

KÖY ENSTİTÜLERİ MODELİNİN EĞİTİM FELSEFESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Ars. Gör. Gül TUNCEL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu makale aşağıdaki başlıklardan oluşmuştur, köy enstitülerinin amacı, bir sosyal reform aracı olarak köy enstitüleri, köy enstitüleri ve çağdaş eğitim, eğitim felsefesi olarak yeniden kurmacılık ve sonuç. Bu makalede, köy enstitüleri eğitimin amaçları ve yöntemleri açısından incelendi. Ve bir eğitim felsefesi olarak yeniden kurmacılığın temel prensipleri araştırıldı. Yeniden kurmacılık ve köy enstitüleri arasında ilişkiler tespit edildi. Araştırmanın sonunda, özellikle, her ikisi de sosyal bir reform hareketi gibi görüldü.

Anahtar sözcükler: köy enstitüleri, çağdaş eğitim, bir eğitim felsefesi olarak yeniden kurmacılık.

ABSTRACT

This article consist of below titles; aims of village institutes, village institutes as a social reform instrument, village institutes and modern education, reconstructionism as a philosophy of education and conclusion. In this article, village institutes are examined from point of view that aims of education and its process. And reconstructionism as a philosophy of education, is researched for its basic principles. It is determined the relations between "village institutes" and "reconstructionism". At the end of this research, especially, both of them seem as if the social reform action.

Key words: village institutes, modern education, reconstructionism as a philosophy of education.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti, Birinci Dünya Savaşı sonunda çöken üç imparatorluktan biri olan Osmanlı İmparatorluğu'nun enkazı üzerinde kurulmuştu. Bu enkaz, Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet için belirlediği "sonsuzluğa değin yaşama", "çağdaş uygarlığı yakalama" hedeflerinin önündeki en büyük engeldi. Gerçekten de, 1923'ün Türkiye'si geri kalmış bir tarım ülkesiydi. Sanayi yok denecek kadar az gelişmişti. Halk, on yıllar boyu süren savaşlarda hem maddî varlığını hem de moral gücünü kaybetmişti. Açlık, yoksulluk, salgın hastalık diz boyu idi. Nüfusun yalnız % 9'u okur yazardı. Cumhuriyet'in söz konusu hedeflere ulaşabilmesi için, bu tabloyu mutlaka değiştirmesi gerekiyordu. Türk Devrimi, bu yönde bir takım ciddi adımlar attı. Harf Devrimi, millet mektepleri projesi, ilk ve ortaöğretimi geliştirmeye yönelik girişimler, halk evleri örgütü vs. hep bu amaca yönelikti. Ne var ki, yapılan tüm devrim ve reformlara rağmen Cumhuriyet, ilk on yılda, eğitim yoluyla köklü bir sosyal, kültürel ve ekonomik yeniden yapılanmayı/dönüşümü gerçekleştirememişti. Çünkü, ülkenin içinde bulunduğu ağır malî koşullar altında, büyük bir özveriyle gerçekleştirilen atılımlar, ülkenin üzerine bir karabaşan gibi çökmüş bulunan cehaleti yok etmek için yeterli düzeye ulaşamamıştı. Öyle ki, 1935'e gelindiğinde ülkedeki 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu. Bunun anlamı, nüfusun yaklaşık % 75 - 80'inin Cumhuriyet'in aydınlığından yoksun olduğuydu. Bu nedenle, 1936'da uygulamaya

konan eğitim kurslarında yetişecek öğretmenler için devrin yazarları, "köye ışık taşıyacak köylüler", cehalete karşı yığıtçe savaşıacak "köy alpleri" gibi nitelermeler kullanacaktı. Zira, aydınlar nüfusunun % 80'i köylerde yaşayan Türkiye'de çağdaşlaşma ve kalkınmanın tek yolunun köylere eğitim götürmekten geçtiğini biliyordu. Bu kalıcı bir aydınlanmanın da önkoşuluydu (Öztürk, 1991, 1996, 1998).

