekonomide askeri harcamaların artmasına, üretim düzeyinin ise azalmasına yol açan bu durum cumhuriyet döneminin ilk enflasyonunu oluşturmuştu. 1920 ve 1930’lardaki askeri durumlar sebebi ile devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay oldukça düşük olmuştur. Ancak 1940’lı yıllara denk

gelen enstitülerin kuruluş aşamasında eğitime yapılan katkının %14 gibi bir oranda arttığı görülmüştür. Devletin ilköğretimi başlatmak için ne yeterli zamanı ne de yeterli parası bulunmaktaydı. Az zamanda en az masrafla ilk tahsili yapabilmek için köylerde öğretmen yetiştirmeye devam etmek ve köy enstitüleri aracılığıyla köye gereken elemanı yetiştirmek gerekmekte idi. Bütçeden ayrılan pay her ne kadar artırılmış olsa da, sınırlı ve yetersiz idi. Bu noktada sorumluluk köylü ile paylaşıyordu. Öğretmen tayin edilecek köylere üç yıl önceden bildiri yapılıyordu ki köylü ona göre tedbirini alabilirdi. Köy okulunun tamiri ve okulun daimi masrafları köy ihtiyar heyetince temin edilirdi.

2.Dünya Savaşı'nın sınıra dayandığı yıllarda ülkenin tüm kaynakları savunmaya ayrılmıştır. Savaş ve kıtlık yıllarındaki bütçe yetersizliğinin yarattığı açık, büyük ölçüde sistemin dayandığı üretici eğitim anlayışıyla giderilmiştir. Köy enstitüleri, Türk insanının üstün özveri ve yurtseverliğiyle yaratılmıştır. Enstitülerin sermayesi, insan aklı, yurtseverlik, özveri, planlı çalışma ile Anadolu toprağından elde edilecek maddi ve manevi değerlerdi. Köy enstitülerinde kaynak sağlamada gösterilen başarının temeli Akçadağ Köy Enstitüsü müdürü Şerif Tekben'e göre, *“köy enstitülerinde çalışanların bugünkü memur zihniyeti dışında kalmış olmaları ve şahsi menfaatlerini unutturucu bir ülküye sahip olmalarıdır”* (Altunya, 2009: 78-79).

Maddi sorumlulukların köylüye yüklenmesi de enstitülerin eleştirilen yönlerinden olmuştur. Enstitülerin köylüye maddi yük getirdiklerinden dolayı, köylünün enstitüleri istemedikleri belirtilmiştir. Hatta okul binalarını öğretmen, öğrenci ve köylülerin değil müteahhitlerin yaptıkları söylenmiştir. Eğer enstitüler üretime dönük kurumlar olmasalardı, devletten gelen yardımla bu kadar dahi yaşamaları çok zor olurdu. Üretim yaptıkları için devlet bütçesine yük olmamışlardır (Makal, 1997: 69).

Köy Enstitüsü Sistemi, nakitsiz kaynak yollarını işletecekti. Önceden de değinildiği gibi, sınıra dayanan 2. Dünya Savaşı varolan ekonomik kaynakları eritiyordu. Artık aklın ve bilimin öncülüğünde olabildiğince paraya dayanmayan kaynaklar yaratılacaktı. Köy okulları köylülerce, köy enstitüsü bina ve tesisleri de öğrenci olarak alınan köylü çocuklarınca yapılacaktı. Hazine arazilerinden bir kısmı köy okullarına ve köy enstitülerine ayrılacaktı. Buralar işlenerek besin kaynağı

yaratılacak, bir kısım hazine arazisi de az maaşla çalışan köylü eğitimci, öğretmen ve diğer görevlilere ek gelir kaynağı olarak verilecekti. Köy çocukları kendi okullarını kurup hem sağlığına, mesleğe, hem de bilimin aydınlığına kavuşacaklar, kendileri gibi köy çocuklarına hizmet edeceklerdi. Köy enstitülerinin, yedi yüz binasının sadece malzeme masrafına yoğun emek ile yapıldığı göz önüne alındığında, güç koşullarda dahi akıl ve insan gücüyle kaynak bulunabileceği konusunu kanıtlamaktadır (Altunya, 2009: 326).

Köy enstitülerinin ihtiyaçları olan sarf malzemelerini hem ucuza hem de kısa zamanda temin etmek için enstitüler serbest pazarlık yapabilmişlerdir. Küçük alımlar İhale Kanunu kapsamı dışında yapılmıştır. Öğrenciler o yıllarda kendi çevre temizliklerini yapmayı, okulun bakım ve onarımına katkıda bulunmayı, okulda revir ve döner sermaye düzenini kurmayı başarmışlardır. Binaların inşasından giyecek, yiyeceklere kadar birçok şey okulun usta öğreticileri, öğretmenler ve öğrencilerinin el emeğinden çıkmıştır (Makal, 1997: 71).

Ek bir getiri olması amacıyla, marangozluk ve demircilik işlerinde komşu köylerin gereksinimleri karşılanıyordu. Çoğu kez parasız ya da maliyetin altında bir miktar alınıyordu. Bu yardımlaşma kırsal kesimde enstitüye karşı büyük ilgi ve saygınlık sağlamıştır.

Savaş yılları olması nedeniyle yokluğun, kıtlığın, karaborsanın olduğu bir dönemde az bir para ile köy enstitülerinin kuruluşunu tamamlaması, paranın çok akıllıca kullanıldığı bir göstergesidir (Türkoğlu, 2000: 97).

### **1.3.5. Köy Enstitülerinin Eğitim Programları**

Köy enstitülerinin özellikle kuruluş yıllarında, yerleşme ve öğrenci ile ilgili sorunlar dahilinde, eğitim programları esnek bir yapıya sahip olmak durumunda olmuştur. Öyle ki kuruluş yıllarında neredeyse kültür dersleri bir yana bırakılmak durumunda kalınmıştır. Savaştan yeni çıkmış beslenme sıkıntısı çeken bir millet için, bereketli buğday yetiştirebilmek doğru yazı yazmaktan ve iyi matematik bilmekten çok daha değerli bir halde idi. Bu sebeplerden dolayı enstitülere diğer eğitim kurumlarına gönderilen hazır programlardan gönderilememiştir. Bunların yanı sıra



köy enstitülerinin yeni bir uygulama olması sebebiyle, projenin yapısına uygun eğitim programı örnekleri ne Türkiye’ de ne de dünyada vardı.

1943 yılına gelindiğinde müdürlerin çoğu programlardaki ikiliğin ayrımına varmaya başladılar. Enstitüler öğrencilerini ülkenin daha az gelişmiş bölgelerinden aldığı için daha yavaş tempoda ilerliyorlardı. Standart bir müfredat olmayışı her enstitünün kendine göre program yapıp başarı gösterebilmelerinin yolunu açmıştır (Kirby, 2000: 246-247).

Her enstitü birbirinden farklı iklim ve tabiat koşullarına sahip bölgelerde kurulmuşlardı. Düzenlenecek bir programda tüm enstitülerinin doğal koşullarının düşünülmesi gerekmekteydi ki bu ilk etapta mümkün görünmüyordu. Doğru bilgiye ve deneye ulaşmış insan sayısı da yetersizdi. Bu gibi nedenler de programların ilk başta esnek olmasının daha olumlu sonuç vereceği düşüncesini geliştirmişti (Altunya, 2002).

Dersler genel olarak kültür dersleri (Türkçe, tarih, matematik...), ziraat dersleri ve çalışmaları (tarla ziraatı, bahçe ziraatı, balıkçılık, arıcılık...), teknik dersler ve çalışmaları (demircilik, dülgercilik...) ve eğitim süresi olan beş yıl boyunca tatiller şeklinde sınıflandırılmışlardı.

Program ve metod kadar konuların işlenmesi bakımından da temel görüş öğrencinin kendi kendine çalışması, serbestçe düşünebilmesiydi. Kürsü konuşmalarına, anlatma metoduna, öğüt ve ezberciliğe dayalı öğretim görüşüne yer verilmemesi üzerinde titizlikle durulmuştur. Her dersin yapısına uygun daha önce yapılan gözlem ve deneylere, araştırma ve incelemelere başvurulmuştur. Örnek vermek gerekirse, bir fizik dersinde elektrik konusu tahtaya çizilen şemalar ve kitaplardan yararlanılarak, formül ezberleyerek değil; enstitüye elektrik direklerinin dikilmesi, hatların çekilmesi, elektrik motorunun çalıştırılması gibi işlerde çalışarak akım öğrenilmiştir (Gedikoğlu, 1971: 91’den akt. Bahadır, 1994).

Çok yönlü eğitimin benimsendiği enstitü programlarında teknik, akademik ve tarım okullarının programlarından son derece farklı eğitim programı uygulanmaktaydı (Aysal, 2005: 36):

*“Enstitüler yıl boyunca açıktılar. Öğrenciler küme olarak 45 günlük tatile sırayla gidiyorlardı. Tatilde bile öğrencilerin enstitü ile ilgili sorumlulukları vardı. Dönüşte köylerinin çevresinden topladıkları bitki ve hayvan türleri örneklerini, el zanaat işlerini ve halk türküleri örneklerini getirmeleri bekleniyordu. Köyleri konusunda bilgi toplamaları ve köylerinde enstitüyü temsil etmeleri istenirdi. Tatil için köyelerine giden bazı öğrencilerin, köyde çıkan sorunlar nedeniyle, araç gereç ya da ilaç almak için enstitüye geldikleri olmuştur”.*

Köy enstitüsü programı, çok yönlü eğitimi benimsemişti. Öğrenciler her sabah erkenden kalkıp okulun önündeki büyük alana toplanır ve güne, jimnastik yaparak ya da sabah sporu niyetine kızılı erkekli halk oyunları oynayarak türkülerle başarlardı. Kendilerinden önce kalkıp fırınlarda ekmek pişiren arkadaşlarının hazırladığı kahvaltıya hep birlikte otururlardı. Enstitülerde sabah yedi buçuktan sonra serbest okuma saati başlıyordu. Her enstitünün büyük bir kütüphanesi vardı ve Hasan Ali Yücel’in çevirisini yaptırdığı klasikler burada bulunabiliyordu. Her öğrenci bir yıl içinde 25 klasik eseri okumak zorundaydı. Teklif, Elektra, Faust, Kırmızı ve Siyah, Vadideki Zambak, Benim Üniversitelerim, Goriot Baba, Vadideki Zambak, Figaro’nun Düğünü, Nora, Şamdancı, Harp ve Sulh, Venedik Taciri, Germinal gibi kitapları okuyan bu öğrenciler, Zoraki Tabip, Kibarlık Budalası, Bir Yaz Gecesi Rüyası gibi oyunları da sahneliyorlardı. Köy kökenli aydınları yetiştiren bir kurum olarak da Türk eğitim tarihinde yerini alan enstitülerden Mehmet Başaran, Fakir Baykurt, Mahmut Makal, Dursun Akçam, Talip Apaydın gibi yazarların yanı sıra birçok politikacı, eğitimci ve ressam da yine bu okullardan yetişmiştir (Dündar, 2008: 39-41).

Öğrenciler okul kütüphaneleri oluşturarak bu kütüphaneleri etkin bir şekilde kullanmaktaydılar. Enstitülerde öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için oldukça çeşitli seçenekler sunulabilmekteydi. Sanat derslerinde Ankara konservatuarının en iyi hocaları derslere geliyordu. Kendi kurdukları açık hava tiyatrosunda köy çocukları Shakespeare, Çehov oynuyor, köylüler de izliyorlardı. Tüm bu gelişmeler karşısında yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucuları sağladıkları başarının gururunu yaşıyorlardı (Dündar, 2008: 70-71).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KIRSAL KALKINMA VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

#### 2.1. TANIM İTİBARIYLA KIRSAL ALAN

Kelime anlamı itibariyle kırsallık olgusu, yaklaşıma bağlı olarak farklılaşabildiği gibi araştırmanın konusu itibariyle kırsal alan tanımı, köy yaşamının yerleşik olduğu bölgeleri ifade etmektedir. Kavram itibariyle “*tarıma yönelik üretimin ekonomiye hakim olduğu alanları ve nüfus yoğunluğunun düşük olduğu*” alanları ifade etmektedir. Kavramdan hareketle kırsal alanın belirleyicilerinin tarım ve düşük nüfus olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Zira bu iki unsur, kırsal alanın karakteristiği niteliğindeki temel kriterlerdir. Kırsala ilişkin kavramsal yaklaşımlarda ortak kabul gören bu kanaat, tanımların oluşmasında da aynı etkiyi gösterememektedir. Kırsal alan, tanımsal olarak kentsel alanın karşıtı mahiyetinde, ekonomik, nüfus ve yönetsel statü gibi farklı kriterlere göre düzenlenmektedir (Kayıkçı, 2009: 30). OECD tarafından geliştirilen ve AB’de de kullanılan tanımlamada esas kriter olarak nüfus alınmış ve buna bağlı olarak “*nüfus yoğunluğu km<sup>2</sup> başına 150 kişiden az olan birimler*”, kırsal alan olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca OECD üye ülkelerinden Fransa, Avusturya, Portekiz gibi ülkelerin kendilerine özgü kırsal alan tanımlamaları söz konusu olup bunlarda “*kent merkezi olmayan veya daha genel bir ifadeyle kentsel olmayan alanlar*” kırsal alan olarak nitelendirilmiştir (Kayıkçı, 2009: 31 vd.).

Türkiye’de farklı kamu kurumlarının faaliyetlerine bağlı olarak amaç ve kapsam doğrultusunda değişiklik gösteren bir kırsal alan yaklaşımının varlığı söz konusudur. Ancak, TÜİK’in yaptığı kırsal alan istatistikleri doğrultusunda değerlendirildiğinde kırsal alanın iki farklı tanımlamayla ortaya konduğu görülmektedir:

Temel kriterin yerleşim yerlerinin idari statüsü olduğu tanımda “il ve ilçe merkezleri dışında kalan tüm yerleşimler köy (beldeler dâhil)” kabul edilmiştir. İkinci tanımda ise nüfus eşiği temel kriter olarak belirlenmiştir. Kalkınma

Bakanlığının yürüttüğü ve 1982’de sonuçlanmış olan “Kent Eşiği Araştırması”na göre “*asgari kentsel fonksiyonları gösteren yerleşimlerin nüfusu 20 bin*” olarak kabul edilmiş ve TÜİK tarafından üretilen istatistikler 1988 itibariyle bu tanıma göre düzenlenmiştir. Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi-I (UKKS-I /2007-2013)’nde kırsal kalkınma politikalarına esas teşkil eden tanımlama da nüfus eşiği kriterine göre yapılmış olandır.

Ancak, “6360 sayılı On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” un getirdiği değişiklikle büyükşehir belediye sınırları kırsal alanları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve buna bağlı olarak büyükşehir belediyesi statüsü taşıyan 30 ilde mahalleye dönüştürülmek suretiyle tüzel kişiliği kaldırılan köy ve beldelerden kaynaklı olarak ülke genelinde kırsal alan tanımlamasının mevcut kriterler doğrultusunda yapılması hayli zorlaşmıştır. Zira mahalleler tüzel kişiliğe haiz olmadıklarından şehirlerdeki mahallelerle kırsal alandan katılan bu yeni mahalleler arasında istatistiksel açıdan bir ayırım yapılması mümkün olmamaktadır (UKKS 2014-2020 Belgesi, 2015)<sup>5</sup>. Dolayısı ile mahalli idareler yapısında meydana gelen değişikliklerin asgari düzeyde etkileyeceği bir kırsal alan tanımlamasına hem yönetsel hem de akademik bağlamlarda ihtiyacın olduğu açıktır. Bu araştırmada ele alınan kırsal alan, köy enstitüleri dönemi itibariyle kentsel alan dışında kalan ve tarımsal faaliyetlerin geçim kaynağı olduğu bölgeleri ifade etmektedir.

Yukarıdaki izahlardan hareketle, kırsal alan kavramının tek bir tanımlama ile ifade edilemeyeceği, tanımlamanın yer, zaman, büyüklük, nüfus gibi kriterlere bağlı olarak farklılaşabileceği görülmektedir. Bu sebeple, kırsal alanın değerlendirmesi asgari müşterek olarak dönem ve mekan ayrımında yapılabilmektedir. Günümüz şartları dikkate alındığında, teknolojide ve bağlı olarak iletişimde yaşanan hızlı gelişmeler, kırsal alanın özelliklerinde de değişimlere sebebiyet verebilmekte böylelikle yaklaşımlar sürekli revizyona ihtiyaç duymaktadır. Zira bu bağlamda Onuncu Kalkınma Planı’nda kırsal alana ilişkin yeni bir tanımlama yapılması

<sup>5</sup> Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi (2014-2020), Yüksek Planlama Kurulu’nun 31 Aralık 2014 tarih ve 2014/45 sayılı Kararı ile kabul edilmiştir. Strateji belgesi, 21/02/2015 tarih ve 29274 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

gerekliliğine ve istatistiki verilerin bu yeni tanımlama doğrultusunda oluşacak kır-kent ayrımında oluşturulmasına yönelik politikalara işaret edilmiştir (TCKB, 2013: 136). Bununla paralel olarak On Birinci Kalkınma Planı'nda da (2019-2023) tanımlamaya ilişkin aynı ihtiyaca tekrar işaret edilmiştir (TCSBB, 2019: 182):

*“Kırsal istatistiklerin il ve ilçe bazında üretilmesi için kırsal alan tanımı revize edilecek, temel nitelikteki ulusal verilerin kır-kent ve il/ilçe bazında yayımlanması sağlanacak ve kırsal göstergeler bilgi sistemi oluşturulacaktır. Bu çerçevede, TÜİK Nüfus Yoğunluğu verileri ve AB Ulusal Arazi Örtüsü Sınıflandırma verileri ile iller bazında kır/kent tanımı ve İçişleri Bakanlığının yürütmekte olduğu Mekânsal Adres Kayıt Sistemi verileri kullanılacaktır.”*

Türkiye için kırsal alanın tanımlanmasında ekonomik faaliyetleri bağlamında tarım ve hayvancılığın ön planda olduğu, sağlık ve eğitim ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanmadığı ve sosyo-kültürel imkanların kısıtlılığının görüldüğü yerleşim bölgelerinin tasviri kendini göstermektedir (TKİB, 2004: 8). Beraberinde, yerleşim birimi olarak sayıca çoklukları ve coğrafi açıdan çoğunlukla yüksek, engebeli ve bazılarında kırsal yapıların hakim olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri itibariyle başta altyapı yatırımlarının güçlüğü ve yüksek maliyetleri, eğitim yatırımları, ekonomik yatırımlar gibi konuların yüksek maliyetler ve yoğun nüfus bölgelerine uzak olması itibariyle kırsal alana daha geç gittiği hatta gitmediği görülebilmektedir. Bundan kaynaklı olarak da kırsal bölgelerin kalkınması ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi zorluk ihtiva etmektedir (Başbüyük, 2004: 57).

Yerel yönetimlerin düzenlenmesine ilişkin olarak 2012 yılında Türkiye’de yapılan yasal düzenlemeyle büyükşehir belediyesinin sayısı 16’dan 30’a çıkmış ve büyükşehir sınırları içerisinde yer alan köy ve beldeleri mahalle olarak büyükşehirlerle bağlanmıştır. Bu nedenle, mahallelerin sayısı artmış toplam belediye sayısında ve köy sayısında yaklaşık yarı yarıya bir azalma meydana gelmiştir. 2019 yılı itibariyle Türkiye’de toplam 1.389 belediye, 18.306 köy ve 28.939 köy başlısı vardır ([www.e-icisleri.gov.tr](http://www.e-icisleri.gov.tr), 2019). Ancak bu rakamlar gerçek yerleşim birimlerinin gerçek niteliğini yansıtmamakta, zira kırsal alan olarak tanımlanabilecek olan yerlerin bu değişikliklerle mahalleye dönüşmesine bağlı olarak kırsal alan miktarı ve nüfusu da değişmiş olmaktadır.

Öte yandan, 1927 yılında ülke nüfusu yaklaşık olarak 13 milyon civarında iken nüfusun 3/4'ü kadarı köylerde yaşamaktaydı. 2010 itibariyle bu oran 1/4'e gerilemiş ve kırsaldan kente doğru yoğun bir göç yaşanmıştır. 6360 sayılı Kanun'dan sonra ise köylü nüfusu sadece %7,73 olarak kalmıştır. 2019'da ise bu rakam %7,1 olarak güncellenmiştir (TUİK, 2019). Bu verilerden hareketle, ülke nüfusunun çok küçük bir kısmının kırsal alanda yaşadığı görülse de bu rakamların gerçeği tam yansıtmadığı söylenebilir. Nitekim yapılan yasal düzenleme ile mahalle statüsüne kavuşturulmuş olan kırsal alanlar, statü olarak farklılaşmış olsa da yaşam koşulları, imkanlar ve toplumsal özellikleri itibariyle halen mahalle konumuna ulaşmamıştır. Bu sebepten, kır-kent ayrımında kriter olarak belirginleştirici unsurlara yer verilerek yapılacak olan tanımlamalarda hem toplumsal sorunlar yaklaşım bağlamında iyileştirme sağlanmış olacak hem de istatistiki verilerde daha sağlıklı sonuçlar oluşacaktır.

## **2.2. KIRSAL ALANIN KARŞI KARŞIYA OLDUĞU TEMEL SORUNLAR**

Kırsal alan, tarımsal ve sanayi üretiminden uzak olan bölgeleri ifade etmekle birlikte bölgesel kalkınma programlarında önceliğin sanayi alanlarına verilmesi nedeniyle bir takım sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Yatırımların ve yapılanmanın sanayi alanlarında olması kırsal alanlarda işsizlik, yoksulluk, altyapı sorunları ve eğitim, sağlık gibi imkânlarla erişimde zorluklar gibi problemleri de ortaya çıkarmaktadır.

### **2.2.1. İşsizlik**

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana kırsal alanın işsizlik konusundaki sorunu devamlılık göstermiştir. Bunun en büyük nedeni kırsal alanda tarım ve hayvancılık endüstrisi dışındaki iş kollarının oluşmaması ve istihdamın genel itibariyle aile çalışanları şeklinde karşılanmasından kaynaklanmaktadır. Bunlara ek olarak, tarımsal faaliyetlerin gerektiği ölçüde büyümemesi ve gitgide terkedilir olmasıyla birlikte tarım üretiminin girdilerindeki maliyetler de yine üreticinin bu alandan kopmasına sebebiyet vermektedir. Ekonomik politikaların sanayi ve hizmetlere yoğunlaşması, tarım ekonomisini zayıflattığı gibi iç talebin karşılanması noktasında da dışa bağımlılığı beraberinde getirmekte ve dış ticaret açığını artırmanın yanı sıra ekonomik büyümenin de önüne geçmektedir. Diğer taraftan tarımsal üretim,

ekonomik ve nüfus büyümesine bağlı olarak artış sergilese dahi diğer sektörlerle nazaran katma değeri düşük bir üretim söz konusu olduğundan ekonomik kalkınmada beklenen etkiyi doğuramamaktadır. Dolayısıyla ülkelerin gelişimine bağlı olarak genel itibariyle tarımın üretimdeki payı ve beraberinde istihdamdaki pay da azalmaktadır. Buna ilişkin olarak Türkiye’de 1923 yılı için tarımın GSYİH içindeki payı % 43,1 iken 2016 yılında %8’e gerilemiştir. Yine aynı yıl için %90 olan tarım istihdamı da 2014’de %20 düzeyine gerileyerek sanayi istihdamıyla aynı seviyeye gelmiştir. Devam eden süreçte, 2019 yılı Mart ayı itibariyle tarım istihdamının %17,4 olarak gerilemeyi devam ettirdiği görülmektedir (TÜİK, 2015; 2020). Verilerden hareketle, tarım sektöründe emek verimliliğinin diğer sektörlerle nazaran daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun temelinde ise tarımda teknolojik ve modern yöntemlerin kullanımının azlığıyla birlikte gitgide azalan tarımsal üretimin varlığı söylenebilecektir. Öte yandan, köy enstitüleri fikrinde yer alan üretimin canlandırılmasına ilişkin eğitim fikrinin bu süreçte günün şartlarına uygun olarak hayata geçirilmesinin ve devlet desteğiyle birlikte tarımın kalkındırılmasının bu rakamları iyileştirmesi ihtimali de göz ardı edilmemelidir.

Kırsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde pek çok unsurun etkisi söz konusu olmakla birlikte özellikle kadın istihdamının artırılması da önemli bir konu niteliğindedir. Türkiye’de köy toplumunun emek ve sosyal yapısına bakıldığında kadın emeğinin tarımsal üretimde işgücünün nispeten az olduğu alanlarda erkeklerden daha yüksek oranda olduğu söylenebilecektir. Kırsal alan, kadının emeğiyle yaşantısını devam ettirmektedir. Ekim biçim ve imar işleri dışındaki işler hemen hemen bütün köy biçimlerinde kadının emeğiyle hayat bulmaktadır. Dolayısıyla, kalkınmada kadının rolü en az erkekler kadar önem arzederken yapılacak faaliyetlerin birçoğunda da belki de erkeklerden daha fazla önem üstlenebilecektir. Günümüz şartlarında kadının toplayıcı kimliği devam etmekle birlikte bazı bölgelerde bundan daha fazlasının yüklendiği de söylenebilir. Köy hayatının imarı durumundaki kadının istihdamı ve girişimcilikte aktif rol alması kırsal kalkınmayı destekleyeceği gibi günümüzde bunun bireysel anlamdaki örneklerine rastlamak da mümkündür.

### 2.2.2. Kırsal Yoksulluk

Diğer sektörlere göre tarım sektörünün daha düşük katma değer üretmesi ve tarımsal ürünlerin fiyatlarının üretici bağlamında düşük seviyelerde artışlarla düzenlenmesi bu faaliyetlerdeki kırsal alan açısından düşük gelir seviyelerinin sebepleri arasındadır. Öte yandan, üretim maliyetleri ve girdi fiyatları, ürün fiyatlarından daha yüksek oranlarda arttığından tarım üreticisinin her geçen yıl maliyeti artmakta ancak geliri de aynı oranda artış sağlayamamaktadır. Ve tarım ürünleri fiyatlarının daha az artmasına bağlı olarak bu sektörün milli gelirden aldığı pay zaman içerisinde gerilemektedir. Bunların dışında tarım ürünlerinde gelir-fiyat esnekliğinin düşüklüğü ve tarımsal üretimin dönersellik arz eden yapısından ötürü bu sektör çalışanlarının milli gelirden paylarına düşen miktar daha az olmaktadır. Dönerselliğin getirisi olarak kış aylarında istihdama katılamayan köylü üretici, bu aylara ilişkin giderlerini yaz aylarındaki gelirinden karşılamakta ve aylık gelir ortalamaları neredeyse yarı yarıya düşmektedir. Yaşanan bu durumlar, kırsal yoksulluğun nedenleri arasında yer almakta ve ekonomik hayatın devam ettirilmesinin önünde de bir engel teşkil etmektedir.

Kentsel bölgelere göre yoksulluk kırsal alanlarda daha belirgin olup bunun sebebi ise hem kişi başı milli gelirin düşük olması hem de hizmetlere erişimin kentsel bölgelere göre daha zor olmasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan tarımsal üretimin düşük katma değerli ürünler ortaya çıkarması da yine yoksulluğun kırsal bölgelerde daha belirginliğinin nedenleri arasındadır (Dumanlı, 1996: 12). Nitekim, yoksullukla mücadele programlarına ilişkin olarak ülkelerin kırsal alan öncelikleri de bu durumun göstergesi niteliğindedir. Dünya genelinde yaklaşık 1,2 milyar yoksul insanın %75'ine karşılık gelen 900 milyon yoksul, kırsal bölgelerde yaşamakta ve neredeyse tamamı geçimini tarımsal faaliyetlerden karşılamaya çalışmaktadır (Öztürk, 2008 :612).

Kırsal yoksulluk bakımından kadın yoksulluğunun da ele alınması konu itibariyle gereklilik arz etmektedir. Köy kadını, üreten, pazarlayan, değerlendiren, evdeki rolleriyle birlikte tarımdaki rollerini de karşılayan ve genel itibariyle tüketmekten çok üreten bir birey konumundadır. Kadın tarımsal üretime katıldığı gibi üretimin pazara hazırlanmasında da büyük emek sahibidir. Aile içerisinde de gıdanın



temininden hazırlanmasına kadarki süreçte kadının varlığı söz konusu olup tamamen beden gücü ile bu rollerini gerçekleştirmektedir. Buna karşılık genel itibarıyla kırsal alanda yaşayan kadının bir gelir garantisi olmadığı gibi bir gelecek garantisi de bulunmamaktadır. Son dönemlerde sosyal politikalarda bu duruma ilişkin yaklaşımlar kadının girişimciliğini desteklemekle birlikte gelecek sigortası kapsamına alınması gibi durumlar bir nebze de olsa kadına yönelik iyileştirmelere işaret etmektedir. Ancak, genele oranlandığında yapılan bu faaliyetlerin yalnızca bölgesel ve hatta bireysel anlamda etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim bu politikaların yeni yeni hayata geçirilmesine bağlı olarak bu sonuç doğal karşılanabilir.

Üretim ve toplama kısmında aktif biçimde yer alan kırsal kadınının bir diğer sorunu da eşitsizlik olup karar alma mekanizmalarında hakettiği yeri bulamamasıdır. Üretimdeki ağırlıklı rollerine karşın kamusal ve yerel mekanizmalara erişim, finansal olanaklardan faydalanma, üretimde karara katılım gibi durumlarda hep geri planda kalmaktadır. Oysa Türk toplumunun kültürel geçmişinde kadının fonksiyonu bundan çok daha fazlasını içermektedir. Günümüz toplumunda ise kültürden gelen bu konum farklılaşmış, kadın ikinci plana itilmiştir. Çocuk yetiştiren, ev işleriyle ilgilenen ve tarımda işçi olarak çalışan bir kadın oluşmuştur. Tüm bunlara rağmen kadının kırsal alanda desteklenmesi neticesinde kalkınmanın ivme kazandığını gösteren yatırımcı kadın örneklerine hemen her alanda rastlanabilmektedir (Örnek, 2007: 40).

### **2.2.3. Altyapı Sorunları**

Altyapı, kentsel oluşumun en önemli yapısal ihtiyaçlarından birisi olup yerleşimin sağlıklı bir temel üzerinde inşa edilebilmesi için öncesinde altyapının hazır olması gerekmektedir. Sanayi Devrimi itibarıyla dünya genelinde kentsel yapılanma sanayi bölgelerine ve yakın çevresine kaymış ve yatırımlar özellikle bu bölgeler için ön sıralara alınmıştır. Kırsal bölgeler ise bu süreçte gerilemiş ve kamu tarafından yapılması gereken yatırımlar ertelenmiş, iptal edilmiş veya hiç gündeme alınmamıştır. Bu durum kırsal yaşamı güçleştirdiği gibi kırdan kente göçün de nedenleri arasında yer almıştır.

2019 yılı verileri doğrultusunda, yıl sonu itibarıyla 182 bin 500 km yol ağının %42,2'si stabilize, %42,1'i asfalt (%36,0'ı sathi kaplama, %6,1'i bitümlü sıcak

karışım), %6,9'u tesviye, %3,5'i parke, %3,0'ü beton ve %2,3'ü ham yol olarak yapılmıştır. Son bir yıl içerisinde asfalt yolda 1.619 km, beton yolda 559 km, stabilize yolda 1309 km artış olurken, tesviye yolda 599 km azalış sağlanmıştır. Yolların bölgesel dağılımı dikkate alındığında yapılan çalışmaların hemen hemen tamamının Karadeniz Bölgesi'nde olduğu görülür (ÇŞB, 2020). Diğer taraftan, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki köylerin bu anlamda sorunları daha büyük olup özellikle kış mevsiminde dış dünya ile bağlantısı kesilen köyler bulunmaktadır. Hastalık, doğum, ölüm gibi olaylarda dışarıdan yardım alamayan veya dışarıya erişemeyen köylüler, bu şartlara bağlı olarak kent yaşamının bir kurtuluş olduğunu düşünebilmekte ve bu da kırdan kente göçü tetikleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, ekonomik bağlamda köydeki üretimin pazara ulaştırılmasında önemli bir gereklilik olan altyapının olmayışı halinde maliyetler artabileceği gibi imkânlarla bağlı olarak üretilen tarımsal ürünlerin pazara ulaştırılamaması da söz konusu olabilecektir.

#### **2.2.4. Sağlık ve Eğitim Olanaklarına Erişim Sorunları**

Milli Eğitim Bakanlığının 2019-2020 yılı eğitim istatistikleri raporunda yayınlanan verilere göre ilköğretim-lise düzeyinde toplam okul sayısı 68.585 olarak bildirilmiştir. Öğrenci sayısı ise 16.529.169'dur. Okulların köy-kent ayrımında dağılımı ise köylerde toplam ilkokul sayısı 5.574 iken ortaokul sayısı 2.781 olarak rapor edilmiştir. Bu dağılım şehirlerde 19.216 ilkokul ve 16.487 ortaokul şeklindedir. Aynı raporda öğretmen sayıları köylerde 22.918 ilkokul öğretmeni varken şehirde bu sayı 286.369'dur. Şehirlerde 10.572.209, öğretmen sayısı da 625.641'dir. Kırsal alanda ise eğitim, ilköğretim kademesinde yoğunlaşmıştır. Orta öğretimin %94.87'si kentlerde gerçekleştirilmektedir (TUİK, 2019).

Kırsal alanda hali hazırda kendini gösteren sosyal yetersizlikler eğitim hizmetlerine erişim noktasında da kendini göstermektedir. Eğitim hizmetleri gibi sağlık hizmetleri de sosyal şartlar ve altyapı olanakları ile ilişkili olarak yetersizdir. Kırsal alanların coğrafi olarak elverişsiz konumlanmış olması da bu hizmetlerin ulaştırılmasında engel teşkil edebilmektedir. Söz konusu eğitim ve sağlık personelinin kırsal alanda sürdürülebilir biçimde istihdam edilemiyor olması da bu alanda olumsuzlukları yaşanmasına neden olmaktadır.

## 2.3. TÜRKİYE CUMHURİYETİ POLİTİKALARINDA KIRSAL KALKINMA

### 2.3.1. Kuruluş Yılları İtibariyle Kırsal Bölgelerin Ekonomik ve Sosyal Profili

Cumhuriyetinin ilk yıllarında yapılan 1927 nüfus sayımı verileri doğrultusunda “nüfusun %75.8”inin köy olarak tanımlanan kırsal kesimlerde yaşadığı belirlenirken; geriye kalan %24.2 ise kentlerde yaşamaktadır. Yine aynı nüfus sayımı verileri, o dönemde Türkiye’de resmi olarak kaydedilmiş 40.991 köyün bulunduğunu belirtirken, bunların çoğunun yüksek dağ yamaçlarında, tepelerde ve dağlık ovalarda kurulduğu” saptanmıştır (Arayıcı, 2002:48). Ayrıca, kırsal nüfus istatistiklerinin de zamana bağlı olarak değişiminin kentlere göre çok daha yavaş olduğu görülür. Bu doğrultuda, “1935 sayımının verilerine göre, kırsal nüfus %76,47’ye yükselmiş; 1940 sayımlarında ise, önce %75,61’e, 1945 sayımlarında da %75,06’ya düşmüştür. Bu rakamlar günümüz koşullarıyla kıyaslandığında, günümüzde Türkiye’de yaşayan kırsal nüfusun oranının %40’ın altında olduğu söylenebilmektedir.” Bütün bu istatistikler göstermektedir ki, yakın zamanlara kadar Türkiye’de nüfusun büyük bir çoğunluğu kırsal yerleşmelerde toplanmıştır. (Kırsal Dönüşüm Çalıştayı Sonuç Raporu, 2015)

Cumhuriyetin ilk yılları itibariyle bu koşullarda köy nüfusunun yaşadığı sorunların temelinde öncelikle Osmanlı’nın son dönem siyasi, ekonomik ve politik şartlarının getirdiği yükler bulunmaktadır. Devlet desteğinin azlığı, verimsiz arazilerde tarım yapma çabası, üretim araçlarında yetersizlik ve teknik yeniliklerden uzak uygulamalar, ilkel tarım yöntemleri gibi konuların yanı sıra eğitimsiz bir kitlenin oluşmuş olması da köylülerin bu problemlerden oluşan yüklerini katlamıştır. (Arayıcı, 2002: 59).

Köylü halkın zorlandığı bu şartların yanı sıra özellikle ülkenin Doğu ve Güney Doğu bölgelerinde köylü halkın yıllardan beri üzerinde sömürücü bir yapı olarak baskı oluşturan “ağalık sistemi” de göz ardı edilmemelidir. Feodal bir sistem olarak ağalıkta köylüler, ağa adı verilen toprak sahiplerinin emrinde çalışmakta ve üretimi onların sağladığı imkanlar doğrultusunda gerçekleştirebilmektedirler. Oraya çıkan hasadın önemli bir bölümü ağalar tarafından sömürülürken halkın kalkınması, refah düzeyinin artması, toprak sahibi olması gibi durumlar bu feodal sistemin hiçbir

şekilde işine gelmeyeceği gibi özellikle eğitilmiş halk da ağaların hiç istemediği bir durumdur. Sistemin bozulmaması için ağalar, hem ekonomik hem de eğitim anlamında köylülerin her türlü imkanlarını kısıtlayarak kendi hegemonyalarını devam ettirmişlerdir. Bu şartlar altında halk, ekonomik sorunların yanı sıra türlü sosyal sorunla da karşı karşıya bırakılmıştır (Arayıcı, 2002: 52).

Tütengil (1975:64), 1949 yılında Amerikalı ekonomist Max Weston Thornburg'un liderliğinde hazırlanan ve çeşitli Türk köylerinde yürütülmüş bir araştırma olan "Turkey: An Economic Appraisal" (Türkiye: Ekonomik Bir Değerlendirme) adlı çalışmada, Türkiye'de kırsal alanların o dönemlerdeki sosyo-ekonomik şartlarını yansıtan tespitleri aşağıdaki şekliyle aktarmaktadır:

*"...Şehir içindeki hiçbir tezat şehirlerle taşra arasındakiler kadar bariz değildir. Türklerin beşte dördü köylerde yaşar ve ziraatle meşgul olur. 40.000 köy bin seneden beri hemen hemen hiç değişmemiştir. Bu köylerde insan [halâ] M.Ö. 3000 senesinde Sümerlilerin resimlerini yapmış oldukları parmaklıksız tekerlekli kağınyı, kadim kara sabanı görür... İşe yarar köy yolları olmadığı ve yol adı verilenlerin çoğu da düpedüz birer patika oldukları için, köylüleri veya mahsullerini taşımak hususunda öküz arabası veya merkepten başka pek az şey işe yarar. Köy sekencesinin (sakinlerinin) çoğunluğu için hela ve yıkanma kolaylıklarının yokluğu o derecededir ki, umurun sıhhatine tesir eden hal ve şartların bunda daha kötü ve aşağı seviyede olması mümkün değildir."*

Köylerin sosyo-ekonomik yapılarına ilişkin bu tespit kimi çevrelerce abartılı görülmüş ve oryantalizmle değerlendirilmiş olsa da 1960'lı yıllara kadar kırsal bölgelerde yapılmış yerli ve yabancı araştırmaların birçoğu bu ortak değerlendirmeye işaret etmişlerdir. Bu itibarla, o dönemde kırsal alanın tespit edilen sorunlarının çok çeşitli boyutlarda ve uzun vadeli yürütülmesi gereken kapsamlı politikalarla çözümünün mümkün olabileceği görülmüştür (Kırsal Dönüşüm Çalıştayı Sonuç Raporu, 2015).

Gelişmekte olan ülkelerde kırsal yaşama ilişkin sorunların çözümü için çeşitli kırsal kalkınma politikalarına başvurulmaktadır. Bu programlarda ağırlıklı olarak ülkenin tarım faaliyetleri, üretim ve istihdam konuları ele alındığı gibi ülke ekonomisi ve toplumsal refahın kırsal bölgelere ulaştırılması bakımından son derece önem arz etmektedirler. Öte yandan, ülke ekonomisinin tarıma dayalı bir yoğunluk sergilemesi halinde ise bu projelerin hem bölgesel hem de ülke geneli için önemi

daha da katlanmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler için bir yandan kaynak kullanım verimliliği gereklilik durumundayken diğer taraftan da sanayileşmeye doğru ilerlemede teknolojik yeniliklerin hızlı adaptasyonu gerekmektedir. Bu hususlar, tarımsal faaliyetleri için de planlanma gerekliliği sergilemekle birlikte ayrıca, eğitim, sağlık, ulaşım gibi konuların da kırsal kalkınmada önemli bir yere sahip olmaları söz konusudur. Nitekim tarımsal teknolojinin geliştirilmesiyle birlikte kırsal altyapının bu faaliyetleri destekler nitelikte iyileştirilmesi, eğitim olanakları, sağlık hizmetlerinden yararlanma ve barınma gibi temel ihtiyaçların da toplumun geneli gibi kırsal alanlarda yaşayan nüfus için de mümkün olan en iyi seviyelere getirilmesi gerekir (Tolunay ve Akyol, 2006 :121).

Kırsal kalkınmayla belirlenen hedeflere ulaşmada önemli unsurlardan birisi de kırsal eğitimidir. Eğitim, her ülke için makro politikalarından biri olmanın yanı sıra kırsal alan için hem şartların zorluğu hem de imkanların yetersizliğinden ötürü ayrı bir öneme sahiptir. Ayrıca, tarımsal endüstrinin temel aktörleri olan köylülerin eğitime olan ihtiyaçlarını gidermek için tarımı terketmeleri ve büyük şehirlere yerleşmeleri de söz konusu olabilmektedir. Bunlarla birlikte tarımsal nüfusun eğitim düzeyinin artırılması, ülke açısından eğitilmiş bir tarım endüstrisi anlamı da taşıyacaktır. Kırsalın kalkınmasında son derece öneme sahip olan eğitimin beklenen faydayı üretebilmesi için ise müfredatın kırsal faaliyetleri de kapsayıcı nitelikte ve verimlilik içerecek biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, kırsal kalkınmayı sağlayacak olan eğitim sistemi salt bir kesime hitap etmeyip toplumun tüm kesimlerini kucaklayıcı nitelikte olan ve kalkınma bölgelerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak özellikleri içeren bir muhtevaya da muhtaçtır.

Türkiye'nin kırsal değişim seyri beş evrede ele alınabilecektir. Bu evrelerin ilki 1929-1950 arası yılları kapsayan tek partili dönem bunların ilki olup, kırsal kalkınmanın ikinci plana itildiği ve sanayinin ön plana alındığı bir politika izlenmiştir. İkinci evre ise 1950-1959 arası dönem olup Demokrat Parti hükümetinin bu dönemdeki politikaları ile birlikte dış borçlanmanın da etkisiyle hem kırsal kesimde hem de kentte ekonomik anlamda bir iyileşmenin varlığı rakamsal anlamda mümkün olmuştur. 1960-1980 arası dönemdeyse önceki dönemin borçlarının etkisinde ekonomik büyüme düşüş yaşamış ve kırsal kalkınma yönündeki harcamalar ve yatırımlarda istikrar sağlanamamıştır. 1980 - 2000 arası dönemdeyse kırsal

kalkınmaya ilişkin kamu destekleri sınırlanmış ve sonrasında bu desteklerde radikal değişimler gündeme gelmiştir. 2000 sonrası dönemde ise kırsal kalkınma tarım politikaları ile düzenlenmiş ve bu süreçte özellikle dünya bankası ve IMF'nin yönlendirmeleri doğrultusunda hareket edilmiştir (Kaplan, 2017).

### **2.3.1.1. 1923-1950 Yılları Arası Dönem**

Cumhuriyet'in ilk yılları itibariyle sanayileşmede öncelikli politikaların hayata geçirilmesine bağlı olarak tarım ve dolayısıyla kırsal kesim destekleri sınırlı kalmıştır. Bu dönemde sergilenen kırsal kalkınma çabaları tarımsal dönüşümün tesis edilmesinde kurumsal altyapının oluşturulması ve makineleşmenin artırılması yönündeki değişimleri içermektedir. Kurumsal altyapının oluşturulmasına yönelik gelişmelerin en önemlileri, 7 Şubat 1925'te Aşar vergisinin kaldırılması ve 17 Şubat 1926'da "İsviçre Medeni Kanunu" örnek alınarak kabul edilen "Medeni Kanun" ile toprak mülkiyetinin yasal temellere oturtulmasıdır. Böylelikle hem köylü üzerindeki vergi yükünün azaltılması hem de topraksız köylülere toprak dağıtılarak ekilen arazilerin genişlemesi hedeflenmiştir. Ancak Aşar vergisinin kaldırılmasıyla köylü üzerindeki vergi yükü tüketim vergileriyle ikame edilerek şehirli kesim üzerine aktarılmıştır. Alpullu ve Uşak'ta ilk şeker fabrikaları kurulmuş, bunları Eskişehir (1933) ve Turhal'da (1934) kurulan şeker fabrikaları izlemiştir (Şahin, 2009 :36).

Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki tarımsal makineleşme hareketi, Anadolu'da yaygınlaştırılamamış ancak bazı illerde sonuç elde edilebilmiştir. Buna örnek olarak Çukurova'da (Adana) o dönemde tarım arazilerinin %10'u traktörle işlenirken diğer birçok bölgede traktör henüz tarıma dahil edilememiştir (Silier, 1981 :21). 1929 ekonomik buhranının etkisi tüm alanlarda hissedilmekle birlikte alınan tedbirler bağlamında hükümet tarımsal muhafiyetleri kaldırmış ve tarım makinesi kullanan birçok çiftçi oldukça zor duruma düşmüşlerdir. Kullanımı terkedilen bu makineler ise çürümeye unutulmuş ve birçok "makine mezarlıkları" meydana gelmiştir (Dinler, 2003: 187).

1924 ve 1926 yıllarında uygulanan tarımsal makineleşme teşvikleri 1927'de genişletilerek devam ettirilmiştir. Ancak, 1930'da teşvikler kaldırılmış ve buna bağlı olarak tarım makinesi sahibi olan tarım üreticilerine büyük tazminatlar ödenmiştir. Tarımda makineleşmenin doğru politikalarla yönetilememesi yada yönetilmemesi

neticesinde birçok sorun meydana gelmiş ve bunlara bağlı olarak “Makineli ziraat mı, hayvanlı ziraat mı?” tartışmaları ortaya çıkmıştır (Silier, 1981: 22).

1940’ların başlarında Anadolu’da eğitim durumu da çok düşük seviyelerdedir. Anadolu genelinde ilköğretim çağındaki nüfusun % 78’i okuma-yazma bilmezken bu oran köylerde % 90’lara ulaşmıştır. Köy toplumunun tarım, el sanatları ve sağlık gibi konularda beceri kazanmaları ve eğitilmelerine ihtiyaç olmakla birlikte köyde yaşayan çocukların bu hususlardaki eğitiminin yanı sıra yetişkinlerin de bu eğitimlerden faydalanarak bilinçlendirilmeliydiler. Bu sebepten, kırsal nüfus içerisindeki çocukların ilkokul eğitimlerini karşılayacak ve bölgenin sosyo-ekonomik anlamda gelişimini şekillendirecek bir öğretmen tipine ihtiyaç vardı. Bu ihtiyacın temelinde kırsal kalkınma olmakla birlikte, kalkınmanın eğitim ayağının da yine kırsal nüfus içerisinde çıkan öğretmenlerle inşa edilmesi hem tarımsal eğitim hem de akademik eğitim bağlamında gereklilik niteliğindedir. Öte yandan kalkınma hamlesini sanayi ağırlıklı işleten devletin kırsal eğitim anlamında bütçe sıkıntısı yaşaması ve bu alanlara bütçe ayıramaması da öğretmenin yine kırsal toplum içerisinde çıkması şeklindeki çözümü daha kabul edilebilir kılmıştı. Bunların yanı sıra kırsal kesimin eğitime olan ilgisi ve açlığı da sürece dahil olunca, “Köy Enstitüleri” projesinden yetişen öğretmenler hem bölgenin ihtiyaçlarını, gereksinimlerini, toplumsal yapısını bilen insanlar olmuş hem de kendi bölgelerinin kalkınması için özverili, azimli, idealist bir öğretmen yapısına dönüşmüşlerdir (Oğuzkan, 2007).

### **2.3.1.2. 1950-1960 Kalkınma Dönemi**

1950’de Demokrat Parti’nin iktidara gelmesi ve 1950-1960 yılları arasında Marshall Planı’nın devreye sokulmasıyla kırsal kalkınmaya yönelik politikalarda da değişiklikler olmuştur. Bu dönemde sanayi sektörüne verilen önem azalmış ve kamu yatırımlarının sektörlere göre dağılımı daha dengeli şekilde yapılmıştır.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra tarımda teknolojik gelişmeler meydana gelmiş, makineleşmenin gelişmesiyle verimlilik artmıştır. Bu dönemde tarımda yaşanan refah artışını farklı başkaca sebeplere bağlı kılmak da mümkündür. Örneğin, Kore Savaşı dolayısıyla tarım ürünlerinin fiyatlarında artış olması, mevcut hükümetin

tarım ürünlerine verdiği sübvansiyonlar, ekilen toprakların genişlemesi bunlardan bazılarıdır.

Kırsal kesimdeki refah artışı bir takım sosyal sorunları da beraberinde getirmiştir; refah artışı ile Demokrat Parti'nin tabanı kuvvetlenmiş ve köyden kente göç olgusu hızlanmıştır. Böylece tarım sektöründeki istidamın payı da gerilemiştir. Köyden büyük şehirlere yaşanan plansız göç, gecekondulaşmayı ve işsizlik gibi sorunları da beraberinde getirmiştir.

Başta traktör olmak üzere bu dönemde tarım makineleri sayısında önemli artış görülmüş; 1948'de 1.750 olan traktör sayısı 1950'de 16.000'e ulaşmıştır. 1955'de ise bu sayı 40.000'i bulmaktadır. Beraberinde, ekim arazileri miktarı 1948 için 140 milyon dönümken 1950 itibariyle bu rakam 220 milyona ulaşmıştır. Öte yandan, kent nüfusu artmış, karayolu ağları genişlemiş ve kendi toprağında tarım yapan çiftçi sayısı da 2,3 milyondan 3,1 milyona ulaşmıştır (Keyder, 1988: 163). Tarımsal üretimin arttığı bu dönemde tarımsal çıktılarının diğer sektörler için girdi olarak kullanılması da ivme kazanmıştır. Bu dönemde tarımın ekonomi ile bütünleşmesi sağlanarak tarım sektörü ile diğer sektörler arasındaki girdi alışverişi hızlanmıştır (Şahin, 2009: 316). Ancak, tarımsal makine maliyetlerinin tarımsal girdi olarak yüksek fiyatlarla elde edilebiliyor olması ve akaryakıt fiyatlarının da keza benzer şekilde yüksek maliyetler ortaya çıkarması ve tarım kredi faizlerinin yüksekliği gibi hususlar tarım işletmelerinin küçük çaplı yapılanmalarından ve bu sebeple sermaye bakımından düşük seviyelerde olmalarından ötürü bu olumsuzluklara karşı koymakta aşırı derecede zorlanmışlar ve zaman içerisinde tarımsal makineleşme ve aletlerin kullanımını azalmıştır (Miran, 2005: 39-40).

### **2.3.2. Planlı Döneme Geçiş ve Dönem Politikaları**

Planlı döneme geçiş, 1963 itibariyle başlamış ve bu yıldan itibaren uygulama bulan "Kalkınma Planları" ekonomi üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Ancak, 24 Ocak 1980'den sonraki politikalara bağlı olarak planların ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi azalmaya başlamıştır. 1989'dan sonraki dönem kararları (6-10'uncu kalkınma planları) AB ile ortak tarım konusu ağırlıklı olarak uygulamaya geçirilmiş ve tarımsal etkinliğin artırılması için piyasa koşullarının tarımsal adaptasyonu ön plana çıkarılmıştır. 1963 itibariyle dönemlerin özetlenmesi,



uygulanan planların etkinliği ve muhtevasının tarımsal kalkınma bağlamında anlaşılması hususunda faydalı olacaktır.

Birinci Beş Yıllık kalkınma planının kapsadığı 1963-1967 yılları arası dönem, tarımsal üretimin sanayileşmede bir araç olarak muamele gördüğü ve tarımsal ürünlerin sanayi girdisi olarak kullanıldığı bir dönem özelliği sergilemektedir. Öyle ki ekim alanlarının en son limite kadar kullanımında olmasından ortaya çıkan tarımsal üretim artışının entansif (teknolojik tarım) ile sağlanması yoluna gidilmiştir. Makineleşme yolunda önemli adımlar atılmış ve traktör kullanımının tam kapasiteye ulaştırılmasına gayret gösterilmiştir. Öte yandan, istihdamı azaltmayacak şekilde makineleşmenin yaygınlaşmasına çabalanmıştır (DPT, 1963).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plan dönemi olan 1968-1972 yılları arasında ise “Köy ve Köylü Sorunu” başlığıyla tarım sektörü için krediler, verimliliği artıracak teknolojik alet kullanımı ve tarımsal girdiler (yakıt, iyi tohum, yem, gübre vb) için iyileştirme çabaları göze çarpmaktadır.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı ise 1973-1977 aralığını kapsamakta ve öncekilerle benzer olarak kırsal kalkınma kapsamında tarım sektörünün geliştirilmesine ve tarımsal makineleşmenin teknolojik yeniliklerle iyileştirilmesine çaba gösterilmiştir. Ancak bununla birlikte, ekonomik büyümenin tarım dışı sektörler üzerinden olabileceği görüşü benimsenmiş ve tarımın teknolojik ve doğal sınırlarından ötürü tarım dışı sektörlerin geliştirilmesi gerekliliği kabul görmüştür. Ayrıca, tarımın geliştirilmesi ve modernleştirilmesinin yanı sıra tarımsal üretimin gıda sanayii ile ilişkisinin kurulması, kurumsal yapılar oluşturularak üretimin pazarlanması ve planlanmasında bu yapılar üzerinden hareket edilmesine gayret gösterildiği ve bu sebeple de tarım kooperatiflerinin gelişiminin gereklilik olarak değerlendirilmesi de yine bu dönemle birlikte gündeme getirilmiştir (DPT, 1974).