Köy enstitüleri modeli, Türkiye'nin içinde bulunduğu bu sosyal, ekonomik, kültürel vs. koşullarda ve Türk Devrimi'nin söz konusu tabloyu değiştirme misyonunu sürdürdüğü bir ortamda doğmuştu. Bundan dolayı, Cumhuriyet bu kurumlara, köye yalnız eğitim değil, fakat aynı zamanda akılcılık, halkçılık, eşitlik vb. gibi çağdaş değerleri taşıma misyonu da yüklemişti. Bizatihi Cumhuriyet'in bekası, köy enstitülerinin başarılı olmasına bağlıydı. John Dewey, demokrasinin beşiğinin okullar olduğunu savunuyordu. Cumhuriyet, ilk günden beri Dewey'in bu tezini yaşama geçirmeye çalışmıştı. Ne var ki, geleneksel eğitim felsefelerini okullardan söküp atmamak o kadar kolay değildi. Bunun en önemli nedeni, öğretmenler ve toplumda yerleşik geleneksel eğitim anlayışının tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kolay değişmemesiydi. Köy enstitüleri, ülkedeki bu felsefi direnişi de sarsacaktı. Dewey, enstitülerin demokrasiye ve üretime dönük eğitim ile Türk köylerini/Türkiye'yi her alanda dönüştürmeye başladığını görünce, bunları "tasavvurumdaki okullar" diye niteleyecekti. Amerikan Kongre üyesi Miss

Jeanette Rokin ise köy enstitülerini "demokrasiye ulaşmanın gerçek yolu" olarak tanımlamıştı (Aktan, 1999: 131).

Dewey'in enstitüleri "tasavvurumdaki okullar" olarak nitelendirmesi, onun bu kurumlar ile gelişmesine ön ayak olduğu ilerlemecilik ve özellikle de onun "devamı olan" (Sönmez, 1998: 112) Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu makalede, Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin temel önermeleri ile köy enstitüleri modeli uygulaması arasındaki ilişki tartışılacaktır.

TOPLUMU YENİDEN YAPILANDIRMA ARACI OLARAK YENİDEN KURMACILIK EĞİTİM FELSEFESİ

Yeniden Kurmacılık, pragmatizmden özellikle de Dewey'in deneyciliğinden ve ilerlemeciliğinden etkilenmekte ve sosyal bilimlerdeki kavrama tarzının ve bilimsel yöntemin kullanılmasıyla yeni bir toplumun yaratılabileceğine inanmaktadır (Gutek, 1997; Sönmez, 1998; Pulliam, 1968).

Yeniden Kurmacılık, tüm sosyal reformların içinde bulunulan yaşam şartlarından kaynaklandığını ileri sürmekte ve öğrencilerin sosyal yaşamda yeniden yapılanmaya engel oluşturan değerleri, inançları sezebilmelerini öngörmektedir. Çünkü kültürel bir krizin temelinde insanın toplumsal ve ekonomik gerçeklerden kopmuş değerleri yatmaktadır. Yeniden Kurmacılık insan için en uygun uygarlığı yaratmak için insanların değişim planları yapabilen ve istenen amaca ulaşmak için bilim ve teknolojiyi kullanabilen *toplumsal mühendisler** olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bunun için de Yeniden Kurmacı bir eğitimin merkezinde kültürel mirası eleştirel olarak ele almak, sosyal bir reform planlamak ve kültürel bir yeniliğe yol açacak planlı bir eylem geliştirmek yer almaktadır (Gutek, 1997: 330-331).

Toplumun çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın önünde engel oluşturan değerlerden kurtulması gerektiğini ve bunların yerini alacak yeni değerleri topluma yerleştirecek değişim aracının ancak eğitim olabileceğini ileri süren bir eğitim felsefesi olan Yeniden Kurmacılığa göre eğitimin görevi; toplumu yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Bu amaçla da toplumu değiştirecek ve yeniden kurmayı sağlayacak programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Toplumsal değişim için okula büyük görevler yükleyen Yeniden Kurmacılık, eğitimi, toplumsal devrim ve sıçramaların temel belirleyicisi olarak görür (Sönmez, 1998; Topsis, 1982).

Bireylerin sosyal birer varlık olduğunu vurgulayarak özgün reformlar yapmayı amaçlayan Yeniden Kurmacılık akımının eğitimin amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin belli başlı önermeleri şöyle özetlenebilir (Johnson ve ark., 1985; Sönmez, 1998; Kneller, 1964):

Amaç:

- Eğitimin genel amacı, toplumları yaşanılan zamanda ve gelecekte karşı karşıya kalınabilecek sosyal, ekonomik, kültürel vs. krizlerle/sorunlarla başa çıkabilecek şekilde yeniden yapılandırmalıdır.

- Eğitim bir sosyal değişim programı geliştirmede temel bir araç olmalıdır.

- Eğitimin amacı bireyleri toplumdaki ortak yaşam hakkında yeni bir görüş kazanacak şekilde eğiterek değiştirmek olmalıdır.

İçerik:

- Eğitim programının içeriğinde yer alan bilgi, kesin yani mutlak doğru değildir. Tersine öğrenciye, bilginin her an değişebileceği bilinci kazandırılmalıdır. Evrende değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğu unutulmamalıdır.

- Konular öğrencinin gelecekte etkin bir birey/yurttaş olarak görev ve sorumluluk alacağı somut toplumsal ve/veya doğal olaylar arasından seçilmelidir.

Eğitim Durumu:

- Öğrenciler toplumu yeniden inşa edeceklerine inandırılmalıdır.

- Eğitim ortamı demokratik olmalıdır. Okuldaki her türlü eğitim ve öğretim faaliyeti demokratik bir ortamda gerçekleştirilmelidir.

- Öğrenciler eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar alma ve bilimsel yöntemi kullanma becerileri ile donatılmalıdır.

- Eğitimde uygulamaya ağırlık verilmelidir.

- Öğrenci her türlü eğitim öğretim etkinliğinde aktif rol almalıdır.

Değerlendirme:

- Sınama durumunda sorular, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar alma ve bilimsel yöntemi kullanma becerilerini ölçecek nicelik ve nitelikte olmalıdır. Bu nedenle,

* Vurgu makale yazarlarına aittir.

değerlendirme üründen çok sürece odaklanmalıdır.

• Sorular, genellikle, gelecekle, toplumsal ve doğal olaylarla ilgili olmalıdır.

Görüldüğü gibi, Yeniden Kurmacı eğitim felsefesinin genel amacı, sosyal, kültürel, ekonomik vs. alanlarda yaşadığı krizlerden olumsuz şekilde etkilenecek çıkan toplumlari yeniden yapılandırmak; ve onları gelecekte karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlarla baş edebilecek bilgi ve becerilerle donatmaktır. Nitekim, bir eğitim akımı olarak, 1929 Dünya Ekonomik Krizinden sonra, İlerlemecilik felsefesinin sosyal değişme/yapılanma sürecinde inisiyatif almayı öngören bir devamı olarak doğmuştu. Bu felsefenin kurucuları, eğitime, Amerikan toplumunu yaşanan krizden çıkabilecek ve gelecekteki olası krizlerle baş edebilecek şekilde yeniden yapılandırma misyonu yüklemişti (Pulliam, 1968). Türk Devrimi de toplumun yeniden inşasında eğitime baş rol vermişti.

KÖY ENSTİTÜLERİNİN MİSYONU

Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Cumhuriyet'i kuran kadro, ulusu yüzyılların eseri olan geri kalmışlıktan kurtarmak için Türk Devrimi'ni başlatmıştı. Türk ulusu, Mustafa Kemal'in karizmatik önderliğinde tek bir vücut gibiydi. Devrim ruhunun devam etmesi, devrimlerin gecikmeden bilinçlere sokulması ve ulusa mal edilmesine bağlıydı. Türk Devrimi'nin temel amacı, uygarlık yolunda halka dayalı hızlı bir toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmektir. Tonguç'a göre Türk ulusu köylü bir nüfustan ibaretti. Ulusal bağımsızlığın ve toplumca kalkınmanın köylüye dayanması, özüne köylüyü katması tarihsel bir zorunluluktan (Başaran, 1999). Toplumun bütününe içine alan sosyo-ekonomik ve kültürel alanda hızlı bir toplumsal kalkınmayı sağlamak, ancak köylünün uygun bir yöntemle eğitilmesi ile mümkün olabilirdi (Ertuğrul, 2001; İzveren, 2000).