Planlı kalkınma döneminin öne çıkan özellikleri içerisinde tarımsal makineleşmenin yükseltilmesine yönelik politikalar kendini göstermektedir. Buna bağlı olarak, tarım makinaları ve traktör imalatı sanayi hamleleri içerisinde gelişme kaydeden çabalardandır. Kırsal bölgelerde traktörün tarım haricinde ulaşım içinde kullanılması, gelişimin bir diğer önemli sebebidir. Ancak, tarımsal ekipmanların üretimi traktöre nazaran daha sınırlı kalmış ve üretimin tamamen makineleşmesine

yarayan bu ekipmanların üretimindeki geri kalmışlık, tarımın ilerlemesinde yavaşlatıcı bir etki ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak önemli bir tarım ekipmanı olan biçerdöverin üretimine Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yer verilmiş olmasına karşın üretim çok düşük düzeylerde kalmış ancak İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminin sonlarına doğru üretim gelişerek kurulu kapasite ihtiyacını karşılayabilecek düzeylere yaklaşmıştır (DPT, 1974).

### **2.3.2.1. 1980-2000 Yılları Arası Dönem**

1980 döneminde tarım sektörünün diğer sektörlerle kıyasla gerilediğini söylemekle birlikte bu durum tarım sektörünün önemsiz olmadığı anlamına gelmemektedir. 1930'lu yıllarda tarımda taban fiyatı destekleme politikası başlamış ve 1950'li yıllara gelindiğinde daha kapsamlı bir hal almıştır. 1980'li yıllarda uygulanan politikalar doğrultusunda destekleme alımları daraltılmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde ise 1930'lu yıllardan bu yana sürdürülen destekler durdurulmuş ve politika olarak bunun yerine "Doğrudan Gelir Desteği"ne geçilmiştir.

Köye ve köylüye yönelik hükümet politikaları incelendiği vakit 1923-1980 yılları arasındaki politikaların 1980 sonrası politikalara kıyasla daha sosyal ve kültürel meselelere eğildiği fark edilecektir. 1980 sonrasında hükümet programları gittikçe teknik bir hal almıştır. Buradan bir çıkarım yapmak gerekir ise, 1980 sonrasında işlerlik kazanan serbest dış ticaret temelli politikalarından ötürü tarım sektörünün diğerlerine kıyasla daha az önemsenmesinin bir getirisi olarak değerlendirilebilir.

2014-2018 dönemine ilişkin düzenlemeler Onuncu Kalkınma Planının kapsamında ele alınmış ve kırsal kalkınma politikalarının temel hedefleri arasında; Kırsal bölgelerdeki istihdamın ve devam etmekte olan ekonomik yapının geliştirilmesi amacıyla gıda, turizm, sanayi ve küçük ölçekli üretim işletmelerinin de bu bölgelerdeki faaliyetlere dahil edilmesi gündeme gelmiştir. Beraberinde, AB ve ulusal kaynakların hedef birliğinin tesisi için uyumluluk çabaları ortaya çıkmış, bu doğrultuda kırsal kalkınma dairesinde yerel kalkınma programları üretilerek bunu sağlayacak programların hazırlanması gerekliliği kabul görmüştür. Kırsal bölgelerdeki hizmet ve yatırım gereksinimlerinin belirlenmesi ve takip edilmesi

yönünden etkin olabilecek nitelikteki kalkınma girişimlerinin desteklenmesi yönünde görüşe de yine kalkınma planında yer verilmiştir (TC. Kalkınma Bakanlığı, 2015).

1980 sonrası uygulamaya sokulan kırsal kalkınma politikalarında en önemli belirleyicinin AB'ye ortaklık süreci olduğu görülmektedir. Bu süreçte, Türkiye'nin AB tarım politikalarını benimsemesi istenmiş ve bunların temel olanı da kırsal bölgelerde sosyal, ekonomik, çevreci kalkınma politikalarının sürdürülebilirliğinin sağlanarak hayata geçirilmelerine odaklanıldığı gibi nüfusun katılımı da esas alınmıştır. AB, Türkiye'ye de kırsal kalkınma alanında fırsatlar sunarken bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. AB'nin kırsal kalkınma politikaları koşullara bağlı olarak dinamik nitelikteki yasal ve kurumsal düzenlemelere tabi olmakla birlikte aynı zamanda da uzun vadeli temel stratejik hedeflere yöneliktir. Aynı durumun Türkiye için geçerli olduğunu söylemek pek mümkün değildir. (Örnek, 2007).

#### **2.3.2.2. 2000 Sonrası Yeni Politikalar Dönemi**

Türkiye'nin tarım politikalarındaki 2000'li yıllar itibariyle yaşanan değişimler, genellikle IMF ve Dünya Bankası etkisinde şekillenmiştir. Bunlarla birlikte, AB üyelik sürecinin getirdiği "Katılım Ortaklığı Belgesi", "Ulusal Program" ve son ilerleme raporu da tarım sektörüyle ilgili gelişmeleri merkeze almıştır. Öte yandan, tarım politikalarının şekillendirilmesinde "Cenevre Çerçeve Anlaşması" da dikkate alınmıştır (Narin, 2010).

Türkiye'de 2000 sonrası kendi iç gelişmelerine baktığımız vakit ise kırsal alana ilişkin kimi kanun değişiklikleri ve bazı projeler dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları; "Milli Tarım Projesi", "Köye Dönüş Hibe Kredisi", "Zeytinciliğin Islahı ve Yabancılarının Aşılattırılması Hakkında Kanun", "4342 sayılı Mera Kanunu" ve 2012'de yürürlüğe sokulan "Büyükşehir Kanunu"dur.

"Büyükşehir Kanunu" olarak bilinen ve 2012 yılında kabul edilen ve kanun, kırsal alan planlamasını da ivmelendirmekle birlikte önemli değişikliklerin de sebebi olmuştur. Bu değişimi Ögdül (2013) aşağıdaki şekliyle değerlendirmektedir:

*"Köylerde yapılaşmayı teşvik konusunda sistematik bir çaba, 1924 tarihli Köy Kanunu'nda çokça tekrarlayan 'koruma' kavramı yerine, daha çok 'boşaltma', 'yıkım', 'kamulaştırma', 'anlaşma yolu',*

*'kamulaştırmanın aceleliği', 'hasılat paylaşımı' gibi tanınık kavramların sıkça tekrarı ile kendini hissettiriyor... Kırlar, uzun bir zaman geleneksel toplumsal yapıları, çok da kıymetli görülmeyen kaynakları ve devletin katı koruma politikaları nedeniyle sermayenin ilgi alanı dışında kalmıştı. Bugün ise pürüzden arınmış, korumasız bir şekilde her türlü müdahaleye açık hale gelmiştir. Su kaynaklarının ticarileşmesi, orman alanlarının tahribi, tarımsal üretimden uzaklaşan köyler, küçük ölçekli hayvancılığın azalması, köylerde hızlı yapılaşma ve aynı zamanda hızlı bir köhneleşme, her biri ayrı ele alındığında bu aşınma hali açık olarak görünmektedir."*

Büyükşehir Yasası'nın belirtilen değişimin hızlandırıcı bir etkide bulunduğunu söylemek mümkündür.

Milli tarım projesi bağlamında, "Köye Dönüş Hibe Kredisi 2017", bir diğer adıyla Genç Çiftçi Projesi kapsamında geriye doğru göçü desteklemek amaçlı olarak köyüne dönerek tarım ve hayvancılıkla uğraşmak isteyenlere 30 bin TL miktarında devlet tarafından hibe kredisi (geri ödemesiz) imkanı sağlanmıştır. Hibe koşulu olarak köye geri dönüş şart koşulmuş ve tarım ve hayvancılıkla uğraşacak olan bu kimselere Ziraat Bankası Tarım ve Hayvan kredisi desteği de sağlanmıştır. "18 yaşından gün alan ancak 41 yaşından gün almamış olan okuryazar Türk Vatandaşı" olmanın ilk şart olduğu hibe, ekonomik değeri olan tarım ürünlerinin üretilmesi yönünde faaliyet göstereceklere verilmiştir (KOSGEB, 2020).

Köye Dönüş Hibe Kredisi ile gençlerin köye dönüşü ve kırsal üretimi canlandırması amaçlanırken buna karşılık farklı kanunlarda yapılan değişiklikler bu durumu desteklememektedir. Örneğin gençler bir taraftan köylere tarımsal üretim yapmaları için desteklenirken diğer taraftan "6360 Sayılı On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"<sup>6</sup> ile toplamda 29 büyükşehir belediyesi statüsü taşıyan il sınırlarında yer alan belde belediyelerinin ve köylerin tüzel kişilikleri kaldırılarak en yakın ilçe belediyesi mahallesi olarak yeniden tanımlanmışlardır.<sup>7</sup> Daha önce de değinildiği üzere bu türden değişiklikler kırsal alan tanımını da farklılaştırmakta ve beraberinde, kırsal kalkınmanın hedef aldığı coğrafi bölgelerin belirlenmesini de zorlaştırmaktadır.

<sup>6</sup> 06.12.2012 Tarih ve 28489 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.

<sup>7</sup> Kanun metninde ve eklerinde, değişiklik yapılan il ve ilçelerin adlarına, sayılarına yer verilmiştir.

Bu dönemde Meclis'e sunulan kanun tasarısıyla 24 kanun ve 2 kanun hükmünde kararnamede değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişikliklerden “3573 sayılı Zeytinciliğin Islahı ve Yabancılarının Aşılattırılması Hakkında Kanun” ve “4342 sayılı Mera Kanunu”nda yapılan değişiklikler, başta ülke gıda güvenliği olmak üzere insan ve çevre sağlığı, tarımsal üretim ve bunların yanı sıra doğal hayatın tehlikeye girmesi adına ciddi endişeleri de beraberinde getirmiştir.

Tasarıdaki zeytinlik alan tanımına göre; “*bir dekar alanda 15 ağaçtan daha az ağacın bulunduğu sahalalar*”, zeytinlik vasfını yitirmiş ve Kanun’la birlikte korumacılıktan yoksun bırakılmıştır. “Ziraat Mühendisleri Odası (ZMO)” bu hususa ilişkin olarak daha önce ülkede kurulan zeytinlik alanların özelliklerini açıklamış ve dekar başına 10-12 ağaç olacak şekilde bir zeytinlik kurulumunun söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bu sayı, yetiştiricilik yapan kimselerin öteden beri var olan deneyimlerine istinaden belirlenmiş ve bir anlamda ideal olan zeytin ağacı sayısı olarak kabul görmüştür. Oysa tasarının bu cihette en kıymetli olan eski zeytin ağaçlarını korumak değil yok etmek gibi bir özelliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu alanlara verilen imar izinleri ile de zeytinliklerin yok olmasının önü açılmıştır. Bunun yanı sıra 3573 sayılı Kanun’un 20. Maddesiyle yapılan değişiklikler zeytinyağı fabrikalarıyla tarımsal işletmelerin inşası ve işletilmesini “Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı’nın (GTHB)” iznine bağlayarak zorunluluk haline getirmiştir. Ancak “bakanlıklarca kamu yararı kararı alınmış yatırımlar için zeytinlik sahalalarında yatırım yapılmasına Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından izin verilebilir” ifadesiyle Bakanlıklar tarafından alınacak kararlar ile kamu yararı olarak tanımlanabilecek her türlü yatırımlara kaynak aktarılacaktır. Öte yandan meralarla ilgili olarak tasarının 30. maddesinde, teknoloji geliştirme bölgeleri, endüstri bölgeleri, serbest bölgeler, organize sanayi bölgeleriyle yerleşim alanlarında bulunan yerleşim yeri dışına çıkarılmasında mera alanlarının sanayilere tahsis edilebilmesinin önünü açmış ve bu da kırsal alanın en önemli faaliyeti olan hayvancılığı tehlikeye sokmuştur (TEMA, 2019).

Kanun tasarısına birçok oluşumdan verilen tepkiler verilmiştir. Neticede toplanan Meclis Sanayi Komisyonu “Çoğulcu demokratik bir anlayışla tüm kesimlerin görüşlerini aldık ve 3 parti grubu da uzlaşa temin ettik. Sonuç olarak zeytinlik maddesinin üretim reform tasarısından çıkarılması kararı aldık” demiştir.

## **2.4. DÜNYADA KIRSAL KALKINMAYA İLİŞKİN YAKLAŞIMLAR**

Dünyada izlenen kırsal kalkınma yaklaşımları incelenirken DB, BM, OECD gibi uluslararası örgüt yaklaşımları ve AB kırsal kalkınma politikaları farklı perspektiflerden değerlendirilmiştir.

Dünya Bankası'nın kırsal kalkınma politikalarını oluştururken sürdürülebilir kırsal kalkınma yaklaşımını benimsediğini söyleyebiliriz. Oluşturduğu Yeni Kırsal Kalkınma Staretejisi'nde ise temel olarak amacı yoksulluğun azaltılmasıdır. BM kırsal kalkınma yaklaşımında yine DB gibi yoksulluğu azaltmayı temel amaçları arasında belirlemiştir. Ayrıca çevresel sürdürülebilirlik de amaçlarından bir diğeridir. OECD ise kırsal alanların geliştirilmesine yönelik bütüncül politikalar geliştirmeyi ve bunu da kırsal alanda ağ yapılar oluşturarak işbirliği ve yönetişimin önemine vurgu yapmaktadır.

### **2.4.1. Dünya Bankası Yaklaşımları**

Tanım olarak finansal bir kuruluşu çağrıştırırsa da Dünya Bankası, günümüz bankacılık sistemi üyeleri olan finans kuruluşlarından çok farklı bir yapı içermektedir. Bankacılık faaliyetleriyle ilgisi olmayan kurumun kuruluş amacı, üye ülkelerle birlikte oluşturulan fonları küresel anlamda yoksullukla mücadele ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi için kullanmak, bu hususlarda projeler geliştirmek ve geliştirilen projeleri desteklemek şeklinde özetlenebilir. Bünyesinde bulunan üç uluslararası kuruluş üzerinden faaliyetlerini devam ettirmektedir. Bu kuruluşlar, ayrı alanlarda faaliyetler gösteriyor olsalar da temelde amaçları ortak belirlenmiştir. Bu kuruluşlardan birisi olan Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası (IBRD) orta gelir seviyesindeki ve kredi itibarı olan yoksul ülkelerle ilgili çalışmalarını yürütürken bir diğer kuruluş olan Uluslararası Kalkınma Birliği (IDA), dünya üzerindeki en yoksul ülkelere ilişkin çalışmalar yürütmektedir. Öte yandan Dünya Bankası, gelişmekte olan ülkeler için sağlık, eğitim, tarım, altyapı gibi alanlarda düşük faizli veya faizsiz krediler ya da hibe programları yürütmek suretiyle kırsal kalkınma için destek sağlamaktadır (Agah, 2012).

Dünya Bankası'nın 2003 yılında kırsal kalkınma stratejilerinde yeniliklere yer veren bir takım çalışmalar gerçekleştirdiği ve bunlara ilişkin olarak "Yeni Kırsal Kalkınma Stratejisi" belirlediği görülür. Bu yeni stratejinin amacı yoksulluğun azaltılması olup kırsal alanda yaşayanların kentlerde yaşayanlar düzeyinde bir yaşam standardına kavuşturulmaları temelinde şekillendirilmiştir. Yoksullar da dahil olmak üzere kırsal toplumların kent toplumlarıyla eşit ekonomik imkanlara ve fırsatlara kavuşturulmaları, kırsal yaşamın hem sosyal hem de ekonomik bağlamda sürdürülebilir şartlara kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bunlarla birlikte kırsal çevreleri sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişikliklere adapte etmek her türlü kaynak erişim sorunlarını azaltmak da amaçlar içerisinde sayılmaktadır (Kaplan, 2017: 32).

Dünya Bankası, kalkınma ile mücadelede hayata geçirilecek projelerin belirli kriterler dairesinde oluşturulmasını ön koşul olarak talep etmektedir.<sup>8</sup>

- Çevresel sürdürülebilirlik (environmental sustainability); çevre hassasiyeti içeren ve çevre koruma özelliği barındıran toplumsal farkındalığın oluşturulması;
- Kapsayıcı (inclusive); Kalkınmanın hedefindeki tüm kesimlerin bir araya getirilmesini sağlayacak toplumsal yapının korunması;
- Yenilikçi (innovative); Standart uygulamalardan ziyade yenilikçilik içeren uygulamaların hayata geçirilmesi ve ekonomik sorunların çözümünde etkin ve uygulanabilir olunması;
- Ekonomik, sosyal ve doğal şoklara dayanıklı (resilient); Projelerin ekonomik sistemlerde oluşabilecek doğal şoklardan minimum düzeyde etkilenir olması ve toparlanabilme yeteneğinin bulunması;
- Üretken-rekabetçi (productive-competitive); Toplumsal gelişim bakımından dinamik ve sürdürülebilir bir ortamın oluşturulmasına imkan tanınması

Yukarıdaki şekliyle ifade edilen bu kriterlerin temelinde, kalkınmanın devamlılığının sağlanması ve kısa dönemli faaliyetler şeklindeki projelerden ziyade

<sup>8</sup> The World Bank, Sustainable Communities. <http://www.worldbank.org/en/topic/sustainable-communities> (Erişim Tarihi: 15.02.2021).

uzun dönem fayda sağlayacak uygulamaların hayata geçirilmesi amacının yattığı görülmektedir.

Diğer taraftan, küresel ölçekte yoksul kesimin genel itibariyle kırsal alanlarda yaşıyor olmaları, kırsal kalkınmayı yoksullukla mücadele çabalarıyla örtüştürülmüş ve kırsal kalkınma anlamında yapılan faaliyetler, gıda, sağlık, eğitim gibi önemli ihtiyaçlara erişimde var olan eksikliklerin giderilmesi şekline evrilmiştir (XI. Kalkınma Planı, 2018).

#### 2.4.2. Birleşmiş Milletler Yaklaşımları

Birleşmiş Milletler, İkinci Dünya Savaşı sonrasında 50 ülke temsilcilerinin katılımıyla kurulan ve kuruluş amacı “dünya barışını, güvenliğini, sosyal ilerlemeyi, yaşam standartlarını yükseltmeyi, insan haklarını desteklemeyi ve dostane ilişkileri geliştirmeyi amaçlayan bir kuruluştur. Savaşları ve barışa dönük tehditleri önlemek, ülkeler arasında dostane ilişkiler kurmak ve uluslararası ekonomik ve sosyal işbirliğini sağlamak..... adalet, güvenlik, ekonomik kalkınma, sosyal eşitlik haklarını tüm ülkelere eşit oranda sağlamak” şeklinde BM tarafından dile getirilmektedir (UN History, 2020)<sup>9</sup>.

Zaman içerisinde kuruluşun üye sayısı artmış, günümüzde 193 ülkenin temsil edildiği bir yapı haline dönüşmüştür. Bununla birlikte faaliyet alanı sadece uluslararası barışı korumaktan çıkmış, bunun yanı sıra bünyesinde oluşturduğu çeşitli kuruluşlar vasıtasıyla tarım, turizm, kalkınma, sağlık, işgücü konuları, bilim, kültür, gıda gibi pek çok konuya ilişkin faaliyetler yürüten, fonlayan ve programlayan bir yapı haline dönüşmüştür. BM’nin kalkınmaya ilişkin faaliyetlerini yürüten kurumları içerisinde IFAD, UNDP, FAO önde gelen yapılardır.

Kırsal kalkınma konusunda çalışmalar yapan ve diğer çalışmalara referans teşkil eden aktörlerden birisi olan Birleşmiş Milletler’dir. BM, 2000 yılında tüm üye ülkelerin katılımıyla gerçekleştirdiği “Birleşmiş Milletler Binyıl Zirvesi” sonucu olarak yayınladığı bildirmede “mutlak yoksulluk ve açlığı yarı yarıya azaltmak, 2015 yılına kadar dünyanın her yerindeki kız ve erkek çocukların ilköğretimini eksiksiz

<sup>9</sup> Birleşmiş Milletler yapısı ve faaliyetleri ile ilgili geniş bilgi için bkz. <https://www.un.org/en/about-un/index.html> (Erişim Tarihi: 16.02.2021)



olarak tamamlamasını sağlamak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ilk ve orta öğretimde tercihen 2005 yılına kadar ve eğitimin her düzeyinde 2015 yılına kadar ortadan kaldırmak, beş yaş altı çocukların ölümlerini 2/3 oranında azaltmak, çevresel sürdürülebilirliği sağlamak ve kalkınma için küresel ortaklıklar belirlemek”<sup>10</sup> şeklindeki amaçlar açıklanmıştır. Katılımcı ülkelerin belirlenen bu amaçlara/hedeflere bağlılıkları iki yıl sonra yapılan “Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi”nde de tekrarlanmıştır. BM tarafından, belirlenen bu hedeflere ulaşma konusunda araştırma, uygulama, izleme ve savunuculuk süreçleri için gelişmekte olan ülkelere kaynak sağlanmıştır.

Bunların yanı sıra, BM faaliyetleri neticesinde ortaya çıkan “Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP)”, dünya genelinde yoksullukla mücadele ve demokratik yönetişimin yaygınlaştırılması için çalışmalar yapmaktadır. UNDP, son dönemlerde kalkınma yaklaşımını ekonomik sistemin büyümesinden ayrıştırarak insani kalkınmayı hedef alan bir yaklaşım sergilemektedir. Buna bağlı olarak da her yıl insani gelişim raporu hazırlamakta ve gelişmenin yalnızca gelir bağlamında sınırlı kalamayacağını ve yaşamsal ihtiyaçlara erişimle birlikte farklı kriterlerin de gerçekleşmesiyle mümkün olacağını savunmaktadır (Arat ve Türkeş, 2002)

UNDP, bu kapsamda 2005 yılında yayınladığı “Küresel İnsani Gelişim Raporu”nda insani yardım, güvenlik ve ticaret konularını temel alan öneriler geliştirmiş, faaliyetlerinin perspektifini bu öneriler bağlamında ortaya koymuştur (Kaplan, 2017: 33):

*“- Yardım konusunda: Yoksul ülkelere daha çok ve daha kaliteli yardım yapılması, yardımı veren ülkeden mal ve hizmet alımına bağlı yardımlara son verilmesi, yardımlar verilirken, bir ülkeden aşırı sayıda politika değişikliği istenmemesi ve yardım veren ülkeler arasında daha iyi koordinasyon sağlanması,*

*- Ticaret konusunda: Şu andaki uluslararası ticaret sisteminde reform yapılması, kalkınmakta olan ülkelerin mallarına uygulanan yüksek gümrük duvarlarının indirilmesi, zengin ülkelerin kendi ülkelerinde tarıma verdikleri destekle ihrac ürünlerine verdikleri destekleri büyük ölçüde azaltması,*

<sup>10</sup> BM’nin yapılan toplantılar neticesinde günümüze kadar yayınlanmış toplam 8 adet “Binyıl Kalkınma Hedefleri” başlıklı raporu bulunmaktadır. İlki 2000 yılında yayınlanan hedef raporlarına <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/mdgoverview/overview/mdg1.html> adresinden ulaşılmıştır. (Erişim Tarihi: 12.01.2021)

*- Güvenlik konusunda: Çatışma olasılığı yüksek ülkelere daha çok yardım yapılması, dünyada ortak güvenliğin sağlanması için ortak politikalar oluşturulması, kolayca savaşa neden olabilen doğal kaynakların yönetiminde daha şeffaf olunması ve çatışma yaşanan yerlere küçük ateşli silah ihracatının derhal yasaklanması.”*

Raporda yukarıdaki üç hususa ilişkin genel bir tutumun oluşmasının ve işbirliği içerisinde küresel kalkınma için topyekûn hareketin gerekliliği ve böylelikle kalkınmada daha sürdürülebilir sonuçları oluşacağı savunulmaktadır.

### **2.4.3. OECD Yaklaşımları**

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development) OECD, kırsal kalkınmanın uluslararası anlamda bir diğer aktörüdür. 1961 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu kurucu üyeler tarafından faaliyete başlayan OECD'nin tüzüğüne bağlı olarak belirlediği amaçlar toplumsal yaşam standartlarının iyileştirilmesi, ekonomik gelişmenin sosyo-politik konularla senkronize bir biçimde sağlanması şeklindeki temel yönelimler yer almaktadır. Bu yöndeki faaliyetlerin gerçekleştirilmesi veya planlanması aşamasında kuruluşun ön koşul olarak belirlediği esaslar “demokrasi, insan haklarına bağlılık ve yurttaş özgürlüğüne bağlılık” şeklinde ifade edilmiştir (OECD.org, ABOUT).

OECD'ye üye ülkelerin birçoğunda 1980 sonrasında kırsal kalkınma konusu önemini artırmıştır. Kırsal kalkınmaya ilişkin programlarda yoğunlukla tarıma ağırlık verilmekle birlikte kırsal bölgelerin yaşam refahının artırılması da dikkate alınmıştır. OECD'nin 1987 tarihli “Bakanlar Konseyi Bildirisi”nde, kırsal kalkınmaya ilişkin bütüncül yaklaşımların tarım sektörünün geliştirilmesini ve sürdürülebilirliğini de kolaylaştıracağı öne sürülmüştür. Kırsal bölgelerin geleceğine ilişkin atılan adımlar, kültürel ve doğal varlıkların ekonomik potansiyellerinin geliştirilmesi ve kırsal bölgelerdeki ekonomik faaliyetlerin çeşitlendirilmesi temelinde şekillenmiştir. Böylelikle kırsal ekonomiye aktarılan bilgi ve teknoloji bağlamındaki yeniliklerle bu ekonomiyi oluşturan faaliyet alanlarının diğer sektörlerle rekabette avantaj sağlayacağı öngörülmüştür. OECD programlarında, tüm toplumsal kesimleri içeren işbirliklerinin sağlanması için kurumsal düzenlemelere gidilmiştir. Oluşturulan projelerde kamu kesimi ile birlikte kamu dışı kesimlerin de dahil edilerek geniş paydaş yelpazesi oluşturmak ve her bir paydaşın bu konudaki katkılarından

yararlanmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte kamu dışı aktörlere daha fazla rol verilmiş ve ilgili bakanlıklarla koordinasyonlarının artırılması suretiyle verimliliğin daha üst seviyelere çıkarılmasına gayret edilmiştir. Böylelikle, hiyerarşik işleyişin yerini yerel koşullar ve tercihlere duyarlı mekanizmalar almıştır (Johnston, 2005).