Bu bakımdan köy enstitüleri, çocuklara sadece okuma yazma gibi bilgileri öğretmekten ibaret olmayan geniş kapsamlı bir misyona sahipti. Böylece eğitim, Türk Devrimi'nin oturacağı zemini oluşturacak, toplumsal gelişim ve değişimlerin hızlandırmasını sağlayacaktı. Yeni toplumsal değerlerin gelişmesi, ulusal kültürün yaratılışı, ekonomik yaşamın meslekleşme ve uzmanlaşmaya doğru gelişmesi ve ülke ekonomisinin verimliliğini artırma gibi özellikler, köy enstitülerine toplumsal bir hareket olma özelliğini veriyordu (Tonguç, 2001; Velidedeoğlu, 2000; Kirby, 2000).

Köy enstitülerinin ortaya çıkmasına neden olan toprak, uluslaşma ve sanayileşme üçgeni Osmanlı

ekonomik ve siyasi yapısının Türk toplumuna bıraktığı talihsiz bir miras olarak nitelendirilmekte ve Türkiye'nin kaderini değiştirecek olan köy enstitüleri, bir yandan yetiştirdikleri öğretmenlerle köylerde çocukların eğitilmesini sağlarken, diğer yandan da halkın sosyal, ekonomik ve kültürel yönden bilinçlenmelerine ve kalkınmalarına yardımcı olacaktı. Böylece, köy enstitüleri içten dışı doğru büyüyen ve yayılan, yepyeni değerleri olan bir toplum yaratmayı ve Kemalist Devrimin ilkelerini, ahlaki, toplumsal ve manevi değerler açısından somutlaştırmayı amaçlamaktaydı (Aktan, 1999; Kirby, 2000).

Türk köylüsünü çağ dışı bir yaşam tarzından kurtarıp, çağdaş uygarlık düzeyine kavuşturmak; köylerde var olan ve gelişmeye engel teşkil eden değerleri toplum için yararlı hale getirmek amacıyla köy enstitülerinde, Batı uygarlığını yaratan bilim zihniyetinin uyandırılmasına ve onun gerekli kıldığı çalışmalara önem verilmekteydi. Örneğin, enstitülerde görevli öğretmenler, buldukları enstitülerin bölgesine giren köyleri dolaşarak incelemekte, öğrencileri de köyün canlandırılmasına yarayan verimli/yaratıcı işlere katmaktaydı. Çünkü bir toplumda bireyler eğitilip yaratıcı hale getirilmedikleri sürece, o toplumun gelişmesi, kalkınması asla söz konusu olmamaktaydı (Kut, 2003: 48).

BİR SOSYAL REFORM ARACI OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ

Köy enstitüleri Osmanlı eğitimi, medrese eğitimi gibi sistemlerin dışında, Anadolu'ya özgü bir eğitim programı getiren ve Türk Devrimi'ni yayan, tamamlayan, aydınlatan ve günün koşulları için en iyi seçenek olarak görülen kurumlardı. Dışarıdan getirilen uygulamaların çoğu kez başarısızlığı, yerini, genel olarak özgün bir model olan köy enstitülerinin başarısına bırakmaktaydı. Çünkü, yenilik dıştan değil içten geliyordu. Cumhuriyet'in önemli devrimlerini tabana yaymak için gerçekleştirilmiş, Türk ulusunun karakterine uygun birer bilinçlendirme aracı olan köy enstitüleri; İkinci Dünya Savaşı'nın olumsuz koşulları içinde, yeni Türkiye'nin yapılandırılmasına yardımcı olacaktı. Bir yandan devrimin temel ilkelerine göre yeni bir düzen kurulurken, diğer yandan da halk değerleri gün ışığına çıkarılacaktı. Böylece, köy enstitüleri Türk aydınlanmasının gelişip kök salmasına katkıda bulunacaktı (Kaplan, 2002; Cimi, 1999).