OECD'ye üye ülkelerde kırsal kalkınma bağlamında işbirliği, ağ yapılar ve yönetsel anlamdaki iyileştirmeler sürekli önem kazanmaktadır. Coğrafi mekânı esas alan kırsal kalkınma yaklaşımları benimsenmekte ve bu yönde politikalar oluşturulmaktadır. Bu politikaların oluşumunda yerel aktörlerin katılımına önem verilmekle birlikte kamu-kamu dışı paydaşların birlikte hareket etmelerine yönelik düzenlemelere de ağırlık verilmektedir. Böylelikle sürece ilişkin esnek bir yönetim mekanizması oluşturularak sorunların giderilmesinde bürokratik engellerin aşılması ve zamanın efektif kullanımı mümkün olmaktadır. Kırsal bölgelere yönelik politika belirleme ve uygulama süreçlerinde kırsal alanın koşulları ile kırsal toplumun ihtiyaçlarına uygunluğunun sağlanması ilke edinilmektedir. Geline nokta kırsal kalkınma politikalarının kırsal toplumun refahını merkeze alan, tarım ve diğer sektörlerle yönelik politikaları evrildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca bugün kırsal kalkınma politikalarının oluşturulmasında merkezi yönetim, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarının rol almalarının gerekliliği ve önemi daha da belirginleşmiştir (XI. Kalkınma Planı).

Netice itibarıyla Dünya Bankası'nın kırsal kalkınma yaklaşımlarının başlangıçta tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu kırsal alanlarda tarıma dayalı faaliyetleri geliştirmek şeklinde oluşturulduğu sonrasında bunun ihtiyaçların karşılanması adına yapılan yardımlara evrildiği söylenebilmektedir. Köy Enstitüleri'nin kırsal kalkınma anlamındaki etkileri ile kıyaslandığında sürdürülebilirlik bağlamında Köy Enstitüsü yaklaşımının daha verimli sonuçlar doğurduğu ve kendi avantajlarını da süreç içerisinde öğrenerek ürettiğini söylemek mümkündür. Enstitüler, eğitim sürecinde kalkınma için gerekli olan hamleleri tecrübe ederek hayata geçirmenin bir yolu olmanın yanı sıra hem üretkenliği hem de devamlılığı sağlayacak bir model niteliğindedir. Dünya bankası örneğindeki yardımlar ise bir anlamda günü kurtarma çabası içeren yardımlar mahiyeti sergilemekle birlikte devamlılığı mümkün olmayan yardımlar olarak da değerlendirilmelidir. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler, OECD gibi kurumların

yapmakta olduğu kalkınma faaliyetleri de Dünya Bankası ile benzer nitelikte olup aynı ve nakdi yardımlarla sınırlı kalmaktadır.

## **2.5. TÜRKİYE’DE KIRSAL KALKINMA MODELLERİ**

Türkiye’de kırsal kalkınma çabaları daha önce de değinildiği üzere Cumhuriyet’in kuruluşunu takiben hayata geçirilen bir dizi uygulamayla birlikte gündeme gelmiştir. Bu uygulamaların temelinde, kırsal nüfusun hem akademik eğitimi hem de tarımsal anlamda iyileştirilmesini amaçlayan eğitim programları yatmaktadır. Özü itibarıyla, başlatılan bu kırsal kalkınma hamlesinin temelinde eğitim yatmaktadır denilebilir. Bu bağlamda çeşitli projeler hayata geçirilmiş olup bunlar süreç içerisinde eksiklikleri tespit edilerek daha iyiye ulaşma çabasıyla geliştirilerek farklı projelere dönüşmüştür. Ayrıca, dönem şartları ve teknolojinin gelişimi de dikkate alınarak kırsal alanlardaki kalkınma projeleri sürekli revizyona tabi tutulmuştur. Bu yönde oluşturulan projeler, örnek köy modeli, merkez köy modeli, köy-kent modeli, tarım kenti modeli, toplumsal kalkınma modeli, çok yönlü kırsal alan planlaması ve köydes projesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.5.1. Örnek Köy (Cumhuriyet Köyü) Modeli**

Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra Atatürk’ün kalkınmaya ilişkin görüşü kalkınmanın tabandan yani köyden başlaması gerektiği yönünde olup bu bağlamda, “İdeal Cumhuriyet Köyü Projesi”nin geliştirilmesini istemiştir. Afet İnan bu projeye “*Devletçilik İlkesi ve Türkiye Cumhuriyeti’nin Birinci Sanayi Planı 1933*” ve “*Cumhuriyetin Ellinci Yılı İçin Köylerimiz*” adlı eserlerinde yer vermiştir.

Atatürk’ün “İdeal Cumhuriyet Köyü Projesi” belgesini, Trakya Umumi Müfettişi General Kazım Dirik tarafından Afet İnan’a verilen bir belge ile tasdik edilmiş ve belge Atatürk tarafından onaylanarak projenin geliştirilmesi istenmiştir. 1970’li yıllarda yani Cumhuriyetin 50’nci yılı itibarıyla proje tekrar gündeme getirilmek istenmiş, bu bağlamda Afet İnan, Bayındırlık Bakanlığı’na ve il valiliklerine mektuplar göndererek projeye hem finansman hem de kamu desteği almaya çalışmıştır. Finansman konusunda Millet Meclisi’ne yasa tasarısı sunulması için de çabalar sarfetmiş olsa da projenin hayata geçirilmesi çeşitli nedenlerle engellenmiştir (Altaş, 2017: 262-263).

Cumhuriyet köyü projesinin amacının temelini çevreci ve çağdaş bir köy yapısı oluşturmaktadır. Dairesel biçimde bir yerleşim planına sahip olmasının yanı sıra bu daireysel yapı merkezden dışa doğru genişleyen bir yapı sergilemektedir. Köyün fiziki yerleşimine ilişkin olarak merkezden dışa doğru helezon yapıda bir genişlemenin yanı sıra dört ada şeklinde oluşan yerleşim altı yol ile bölünerek yolların oluşturduğu adalar şeklinde planlanmıştır. Fiziki yapı ile birlikte köyün oluşturulmasındaki ve üretmesi amaçlanan faydalarla birlikte Cumhuriyet köyüne getirilen eleştiriler aşağıdaki şekliyle ifade edilmektedir (Çelik, 2005:67):

*“Ortada bir meydan ve meydana açılan geniş yollar, planın uygulandığını göstermektedir. Ancak planı oluşturan diğer üniteler hayata geçirilememiştir. Atatürk döneminde gündeme gelen İdeal Cumhuriyet Köyü Projesi 1960’lı yıllarda Örnek Köy Yaklaşımı ile tekrar gündeme gelmiştir. 1963-1965 yılları arasında uygulanmış olan Örnek Köy Yaklaşımı, belirli bir özelliği olan köyün, çevresindeki kırsal yerleşmelere örnek olacak nitelikte kalkındırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımla, köye götürülen hizmetlerden çevre köylerin de yararlanmasını sağlamak ve başka köylere örnek olabilecek somut bir köy gelişme modeli ortaya koymak hedeflenmiştir. Ortaya çıktığı dönemde araştırmalar yapılarak örnek olabilecek köyler seçilmiş ve uygulanmıştır. Ancak, hizmetlerin sadece belli bir köyde toplanması, modelin merkezi olarak kamu görevlilerince hazırlanmış olması, modelin köydeki sosyal ve ekonomik yapıda değişiklikler sağlamak yerine daha çok yerleşmenin fiziki görünümünü değiştirmeyi ön plana almış olması ve son olarak yerel halkın katılımını göz ardı etmesi modelin eleştirilmesine neden olmuştur.”*

### **2.5.2. Merkez Köy Modeli**

1970’lerde Cumhuriyet köyü projesi tekrar gündeme getirilmeye çalışılmakla birlikte “İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı”nda merkez köy modeli konusuna vurgu yapılmaktadır. Merkez köy modeline, 1970 ve 1972 yılı programlarında yer verilmiş ve “Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı”nda da bir politika aracı şeklinde tanımlanmıştır. Bu proje ile çevredeki yerleşim birimlerine merkez köyler aracılığı ile hizmetler götürülecektir. Bu hizmetler, sağlık ocakları, ana-çocuk sağlığı merkezleri, temel eğitim ve yatılı eğitim okulları, mesleki kurslar, pazar yeri, karakollar, tohum ıslah istasyonları, postane şubeleri ve ajanslar şeklinde belirlenmiştir. Bunların yanı sıra gezici hizmet birimlerinin de merkez köylerde konumlandırılması ve ihtiyaç olan görev bölgesi sınırlarındaki yerleşimlere yönlendirilmeleri planlanmıştır (Çelik, 2005:65).

Bu modelde, nüfusa bağılı olarak belli bir nüfusun üzerindeki bölgelerde köy kümeleri içerisinde merkezi konumda olan köyün bir anlamda hizmet istasyonu olarak tesis edilmesi ve çevresindeki köylere götürülecek hizmetlerin burada geliştirilerek ulaştırılması düşüncesi hakimdir. Böylelikle hizmet ulaştırma maliyetleri azalacak, kamu hizmetlerinde merkezin görevleri taşrada bu köyde toplanacak ve çevredeki köylere hizmetler dengeli bir biçimde dağıtılabilecektir (Mutlu, 2010 :79). Modelin temel ilkesi hizmet olmuştur. Oysaki, kent köy dengesinin sağlanmasında sadece hizmet unsurlarının temini yeterli olmamaktadır. Modelin eksik olan yanı, köylerin ekonomik anlamda kalkınmalarına ilişkin yaklaşımlara yer verilmemiş olmasıdır. (Çelik, 2005 :66).

### **2.5.3. Köy-Kent Modeli**

Kentleşme kavramının sanayileşmeyle birleştirilmesi çabalarına bağılı olarak ortaya çıkan bu modelde, kırsal nüfusun, kültürel, sosyal, ekonomik ve kamusal ihtiyaçlarının karşılanması için oluşturulan bir yapının varlığı söz konusudur (Keleş, 1992: 158). İlk olarak “Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı”nda dile getirilmiş olan merkez köy modelinin geliştirilmesine çabalanmış, Köykent şeklindeki yeni ifade biçimiyle 1969 CHP seçim bildirgesinde ilk kez kamuoyuna duyurulmuştur. Resmi kaynaklarda, “*kırsal alan nüfusunun, toplumsal, kültürel, ekonomik ve kamusal gereksinmelerini karşılayacak şekilde donatılmış kırsal yerleşim birimi*” şeklinde de tanımlanmış yer verilmiştir (Keleş, 2002).

Modelin tanımlanma biçiminden hareketle, amacın yalnızca ekonomik bağlamda değil, sosyal, yönetsel, örgütsel işlevleri de bünyesinde bulundurduğu söylenebilmektedir. Bu model köylerin merkez köyden farkı, ekonomik kalkınma amaçlarının ötesinde toplumsal bağlamda topyekün bir kalkınmanın hedeflenmiş olmasıdır. Öte yandan modelin tabana dayalı olarak inşa edilmesi de özgünlük katmaktadır (Mutlu, 2010: 81-82). Bu proje ile, yerel unsurlar ön plana çıkarılarak bölge insanın becerileri, bölge kaynakları ve bölgesel deneyimler kalkınma sürecine dahil edilmektedir (Çorbacıoğlu, 2017). Öte yandan, çarpık kentleşme sorunlarından edinilen deneyimlerin bu bölgelere aktararak yerleşimin daha sistematik ve akılcı olmasına gayret gösterilmiştir. Sanayileşmenin kırsal alana yayılması suretiyle bu bölgelerdeki işsizliğin azaltılması ve ekonomik kalkınma zemininin oluşturulması

hedeflenmiştir. Ayrıca tarımsal yenileşmenin de yine sanayileşmeyle birlikte senkronize biçimde gerçekleşmesi amaçlanmıştır (Keleş, 1997).

Modele getirilen en büyük eleştiri ilgili politikaların sınırlı sayıda köye uygulanabilmiş olmasıdır. Bunun da sebebi modeli uygulanabilirliği için çok fazla mali kaynağa ihtiyaç duyulmasıdır. Geldiğimiz nokta itibarıyla kendi kendini besleyen ve yeniden üretebilen projelerin varlığının önemi dikkat çekmektedir.

Kırsal bölgelerde amaçlanan dönüşümün, ekonomik gelişimin yanı sıra çağdaş bir sosyal yapının oluşmasını da amaçladığı görülmektedir. Dünyada çeşitli ülkelerde farklı dönemlerde uygulanan bu model, Türkiye’de kısıtlı bir dönem zarfında uygulama bulmuş, siyasi ve ekonomik nedenler öne sürülerek projeden vazgeçilmiştir (Çolakoğlu, 2007).

#### **2.5.4. Tarım Kenti Modeli**

1960’lı yıllarda dönemin Milliyetçi Hareket Partisi tarafından geliştirilerek ortaya çıkarılan bir kırsal kalkınma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, 8-10 köyün birleştirilmesi suretiyle tarımsal faaliyetlerin de birleştirilmesi ve merkezi konumdaki köyün tarım kenti haline dönüştürülmesi şeklinde bir model görünümündedir. Böylelikle olanakların birleştirilerek tarımsal faaliyetlerin daha verimli hale getirilmesi ve hizmetin de birleşik yapıya sunulmak suretiyle topyekün faydalanmanın sağlanması amaçlanmıştır (Çelik, 2005:66-70).

Tarım Kent Modelinin teorisyenlerinden biri olan ve sanayinin tarım kesimine bütünleştirilmesini ifade eden Agrindus fikrini ileri süren H. Haperin, köyün ve büyük bir değer ifade eden çevresinin temellerini sarsmadan, tarım ve sanayinin birlikte gelişebileceğini savunmaktadır. Böylelikle, köyden kente göçün önlenmesi ve kırsal yerleşmelerdeki işgücü fazlasının çevredeki tarım dışı alanlarda istihdam edilmesi mümkün olabilecektir. Bu modelde, bölgenin özelliklerine göre, 8-10 köyün bir birim oluşturacak şekilde bir araya getirmesi suretiyle merkezi köyün tarım kenti yapılması planlanmıştır. Sayıları 4.000 olarak düşünülen Tarım Kentlerine devlet olanaklarının ulaştırılması ve bu yerlerin kültürel ve ekonomik gelişim merkezlerine dönüştürülmesi planlanmış ancak modelin uygulama zemini oluşmamıştır (Çiçek, 2012: 40).

### **2.5.5. Toplumsal Kalkınma Modeli**

Toplumsal kalkınma olgusu, ilk olarak Birleşmiş Milletler'in eğitim ve yapılanma konularında ortaya attığı bir yaklaşım olup BM tarafından "*küçük toplulukların içinde buldukları ekonomik, toplumsal ve kültürel koşulları iyileştirmek, ulusal bütünlüğü gerçekleştirmek ve küçük toplumların ulusal gelişmeye katılmalarını tam olarak sağlamak için, halkın kendi çabalarının, devletin bu konudaki çabaları ile birleştirilmesi süreci*" şeklinde ifade edilmektedir (Kongar, 1971: 134).

Kırsal kalkınmaya ilişkin yaklaşımlardan olan bu model, kırsal nüfusu çevreleyen sosyal, ekonomik ve kültürel koşulların iyileştirilmesi yönündeki çabalarını, kamu otoritesinin bu yöndeki çabalarıyla birleştirmek suretiyle toplum gruplarını kaynaştırma ve kalkınmaya topyekün katılımı sağlama şeklindeki özelliğiyle ön plana çıkmaktadır. Böylelikle toplumsal kalkınmaya toplumun her seviyesinden katılımın sağlanması hedeflenmektedir (Geray, 2011 :145).

Modelin temel olarak iki yönü söz konusu olup bunlardan birisi eğitim diğeri de örgütlenme şeklindedir. Eğitim bakımından amaçlanan, kalkınmada eğitimin yardımcı ve yönlendirici rolünü aktif bir biçimde topluma kazandırmaktır. Böylelikle toplum, kalkınma sürecinde bilinçli ve katılımcı hal alabilecektir. Kalkınmaya karşı sergilenen direnç düşecek ve bilinçli bir toplum ile bilinçli bir yol alınabilecektir. Örgütsel bağlamda ise toplum ile kamu otoritesi ve toplum ile diğer toplum birimleri arasında entegre bir biçimde, aynı zamanda yardımlaşma destekli olarak kalkınmanın sağlanmasını mümkün kılacak yapıların oluşturulması hedeflenmiştir (Geray, 2011: 145).

### **2.5.6. Çok Yönlü Kırsal Alan Planlaması**

Ülkemizde 1965'te gündeme getirilen çok yönlü kırsal alan planlaması, köy yerleşimlerinin kendi kendine yeterliliğinin sağlanması ve köyle kent arasındaki ekonomik ve sosyal açıklığın giderilmesini amaçlayan bir yaklaşım niteliğindedir. Bu bağlamda, eğitim, sağlık, aile planlaması, sosyal hizmetler, üretim, yeni tarımsal teknikler, üretim pazarlaması, kooperatifçilik gibi konuları içeren bir yelpazeye oluşturulmuştur (Çelik, 2005:65).



Merkezi planlama anlayışının bir diğer uygulaması olan model, kırsal alanda kendi imkanları ile kalkınan ve gelişen bir yapı oluşturmayı amaçlamakta ve böylelikle tersine göçü de cazip hale getirerek kente göç eden köylülerin geri dönerek ekonomik faaliyetlere katılmaları beklenmektedir. Model uygulanırken merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasındaki eşgüdümün sağlanması, planı uygulayacak yetişmiş insan gücünün karşılanması, planlamanın ilçe ve bölge düzeyindeki koordinasyonunun kurulması gerekmektedir (Çelik, 2005: 66).

### 2.5.7. KÖYDES Projesi

60. Hükümet Programı Eylem Planı'nda KÖYDES'le ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır: “2005 yılından beri uygulanmakta olan KÖYDES projesine, köy yolları ve içme suyu bileşenlerine ilave olarak tarımsal sulama ve elektrifikasyon gibi yeni bileşenlerin de eklenmesiyle öncelikli konulardaki altyapı sorunları giderilecektir. TEDAŞ, öncelikle elektrifikasyon alt yapısı eksik veya sorunlu olan köylerin envanterini çıkaracak çalışmayı yapacaktır. Bu çalışma bulgularına göre gerekli kaynak sağlanacaktır.”(60'ncü Hükümet Programı Eylem Planı, 2008).

KÖYDES (Köy Altyapısını Destekleme Projesi) kırsal alanlarda yaşanan özellikle altyapı sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amacıyla İçişleri Bakanlığı tarafından 2005 yılında başlatılmış ve projeye ilişkin olarak Bakanlık tarafından aşağıdaki şekilde tanımlama yapılmıştır:.

*“Temel amacı, kaynak yetersizliği sebebiyle mevcut yatırım programlarında kapsama alınamayan, alınmayan köylerin ve bağlılarının içme suyu ve yol sorunlarının Vali ve Kaymakamlar önderliğinde İl Özel İdareleri ve Köylere Hizmet Götürme Birlikleri aracılığı ile mahalli imkân ve kabiliyetlerin verimli bir şekilde kullanılarak kısa sürede ve düşük maliyetle çözülmesidir. 2005 yılında pilot düzeyde başlatılan KÖYDES, 2010 yılında küçük ölçekli tarımsal sulama ve 2011 yılında atık su bileşenlerinin dâhil edilmesiyle bütünleşik bir kırsal altyapı programına dönüştürülmüştür... (Kırsal Dönüşüm Çalıştayı Sonuç Raporu, 2015)”*

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. KÖY ENSTİTÜLERİNİN KIRSAL KALKINMADA ROLLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bir önceki bölümde ele alınan kırsal kalkınmaya ilişkin temel kriterlerin başında ekonomik kalkınmanın yer aldığı görülmektedir. Bunun akabinde zaman içerisinde kalkınmaya ilişkin yaklaşımlar çeşitlendirilmiş ve ekonomik kalkınmanın yanı sıra sosyal, kültürel, eğitim, sağlık ana konu başlıkları altında yer alan hususlar da yine kalkınma programlarına eklenmiştir. Tüm bunlara karşın, kırsal kalkınmada esas olanın tarımsal faaliyetlerdeki gelişmenin sağlanması ve yenileşmelerin tarıma adaptasyonunun gerekliliği değişmez bir kabul şeklinde süregelmiştir. Bu halde, kırsal kalkınmanın temelini tarımsal kalkınmanın oluşturduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ancak, tarımsal kalkınma tek başına bir kavram olmayıp birçok hususu da bünyesinde barındırmaktadır. Bu hususlar; ekonomik anlamda değerlendirildiğinde tarımsal üretim girdileri, tarım teknolojilerindeki yeniliklerin üretime adaptasyonu, tarım arazilerinin ıslahı ve genişletilmesi, tohum ıslahı ve verimliliğin sağlanması gibi konular ekonomik bağlamda tarımsal gelişimin temel unsurlarını teşkil ettirmektedirler.

Diğer taraftan eğitimin kırsal kalkınmadaki önemi de yine kırsal ekonominin gelişimiyle ilişkilidir. Tarımda teknolojik yeniliklerin kullanımı her ne kadar elzem olsa da netice itibarıyla tarımsal faaliyetler insan gücüne dayalı olmaktan öteye gidememektedirler. Nitekim doğal bir üretim yapısı ihtiva eden tarımsal üretimde süreçlere karar verecek olan her halükarda insandır. O halde insanın sağlıklı kararlar verebilmesi için bilgiye, tecrübeye yani eğitime ihtiyacı vardır. Eğitimli insan gücü tarımsal üretimi daha verimli kılacağı gibi yaklaşımları da hem bilimsel hem de akılcı olacaktır. Netice itibarıyla salt fiziki insan gücünün kırsal kalkınmadaki rolü çok düşük seviyelerde değerlendirilmelidir. Ancak, akılcı ve eğitimli insan gücü kırsal kalkınmayı sadece tarımsal üretimle sınırlı bırakmayacak, bütüncül yaklaşımlar üretebileceği gibi kırsal yaşamın kalite bağlamında iyileştirilmesini de mümkün kılacaktır. Öte yandan günümüz kalkınma çabaları ve buna bağlı olarak hedefleri arasında yer alan sürdürülebilirliğin sağlanması için de eğitimin temel gereklilik olduğu göz ardı edilmemelidir. Sürdürülebilirliğin temelinde yer alan

verimlilik, bilinçli ve eğitimli bir faaliyetle ancak mümkün olabilecektir. Dolayısıyla sürdürülebilirliğin sağlanması kırsal endüstriye ilişkin yaklaşımların da profesyonelleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bunun yanı sıra işgücüne katılımın geniş kitlelere yayılması ve kadın istihdamının da koordine edilmesi tarımsal faaliyetlerde büyük öneme sahiptir. Öyle ki günümüzde de tarımsal üretimin baş aktörleri kadınlardır. Bu sebeple, kadınların kırsal üretime katılmaları hem üretim kalitesini hem de verimliliği artırıcı hususlar olarak değerlendirilmektedir.

Bu izahlardan hareketle, köy enstitülerinin kırsal kalkınmaya etkilerinin eğitim seferberliği, tarımsal ekonominin gelişimi ve toplumsal cinsiyet bağlamında ele almak, köy enstitülerinin en belirgin etkilerini ortaya koymak açısından yerinde olacaktır. Bu bağlamda dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus ise okullaşma oranına köy enstitülerinin etkisidir. Köy enstitüleri kapatıldıktan sonra eğitim binaları ilkokullara dönüştürülmüş ve sonraki dönemlerde ilkokul sayısı doğal olarak artış kaydetmiştir. Ancak, bu durum köy enstitülerinin bir etkisi olarak değil, kamu tesislerinin kullanımına ilişkin bir sonuç niteliğinde olduğundan okullaşma oranına etkisinin değerlendirilebilir nitelikte olmadığı düşünülmektedir.

### **3.1. EĞİTİM SEFERBERLİĞİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN ETKİLERİ**

Köy enstitülerinin kuruluş amacının temelinde eğitim ve kalkınma seferberliği olarak iki ana başlık yer almaktadır. Dolayısıyla köy enstitülerinin faaliyetleri bu iki temel etrafında şekillenmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşu itibariyle ilk Cumhurbaşkanı M. Kemal Atatürk, kalkınma hamleleri içerisinde eğitimin önemli bir yeri olduğunu savunmuş ve bu yönde icraatlar sergilemiştir. Bu bağlamda 1 Mart 1922 tarihinde TBMM açılış konuşmasında M. Kemal Atatürk, köy enstitülerinin kuruluşuna ve gerekliliklerine ilişkin olarak şu cümlelerine yer vermiştir (akt. Kapluhan, 2012: 176):

*“...Efendiler asırlardan beri milletimizi yöneten hükümetler, maarifin yayılması isteğini açıklaya gelmişlerdir. Ancak bu isteklerine ulaşabilmek için doğu ve batıyı taklitten kurtulamadıklarından sonuçta milletin cehaletten kurtulmamasına sebep olmuşlardır. Bu üzücü gerçek karşısında, bizim izlemeye mecbur olduğumuz maarif siyasetimizin temel esasları şöyle olmalıdır: Demiştim ki; bu ülkenin asıl sahibi ve toplumumuzun temel unsuru köylüdür. İşte bu köylüdür ki, bugüne kadar maarifin nurundan yoksun bırakılmıştır. Bu yüzden bizim izleyeceğimiz*

*maarif siyasetinin temeli, önce var olan cehaleti ortadan kaldırmaktır...  
...Bir taraftan cehaletle uğraşırken bir taraftan da memleket evladını,  
sosyal ve iktisadi hayatın doğrudan etkili ve yararlı bir unsuru kılabilmek  
için gerekli olan ilk bilgileri uygulamalı bir tarzda vermek maarifimizin  
esasını teşkil etmelidir. Maarif Vekâletimiz 1921 yılında maarif  
durumumuzu bu görüşlere yönlendirmeye çalışmıştır. Vekâlet,  
gelecekteki icraat ve uygulamalarına esas olacak programları hazırlayıp  
ve yüce meclise sundukça bunların açıkladığı yaklaşımına uygun olarak  
kanunlaşmış, yürürlüğe konacağına ümidim tamdır”*

Cumhuriyet'in resmen ilanından önce meclis açılışında yapılan bu konuşma, yeni Cumhuriyet'in eğitim politikalarındaki kırsal hedeflerine de işaret etmektedir. Özellikle kırsal yani tarım nüfusunun yoğun olduğu o dönemde bu yaklaşım, kalkınma amaçları doğrultusunda ülkenin mevcut kaynaklarını ve insan gücünü eğitilmiş bir sistemle değerlendirme çabası olarak görülmelidir. Bundan yıllar sonrasında ise bu fikirler karşılık bulmuş ve 1940'da köy enstitülerinin kuruluşu kanunla gerçekleştirilmiştir.

Kalabalık aile yapılarının oluşturduğu feodal toplumsal yapının nüfusun çoğunluğunu oluşturduğu ve ekonomisi tarıma dayalı, aile bireylerinin büyükten küçüğe aktarılan öğretileriyle tarımsal işlerin yürütüldüğü bir dönemde köy kesimi diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de geri bırakılmıştır. Bu durum Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana devam eder niteliktedir. Dönem itibariyle bunun çözülmesi gereken bir sorun olarak ele alınması ve çözüm gayretleri esas itibariyle Osmanlı'nın son dönemlerinde gündeme gelmiştir. Buna karşılık pek çok devlet adamı ve eğitimci çözüm önerileri içeren raporlar hazırlamışlar ve köylerin ekonomik, sosyal ve siyasal bağlamlarda geri kalmışlıklarının giderilmesi için köylere eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik modeller önermişlerdir. Bu yöndeki öneriler, esasen 1950'lere kadar farklı çerçevelerde gündemde olmuş ancak en çok ilgi göreni ve uygulamaya konulan köy enstitüleri ile köy öğretmenleri projeleri olmuştur. 1940 yılında çıkarılan bir kanunla (Köy Enstitüleri Kanunu) köylü çocuklarından oluşan öğrencilerin köy yaşantısından uzaklaşmadan yine köy ortamında eğitici olarak yetiştirilmesi planlanmıştı (Türer, 2006:2). Köy enstitülerinde eğitim göreceği olan çocuklar birer eğitimci olarak yetiştirilecek ve kendi köylerinde eğitim bekleyen diğer öğrenciler için birer eğitici olarak kalkınmada yer alacaklardır.

Köylerden gelen yetenekli çocukların yetiştirilmesi ve yine köyüne bir eğitmeni aynı zamanda kalkınmada bir lider olarak kazandırılması köy enstitülerinin temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda enstitülerde öğrencilere teorik ve pratik eğitim birlikte verilmekte ve böylelikle hem ülkenin okuryazar oranı gelişmekte hem de tarımsal uygulamada daha bilgi temelli uygulayıcılar/uygulatıcılar yetiştirilmektedir. Nitekim bu öğrenciler enstitülerde eğitimlerini tamamladıktan sonra köylerine dönerek bir yandan eğitim vermiş bir yandan da tarım işlerine öncülük etmişlerdir. Böylelikle köy enstitüleri modeli, hem teorik eğitim hem de yaşama dair uygulamalı pratikleri ihtiva etmesi itibarıyla öne çıkmaktadır. Ayrıca, sanatsal eğitimin de müfredata dahil edildiği enstitüler, günümüzde dahi geçerliliği ve kabulü bulunan probleme dayalı öğrenme yönteminin alanı için en verimli örneklerinden birisini teşkil etmiştir. Bunların yanı sıra AB'nin günümüzde dahi yürüttüğü Da Vinci eğitim programının yıllar evvelki örneği olarak da kabul görmektedirler (Ortaş, 2005).

Kırsal kalkınma amacının ortaya çıkardığı köy enstitüleri bu amaca ulaşmanın eğitimle olacağı konusundaki mutabakatın ürünüdür. Kurtuluş Savaşı sonrasında kurulan Cumhuriyet ile birlikte ülkenin okur-yazar oranı çok düşük seviyelerdeydi. Bu oran özellikle kadınlarda neredeyse sıfıra yaklaşmaktaydı. Mevcut durum karşısında ilk Cumhurbaşkanı M. Kemal Atatürk, yeni kurulan rejimin dinamizmini en ücre köşelere kadar yani köylere kadar ulaştıracak bir eğitim devriminin gerekliliğine işaret ederek enstitülerin kuruluşuna önderlik etmiştir. Bu itibarla köy enstitüleri yalnızca bir kalkınma hamlesi olarak kalmamış aynı zamanda köy insanının bilimsel bağlamda geliştirilmesini, şekillendirilmesini ve yeni Cumhuriyet'in bütünselliğine memleketin her bireyinin dahil edilmesi amaçlanmıştır (Ortaş, 2005).

Köy Enstitülerinin amaçlarını daha geniş bir perspektiften değerlendiren Tonguç E. (2004), “.. *yetiyecek öğrencilerin çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları, üretken, fırsat eşitliği içinde yetenek ve eğilimlerine göre mesleklerini seçebilmiş, kapalı köy ekonomisini mesleksi ayrışmayla dışa açabilmiş, haklarını bilen, bu hakları savunabilmek için demokratik yollardan örgütlenebilen insanlar yetiştirmek*” (Tonguç E., 2004) şeklindeki amacıyla köy enstitülerinin yalnızca akademik eğitimle sınırla kalmayacağını ve daha bilinçli bir toplum oluşturma gayreti içerisinde olduğunu da ifade etmektedir.

Köy enstitülerinin amaçlarına bağlı olarak, kuruluş kanunu olan 19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile öğretmenlerin görevleri içerisinde milli kültürün köy halkına benimsetilmesi ve yükseltilmesinin yanı sıra sosyal hayat itibarıyla dönemin şartları doğrultusunda köy halkının yetiştirilmesi ve ekonomik yapının geliştirilmesi adına tarımsal teknikler, sanat ve ilgili alanlarda köylülere örnek teşkil edecek işlerin yapılması dile getirilmiştir (Erçelebi, 1991: 36). Bu bağlamda John Dewey: “*Son yıllarda hayalimdeki okullar Türkiye’de kurulmaktadır, bunlar Köy Enstitüleri’dir*” ifadesiyle enstitülerin gerekliliğine ve önemine vurgu yaparken tarihçi Arnold Toynbee’de “*Köy ile şehir arasında uçurum açmışsınız. Birkaç Köy Enstitüsü’nü ziyaret ettikten sonra anladım ki, bu uçurum Köy Enstitüleri ile düzeltilebilir. Enstitüler, köylü ile şehirlili, halk ile aydın arasındaki uçurumu doldurmak için bulunmuş pek maharetli bir çaredir*” şeklindeki övgüsünü dile getirmiştir. Ayrıca Fredrik W. Fernau’da “*Köy Enstitüleri, Kemalist Türkiye’nin kendine özgü ve özgün bir buluşudur*” ifadesiyle (Makal, 1997; Altunya, 2002) köy enstitülerinin ne denli yerinde ve gerekli kurumlar olduklarına işaret etmiştir.

Köy Enstitülerinin Türkiye’de ortaya çıktığı dönemde ekonomiler İkinci Dünya Savaşı dolayısıyla ciddi zarar görmüş, Türkiye’de de ekmeğin karne ile verildiği, sağlık problemlerinin yaşandığı bir döneme denk gelmektedir. İşte böylesi bir dönemde Enstitüler ihmal edilmiş köy-kır toplumunun refah düzeyinin iyileştirilmesi amaç edinilmiştir. Türkiye’de kırsal kalkınma için politikalar üreten ve hayata geçiren Köy Enstitülerinin varlığı dünyada da fark edilmiş ve yankı bulmuştur. Bu bağlamda Kazgan (1999), kalkınma hamlesi içerisinde olan yeni Cumhuriyet’in atılımlarını kronolojik olarak aşağıdaki ifadesiyle dile getirmektedir:

*“...1930’lu yıllarda Toprak Mahsulleri Ofisi’nin, Tarım Kredi ve Tarım Satış Kooperatiflerinin kurulmasından, 1940’lı yıllarda Zirai Donatım Kurumunun devreye sokulmasına ve Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu’nun yürürlüğe girmesine kadar; 1950’li yıllarda tarımsal destekleme politikasının yaygınlaştırılmasından 1960’lı yılların sonundan itibaren traktör kullanımını yaygınlaştıran politikalara kadar; 1970’li yıllarda tarımda destekleme politikasının geliştirilmesine kadar, yeni kurumlaşmalar ve politikalar gündemden hiç düşmemiştir. Köy yolları ve anayolların yapımı, köylerin elektrikleştirilmesi, sulama için baraj ve su kanallarının yapılması altyapının fiziksel temelini oluştururken; köylere okul götürülmesi, tarım teknisyenleri ve*

*mühendislerinin yetiştirilmesi vb. de altyapının insan temelini oluşturmuştur”*

1963 yılında da önceki yıllarda olduğu gibi devam eden planlı kalkınma dönemiyle birlikte köy ve köylüye ilişkin sorunlara eğilim devam etmiştir. (Geray, 1974). Her ne kadar bu yönde bir planlamanın varlığı söz konusu olsa da 1980 öncesi dönemde eğitime ilişkin köy-kent eşgüdümü tesis edilememiştir. Bunun önemli nedenlerinden birisi de devletin özelleştirmelerle küçülmesi ve önceliğin eğitimden ziyade turizm, sanayi gibi ekonomi kollarına verilmiş olunmasıdır (Keleş, 1998:132).

Oysa bu bağlamda köy enstitülerinin etkileri, kapatıldıkları 1954 yılına kadar somut bir biçimde görülmüş ve hissedilmiştir. Çeşitli bölgelerde olmak üzere açılan 21 köy enstitüsü yalnızca köy öğretmenleri değil, teknisyenler, sağlık görevlileri, meslek elemanları gibi sanayinin en çok ihtiyaç duyduğu ara-ana personel yetiştirme işlevini de üstlenmişlerdir. Nitekim köy enstitülerinin temel amacı köylerdeki bilgisizlikle mücadele edip köylerin ekonomik kalkınmaya dahil edilmeleri ve sosyal yapının gelişiminin sağlanmasıydı. Bu doğrultudaki eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığı ve gelişimi sağlanabilmiş olsaydı amaçlanan kalkınmanın daha büyük ölçeklerde gerçekleşeceği de aşıkarak kendini göstermektedir (Akyüz, 1989: 434).

Anadolu’da kurulan 21 köy enstitüsü, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un çabalarıyla ortaya çıkmış ancak amaçlarını tam olarak gerçekleştirme fırsatı verilmeden kapatılmışlardır. Enstitülerin eğitim anlamındaki meyvelerine ilişkin olarak Kirby (1962), “köy sorunlarına yönelik çözümlere ait bir manivela” arayışdır değerlendirmesinde bulunmuştur. O’nun tahlilleri doğrultusunda enstitüler, “Cumhuriyet’in ilerleme fikrini köye ulaştırmak yerine, köyün kendi varlığında Cumhuriyet fikriyle paralel oluşumları keşfetmek” üzerinedir. Devamında;

*“Yabanın çıkışından sonraki yıllarda, bilhassa edebiyatçılar ve estetikçiler arasında, köylüyü tanımak, köy meselesine köylü gözü ile bakmak, edebiyatta köylünün dilini kullanmak cereyanı doğdu. Bazı aydınlar ise aydının köylüye öğreteceği şeylerden çok, aydının köylüden öğreneceği şeyler olduğunu görmeye başladılar. Pek az aydın, ve bunlar arasında bilhassa İsmail Hakkı Tonguç, köy toplumunun özünde Cumhuriyet prensipleriyle ve modern hayatla müşterek tarafları*

*olduğunu, hatta romantiklerin köyü değiştirecekleri sanısına karşı köyün şehir aydınlarını değiştirme kudretinde olduğunu düşünmeye başladılar” (Kirby, 1962).*

Tonguç, Türk köylüsüne yazgısını birleştirmekten bahsetmektedir (Tonguç, 1977):

*“Köylülerin hayatlarına katılmak, yüzlerce köylü görmek önemlidir. Cümlelerinde yer yer dönem tartışmalarıyla paralel olan sözcükleri, içerikte diğerlerinden farklıdır. Köyün dışına ait bir yaşantının öğelerinin köye getirilip bırakılmasından ziyade, öncelikle köye yönelik incelemelerin süreklilik arz ettiği bir yaklaşımla köyü tanımayı ve köyle ilişki kurmayı önemser. Bu konuda çalışanların yaratıcı güçleriyle doğru orantılı bir ilerleyişle köy sorununu tanımlamayı tercih eder. Sözü edilen “güzel, mutlu, şen ve çağdaş köy ideale kavuşabilmek” için güçlü insanlara, köy eğitmen ve öğretmenlerine bu noktada görev verir. Tonguç köylüyü, “her türlü dertlerini kendi kendilerine ve çok kez uyumlu bir şekilde çözen, toplumun temel hayatını koruyucu, geliştirici bütün etkinliklerine katılan, en ilkel araçlarla doğayla savaşıyor hiç bozulmadan” yaşayanlar olarak tanımlar.*

O’na göre “köylüye bir şeyler öğretebilmek için, önce onlardan bir şeyler öğrenmek” gereklidir (Tonguç, 1997). Bu yaklaşım, köy enstitülerinin geleneksel tarım yöntemlerini yeni teknoloji ve yöntemlerle harmanlayan, geçmişin tecrübesini geleceğe modernize ederek taşıyan kurumlar oldukları yorumunu da mümkün kılmaktadır.

Köylerden alınarak enstitülerde yetişen ve köylere eğitmeni olarak gönderilen köy çocuklarından önemli alanlarda başarılar üretmişlerdir. Bu bağlamda, enstitüler döneminde köy edebiyatı olarak ifade edilen bereketli bir dönem de yine enstitülerin eseri olmuştur. O dönemin yazarlarının eserlerinde romanlarda köy insanı konu olmuş, köy insanını anlatan eserler köylülük temelinde şekillenmişlerdir. Bu itibarla edebiyat, halkın gerçeğiyle ve toplumsal kökenleriyle buluşmuş, böylelikle de taşrada okumaya olan ilgi artmaya başlamıştır (Afacan, 1993: 29).

Enstitülerin yetiştirdiği edebiyatçılar zaman içerisinde köy tabanlı düşünsel eserler de vermeye başlamışlardır. Bu edebiyatçıların önemlilerinden biri olan Mahmut Makal’ın “Bizim Köy” adlı eseriyle köyün ve köylülüğün tüm gerçekliğiyle ortaya konmasında sonraki eserlere de öncülük etmiştir. Benzer şekilde enstitülerden



mezun olan önemli edebiyatçılardan olan Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Osman Şahin, Behzat Ay, Adnan Binyazar, Hasan Kiyafet, Osman Bolulu, Emin Özdemir, Kemal Burkay, Ümit Kaftancıoğlu, Osman Nuri Poyrazoğlu, Dursun Akçam gibi yazarların çeşitli alanlarda edebi eserleri bulunmakla birlikte eserlerinde köy sorunlarına değinmişler ve aynı zamanda köylü okurların bilinçlendirilmesine önemli katkılar sağlamışlardır (Tonguç E., 2004).

21 Bölgede kurulmuş ve bulunduğu bölge için “kalkınma merkezi” misyonu üstlenmiş olan Köy Enstitülerinin, literatürde haklarında bilgi bulunanları kronolojik olarak aşağıdaki şekliyle derlenmiştir:

1940 yılında 3803 sayılı köy enstitülerinin kuruluş kanunu ile okul 07.07.1940 yılında Malatya ili Akçadağ ilçesi Hamidiye Kışlasında Akçadağ Köy Enstitüsü ismini alarak eğitim ve öğretime başlamıştır.

Aksu Köy Enstitüsü, 1940 yılında Antalya ilinin 16 kilometre doğusunda, “Karanlık Sokak” olarak adlandırılan yerde, Perge Harabeleri’nin yanında kurulmuştur. Enstitü adını Aksu Irmağı’ndan almıştır (Gedikoğlu, 1971: 43’den akt. Bahadır, 1994). “Burada 1940 yılının Mart ve Nisan aylarında İlköğretim Müfettişi Bayram Karatan başkanlığında Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü’nden gelen 18 öğrenci ve bir yapıcılık öğretmeni 4’ü enstitüye, 4’ü eğitmenlere ait olmak üzere 8 baraka yapmışlardır. Bu binalar 200 kişilik yatakhane ve yemekhane, 3 atölye ve bir depo ile 100 eğitmenin yatakhane ve dersane ihtiyacına yetecek potansiyele sahiptir” (Akçalı, 2015).

Samsun Ladik Köy Enstitüsü’nde ilk öğrencinin kaydı 8 Ağustos 1940’ta alınmış ve 15 Ağustos’ta kayıtlar tamamlanarak 34 çocukla o gün derslere başlanmıştır (Sarısakal, 2013).

Kocaeli’nin Arifiye Köyü’nde kurulan Arifiye Köy Enstitüsü, 17 Nisan 1940’da “Bolu, Bilecik, Bursa, İstanbul ve Kocaeli”den 200 öğrenci alacağı yönünde duyuru yapılmış, başvuran 200 öğrenci içerisinde kayıt yaptıran öğrenci sayısı 153’tür. Bu öğrencilerin illere ve cinsiyete göre dağılımı “Kocaeli 14 kız, 36 erkek toplam 50 öğrenci, Bursa’dan 1 kız 44 erkek toplam 45 öğrenci, Bolu’dan 53 erkek

öğrenci, İstanbul'dan 6 erkek öğrenci, Bilecik'ten 4 kız 15 erkek toplam 19 öğrenci. Toplamda ise 19'u bayan 134'ü erkek 153 öğrenci" şeklinde olmuştur (Tuna, 2011).

Enstitünün açılışı onaylandıktan sonra yönetici olarak "Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü görevinde olan Hürrem Arman atanmıştır. Atamasını yapan İsmail Tonguç, özellikle balıkçılık konusuna önem verilmesi gerektiğini "*Senin tarlan Karadeniz olacak. Büyük çapta balıkçılık yapacaksın. Diğer köy enstitülerinin de balık ihtiyacını sen karşılayacaksın. Belki ilerde balık tozu, balık gübresi ve balık konservesi fabrikaları da kuracaksınız*" sözleriyle dile getirmiştir (Kaya, 2015).

Bir diğer enstitü olan Düziçi Köy Enstitüsü'de Hatay, Adana, Gaziantep, Mersin, ve Kahramanmaraş illerindeki öğrencilere yönelik olarak kurulmuştur. Bu enstitüde ilkokul bitirmiş kız ve erkek öğrenciler eğitim alabileceklerdir. 7 Ağustos 1940 tarihli "Yeni Adana" gazetesinde "Talebe Seçimi Yapıldı ve Mektebin Tüm İhtiyaçları Karşılandı" şeklindeki başlıkla verilen haberde 160'ın üzerinde öğrenci seçildiğine yer verilmiştir (Payaslı, 2015).

1939 yılında açılan "Gönen Öğretmen Okulu" önce "Köy Eğitimcileri Kursu Okulu" olarak açılmış sonrasında ise 1940'ta köy enstitüsü vasfı kazanmıştır. 1954 yılında Öğretmen Okulu, 1976 yılında Öğretmen Lisesi ve 1989 yılında ise şimdiki hali ile Anadolu Öğretmen Lisesi olarak hizmetine devam etmektedir. Buradan yetişen öğretmenler, ülke eğitiminde önemli konumlarda görev almışlardır.

Pazarören Köy Enstitüsü 26 Temmuz 1940'da Kayseri'ye 27 kilometre uzaklıkta, Pazarören nahiye merkezinde açılmıştır. İlk yılda 201 erkek, 12 kız öğrenci ile faaliyete geçmiştir. Burada 1938'de Enstitüden önce yatılı okul olarak yapılmış biri büyük, diğeri de orta çapta olan iki binada eğitimciler kursu işe başlamış ve enstitünün açılış tarihine kadar sekiz bina meydana getirilmiştir. Bu kurs üç yıl içinde yetiştirdiği 450 eğitimciyle dikkate değer başarılar kazanmıştır.

21 köy enstitüsünün ilk ikisi içerisinde yer alan Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü, 1940-1948 yılları arasında kurulmuş; Eskişehir sınırları içinde kalan ve kent merkezine yaklaşık 40 km uzaklıktaki Mahmudiye ve Hamidiye köylerinde teşkil ettirilmiş olan yerleşkeyi ifade etmektedir (Çorakbaş ve Sümertaş, 2014).

Dicle Köy Enstitüsü 1944 yılında Ergani istasyonuna beş yüz metre uzaklıktaki Hoşot ovasında 850 dekarlık arazide Fevzipaşa-Diyarbakır demiryolu hattı üzerinde kurulmuştur. Enstitü, “Eskişehir Çifteler, İzmir Kızılcıllu, İsparta Gönen, Kayseri Pazarören, Kars Cılavuz, Ankara Hasanoğlan, Sivas Yıldızeli, İzmit Arifiye, Adana Düziçi ve Malatya Akçadağ Köy Enstitülerinden” gelen öğrenciler, yani “yapıcı takımlar” tarafından inşa edilmiştir (Çağlayan, 2014).

Kastamonu ilinin Merkez ilçesine bağlı Gölköy, 1939’da kurulan Köy Enstitüsüne ev sahipliği yapmış, günümüzde enstitü binası Jandarma’ya devredilerek eğitim hizmetinden alınmıştır. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, Türkiye’de açılan 15’nci köy enstitüsüdür. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Ankara çevresinde bir köy enstitüsü kurulması yönündeki kararına mukabil İlköğretim Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, Ankara Milli Eğitim Müdürü Rasim Arslan, müfettiş Hayrullah Örs ve Ali Rıza Tümer tarafından oluşturulan bir komisyon ile yeri belirlenmiş ve 1941 yılında Kepirtepe Köy Enstitüsü’nün 266 öğrencisinin Hasanoğlan’a gelip yerleşmesiyle kuruluşuna başlanmıştır. Yüksek Enstitü olarak diğer Köy Enstitülerinden farkı ise; diğer Enstitülere Öğretim Üyesi veya Müfettiş yetiştirmek amacıyla kurulmuş olmasıdır. İvriz Köy Enstitüsü, adını bulunduğu köyden ve kabartmadan almıştır. İvriz; Konya ili Ereğli ilçesine bağlı bir köydür. Köyün dışında bir merada kireçtaşı bir arazide yamaç bir yerde okul yapılmıştır. Köy ile bir ilgisi bulunmuyor olup sadece adını almıştır(Aktaş, 2010).

Kepirtepe Köy Enstitüsü, adını bölgenin arazi yapısından almıştır. 1938’de Edirne’de Köy Öğretmen Okulu olarak kurulan enstitü, önce Alpullu’ya sonrasında da arazi koşulları nedeniyle Kırklareli’nin Lüleburgaz ilçesine taşınmıştır. Bu enstitü açık kaldığı sürece okur-yazar oranının artması hususunda önemli katkılar üretmiş, yetiştirdiği öğretmenlerle topluma, üretici bireyler kazandırmıştır. Ancak “27 Ocak 1954 tarihinde 6234 sayılı yasa ile adı İlk Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir (Maden, 2009).

Günümüzde İzmir’in ilçelerinden olan Şirinyer’in eski adı olan Kızılcıllu’da 1937’de açılan Köy Enstitüsü bir eğitim kursu açılmıştır. Ancak daha kalıcı çözümler üretmek adına bu eğitim kursları, köy öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Maden, 2009).

Ortaklar Köy Enstitüsü, 16 Ağustos 1944 tarihinde Ortaklar bucağına 2,2 km. uzaklıkta Adabelen tepesi denilen yerde 1840 dekar arazi üzerine temeli atılmış ve 1945-1946 Eğitim-Öğretim yılında Kızılçullu Köy Enstitüsü'nden gelen Aydın ve çevresi doğumlu öğrencilerle eğitim ve öğretim hayatına başlamıştır.

Pamukpınar Köy Enstitüsü, Sivas-Tokat karayolu üzerinde Yıldızeli'nin 5 km kuzeyinde 1941 yılında kurulmuştur. Köy Enstitüleri 1952 yılında kapatılmıştır. 1952 yılından itibaren eğitim süresi 6 yıla çıkarılarak Pamukpınar Yatılı Erkek Öğretmen Okulu, 1976 yılından itibaren ise Öğretmen Lisesi'ne dönüştürülmüştür. 1997 yılında Yatılı İlköğretim Bölge Okuluna dönüştürülen okul 2014 yılından bu yana Yatılı Bölge Ortaokulu statüsünde eğitim ve öğretime devam etmektedir (Aktaş, 2010).

Ilıca Bucağı'nda bir ilkokulda 1942 yılında öğretime başlayan Pulur Köy Enstitüsü sonradan Ilıca'ya bağlı Pulur Köyü arazisi satın alınarak yapılan okulla kendi binasında hizmetini devam ettirmiştir. Bu enstitünün tüm binaları devlet katkısı olmaksızın enstitü öğrencilerince yapılmıştır (Çağlayan, 2014).

Van Ernis Köy Enstitüsü, “*Van Gölü'nün kuzeyinde, Erciş-Van karayolu üzerinde Erciş ilçesine 18 km. Muradiye ilçesine 24 km. Van il merkezine 82 km. mesafede, 150.200 metrekarelik bir alanda hizmete açılmıştır. 1948/1949 öğretim yılından itibaren Köy Enstitüsü olarak 5 yıl üzerinden öğretim yapmıştır*” (Aktaş, 2010).

### **3.2. EKONOMİK YÖNÜYLE KIRSAL KALKINMADA KÖY ENSTİTÜLERİNİN ETKİLERİ**

Kırsal kalkınma meselesi erken Cumhuriyet hükümetlerinin eğildikleri başlıca konulardandır. Kırsal gelişme yani köy yaşam bölgelerinin kalkınması, kırsal alanların daha bayındır duruma getirilmesi, kamu hizmetlerinin bütünleştirilmesi ve köylerde yaşayanların gelir bakımından refaha kavuşturulması amaçlı tasarılar ve önlemlerle kırsal gelişme bakımından yaşanan değişimlere işaret etmektedir (Keleş, 1998).

Köy Enstitüleri çabası, toplumsal kalkınmayı makro düzeyde hedefleyen ve ekonomik kalkınmayla birlikte sosyal, kültürel, eğitim alanlarında da ilerlemeyi

amaçlamış olan önemli bir toplumsal gelişme hareketi niteliğindedir. Kalkınmanın toplumsal yönünü oluşturan durum, enstitülerin yalnızca kuruldukları bölge sınırları içerisinde faaliyet göstermekle sınırlı kalmayıp çevrelerindeki uzanabilecekleri tüm kırsal yerleşimlere ürettiği faydayı ulaştırma çabası da sergilemişlerdir (Önen, 1993: 1).

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte köylünün sırtında yıllardır bir yük olan aşar vergisi kaldırılmış ve köylü böylelikle bu hususta rahatlığa kavuşturulmuştur. Cumhuriyet Halk Partisi, Atatürk'ün direktifleriyle tarımsal arazilerin mülkiyetindeki adaletsizliğe karşı duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş ve bu bağlamda 1935 yılında kabul edilmiş olan parti programında "*Her Türk çiftçisini yeter toprak sahibi etmek, partimizin ana gayelerinden biridir*" ifadesine yer vermek suretiyle Türk çiftçisinin toprak sahibi yapılması yönündeki tutumunu ortaya koymuştur. Bu yönde yapılan açıklamalar neticesinde 1945'de "Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu" çıkarılmış ancak Kanun tam anlamıyla uygulanamamıştır. Bununla birlikte toprak ağalarının ellerindeki araziler yerine devlet arazileri çiftçilere dağıtılmıştır. 1950'ye geldiğindeyse Kanun'un uygulanması tamamen bırakılmış denilebilir. Bundan sonraki politikalarda da yine benzer şekilde bir toprak dağıtım adaletinin hayata geçirilemediği görülmektedir. (Kaplukan, 2012:180)

Topraklandırma kanunu da köy enstitüleri gibi kırsal kalkınmada son derece önemli bir hamle olmuş ancak her iki uygulama da benzer bir kaderi paylaşarak sonlandırılmışlardır. Bu iki konu itibariyle günümüze kadar uygulanan kalkınma politikalarını eksik yanlarının böylesi faydalı faaliyetlerin devam ettirilmemesi olduğu söylenebilir. Bunun altında siyasi, ideolojik ve başkaca nedenler olduğu yönünde farklı fikirler bulunmaktadır. Öte yandan köy yerel yönetimi, "*yalnızca köy yerleşmeleri içinde değil, bu yerleşim birimlerini çevreleyen kırsal alanın tümünü kapsayan bir alan yerel yönetimidir*"(Geray, 1969:5). Bundan ötürü köyün kalkınması aynı zamanda köyün etrafındaki kırsal bölgelerin de kalkınması anlamı taşımaktadır. Böylelikle kırsal ekonomi güçlenecek ve kırdan kente göçün de belirli nispette önüne geçilebilecektir (Kaplukan, 2012:175).