Köy enstitülerinin ulaşmak istediği hedef, halkçılık ilkesine uygun olarak eğitimi yaygın hale getirip halkın eğitim düzeyini yükselterek, yapılan yeniliklerin yerleşmesi için gerekli ortamı yaratmak; halkın yaşamın her alanına aktif olarak katılmasını sağlamak ve aynı zamanda onu kendi

hakları konusunda bilinçlendirmektir (Çıkar, 1997: 92). Böylece meydana gelecek eğitilmiş ulusun mensupları, iyi/bilinçli birer birey/yurttaş olacaktır. Bu, gerçek halk egemenliğinin kurulması, Cumhuriyet'in kökleşmesi demektir (Tonguç, 2001: 394).

Kemalizm'in laiklik ilkesiyle dinsel inanç, artık yalnızca bireylerin vicdanlarına, özel yaşam alanlarına çekilmekte ve dinsel ahlakın yerini, iş ve bilim ahlakı almaktaydı. Bu, tam anlamıyla laik bir eğitimin gerçekleştirilmesini öngörüyordu. Köy enstitülerinin yaptığı şey, halkın dinini yıkmak değil, halk inanç ve kültürünü hümanist bir yaklaşımla millileştirmektir. Buralardan mezun olan köy çocukları, Cumhuriyet'in gereksinim duyduğu "üreten, aydın insan" tipini yaratmak ve böylece, Kemalizm'in toplumsal tabanını kurmaktır (Başaran, 1999; Gezer, 1999).

Köy enstitüleri hem kurulduğu çevrede bulunan köylere örnek teşkil etmekte, hem de yetiştirdiği elemanlar aracılığı ile köylülere rehberlik etmekteydi. Özellikle ziraî yöntemlerin uygulanışı sırasında enstitülüler, köy halkıyla bire bir etkileşim içinde bulduklarından, bilgi ve becerilerini köylüye aktarmakta, onlara model olmaktaydı. Uygulama yönünden enstitülerin köyün toplumsal hayatı üzerinde önemli etkileri olduğu görülmekteydi. Örneğin her enstitüde bir kitaplığın bulunması köylünün yazılı kültürle tanışmasını sağlamaktaydı. Hem kitap okuma hem enstitülülerle iletişim, köylünün konuşma dilini zenginleştirmekte ve kendisini daha iyi ifade edebilmesine katkıda bulunmaktaydı. Yine bu sayede köylü, Anayasa'nın sözünü ettiği doğal hakların yalnız bir avuç insan için değil, halkın çoğunluğu için olduğunu farkına varmaktaydı. Enstitülü öğrenciler de şiir yada düzyazıyla bu çoğunluğun uygarlık yolundaki özleyişlerini her fırsatta açıklamaktaydı.

Köy enstitülerindeki karma eğitim, eğitimdeki cinsiyet ayrımını da ortadan kaldırmakta, köylü halka, kadının da bir insan olduğunu, onun da hayatta bir payı bulunduğunu göstermekte önemli bir rol oynamaktaydı. Enstitülerde yapılan işlerde erkekler kadar kızlara da sorumluluk verilmekte, yine düzenlenen şenliklere, gecelere bizzat kızlar da katılmakta ve görevler almaktaydı. Böylece enstitülerle birlikte kızların okula gönderilme oranı yükselerek kızların da daha önemli işler yapabileceği ortaya konulmaktaydı (Tonguç, 1990).

Yine köy enstitülerinin etkisiyle köylünün sağlık ve temizlik alışkanlıklarında olumlu değişimler gözlenmekteydi. Örneğin, su kullanımı sistemli hale dönüşmekte, annelerin çocuklarının

günlük temizlikleri üzerinde daha dikkatli ve özenli hareket ettikleri görülmekteydi.