Cumhuriyet döneminde köye ve köylüye yönelik olarak yapılan önemli düzenlemelerden bir diğeri Köy Enstitüleridir. Köy Enstitülerinin açılması 17 Nisan

1940 tarihinde TBMM'nin kabul ettiği 3803 sayılı Kanun<sup>11</sup> ile düzenlenmiştir. Kanun'un birinci maddesi ifadesinde, "...köy öğretmeni ve köy yararına diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliği'nce Köy Enstitüleri açılır" denilmektedir.

19.06.1942 tarih ve 4274 sayılı kanunla enstitülerden mezun olan öğretmenler, kurs ve okullarla ilgili görevleriyle birlikte köy halkının yetiştirilmesinde yani köydeki yetişkinlerin de eğitiminde rol almışlardır. Yetişkinlere, demircilik, konservecilik, duvarcılık, hayvancılık, bahçecilik, şarapçılık gibi konularda da eğitim verecekleri ifade edilmiştir (Akyüz, 1989: 437). 1943 tarihli Köy Enstitüleri resmi öğretim programına göre aşağıdaki ders ve ders saatleri programlanmıştır (Akyüz, 1989: 435);

*"Kültür dersleri her sınıfta 22 saat, ziraat dersleri ve çalışmaları her sınıfta 11 saat, teknik dersler ve çalışmalar ile ilgili dersler ise 11 saattir. Ziraat dersleri; tarla ziraatı, bahçe ziraatı (fidancılık, meyvecilik, bağcılık, sebzeçilik), sanayi bitkileri ziraatı, zootekni, kümes hayvanları bilgisi, arıcılık ve ipek böcekleri, balıkçılık ve su ürünleri ve ziraat sanatları dersleridir. Teknik ders ve çalışmalara bakıldığında ise Köy demirciliği (nalbantlık, motorculuk), köy düğgerliği (marangozluk), köy yapıcılığı (tuğla ve kiremitçi, taşçılık, kireççilik, duvarcılık, sıvacılık, betonculuk), kız öğrenciler için köy ve el sanatları (dikiş, biçki, nakış, örgü ve dokumacılık, ziraat sanatları) dersleri yer almaktadır."*

Müfredat dikkate alındığında bölge halkının ekonomik faaliyetlere yönlendirilmeleri ve bu faaliyetleri bilinçli bir biçimde hayata geçirmelerinin sağlandığı söylenebilmektedir. Öte yandan, kısıtlı ve geleneksel yöntemlerle yapılan faaliyetlerin daha geniş bir yelpazeye kavuşturulmasıyla birlikte ehil meslek erbablarının yetiştirilmesi suretiyle kırsal istihdama katkıda bulunduğu ve bu yeni mesleklerin yeni ekonomik alanlar oluşturmalarının sağlandığı söylenebilecektir. Ayrıca, yetişmiş ustalar, zanaatkarlar ve meslek erbabları sadece kendi köylerine değil çevre köylere de hizmet götürerek ekonomik anlamda kalkınabileceklerdir. Bunun yanı sıra, yetişmiş insan gücü kente göçse de burada da uzman olduğu alanda iş bulabilecek ve hayatını idame ettirmesi için gerekli geliri temin edebilecektir. Bu itibarla enstitülerin hem kırsal ekonomiye hem de ülke ekonomisine donanımlı iş gücü yetiştirdiğini söylemek yerinde olacaktır.

<sup>11</sup> 22.04.1940 Tarihi, 4491 Sayılı Resmi Gazete

Enstitüler, faaliyet gösterdikleri çevreyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda şekillendirmişlerdir. Ekonomik anlamda yeni üretim biçimleri, pazarlama teknikleri ve yeni pazarlar bulma imkanları üretmişlerdir (Akyüz, 1989: 437). Böylelikle yeni üretim teknikleri ve alanlarında verilen eğitimler, bu alanlardan elde edilen mamullerin kırsal ekonomiye katılmasında enstitülerin fonksiyonları açıkça görülmektedir.

3803 Sayılı Kanun'un altıncı maddesi, tayin olan öğretmenlerin görev yerlerinde tarımsal işlere ilişkin eğitimlerini bilimsel usullere göre planlamaları gerektiğini ve bu işlerin yapılmasında örnek üretim alanlarının (bağ, bahçe, tarla vb) oluşturulmasını belirtmektedir. Böylelikle eğitmen, köylüye uygulamalı eğitim vermiş olacak ve yeni tarım teknolojilerinin uygulanmasında zaman ve emek kazancı sağlanacaktır (Erçelebi, 1991: 28). Buradan şu sonuç çıkarılabilir ki Köy Enstitüleri, mezunlarına sadece okuma yazma öğretebilme becerisi kazandırmıyor, köylünün eğitimi konusunda da toplumsal kalkınmayı destekliyordu. Bunun yanı sıra enstitüler bir eğitim kurumu olmanın yanı sıra bir üretim kurumu olma özelliği de taşıyorlardı.

Bu anlamda eğitmen yetiştirme programının muhtevası da yine kırsal kalkınma temelli olarak şekillendirilmiş ve uygulanmıştır.

Kanun gereği eğitmen yaş, bilgi, görgü, anlayış bakımından köydeki işlerde karşılaştığı sorunlarla baş edebilecek güce sahip olmalıydı. Köyde sade ama kıymetli bir hayat için bıkmadan çalışabilmeliydi. Eğitim ve öğretimi pedagojik formlara uygun yapabilmeliydi. Köyde genel hayat seviyesini yükseltici, işler bakımından devleti temsil edebilecek güce ve köylüye rehberlik edebilecek beceriye sahip olmalıydı. Köyün geleceğinin, devletinin ve kendi geleceğinin temeli olduğunun bilincine varmış olmalıydı. Eğitmen adaylarının askerlik hizmetlerini yaparken onbaşı ve daha üst duruma gelmiş ve köyde yaşayan köylüler arasından seçilmesi, daha başlangıçta bu projeyi başka yerlerdeki öğretmen yetiştirme projelerinden ayırır. Ordu, Türkiye'nin ilk demokratik kurumudur. Yine Türkiye' nin erkek vatandaşlarının büyük çoğunluğu, yani köylü, zaman kavramını, hareket disiplini, alışılmamış yerleri ve durumları, çağdaş bilim ve teknolojinin eseri olan yöntemleri, araç gereçleri öğrenirler. İş başında kanıtlanmış, denenmiş özelliklerine dayanılarak erler, özel ödevler için seçilirler ve ona göre yetiştirilirler. Bu özelliklerin çağdaş

ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olduğu ortadadır (Kirby, 2000: 119).

Eğitmen adayları ayrıca, kendi köylerince önceden uygun görülmeliydiler. Eğitmen deneyinin ilk aşamasında karşılaşılan ciddi zorlukların nedenlerinden biri, bu yönteme tam anlamıyla uyulamaması olmuştur. Köylüyü, kendilerine eğitmen olarak gelecek kişinin seçiminde önceden sorumlu yapmakla, hükümet makamlarının adam destekleme uygulamasını önleyen ilk adım, bilinmeden atılmıştır. İl memurlarının ve özellikle sorumlu müfettişlerin, eğitmen deneyimi ve eğitmen seçme ölçütlerini tanıtmamaları, köylülerin bu deneye arkası gelmeyecek bir hükümet işi diye bakmasına neden oldu. Kurslara gidecek adayları köyün yetenekli, topraksız delikanlılarından seçme eğilimi hep vardı. Kursa alınanların kendi köylerine gönderilmeyecekleri anlaşılınca bu eğilim daha da güçlendi (Geray, 1969: 198).

Eğitmenlerin görev yapmalarının planlandığı köy okullarının programlarının köye göre değişmesinin gerekeceği, esnekliğe sahip olması gerekliliği projenin başında fark edilmişti. Esnekliğe sahip olması gereken diğer konu ise okulların ders saatleri idi. Köy okullarının ders saatleri şehir okullarından farklı olmak zorundaydı. Ders saatleri ile tarlada, bağda, bahçede çalışma saatleri birbirine uymazsa çocuklar okul yerine işe gidebilirlerdi. Çünkü köy çocuğu öğrenci olmadan çok daha önce işçi olmaktadır. Bu sebepten dolayı ders saatleri mahalli şartlara ve mevsimlere göre değişiklik göstermeliydi.

Köy okullarındaki üç yıllık eğitime 9-10-11-12 yaşındaki çocuklar bir arada alınacaklardı. Bu süre içinde çocuklara okuma yazma, hesap, yurt bilgisi, yaşam bilgisi, ziraat işleri öğretilirdi. Derslerin konuları; köylü vatandaşa gereken en esaslı bilgi ve beceri; okula devam eden çocukların yaş ve görgüleri; dersleri verecek olan eğitmenin seviyesi göz önünde tutularak üç adet kitap hazırlanmıştı: Okuma kitabı, yurt ve yaşama bilgisi kitabı, hesap bilgisi kitabı. Üçer yıllık sürelerle okula alınan öğrenciler üç yılın sonunda mezun edilip, yerlerine yeni öğrenciler alınacaktı. Okullarda haftada en az iki gece yetişkinlere ders verilirdi. Eğitmenler nasıl ki kendi kurslarını kendileri inşa ettilerse, gittikleri yerlerdeki okul binalarını da köylü ve ustalarla birlikte çalışarak kendileri yapmışlardır. Sadece eğitim öğretim yapılmayan



bu okullarda eğitimciler köyün her derdine çare bulmaya çalışırlar, temizlik ve sağlık gibi genel durumları dahi kontrol ederlerdi. Tarım işlerinin yapılması için köylülere yardım ederler, köyün zirai durumunu belirlerlerdi. Ziraattan verilen aletlerle köyün yağmur durumunu kontrol ederlerdi. Ziraat, eğitimciler gittikleri köyün zirai önceliğine göre üretimi artırıcı, ıslah edici ve kolaylaştırıcı alet verir, köylüler de bundan fayda sağlarlardı (Tonguç, 1947: 100-107).

Eğitimcilerin kurs süresi altı ay gibi kısa bir süreydi. Eğitimcinin durumu yeterli görülmezse bu süre uzatılabilirdi. Eğitimcilerin aldıkları dersler de genel olarak ikiye ayrılırdı: Kültürel dersler ve zirai dersler. Adlarından da anlaşıldığı üzere kültür dersleri normal okullarda da okutulan türkçe, matematik gibi genel bilgileri öğretmek amaçlı idi. Zirai işler ise köy işleri, tarım ve hayvancılık bilgisi gibi derslerdi. Zirai derslerin konusu eğitimci kursunun kurulu olduğu yörede etkin olan yapıya göre değişirdi. Kimi yerde balıkçılık ön plana çıkarken kimi yerde arıcılık ön plana çıkmakta idi. Eğitimci adaylarının her biri atandıkları köylere giderken çeşitli örnek tohum ve ağaç fidanları getiriyorlardı. Her eğitimciye gittiği köyde birer hektardan az olmamak koşulu ile koru ve meyve bahçesi kurmak, köy meydanını ve sokakları ağaçlandırmak görevleri verilmişti. Gittikleri yerlerin ilk öğretmenleri oldukları gibi ilk modern tarımcı ve köylülere rehber de oluyorlardı (Bulut, 1990: 67).

Eğitimci kursları, eğitimcilerin yepyeni bir yöntemle köy çocuklarını eğitimcilerini sağlayacak öğretim yöntemlerini adaylara hem uyguluyor hem de öğretiyordu. Ezbere dayalı bir eğitim düzeni yerine grup tartışmaları, öğrenme sürecinde işbirliği, sorgulama, yaşam deneyimlerine başvurma, doğayı anlama ve kullanma gibi yöntemlerle eğitim veriyorlardı. Bir nevi öğrenmeyi öğretme ustaları oluyorlardı. Eğitimciler öğrencilik dönemlerinde başlayarak kendileri için devletin harcadığından daha fazlasını devlet için üretiyorlardı (Aydın, 2007: 65).

Köy Enstitülerinin ortaya çıkmasında önemli rol üstlenmiş olan İsmail Hakkı Tonguç *“köy güzelleşmedikçe bütün memleket güzelleşemez, köy canlandırılmadıkça memleketin umumi hayatı canlanamaz. Köy çiçeklenmedikçe kasaba ve şehirler çiçeklenemez. Köylü gülmedikçe şehirliler de gülemez. Köylü olmadıkça millet doyamaz. Köylü topraksız kalırsa şehirliler halkında büyük çoğunluğu evsiz ve yurtsuz kalır.”* demiştir. İ. Hakkı Tonguç *“Köy”* adlı eserinde *“Köyü canlandırmaya*

*eriştiğimiz gün, milletimizin her sahada kudreti, bugün güç tasavvur olunacak kadar yüksek ve heybetli olacağına inanıyoruz. Bütün vatandaşları bu ülkünün yolcusu görmek istiyoruz.”* (Tonguç, 1947:117) şeklindeki ifadesiyle toplumsal kalkınmada köyün önemine ve Köy Enstitülerinin söz konusu gelişim sürecindeki rolüne vurgu yapmıştır.

Köy enstitülerinin etkileri sadece buldukları dönemle sınırlı kalmamış günümüze kadar dahi uzanan sonuçlar ortaya çıkarabilmişlerdir. 17 Nisan 1940 tarihinde açılan “Akçadağ Köy Enstitüsü” çevre köylerde iklim ve toprak koşullarına uygun meyve yetiştiriciliği için yapılan araştırmada kayısının bölge açısından en uygun üretim olacağına karar vermişlerdir. Günümüzde halen dahi bölgenin ekonomik kaynakları içerisinde çok önemli bir yere sahip olan kayısı üreticiliğinin önemini enstitüler yaklaşık 60 yıl önce keşfetmişlerdir (Şahhüseyinoğlu, 1993: 19). Bunun yanı sıra enstitüler, üretim fazlası ürünleri, ürettikleri ürünleri, ıslah edilmiş fidanları kurdukları kooperatif aracılığıyla çevre köylerin kullanımına sunmuşlar, faydalanmalarını sağlamışlardır. Öyle ki II. Dünya Savaşı döneminde ülkede yaşanan sıkıntıların hafifletilmesinde önemli birer kaynak olarak çaba göstermişlerdir (Erçelebi, 1991: 42).

Netice itibariyle özünde bir eğitim kurumu niteliği taşıyan ve öyle de görünen köy enstitüleri, ortaya koydukları faaliyetlerin bütüncül mahiyeti itibariyle hem eğitim alanında gelişmeye önemli katkılar sağlamışlar, hem de ekonomik bağlamda devam eden faaliyetlerin geliştirilmesi, yenilerinin eklenmesi suretiyle ülke ekonomisine fayda üretmişlerdir. Ekonomik bağlamda, evvela işgücünün nitelik bakımından geliştirilmesini sağlayarak boşa harcanan çabalardan tasarruf etmişlerdir. Tarımsal işleyişi daha nitelikli kılmak suretiyle üretimi artırmış, tüm üretim faktörlerinde verimlilik ve gelişim sağlamışlardır. Yetiştirilen eğitimciler, birer köy öğretmeni olmanın yanı sıra köylüye rehberlik eden günümüz anlamıyla üretim danışmanı denebilecek nitelikte kimselerdir. Böylelikle köylünün üretim kapasitesi gelişmiş, ürününün verimliliği artmış, üretilen tarımsal ürünler yeni pazarlara ulaştırılmış ve bölge ekonomisi gözle görünür biçimde kalkınmaya başlamıştır. Akabinde, enstitülerin günümüz tarım il müdürlükleri gibi çalıştığı da açıktır. Tohum ıslahı, geliştirilmesi, bölgenin tarımsal potansiyelinin analizi, ürün-toprak uyumunun belirlenerek daha verimli alanların oluşturulması gibi birçok konuda hem bölge hem

ülke ekonomisine katkı sağlamışlardır. Ayrıca, köylerde olmayan alanlarda dahi eleman yetiştirerek istihdam alanını genişletmişlerdir. İnşaat işleri, makine işleri gibi konularda yetiştirilen köylüler hem kendi köylerinde hem de yakın köylerde hizmet vererek yeni iş alanları açmışlar böylelikle enstitülerin ulaşabildikleri her bölgede yeni hizmetlerin, yeni işlerin oluşumuna önyak olmuşlardır.

### **3.3. MODERNLEŞME VE POZİTİF CİNSİYET AYRIMCILIĞI YÖNÜYLE KÖY ENSTİTÜLERİ**

#### **3.3.1. Modernleşmede Köy Enstitülerinin Etkisi**

Eğitim tarihimizin özgün ve modern çabalarından birisi olan Köy Enstitüleri, modernleşmenin memleketin tüm köşelerine taşınma gayretine de işaret etmektedir. Köylülere okur-yazarlık kazandırmanın dışında teknolojiyle tanışmalarını, tarımda ve yaşamda her bakımdan gelişmelerini amaçlayan köy enstitüleri buralardaki feodal yapıları da ortadan kaldırmayı, ulusal birliğin ve bilincin gelişimini sağlamasını da amaçlamışlardır (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004: 97).

Türkiye'nin modernleşme geçmişi Tanzimat dönemine dayanmaktadır. Ancak bu alanda atılan adımlar, özellikle Cumhuriyet ile birlikte ivme kazanmış ve daha belirgin sonuçlar doğurmuştur. Gerek Cumhuriyet kurucuları, gerekse sonraki Cumhuriyetçi kadrolar, eğitimi muasır medeniyetler seviyesine ulaşmada önemli bir araç olarak kabul etmişlerdir. Öte yandan ulusal kimliğin inşasında eğitimi temel olarak işaret eden Atatürk, geleneksel eğitimin tasfiye edildiği ve kurumsal bir yapıya ulaşmış eğitim sisteminin gerekliliğine işaret etmiştir. (Sallan Gül vd., 2013: 74-75).

Bu yaklaşım, modern Türkiye'nin inşasında modern eğitim sisteminin kurulması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Böylelikle ulus devlet olma ve demokratikleşme sürecinde eğitim atılımı başlatılmış ve paralelinde, 1924 yılında eğitim ve öğretimin birleştirilmesini öngören "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ilan edilmiştir (Tanilli, 1994: 79).

Bu atılımların neticesi olarak 1930'lu yılların sonları itibariyle kentlerde okuryazar oranı artarak %60 seviyelerine ulaşmıştır. Aynı zamanda ülkenin 40 bin

köyünden 31 bininde okul bulunmadığından kırsal bölgelerde bu oran %20'li seviyelerde kalmıştır (Kirby, 2000: 114-115; Gümüšođlu, 2007: 37).

Sayılan bu nedenler, daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere kırsal alanda başlatılan eğitim seferberliğinin öncüleri olmuştur. Böylelikle 1936 yılında köy eğitimleri projesi hayata geçirilmiş ve bu proje geliştirilerek 1940'da köyün yalnızca öğretmen ihtiyacının karşılanması değil aynı zamanda kalkınmasına liderlik edecek olanlara ihtiyacın karşılanması amacıyla bilimsel, modern ve gelişimci eğitimin öncüleri olan köy enstitüleri doğmuştur.

Cumhuriyetle birlikte köylünün ve köyün kalkınmasının temelinde halkı sınıf ayrımı yapmadan, imtiyazlara mahal vermeden eşitlikçi bir yaklaşımla tanımlayan yönetimin varlığı yatmaktadır. Tarih boyunca ihmal edilmiş olan köylü sınıf, Cumhuriyetle birlikte kırsal kalkınmanın öncüleri olarak tanımlanmış ve fırsatların köy-kent mukayesesinde eşitliğe kavuşturulması için adımlar atılmıştır. Köyün modernize edilmesi ve köylü gençlerin eğitilmesi için harekete geçilmiş, verimsiz olan eski tarım yöntemlerinin modernize edilmesi, teknolojiyle birlikte daha verimli hale getirilmesinin gerekliliğinin farkına varılmıştır. Akabinde, tarımda makineleşme artırılmış ve tarımsal ekonominin iyileştirilmesine katkı sağlanmıştır. Ayrıca, kırsal bölgelerde yalnızca tarıma bağlı bir istihdamın sınırlamasından çıkılarak yeni meslek dallarında da eğitim verilmek suretiyle köylünün ekonomik faaliyet alanı hem geliştirilmiş hem de yetiştirilen meslek erbablarının çevre köylere de katkı üretmeleri sağlanmıştır (Kalaycıoğlu ve Sarıbay, 2000: 37).

Hayata geçirilen bu modernleşme çabalarının en somut sonuçlar doğurarı olan köy enstitülerinin öncülerinden olan İ. Hakkı Tonguç, köycülük akımına önderlik edenler arasında yer almakla birlikte enstitülerin ortaya koyduğu köycülük anlayışını halkçılıkla birleştirmek suretiyle modern Cumhuriyet köylüsünün ortaya çıkmasına da vesile olmuştur. Cumhuriyet köylüsü, dayanışmacı, sorumluluk sahibi, tutumlu, özgüveni yüksek, kendine ve doğaya saygılı biçimde üreten, eleştirel, araştırmacı modern birey ve yurttaş olarak genel kabul görmüştür (Tonguç, 1938: 89; Kirby, 2000: 87; Türkoğlu, 2000: 99).

Köy çocuklarının enstitülerde kendilerini ifade edebilme ve okuma arzularının beslenebilmesi için sanatsal içeriğe de yer verilmiştir. Resim, müzik, süsleme, ulusal

danslar, tiyatro gibi derslere önem verilmiş, işe yönelik eğitim bu içerikle birlikte harmanlanmıştır. Yanı sıra spor eğitim, enstrüman eğitimi gibi konularla da bireyin özgüveni geliştirilmiş ve sanatla ilişkisi kurulmak suretiyle dış dünyaya açılmaları sağlanmıştır. Öyle ki her öğrenci mandolin çalabilmekle birlikte bazı enstitülerde piyano, keman gibi enstrümanların eğitimi de verilmiştir. Yöresel halk oyunları, türküler, halk ezgilerinin de yer aldığı eğitim müfredatı öğrencileri toplumsal aidiyet ve bireysel gelişme bağlamlarında modernize etmenin yollarından olmuştur. Öte yandan, yöresel kültüre ilişkin materyaller gelişmiş tekniklerle yeniden biçimlendirilmiş ve kültürün değişen şartlarla birlikte ileriye taşınmasının ve modernizasyonunun önü açılmıştır. Bunlarla birlikte dünya klasiklerinin çevirileri enstitülerde okutularak öğrencilerin dış dünya ile iletişimleri de bu yolla sağlanmıştır (Gümüšoğlu, 2009: 28-29; Sallan-Gül, 2013:147).

Enstitülerden 1942-1952 yıllarını kapsayan dönemde toplam 17 bin 341 öğretmen ve eğiticinin yanı sıra 1.599 sağlık elemanı yetişerek mezun olmuşlardır. Beraberinde, ülkenin kooperatifçilik, sendikacılık gibi konulardaki ilerlemesinde büyük etkiye sahiplerdir. Ancak, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerikan Marshall yardımlarına ilişkin yapılan anlaşmalar tarımsal ilerlemenin önüne bir engel olarak çıkmış ve bu durum tarımı modernize eden enstitüleri de olumsuz etkilemiştir.

Enstitüler, Batı'daki kır-kent ikilemine dayalı modernleşmeyi Türkiye'de çağdaş köy modelini üretmek kaydıyla daha ileri bir seviyede hayata geçirmeyi başarmışlardır. Köylerin modernleşmesi kendi iç dinamikleri ve bilinciyle sağlanmış kültürel bir mesele olarak görülen bu yolda önemli sonuçlara ulaşılmıştır (Tonguç, 1938: 88). Enstitüler, okulun teorik anlayıp temelindeki yapısına yepyeni bir bakış açısı getirmiş ve eğitimi uygulamayla birleştirerek bu alanda modern çağın bir anlamda önüne geçmiştir (Tonguç, 1938: 210). Nitekim enstitülere yazılan yerli yabancı övgüler, bu durumun teyidi niteliğindedirler. Enstitülerin modernleşen eğitim ve köy yapısına ilişkin etkilerini Hasan Ali Yücel, "... *Enstitüler yatakhanesi, dershanesiyle, mutfağı, yemekhanesiyle, spor alanları ve amfileriyle köy çevresine şehirler var ettik...*" ifadesiyle dile getirmiştir (akt. Sallan Gül vd., 2013: 76).

### 3.3.2. Pozitif Cinsiyet Ayrımcılığı Bağlamında Köy Enstitüleri

Enstitülerin eğitim öğretim alanındaki etkilerinin yanı sıra oluşturulan sistem kadın erkek arasındaki cinsiyetten kaynaklı eşitsizliği de azaltıcı bir etki ortaya koymuştur. Eğitim, yalnızca köyde yaşayan erkeklere değil kız çocukları ve kadınları da kapsadığı gibi onların ihtiyaç ve beklentilerini de gerçekleştirecek çağdaş beceriler, alışkanlıklar kazandırılması hedeflenmiştir. Enstitülere kız öğrenci alınmak suretiyle tarihinde ilk kez kız ve erkek öğrenciler eşit muamele görmeye başlamış ve devlet eliyle eğitimde eşitlikçi bir yaklaşım ortaya konmuştur. Ayrıca, kız erkek tüm çocukların okuması için imkanlar seferber edilmiş ve bunu karşılayacak ölçüde okullaşma yoluna gidilmiştir. Öte yandan, ekonomik eşitsizliğin var olduğu bir toplumda eğitimde eşitliğin dengeli bir biçimde tesis edilmesi zor olacağı gibi eğitim seferberliğinin köylerden başlatılması ekonomik bakımdan zorluklar ihtiva etse de eğitimin en eğitimsiz kitlenin ayağına götürülmesini sağlayacaktı. Böylelikle eğitimde dengenin sağlanması daha mümkün olabilecekti. Nitekim Cumhuriyet'in kuruluşu itibariyle eğitim konusunda yapılan inkılaplar da eğitimde eşitlikçi bir topluma hedefliydi. O güne kadar Anadolu'nun köylerinde yaşayan kız çocuklarının eğitimle tarih boyunca aralarına mesafe konmuş ve eğitimli birer birey, anne, eş olmalarının önü enstitülerle açılmıştır (Türkoğlu, 1993: 24).

Türkiye'nin yaşadığı modernleşme süreci kadın olgusu itibariyle Batı modernleşmesinden ayrılmaktadır. Özellikle Cumhuriyet ile birlikte kadına verilen önem artmış ve Avrupa'daki birçok ülkeden daha önce kadına seçme ve seçilme hakkı tanınmıştır. Bununla birlikte kadınların sosyal hayatta rol almaları da yine Atatürk'ün Cumhuriyet kadını tanımlamasıyla birlikte başlamış ve bilimden sanata, eğitimden askeri alana kadar kadın her yerde görülmeye başlanmıştır. Hepsinin çok daha ötesinde Türk kadını, Kurtuluş Savaşı'nın önemli sembollerinden birisi olmuş ve dünyaya bu yönü ile de farklılığını gösterebilmiştir. Kılık kıyafet kanunu, Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi yeni Cumhuriyet alanında kadın da dikkate alınmış ve toplum içerisindeki yeri toplumca da benimsenmiştir.