Köy enstitüleri hem bünyelerindeki halka açık müzik etkinlikleriyle hem de mezunlarının faaliyetleriyle Türkiye'nin kırsal bölgelerinde müzik kültürünün gelişmesi üzerinde de önemli bir rol oynamıştı. Bu bağlamda halk, farklı müzik türleriyle tanışmış, Cumhuriyetin değerleriyle uyum içindeki halk türkülerine özendirilmişti. Öğrencilere marşlar öğretilmiş, yeteneği olanlara besteler yaptırılmış, bölgesel türküler çağdaş formlarla icra edilmişti (Kirby, 2000; Velioglu, 2002). Denebilir ki böylece, köy enstitüleri Türkiye'de ulusal müziğin doğuşunda en önemli rollerden birini oynamıştı (Kirby, 2000: 285).

Köy enstitülerinin binalarının yapısından programlarının düzenlenmesine kadar kendini üretmeye dayalı yöntemler kullanılması, Türk toplumuna kendi gücüyle yeniden yapılanma ve gelişmede bir model oluşturmaktaydı. Çünkü, enstitülüler binalarını, pek çok demirbaş eşyayı, eğitim ve öğretim araç ve gereçlerini kendileri yapıyordu. Çerçeveye bağlı kalmak kaydıyla her enstitü kendi programını geliştirmekteydi. Bu model, hiç kuşkusuz enstitülerin felsefe ve eğitimini içselleştirmiş öğretmenler aracılığı ile ülkede öz kaynaklara dayalı olarak kalkınma bilincinin doğuşunda etkili olacaktı (Kaplan, 2002).

Görüldüğü gibi köy enstitüleri, İkinci Dünya Savaşı yılları ve sonrasında Yeniden Kurmacı eğitim felsefesinin önermeleriyle örtüşen program ve eğitim - öğretim uygulamalarıyla Türkiye'de toplumun yeniden yapılmasında hayati bir rol oynamıştı. Bu toplumun kültüründen yaşam koşullarının yeniden düzenlenmesine kadar hemen her alan için söz konusuydu.

KÖY ENSTİTÜLERİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİM

Toplumun çok büyük bir kesimini oluşturan kırsal kesim insanların çağdaş değerlerle aydınlanmasını amaçlayan eğitim kurumları olarak köy enstitüleri; Tonguç'a göre, bildiğini uygulamaya koyabilen insanlardan yeni bir toplum yaratmak için tarlaya ekilen tohumlar gibiydi. Türk ulusu gibi geri kalmış bir toplumu yeniden ayağı kaldırmayı hedefleyen köy enstitülerinin bu misyonu yerine getirebilmesi, ülkenin gerçekleri göz önünde bulundurularak çağdaş eğitim ilke ve yöntemlerinin yaşama geçirildiği eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile mümkün olabilirdi (Makal, 2000; Tonguç, 1990; Candoğan, 1993). Aşağıda görüleceği gibi, köy enstitüleri XXI. yüzyılın başında dünyada eğitimde yükselen değerler olmayı sürdüren eğitimsel

paradigmaları uygulama alanına taşımış çağdaş eğitim kurumlarıydı.

Köy enstitülerinin yaşama geçirdiği çağdaş eğitim ilkelerden biri “bütünlük” ilkesiydi. Bu ilkeye göre, eğitime konu olan her şeyde bir uygunluk ya da tamlık olması gerekmektedir. Köy enstitüleri, köy okulları, bölge okulları ve yüksek köy enstitüleri vs. ile bir bütün oluşturmakta ve birbiriyle bağlı bir şekilde köylünün kalkındırılması, köyün içten canlandırılması için çalışmaktaydı. Yine “bütünlük” ilkesinin bir gereği olarak, çocuğun tek yönlü değil çok yönlü yetişmesine ve gelişmesine önem verilmekteydi. Özellikle iş aracılığıyla çocuğun bedensel, zihinsel ve toplumsal olarak gelişmesi amaç edinilmekteydi. Ayrıca, yine bu ilkeye paralel olarak, kuramsal derslerle uygulamalı dersler birbirini tamamlayacak şekilde yürütülmekte, her dersin hem kendi öğelerinin birbiriyle bağlantılı olması hem de diğer derslerle ilişkilendirilmesi sağlanmaktaydı (Binbaşıoğlu, 1993; Özgen, 1993).