Kadının toplum içerisindeki katılımı aynı zamanda eğitime de katılımını gerekli kılmıştır. Bu itibarla, köy enstitülerinde kız öğrencilere de yer verilmiş ve onlar için de kontenjan oluşturulmuştur. Köylerde karma eğitimin benimsenmesi için

ilk uygulama 1938 yılında hayata geçirilmiş, eğitim kurslarında kadın öğretmenlerin varlığı bu süreci daha da hızlandırmıştır. Bu bağlamda İsmail H. Tonguç, İzmir Kızılçullu Köy Eğitim kurumuna yazdığı mektubunda, 15-35 yaş arası genç kızlar ve kadınların eğitim kurslarında eğitim görmeleri için hazırlıklar yapılmasını istemiştir. Bu kurslarda yetişen kadın eğitimciler, köylerde hizmet vermeye başlamış ve 1938 yılında 29 kadın kursiyer yetiştirilerek köylerde hizmet vermişlerdir (Sallan-Gül, 2018: 52-54).

Kırsalda eğitimin öncüsü olan enstitüler, karma ve yatılı eğitimle kız erkek ayırımından uzaklaşmış bir öğretim sistemini hayata geçirmişlerdir. Böylelikle toplumsal cinsiyet eşitliğinde önemli bir adım atılmış ve o yıllarda akıllara bile gelemecek olan karma eğitim köylerde hayata geçirilerek kız çocuklarının da geleceklerini inşa etmelerine imkan tanınmıştır. Kadınların ikincil konumlarından alınarak eşit statüye kavuşturulmalarında önemli bir toplumsal araç olan enstitülerin bu bağlamdaki rolüne Gönen Köy Enstitüsü'nden mezun olmuş olan Kemal Turan'ın Ulus Gazetesi'nde 1 Eylül 1942 tarihli baskısında bu konuya ilişkin olarak aşağıdaki cümlelerine yer verilmiştir (Kepenek, 2001: 465):

*"Enstitüde kızlarımız, bir köy kadının evinde, bahçesinde yaptığı işleri yapar, tarlasında yaptığı işleri öğrenir. Ancak Enstitüdeki kızlarımız, yarınki köy kadınına erkeğiyle kafaca ve vücutça hakiki bir eş ve arkadaş olarak yetiştirecektir... Türk köyünde kadın yalnız bir hizmet unsuru değil, erkek kadar yapıcı ve yardımcıdır..."*

Eşitlikçi toplumun inşasında rol alan enstitüler yoksulluğun ve cehaletin etkisindeki eğitimden uzak kalan kız çocuklarına ilişkin özel yöntemler geliştirdikleri de görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ailelerle iletişime geçmiş ve çocuklarının geleceklerine ilişkin olarak anne babaları aydınlatarak gönüllü katılımın da önünü açmışlardır. Bu çabalar, kız çocuklarının eğitime kazandırılmalarında önemli sonuçlar doğurmuş, katılımın ivmelenmesini sağlamışlardır (Sallan Gül, 2013: 26, 67; Sallan Gül, Alican ve Gümüsoğlu, 2015: 90; Gümüsoğlu, 2017:46).

Kız çocuklarının eğitime kazandırılması noktasında köy enstitüleri bir anlamda kampanya da başlatmışlardır. Öğrencilerin sınavla alındığı enstitülerde, aileler ve erkek çocuklar yanlarında kız çocuklarını da getirmeleri halinde sınavsız olarak enstitülere alınma olanağına kavuşmuşlardır. Böylelikle her iki öğrenciye de pozitif

ayrımcılık uygulanmış olmaktadır. Bu hususta, Gönen Köy Enstitüsü'nün ilk kayıtlı kız öğrencilerinden birisi olan Leman Sezgin, bu eğitimin kız çocukları için ne ifade ettiğini aşağıdaki şekliyle ifade etmektedir (akt. Sallan-Gül, 2013: 128):

*"Köy Enstitüsü olmasa benim okuyabilme şansım yoktu. Benim babam yoktu, yoksulduk nasıl okuyabilirdim ki? Annem beni gül toplamaya götürürken ona dermişim ki, "Aman anne beni gül toplayanlara gelin etme, okut" dermişim... Ben ilkokulda iyi talebeydim. Kızlar Atabey'de az değildi, ama Gönen'de azdı. Kimse kızları göndermek istemiyordu... Gönen'e gittiğimde 1940'tı. İlk girişlerdenim. Kızlar sınavsız girdi, erkekler de sınav vardı. Mülakat yaparlardı..."*

Benzer bir örnek de Cilavuz Köy Enstitüsü için söz konusu olmuştur. Ailelerin kız çocuklarını eğitime dahil etmeleri için öğretmenler ailelerle sıklıkla görüşmüş, ikna etmişlerdir. Bu çabalar, eşitlikçi toplum inşasında önemli sonuçlar doğurmuştur (Gümüšoğlu, 2017:104). Aksu Köy Enstitüsü'nün yetiştirdiği eğitimcilerden Pakize Türkoğlu, enstitülerin eşitlikçi eğitim anlayışını aşağıdaki şekliyle dile getirmiştir (akt. Sallan-Gül, 2013: 130):

*"Köy Enstitüleri kadın eğitime önem verdi. Gelenekçi bir yapının hâkim olduğu yıllarda aileleri, kızlarını okutmaya ikna etmek çok güçtü. Dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü gittiği yerlerde halkı kızlarınızı okula gönderin, diye teşvik ediyordu. Köy Enstitüleri 'ne okumaya giden kızlar orada, sosyal dersler, matematik, dikiş- nakış, tarım, ev işleri ve teknik konularda ders alıyorlar, çeşitli müzik aletleri çalıyorlar, kitap okuyorlardı. Bu kızlar daha sonra köyelerine gittiklerinde enstitüde öğrendikleri, dikiş-nakış ve çeşitli tarım uygulamalarını mahallelerindeki kadınlara gösteriyorlardı. Tabi burada asıl amaç sadece Enstitüye gidene değil, evinde oturan kadınları da eğitmektir."*

Netice itibariyle Köy Enstitüleri, Türkiye'nin eğitim hareketi geçmişinde kız çocuklarının ve kadınların toplumda hak ettikleri yere ulaşmalarında önemli bir mihenk taşı konumuna erişmişlerdir. Günümüz Türkiye'sinin yetiştirdiği kadın eğitimciler, sanatçılar, bilim insanları enstitülerin attığı eğitim temeli üzerine oluşan sistemle var olmuşlar denilebileceği gibi kapatıldıkları günden bu güne de pozitif ayrımcılığın enstitülerde başlatılmasını takiben devam ettiği de söylenebilecektir. Nitekim enstitüler bu hususun öncülüğünü yapmış ve devamında eğitim sistemi içerisinde sürekli eşitlikçi yaklaşım var olmuştur.



### 3.4. KÖY ENSTİTÜLERİNE GETİRİLEN TARTIŞMALAR VE KAPATILMASI

Köy Enstitüleri üzerine tartışmalar Cumhuriyetin ilerleme fikrinin köye nasıl ulaştırılacağı konusu ile başlamış, 3803 ve 4274 sayılı kanunların Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde tartışılmasıyla şekillenmeye devam etmiştir. Köy Enstitüleri'nde “tarım hayvancılık ve köy için gerekli işleri yapacak kadar marangozluk, demircilik ve yapıcılık öğretilirken sanayiye yönelik becerilerin öğretilmemesine karşı çıkılması” (Okçabol, 2002: 151) “bu kurumların köylere kurulmasının köylülüğün kalıcı kalınmasını getirdiğini düşünülmesi” (Türkoğlu, 2000: 106), iş eğitimi ilkesine yönelik eleştiriler (Kafadar, 1997: 164, 186) bunlardan bazılarıdır. Türkiye'nin dört bir yanında açılan ve görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmek olmayan, bunun yanında farklı meslek elemanları da yetiştirmeyi ilke edinmiş Köy Enstitüleri 1954 yılında tamamen kapatılmışlardır.

24 Aralık 1946 yılında gerçekleştirilen TBMM oturumuna ilişkin tutanaklar incelendiğinde farklı milletvekillerinin Köy Enstitülerine ilişkin ifadelere rastlamak mümkündür. Örneğin bir taraftan kız ve erkek çocukların aynı kurumda eğitim alması, kadın ve erkek öğretmenlerin bir arada eğitim vermesi eleştirilirken diğer taraftan cinsiyet eşitliğini öne çıkaran yaklaşımlar da mevcuttur.

Trabzon milletvekili Mustafa Reşit Tarakçıoğlu; “Nihayet ilk sınıfta öğretmen kadınsa, ikinci sınıfta erkek öğretmen bulunmalıdır. Bunun da tesiri talebe üzerinde büyük olmaktadır. Yani mekteplerde erkeklerin sayısı ile kadınların denk olmalıdır.” demiştir.

O dönemlerde enstitülere yönelik pek çok suçlama ve haksız eleştiri yöneltilmiştir. Certel (2017) bu eleştirileri; “dağ başlarında, ıssız, susuz ve kurak yerlerde kuruldukları”, “kültürden yoksun bu yerlerde Türk çocuklarının uygarlıkla ilişkilerinin koparıldığı” şeklinde dile getirirken siyasi anlamda da SSCB'den örnek alınmış bir sistem olduğu ve kominizm etkisinde oluşturuldukları gibi milliyetçi zümreyi kışkırtıcı yakıştırmalar yapılmıştır. Öte yandan çocukların kendilerine göre ağır işlerde çalıştırıldıkları ve ezildikleri şeklindeki ithamlara da maruz bırakılmışlardır. 24 Aralık 1946 yılına ilişkin tutanaklarda enstitülerde okuyan öğrencilere belli başlı ideolojinin dayatılması konusunda da eleştirilere yer

verilmiştir. Maraş milletvekili Emin Soysal söz almış ve şunları dile getirmiştir (akt. Kaplan, 2017: 78):

*“...Meselâ talebelere şöyle telkinler yapmaktadırlar: Milliyetçilik ne demektir? Milliyet diye bir şey yoktur. Bu, dar ve ham görüştür. Nasıl Allah yoksa milliyet de yoktur. Bu ikisi insanlığı menfi düşüncelere bağlayan safsatalardır. Garp demokrasisi sadece gaflettir. Asıl büyük demokrasi Şark demokrasisidir. gerisini okumuyorum arkadaşlar. Bu fikirler Hasanoğlan’dan yayılmaktadır. Hasanoğlan Köy Enstitüsü bu fikirlere öyle sahne olmuştur ki, size ikinci bir misalini arz edeyim. Geçen yıl Hasanoğlan Köy Enstitüsünde bir kısım talebeye sosyalizm ve sosyal meslekler tarihi adlı kitaplarda etüd yaptırılıyor. Gece toplantısında talebe bu etüdlere hakkında konferanslar veriyorlar. Pekâlâ. Münakaşalar talebeyi ikiye ayırıyor. Komünistler, milliyetçiler diye. Ertesi gece gidiliyor, talebe toplanıyor ve ‘bu fikir fena değildir. Neden beğenilmiyor? Ananıza, babanıza bakınız onların sefaletini görmüyor musunuz’ deniyor.”*

Sadece köy çocuklarının bu etkin ve de modern anlamda gelişimci okullara alınması belirli zümrelerce sebebi bilinmese de ayrımcılık olarak nitelendirildi. Nitekim kentteki çocukların eğitime ilişkin imkanları bu bölgelerdeki çocuklarla kıyaslanamaz düzeyde iken bu kimselerin ortada olmaması ve ayrımcılıktan bahsetmemeleri son derece düşündürücü bir durum olarak yorumlanmalıdır. Öte yandan, enstitülerin doğrudan Bakanlık’a bağlı olmaları ve mali işlerde enstitü müdürünün yetkili kılınması “devlet içinde devlet” gibi yorumlara da dayanak olarak gösterilmiş ve eleştirilmiştir. Öte yandan Türk bürokrasi sisteminden bu yönü itibariyle ayrışması da enstitülerin hedef haline gelmesinde gerekçe olarak ortaya atılmış ve farklı niyetler, öğrencilerin amelelik ettiği, bilgiye düşman edildikleri şeklindeki mesnetsiz düşünceler eleştiri konusu edilmiştir

24 Aralık 1946 tarihli Meclis tutanaklarında Maraş milletvekili Emin Soysal enstitüleri bilgiye öncelik vermeyen kurumlar olarak suçlamış ve bununla birlikte ortaya çıkan sorunların varlığını aşağıdaki şekliyle dile getirmiştir (akt. Kaplan, 2017: 78);

*“İş terbiyesinin bir de köy enstitülerine tatbiki meselesi vardır. İş terbiyesi prensibinin köy enstitülerine tatbikatında Eğitim Bakanlığı büyük hatalar yapmıştır. Ve bu işle ilgili daire iş terbiyesi prensibini tamamen amelelik şeklinde gayri pedagojik mânada alarak binlerce çocuğu ve hatta öğretmeni sakat yetiştirmişlerdir. İşte köylerde gördüğünüz sakatların başlıca sebeplerinden birisi de budur.” Soysal,*

*enstitüler hakkında eleştirilerine şöyle devam etmektedir; “Hele köy okullarının ikinci devresi köy okulları mezunları için yazılması lâzım gelen esaslı kitaplar yazılmamıştır, köy enstitüleri mezunlarının okutacağı kitaplar yazılmamıştır, kendi yetişme tarzlarına göre. Köy enstitüleri arkadaşlar, kurulmaya başlayalı on yıl oldu. Okulun ders kitapları yoktur arkadaşlar. Bundan daha önemli bir mesele olur mu? Millî Eğitim Bakanlığı için. Bir ders ki, kitapları yoktur. Yazılmamıştır, yazdırılmamıştır. Bu mekteplerin ilk üç sınıfında ortaokul kitapları okutuluyor. Bu kitaplar köy enstitüleri talebelerinin seviye ve ihtiyaçlarına göre değildir. Ona göre organize edilip yazılması lâzımdır. Ayrıca köy enstitülerinde hiçbir sınıf için, ziraat, sanat ve bilhassa meslek dersleri için kitaplar yazılmamıştır. Meslek dersleri kitapları olmazsa, müfredat olmazsa, hoca da ona göre ayarlanmış bu dersleri okutacak seviyede olmazsa çıkacak çocuk nasıl olur? Köylerde köy enstitüleri mezunlarının yetişme şartlarına göre müfredat programları bu güne kadar yapılmış değildir. Senelerden beri mezun veriyoruz 4 bin köy enstitüsü mezunu köylere gitmiştir fakat halâ bunların kendi yetişme tarzlarına göre çalışmalarını istikametlendirecek ellerinde bir çalışma programı yoktur.”*

Görüldüğü üzere kuruluşundan kapatıldığı döneme kadar enstitüler kırsal kalkınma konusunda önemli bir fonksiyon üstlenmişler ve bu fonksiyonunu da son yıllarına gelinceye kadar gerçekleştirebilmişlerdir. Öte yandan, dönemin Türkiye Cumhuriyeti'nin içerisinde bulunduğu kalkınma hamleleri de dikkate alındığında enstitülerin de bir yerli otomobil projesi gibi tamamen milli menfaatlere hizmet eden kurumlar olduğunu söylemek gerekir. Yeni bir oluşum olarak ortaya çıkardığı başarılı sonuçlar yanında kusurların olması da kaçınılmazdır. Ancak hiçbir sistemi mükemmel biçimde teşkil ettirilemeyeceği gibi süreç içerisinde iyileştirilmiş olan bir Köy Enstitüleri kurumu şüphe yok ki ülkenin bugününü bile mevcut halinden çok daha ilerilere taşıyacak potansiyele sahip olmuştur. Nitekim Devrim Arabaları gibi Köy Enstitülerinin de ülke ekonomisi menfaatine olması ve ona karşı bu denli yerli-yersiz eleştirinin, suçlamanın ortaya atılması da enstitülerin kapanışında bir art niyet aramayı mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, enstitüleri Türkiye Cumhuriyeti'ne kazandıran M. Kemal Atatürk'ün gençliğe hitabesindeki satırlar perspektifinden bu kapatılışı değerlendirmek farklı bir bakış açısını da beraberinde getirebilecektir.

Enstitüler, kapatıldıkları tarih olan 27 Ocak 1954'e kadar “ 1.308 kadın ve 15.943 erkek toplam 17.251 köy öğretmeni” yetiştirmişlerdir. Fakir Baykurt, Mahmut Makal, Ümit Kaftancıoğlu, Hatun Birsan Başaran, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Ali Dündar, Pakize Türkoğlu, Mehmet Uslu ve Dursun Akçam gibi Türk

edebiyat ve yazın tarihinde önemli yere sahip kimseler de yine bu enstitülerin yetiştirdiği değerlerdendir.

### 3.5. GÜNÜMÜZ GELİŞMELERİNE BAĞLI OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ

İsmail Hakkı Tonguç'un 1948 yılında dile getirdiği ifadelerle Köy enstitüleri aşağıdaki şekliyle tanımlanmaktadır (akt. Aydoğan, 199764-66);

*“Geri köyü, ileri ve medeni köy haline getirmek ülküsünün kudretine dayanan ve içten gelen bu çalışmalara katılan öğretmenlerle öğrenciler sabahın erken saatlerinde tatlı uykularından uyanırlar, enstitünün toplantı alanına birikirler, hep beraber milli marşlar söyler, çeşitli halk oyunları oynarlar, aralarında o gün yapılacak işleri bölüşerek kümeler halinde derslik, işlik, tarla, bahçe, inşaat sahası, bağ, ahır, kümes, ağıl, su yolu, elektrik santrali gibi türlü çalışma alanlarına dağılırlardı. Yüzlerce öğrenci enstitü sınırları içinde çalışmaya başlayınca bir taraftan kazma sesleri, bir taraftan motor uğultusu, müzik dersliğinden mandolin sesi duyulur; hareket, canlılık, neşe, kahkaha her tarafi sarardı. İşlere saldıranların karşısında zorluklar yok olur; hamle kuvveti tembelliği, uyuşukluğu ortadan kaldırır, bunların yerine eser yaratma zevki geçerdi. Onun için enstitülerde birkaç yıl içinde 15 bin yatılı öğrenciye yetecek 700 e yakın yeni bina kuruldu; geniş sebze ve meyve bahçeleri meydana getirildi, yollar yapıldı, enstitü dolayları bağlar, koruluklar, spor ve oyun alanlarıyla süslendi; sular akıtıldı, elektrik lambaları yakıldı; bu kurumları uzak yerlere bağlayan telefon ve posta yerleri yaratıldı. Böylece köylerden alınmış eğitmen ve öğretmen adayları için yeni bir medeni yaşayışa elverişli canlı çevreler hazırlandı. Öğrenciler bu çevrenin içinde bilgiyi yaşayarak ve iş yaparak öğrenme fırsatları kazandılar... Köy Enstitüleri pedagoji alemine yeni değerler katan, çocuğu modern pedagojinin ilkelerine uyarak eğiten, haklarına kavuşturarak ona çocukluk ve gençlik çağının özelliklerine göre yaşamayı sağlayan; onu etkin duruma sokan ve bu bakımdan pedagojinin gelişmesine hizmet eden kurumlardır. Türk çocuğunun yaratıcı kudreti meydana çıkarılmış, gelenekçi okulun çocukları ezen, yıpratana sakat usulleri yerine yeni metotlar geliştirilmiştir. Enstitüler ulusal varlığın ve değerlerin fişkırdığı bir kaynak olmuştur”*

Günümüz eğitim kurumlarını ele aldığımızda benzer bir işleyişle varlık gösteren bir eğitim kurumunun varlığından bahsetmek mümkün değildir.

11 Mart 1940 tarihinde İsmail Hakkı Tonguç ve yanındaki çalışma arkadaşlarının Isparta'da Gönen Köy Enstitüsü için yer belirleme çabaları içerisinde Tonguç günlüğüne “Köy çocukları burada okuyacaklar, mutluluğu gerçeklerde

*bulmanın düşlerde araştırmaktan daha kolay olduğunu anlayarak yetişecekler, mutlu olmanın, özgür ve bağımsız yaşamının yoksul düşmemenin gizlerini bulacaklar. Bu yeni yuvaya toplanacak köy çocukları burada gönensinler”* şeklinde duygularını kaydetmiştir. Enstitülerin kuramsal ve uygulama bakımından önderleri olanlardan olan Tonguç buralarda verilecek eğitim için *“mutlu olmak, mutluluğu gerçeklerde aramak, özgür ve bağımsız yaşamak, yoksul düşmemek”* gibi hedefler oluşturmuşlardır (Kocabaş, 2010). Bugün benzer hedeflerle eğitim faaliyetlerini sürdüren bir kurumun varlığından bahsetmek mümkün olmamaktadır.

1940-1946 yılları arası dönemde enstitülerin çalışmaları neticesinde 15.000 Ekim arazisi tarıma elverişli hale getirilerek buralarda üretim yapılmıştır. Yine aynı dönem için ekilen fidan sayısı 750.000 olup 1.200 dönüm üzüm bağı kurulmuştur. Beraberinde, *“150 büyük inşaat, 60 işlik, 210 öğretmen evi, 20 uygulama okulu, 36 ambar ve depo, 48 ahır ve samanlık, 12 elektrik santrali, 16 su deposu, 12 tarım deposu, 3 balıkthane, 100 km. yol”* da yine enstitülerin ortaya koyduğu eserler arasındadır (Yetkin, 2002: 78). Bu eserler, o gün ki uygulamalı eğitimin eleştirilmesinde göz ardı edilmiş olsalar da günümüzde bu yönde çalışmalar ortaya koyan Ziraat Fakülteleri de dikkate alındığında, yaklaşık 60 yıl öncesinden bugünün yakalandığı söylenebilecektir.

1939 - 1950 arası dönemi kapsayan yıllar itibariyle enstitülerde yetişen öğretmenler, toplam köy öğretmenleri içerisinde önemli bir orana sahiptirler ve bu kurumlarda verilen eğitim de yalnızca teorik ve pratik eğitim olmayıp toplumun kültürel, sanatsal ve sosyal yönlerini de geliştirici nitelik sergilemiştir (Keseroğlu, 2005: 27).

Genco Erkal ise Köy Enstitülerinin 70.yılı kutlamaları kapsamında katıldığı bir etkinlikte yaptığı konuşmada (akt. Kaplan, 2017: 89)

*“Bugün o dönemin yıpranmış, soluk fotoğraflarına baktığımızda karşımıza çıkan, bizi heyecanlandıran o yoksul, ama onurlu, özgüven sahibi, geleceğe umutla bakan o pırl pırl çocuklar, delikanlılar, genç kızlar, yanı başlarında duran aydınlık yüzlü öğretmenleriyle nasıl bir geleceğin habercisiydiler? Bozkıra atılan tohum tuttu, yeşerdi, çoğaldı, bereketli ürün verdi. Kısa sürede inanılmaz başarılar gerçekleştirdi. Yaşamın her alanını aydınlatan eğitimiyle, özellikle kültür ve sanata, edebiyata, müziğe, tiyatroya önem veren Köy Enstitüleri, nitelikli, yürekli*

*ve öncü bir öğretmen ordusu yetiştirmenin ötesinde, edebiyatımıza taze bir soluk getiren nice önemli yazar ve düşünürü de ortaya çıkardı. Köy Enstitüleri'nin ülkesinde, töre cinayetleri var olabilir miydi? Türban diye bir sorundan söz edilebilir miydi? Gençlerimize belli cemaatler, tarikatlar el koyup, onları diledikleri gibi eğitebilirler miydi?"*

2000 sonrası, gençlerin köyde tarımsal üretimi gerçekleştirmesi için hibe programları oluşturulurken diğer taraftan kırsal alana ve köye yönelik olarak kanun tasarılarında ve projelerinde bu durumla çelişkili adımlar atılmaktadır. Kırsal kalkınmayı sağlamak için bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği vurgulanmalıdır.

Geldiğimiz nokta itibarıyla Köy Enstitüleri tecrübesi bireyi ve dolayısıyla toplumu kendi potansiyelini kullanarak dönüştüren çağdaş bir model olarak değerlendirilebilir. Bugün yeni eğitim kurumları oluşturulmaya çalışılırken Köy Enstitülerinin salt bir eğitim projesi olmadığı kırsal kalkınmayı birçok dinamik bakımından desteklediği düşünüldüğünde, Enstitü tecrübesinin günümüze nasıl uyarlanabileceği üzerinde durulması önemlidir.

## SONUÇ

Kırsal kalkınma, günümüzde de geçmişte olduğu gibi hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ekonomiye sahip ülkelerin önemli politikaları arasında yer almaktadır. Bu çerçevede birçok ülke ve küresel örgüt, kırsal alanların söz konusu koşullara uyum sağlaması ve küresel pazarlarda rekabet edebilirliğini artırmaya yönelik mekâna dayalı ve bütüncül kırsal kalkınma politikalarına yönelmişlerdir (Ayanoğlu, 2008: 157-158; Gürlük, 2001: 10). Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, OECD gibi uluslararası kuruluşların yanı sıra ülkelerin kendi iç düzenlemelerinde de kırsal kalkınmaya yer verilmekte ve bu konu günümüz itibariyle yoksullukla mücadele adı altında yürütülmektedir.

Türkiye'nin kırsal kalkınma çabaları, Cumhuriyet'in kuruluşu itibariyle başlamış ve 1930'lara gelindiğinde ise kalkınmada eğitime duyulan ihtiyaca binaen adımlar atılmıştır. Bu noktada ülkenin eğitimci eksiğinin giderilmesi için köy öğretmenleri yetiştirmek üzere hayata geçirilen "Köy Öğretmenleri Projesi" ile yola çıkılmış, köylünün ve köyün kalkındırılması çabalarına başlanmıştır. Amaç, köye öğretmen yetiştirmek olarak başlamış olsa da gelişiminde köye öğretmenin yanı sıra bir lider yetiştirmeye evrilmiş olan bir yapıya kavuşulmuştur.

Düşünsel temellerinin köy öğretmenleri projesiyle hayata geçirildiği ve 1940-1954 yılları arasında köylere öğretmen, usta öğretici ve eğitimci yetiştirmek amacıyla kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyet tarihinin eğitim ve kalkınma alanlarında tarihe geçen başarılı uygulamalarından birini teşkil etmektedir. Belirli yaklaşımlardan uzak bir biçimde ihdas edilen enstitülerin temel amacı kırsal kesimin kalkındırılması ve eğitimin memleketin en ücra köşelerine kadar ulaştırılması olmuştur. Öte yandan, her türlü devlet imkanından uzakta, ilk eğitimini ailede alan ve sonrasında tarlada hayatını ve olabilecek hayat eğitimini devam ettiren köy çocuklarının bu enstitülerle eğitilmesi, içlerindeki cevherlerin bulunup donanımlandırılarak yine bu eğitim zincirine dâhil edilmesi şeklinde amaçlarla yola çıkan enstitüler, gerçekleştirdikleri programlarla adlarından yıllar sonra da övgü ile bahsettiren milli kurumlar olmuşlardır.

Cumhuriyet rejiminin yaygınlaştırılmasına yönelik hedefleriyle birlikte bir kısım sosyo-ekonomik ve kültürel amaçları da bünyesinde barındıran bir proje

niteliğinde olan köy enstitüleri, yaklaşımlardan uzak, kırsal kalkınma odaklı milli bir eğitim hamlesidir. Dönemin ekonomik ve sosyal şartları, savaştan yeni çıkmış Cumhuriyetin kalkınma gayretleri içerisinde yeniden yapılanma gayretinde yoksulluk içerisindeydi. Nüfusun dörtte üçü kırsal kesimde yaşayan köylü kesimden oluşmakta ve tarımsal faaliyetlerle geçimlerini sağlamaktaydılar. Eğitim, şehirlerde henüz yaygınlaşmamışken köylerde neredeyse hiçbir eğitim kurumu bulunmamaktaydı. Kalkınmanın nüfusun çoğunluğunu oluşturan köylerden başlaması gereğinin tespitine binaen köy okullarında eğitim verecek öğretmenler ihtiyacı ortaya çıkmış ve beraberinde devletin ekonomik zorluklar içerisinde köylerde eğitimi başlatabilmek için arayışları gündeme gelmiştir. Bu süreçte, savaştan yeni çıkmış olan ülkenin askerleri eğitimde de milli mücadeleye katılmışlar ve orduda onbaşı, çavuş olarak görev yapmış kimseler kendi köylerinde veya yakın köylerde öğretmen olarak göreve başlamışlardır.

Bu adımlardan ortaya çıkan köy öğretmeni projesiyle birlikte köylünün içinden, köye aşina insanlardan oluşan bir eğitim ordusu yaratma fikriyle yola koyulan hükümet, öğretmenlerin hem uygulayıcı hem öğretici olarak gönüllü olmalarından ötürü ekonomi külfet olmayacağı için bu fikre destek vermişlerdir. Köy öğretmenleri projesi, köy enstitülerinin temelini teşkil eder nitelikte bir uygulama olup projeden mezun olan kursiyerler köylerinde hem köylüyü tarım teknikleri konusunda eğitmiş hem de okur yazar oranını artırmışlardır. 1940 yılında köy enstitüleri ile birlikte hareket eden köy öğretmenleri projesi enstitülere devredilmiş ve faaliyetler daha kurumsal bir yapı olan köy enstitüleri ile devam ettirilmiştir.

Geçen zaman zarfında köy enstitülerine ilişkin birçok değerlendirme yapılmıştır. Genel kanaat doğrultusunda bakıldığında ise köy enstitülerinin dönemin şartlarında herhangi bir modelden üretilmeyen ve herhangi bir modele konu olmayan ihtiyaca binaen oluşturulmuş bir proje olup milli ve iktisadi bağlamlarda özü itibariyle son derece verimli bir uygulama niteliğindedir.

Ekonominin gelişmesini eğitimle birlikte hedefleyen dönemin “İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç”un önderlik ettiği düşünce sistemi, ilk yılları itibariyle beklenenden daha faydalı sonuçlar üretmiş, kalkınma hamlesinde hem eğitim hem de ekonomik alanlarda köylünün ufkunu genişletebilmiştir. Bunun yanı



sıra, tarımsal teknikler konusunda kısa zaman zarfında oldukça verimli bireyler yetiştirmiş ve bu köy eğitimcileri öğretmenlik mesleğinin yanı sıra köylerde bir lider vasfını da üstlenerek milli bilinç ve cumhuriyetin ilkelerine bağlılığı da tesis edebilmişlerdir.

Burada belirtmek gerekir ki hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, Köy Enstitüleri refah devleti anlayışı çerçevesinde hiçbir ayırım gözetmeksizin dezavantajlı kesimlerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklere sahiptir. Köy Enstitülerinin eşitsizlikleri ortadan kaldırma misyonunu dikkate aldığımızda Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana eğitim politikaları içerisinde özel bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Kırsal alanda incelenen sorunlardan; kırsal yoksulluk, cinsiyet eşitsizliği, işsizlik, altyapı, kırsal alanda eğitim ve sağlık gibi sorunlara Köy Enstitülerinin varlık gösterdiği süreçte çözümler ürettiği görülmektedir.

Köy Enstitülerinin bulunduğu bölge için bir araştırma merkezi misyonu üstlenmiş olması ve ilgili bölge için yeni pazar olanakları sağlaması o yörede işsizliği ve dolayısıyla yoksulluğu azaltıcı etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Çevresindeki imkanları akılcı bir şekilde değerlendiren araştırma ekipleri yöreye yeni üretim yöntemleri, yeni ürün ve pazar olanağı da getirmişlerdir. Yeni üretim tekniklerini öğrenen ve uygulamaya koyan köylü, tarım ve hayvancılık alanında gelişme kaydetmiştir. Ve öğrendiklerini sonraki nesillere de aktarabilmiştir. Bunun yanı sıra enstitülerin bulunduğu bölgeler kalkınma merkezi misyonu da üstlenmişlerdir. Örneğin 17 Nisan 1940 yılında açılan Akçadağ Köy Enstitüsü çevre köylerde toprak ve iklim şartlarına en uygun meyve yetiştiriciliği için araştırmalar yapmış ve neticede günümüzde dahi üretimi devam eden kayısıcılığı Malatya iline kazandırmıştır. Çeşitli ekonomik tedbirler tamamlandığında ise bu tecrübe bütüncül bir kalkınma hareketi olarak değerlendirilmelidir. Günümüzde dahi bölge ekonomisinin en önemli üretim kaynağı olan kayısının büyük kısmı ihraç edilmekle birlikte iç piyasanın da en önemli arz merkezini oluşturmaktadır.

Köy Enstitüleri mevcut eğitim politikaları ile kadın erkek arasındaki cinsiyet eşitsizliğini azaltmayı da amaçlamıştır. Enstitü eğitim programı ile sadece köyün erkeklerini de kadınları da farklı alanlarda desteklemeyi ve toplumun ve kendilerinin

beklentileri doğrultusunda yönlendirmiştir. Yeni açılacak olan okullara erkek öğrenciler dışında yeterince kız öğrenci alınacak olması da ilk defa devlet eliyle köylerde yaşayan kız erkek ayrımı yapmadan herkese ileri öğrenim olanağı sunmuştur. Enstitülerin bölgede yaşayan kız çocuklarını da eğitime dahil etmesi eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğini azaltıcı etki ettiği söylenebilir. Köy Enstitülerinde eğitim veren kadın öğretmen sayısı süreç içerisinde orantılı bir biçimde artış göstermiştir.

Köy Enstitülerinin kırsal kalkınmaya katkı sağladığı ilk ve en önemli işlevi temelde bir eğitim projesi olmasından ileri gelmektedir. Bugün kırsal alanda yaşanan eğitim sorunlarına enstitülerin doğrudan katkı sağladığı açıktır. Enstitülere eğitim görmek üzere gelen köy çocukları eğitimlerini tamamlayıp kendi köylerine donanımlı bir şekilde döndüklerinde o yörede eğitim görmeyi bekleyen köy çocuklarına ve dolayısıyla köy halkına katkı sağlamışlardır. Böylece kendi köyünde belki de hiç eğitim görme imkanına erişemeyecek olan köylü çocuğu bu imkana bir köy enstitüsü mezunu vasıtası ile ulaşacaktır. Bu durum da ülkenin okuryazar düzeyini yukarı taşıyabilmiştir. Ayrıca enstitüler fikir sanat alanlarında önemli sayılan birçok köylü aydınınının yetişmesine katkı sağlamıştır.

Köy Enstitülerinin amacı sadece bulunduğu köyün maddi kalkınmasına da katkı sağlamak değildir. Bilinçlenen köy halkı haklarını bilecek ve bu hakları savunabilir hale gelecekti. Haklarını bilmek ve savunabilmek de kişiye demokratik yollardan örgütlenebilme farkındalığını kazandıracaktı. Böylece Köy Enstitüleri köyde yaşayanları modern bir kırsal yaşam biçimine kavuşturmayı amaçlamıştır.

Köy Enstitüleri'nin faaliyet gösterdiği 1937-1946 yıllarını kapsayan dönem kendi şartları dairesinde değerlendirilmiş ve 2000 sonrası dönemle kıyaslandığında yeniden hayata geçirilmesinin günümüz şartlarında farklı biçimlerde olması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır. Nitekim, bu alanda eğitim veren ziraat fakültelerinin varlığı da dikkate alındığında tarımsal alan için daha bilimsel yapıların söz konusu olduğu günümüz şartlarında, köylerde uygulama okulları açılarak hem köylünün eğitimi hem de öğrencilerin alanda yetişmelerinin sağlanması çok daha verimli olacaktır. Öte yandan, köy okullarının da giderek yaygınlaşması köy enstitülerine olan ihtiyacı günümüz şartlarında yersiz kılmaktadır. Ancak, köylere yönelik kaliteli eğitim veren

yapıların oluşturulması ülke geleceği açısından elzem olarak değerlendirilmektedir. 2000 sonrası dönemde “Köye Dönüş Hibe Projesi” gibi adımlarla her ne kadar kırdaki üretim, kırsal kalkınma destekleniyor olsa da bütüncül bir bakış açısı ile “Zeytinciliğin Islahı ve Yabancılarının Aşılattırılması Hakkında Kanun, 4342 sayılı Mera Kanunu” ve 2012’de kabul edilen “Büyükşehir Kanunu” gibi metinler ele alındığında Köy Enstitüleri gibi bir modelin gündeme getirilemeyeceği de açıktır. Sunulan kanun teklifleri ve tasarımlarda, hem de kimi bireysel ve kamu işletmelerinin attığı adımlarda kırsal alanda üretimin arttırılması ve kırdaki istihdamın adaletli bir şekilde sürdürülmesi noktasında bazı çelişkiler söz konusudur.

Köy Enstitüleri faaliyet gösterdiği süreçte ulusallaşmaya da önemli katkılarda bulunmuştur. Örneğin kültürün yerel düzeyde kalmış birçok yönünün ulusallaşması noktasında Enstitülerin rolü belirgindir. Eğitim, hukuk, sanat, felsefe, kültür gibi hayatın içindeki alanlarda da etkilerde bulunmuştur. Köy Enstitüleri öğrencilerinin okulda öğrendiklerini hayatta uygulamaya devam etmeleri ve yaşadıkları bölgede üretime katkı sağlamaları kırsalın kalkınmasına doğrudan etki etmiştir.

Köy Enstitüleri bugün eğitim sisteminde en çok tartışılan sorunlardan birine kalıcı çözüm getirmeyi başarmıştır. Söz konusu katkısı öğrenilen bilgilerin teori ile sınırlı kalmaması, bu bilgilerin hayata geçirilebilmesidir. Doğanın içinde uygulayan, üreten öğretmen adayları görev yapacakları okullara gittiklerinde bu yöntemi devam ettirmişler ve geliştirmişlerdir. Bugün halen eğitim sistemimizde teori ile uygulamanın nasıl iç içe geçirilebileceği üzerine tartışmalar devam etmektedir.

Köy Enstitüleri kırsal kalkınmaya; köylünün eğitime katkıda bulunması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması, varlığının bulunduğu bölge için bir araştırma merkezi olarak görülmesi ve bu yönde değerlendirilmesi, bulunduğu çevreye pazar olanağı getirmiş olması, bulunduğu yörede mevcut kaynakları değerlendirmeyi öğretmesi, ve köylüyü de farklı alanlarda bilinçlendirme misyonunu üstlenmiş olması, cinsiyet eşitsizliğini azaltması, kırsala etkilerinin bulunduğu dönemle sınırlı kalmaması, haklarının farkında olan ve bu hakların savunuculuğunu yapabilecek insanları yetiştirmesi, fikir ve sanat alanlarında dikkat çeken köylü aydın kuşağını ortaya çıkarması bakımlarından katkı sağlamıştır. Varlık gösterdiği kısa zaman diliminde Köy Enstitülerinin kırsal kalkınmaya katkı sağladığı tüm bu özellikler göz

önünde bulundurduğunda hayata geçirilen veyahut kağıt üzerinde kalmış olan kırsal kalkınma modellerinden ayrı bir yere sahip olduğu söylenebilir.



## KAYNAKÇA

- Afacan, A.F. (1993). Talip Apayadın: Bir Sancının Varlığında Direnen Yazar. Öğretmen Dünyası, 14(168), 29-30.
- Agah, H. (2012), "Dünya Bankası'nın Kırsal Kalkınma Yaklaşımı ve Türkiye Deneyimleri", [https://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1355758981-7.Halil\\_Agah.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1355758981-7.Halil_Agah.pdf), Erişim Tarihi: 14.12.2020
- Akçalı, A. (2015), "Karanlık Sokağı Aydınlatan" Enstitü: Aksu Köy Enstitüsü, [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2113677849\\_3Avc%C4%B1Ak%C3%A7al%C4%B1Asl%C4%B1-trh\\_S-27-56.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2113677849_3Avc%C4%B1Ak%C3%A7al%C4%B1Asl%C4%B1-trh_S-27-56.pdf), Erişim Tarihi: 14.12.2020
- Aktaş, Ö. (2010), Türkiye’de Ulus Devletin Oluşum Sürecinde Köy Enstitülerinin Rolü ve Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri 1849-1940, Ankara: Doğan Kitabevi.
- Akyüz, Y. (1989), Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1988'e, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 160.
- Altaş, S. (2017). "Geleceğe Miras Olarak Bırakılan Bir Kırsal Kalkınma Projesi: Atatürk'ün İdeal Cumhuriyet Köyü", Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6: 255-287.
- Altunya, N. (2002)." Köy Enstitüleri". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. 26. sayı.
- Altunya, N. (2009) Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış. İstanbul: Umut Matbaacılık.
- Apayadın, T. (1989). Köy Enstitüsü Yılları, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Arat, G. ve Türkeş, M. (2002), Uluslararası Sözleşmeler Ön Rapor, Vizyon 2023: Bilim ve Teknoloji Stratejileri Teknoloji Öngörü Projesi Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Paneli, Ankara: TÜBİTAK.

- Arayıcı, A. (2002), *Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Arman, H. (1969). *Piramidin Tabanı Köy Enstitüleri ve Tonguç*. Ankara: İş Matbaa,
- Aydoğan, M. (1997), *İsmail Hakkı Tonguç, Kitaplaşmamış Yazıları Cilt.1*, Ankara KEÇEV Yayınları
- Aydın, B. M. (2007), *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Anı Yayıncılık, Ankara 2007.
- Aysal, N. (2005). " Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri". *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 2005, ss. 35-36.
- Bahadır, Z. (1994). "Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi", Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Sivas.
- Başaran, İ.E. (1982). *Temel eğitim ve Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları, No: 112.
- Bulut, R. (1990). *Nisandaki Güneşler 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Sayı 143, Ankara: San Matbaa.
- Certel, K. (2017), *Köy Enstitüleri Türkiye'nin Kurtuluşu Olurdu*, <http://www.bizimakyazi.com/kose-yazisi/50/koy-enstituleri-turkiyenin-kurtulusu-olurdu.html>, Erişim Tarihi: 10.12.2020
- Çağlayan, E. (2014), *Köy Enstitüleri'nin Açılması Ve Dicle Köy Enstitüsü*, [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/239151748\\_08%C3%87a%C4%9F1ayanErcan-trh-119-132.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/239151748_08%C3%87a%C4%9F1ayanErcan-trh-119-132.pdf), Erişim Tarihi: 16.02.2021
- Çelik, Z. (2005), *Planlı Dönemde Türkiye'deki Kırsal Kalkınma Politika ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme*, *Planlama Dergisi*, Şehir Plancıları Odası, [http://www.spo.org.tr/resimler/ekler/b13b2203029ed80\\_ek.pdf](http://www.spo.org.tr/resimler/ekler/b13b2203029ed80_ek.pdf), Erişim Tarihi: 16.02.2021

Çiçek, H. (2012), Köylere Hizmet Götürme Birliklerinin Kırsal Kalkınmaya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1132/325848.pdf?sequence=1>, Erişim Tarihi: 14.11.2020

Çolakoğlu, E. (2007), *Kırsal Kalkınma Problemine Bir Çözüm Arayışı Olarak Köy-Kent Projesi*, ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 6, ss. 187-202

Çorakbaş, F., ve Sümertaş, F. (2014), Çifteler Köy Enstitüsü Yerleşkelerinin Mekânsal Süreklilik ve Dönüşümleri, <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=394&RecID=3526>, Erişim Tarihi: 16.02.2021

Çorbacıoğlu, Ş.(2017), "Köy- Kent Projesi Ütopya mı?",<http://www.cumhuriyet.com.tr/w/c0208.htm>, Erişim Tarihi: 11.11.2020

Dinler, Z. (2003), Tarım Ekonomisi, Bursa: Ekin Yayınevi

DPT, (1963), Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara.

DPT, (1974), Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara.

Dündar, C. (2008). Köy Enstitüleri, 7. Baskı, İstanbul: İmge Yayınevi.

Erçelebi, H. (1991), Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri ve Türk eğitim sistemine katkıları. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eserpek, A. (1978). Eğitim ve Toplumsal Değişme, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 10 (1- 2), ss: 123-141.

Eskicumalı, A. (2014). "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946", <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115682>, ss:109-128, Erişim Tarihi: 20.11.2020

Evren, N. (1998). Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi, 1. Basım, Ankara: Güldikeni Yayıncılık.

- Eyüboğlu, S. (1999). Köy Enstitüleri Üzerine, İstanbul: Yeni Gün Basın ve Yayıncılık.
- Filiz, A. (2005). "Kalkınma Eğitim İlişkisi: Köy Enstitüleri Deneyimi ", Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gedikoğlu, Ő. (1971) Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaa.
- Geray, C. (1974), Planlı Dönemde Köye Yönelik Çalışmalar, TODAİE Yay., Ankara.
- Geray, C. (2011), Dünden Bugüne Kırsal Gelişme Politikaları, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Geray, C. (1969). "Türkiye'de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması" <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/483/5694.pdf>, ss: 197-207.
- Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gümüőođlu, F. (2007). Köy Eğitim Kurşları ve Köy Enstitüleri. Yeniden İmece, 4(15), 34-38
- Gümüőođlu, F. (2009). Eğitim Birliği Yasası ve Laik Eğitim. Yeniden İmece, 6(22), 28-29
- Gümüőođlu, F. (2017). Cılavuz Köy Enstitüsü: Sözlü ve Yazılı Belgeler Işığında. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Gürlük, S. (2001), Dünyada ve Türkiye'de Kırsal Kalkınma Politikaları ve Sürdürülebilir Kalkınma, Uludağ Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi, Cilt: 19, Sayı:4,
- Güvercin, C.H., Aksu, M., Arda, B. (2004), Köy Enstitüleri ve Sağlık Eğitimi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 57 (2), 97-103



Hüsnü, S., Tola T. ve Hakkı, İ. (1935). Köycülüğümüzün Temelleri, İstanbul: Sebat Matbaası.

Kalaycıoğlu, E., ve Sarıbay, A. Y. (2000). Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme. İstanbul: Alfa Yayınları

Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Sisteminde Batılılaşma, Ankara: Vadi Yayınları

Kaplan, M. (2003), "Aydınlanma Dönemi ve Köy Enstitüleri", Özgür Eğitim Yayınları

Kapluhan, E. (2012), Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği Ve Köy Enstitüleri, Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 26, Temmuz - 2012: 172-194.

Kaya, Ö. (2015), Beşikdüzü Köy Enstitüsü, <http://gezgindergi.com/besikduzu-koy-enstitusu/>, Erişim Tarihi: 14.12.2020

Keleş, R. (1998), Kentbilim Terimleri Sözlüğü, İmge Yay., Ankara.

Keleş, R. (2002), Kentleşme Politikası, İmge Kitapevi, Ankara.

Keleş, Ruşen (1992), Yerinden Yönetim ve Siyaset, İstanbul.

Keleş, Ruşen (1997), Kentleşme Politikası, Ankara

Kepek, M. (2001). Basında Köy Enstitüleri. Cilt I (1936-1944).

Keseroğlu, H.S. (2005), Köy Enstitülerinde Okuma ve Kütüphane, Türk Kütüphaneciliği 19(1), 25-40

Keyder, Ç. (1988), Türk Tarımında Küçük Meta Üretiminin Yerleşmesi 1946-1960, Türkiye'de Tarımsal Yapılar (1923-2000), Derleyenler: Şevket Pamuk, Zafer Toprak, Ankara: Yurt Yayınları ve Türk Sosyal Bilimler Derneği

Kirby, F. (1962), Türkiye'de Köy Enstitüleri, İmge Yayınları, İstanbul

Kirby, F. (2000), Türkiye'de Köy Enstitüleri. 2. Baskı. Ankara: Güldiken Yayınları.

- Kocabaş, K. (2010), Köy Enstitüleri Düşüncesini, Eylemini Günümüze Taşımak..., sf. 209-2011, [http://atikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/4573/209-211\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://atikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/4573/209-211_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y), Erişim Tarihi: 16.02.2021
- Kongar, E. (1971), *Toplum Kalkınması ve Toplum Örgütlenmesi*, Amme İdaresi Dergisi, Ankara
- Küçüköğlü, A. (2006). " Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü)". Kastamonu Eğitim Dergisi, 2006, ss. 377-392.
- Makal, M (1997), Köy Enstitüleri ve Ötesi. 3. Basım. Ankara: Güldikeni Yayıncılık.
- Miran, B. (2005), Tarımsal Yapı ve Üretim, Türkiye'de Tarım, Editör: Fahri Yavuz, Ankara: Tarım ve Köyişleri Bakanlığı.
- Mutlu A. B. (2007). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mutlu, K. (2010), Kırsal Kalkınma Politikaları ve Türkiye Açısından Analiz, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Narin, M. (2010), 1980'li Yıllardan Sonra Tarım Politikalarındaki Değişiklikler, <http://www.ekonomikyaklasim.org/eykongre2011/?download=37.pdf>
- Oğuzkan, F. (2007), Köy Enstitüleri Öğretim Programları. <http://www.egitim.aku.edu.tr/oguzkan.htm>,
- Okçabol, R. (2002). Köy Enstitüleri, Eğitim Sorunları Kurultayı-II, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 149– 163
- Ortaş, İ. (2005), Ülkemizin Kaçırıldığı En Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri. Pivolka, 4(17), 3-5.
- Öğdül, H. (2013), Kırsal Mekân Politikalarında Yeni Dönem, Mimarlık, sayı 371, Mayıs Haziran, <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=385&RecID=3153>, Erişim Tarihi: 27.12.2020

- Önen, E. (1993), Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması, Abece, 80. 1-3
- Örnek, A. (2007), Kırsal Kalkınma El Kitabı, İstanbul: Heinrich Böll Stiftung Derneği, Erişim: <[http://tr.boell.org/sites/default/files/kirsalkalkinma\\_el\\_kitabi.pdf](http://tr.boell.org/sites/default/files/kirsalkalkinma_el_kitabi.pdf)> Erişim Tarihi: 16.02.2021
- Öztürk, Ş. (2008), Kırsal Yoksulluk ve Neo-Liberal Ekonomi Politikaları, The Journal of International Social Research, Cilt: 1/5
- Parla, T. (1992). "Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Oku". Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt 3. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Payaslı, V. (2015), Belleklerde Bir Çınar: Düziçi Köy Enstitüsü, [http://www.johschool.com/Makaleler/551518932\\_11.%20Volkan%20payasl%C4%B1.pdf](http://www.johschool.com/Makaleler/551518932_11.%20Volkan%20payasl%C4%B1.pdf), Erişim Tarihi: 16.02.2021
- Pazar, M.(2001).. Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum: Köy Enstitüleri. 1. Baskı. Ankara: Güldiken Yayınları.
- Sallan Gül, S, Kahraman, F., Alican, A., Kaya, H. E., & Gül, H. (2013). Köy Enstitüsü Penceresinden Cumhuriyetin Eğitim Politikalarına Bakmak: Gönen Köy Enstitüsü Örneği, VII. Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı, 73-87, Muğla
- Sallan Gül, S., & Alican, A. (2015). Cumhuriyet Modernleşmesinin Anadolu Ateşi: Köy Enstitüleri. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10-11), 12-28.
- Sallan Gül, S., (2015). "Cumhuriyet Modernleşmesinde Köy Enstitüleri ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği", 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, 10-13 Ekim 2018 – Giresun.
- Silier, O. (1981), Türkiye'de Tarımsal Yapının Gelişimi (1923-1938), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları
- Soysal, E. (1945).. İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri. Bursa: Uygun Basımevi.
- Şahin, H. (2009), Türkiye Ekonomisi, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları

- Şener, M. (2008). "Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 28. say 1, ss: 217-219
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2015), Kalkınma Planları, Erişim: <<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, Erişim Tarihi: 10.11.2020
- Tanilli, S. (1994). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?. Ankara: Cem Yayınevi
- Tezcan, M. (1994). Toplumsal Değişme ve Eğitim. Ankara: A.Ü.E.B.F.Yayınları.
- Tolunay, A. ve Akyol, A. (2006), Kalkınma ve Kırsal Kalkınma: Temel Kavramlar ve Tanımlar, Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, Yıl: 2006, Sayı: 2, <http://edergi.sdu.edu.tr/index.php/sduofd/article/viewFile/218/136>, Erişim Tarihi: 10.11.2020
- Tonguç, E. (1938). Köyde Eğitim. Ankara: MEB İlkokul Öğretmen Kılavuzu Serisi.
- Tonguç, E. (1969). Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç, İstanbul: Ant Yayınları.
- Tonguç, E. (2004), Özerkleşme ve bir özerkleşme projesi olarak Köy Enstitüleri. [http://koyenstituleri.de/uye/bin\\_pl/berichte.pl](http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl), Erişim Tarihi: 10.11.2020
- Tonguç, İ. H. (1997), Kitaplaşmamış Yazılar I, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1947). Canlandırılacak Köy, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tuna, F. (2011), Arifiye Köy Enstitüsü-2, <http://www.tyb.org.tr/arifiye-koy-enstitusu-2-4078yy.htm>, Erişim Tarihi: 16.02.2021
- Türer, A. (2006), Türkiye 'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I, Abece Dergisi, Ankara
- Türkoğlu, P. (1993), Dünden Bugüne Eğitimimiz ve Köy Enstitüleri, Abeceç

Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve Enstitüleri (2. Basım). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Tütengil, C. O. (1948). Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler, İstanbul: Berksoy Basım Evi.

Tütengil, C. O. (1975), 100 Soruda Kırsal Türkiye'nin Yapısı ve Sorunları, Ankara: Gerçek Yayınevi

Yetkin, . (2002), Karşıdevrim 1945-1950. Otopsi Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, T. (1990). “Köy Enstitülerini Sınıfsal ve Düşünsel Temeller”, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Ankara: Eğitder Yayınları.

## **ÖZGEÇMİŞ**

Ebru Büyükerkan, 2011 yılı Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümünü ve 2014 yılı Anadolu Üniversitesi Adalet bölümünü bitirmiştir. Özel bir araştırma firmasında ekip yöneticisi olarak görev yapmaktadır.