“Çocuğa görelilik” ilkesi de köy enstitülerinde yapılan eğitim ve öğretimin hareket noktalarından biriydi. Bu ilkeye göre, eğitim ve öğretimde yapılacak her şey çocuğun bedensel, ruhsal ve toplumsal özelliklerine göre yapılmalıdır. J. J. Rousseau Emil adlı kitabında eğitimde çocuğa göreliliğin ne denli önemli olduğunu vurgular. Köy enstitülerinde bu ilke genel hatlarıyla yaşama geçirilmişti (Binbaşıoğlu, 1993).

“Çevre ve zamana görelilik” ilkesi, belki de köy enstitüleri modelinde en fazla öne çıkan çağdaş eğitim ilkesiydi. Bu ilkeye göre çocuğa her ne öğretilecekse, çocuğun bulunduğu çevreden başlamak, o çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim gerçekleştirmek gerekmektedir. Örneğin, Akdeniz Bölgesi’ndeki Aksu Köy Enstitüsü’nde narenciyecilik, Ege Bölgesi’ndeki İzmir Kızılcıllu Köy Enstitüsü’nde bağcılık, Karadeniz Bölgesi’ndeki Beşikdüzü Köy Enstitüsü’nde balıkçılık eğitimi verilmesi, çevreye görelilik ilkesinin uygulamaya konmasından başka bir şey değildi (Binbaşıoğlu 1993; Makal, 1979).

Köy enstitülerinde “özgürlük” ilkesi de “demokratik eğitim” ilkesi içinde gerçekleştirilmekteydi. Köy enstitülerinde baskıcı eğitim yasaktı. Çocuğun geliştirmiş bulunduğu duygu ve düşüncelere önem veren bir eğitim ortamı içinde öğrenci, kendini büyük bir toplumun önemli bir üyesi/ögesi olarak kabul ederek, verilen kararlara katılmayı ve onlara saygı göstermeyi/uymayı öğrenmekteydi (Binbaşıoğlu, 1993).

“Rehberlik” ilkesi de, o yıllarda üniversitelerde bile dersi ve kitabı bulunmamasına karşın köy

enstitülerinde yaşama geçirilmişti. Enstitülerde her grubun başında bulunan bir öğretmen, öğrencinin her sorunu ile meşgul olmakta, ona rehberlik yapmaktaydı. Bu rehberlik, kişiyi istenilen bir şekilde biçimlendirme yada baskı yapma şeklinde değil, kararlarını almasında ona yardımcı olmak, fakat kararın yine kişinin kendisi tarafından alınmasını sağlamak biçiminde oluyordu (Binbaşıoğlu, 1993; Kaplan, 2002; Tonguç, 1990).

“Demokratik eğitim”in en önemli boyutlarından biri olan “toplumsallık” ilkesi de köy enstitülerinde verilen eğitim ve öğretimin şekillenmesinde önemli bir etken olmuştu. Bu ilke, büyük ölçüde XX. yüzyılda demokrasi düşüncesi ile birlikte gelişmişti. Dewey ve Kerschenstiner gibi eğitimciler, okulda yaratılan ortamla kişinin toplumsallaşması, toplumsal değerlerini özümsemesi ve bu yolla kendini etkin bir şekilde geliştirerek topluma yeni değerler kazandırması gerektiğini savunmaktaydı. Böylece eğitim, hem almayı hem de vermeyi amaçlayan iki boyutlu bir etkinlik haline gelmişti. Cumhuriyetin ilk yıllarında Dewey’in “Her okul bir demokrasi modeli olmalıdır.” yaklaşımı Türk eğitimcilerince de benimsenmişti. Örneğin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu İctimai Mektep adlı eserinde bu yaklaşımı savunmaktaydı (Binbaşıoğlu, 1993; Kaplan, 2002; Tonguç, 1990). Köy enstitülerinde öğrenim gören köy çocukları, okullarında aldıkları kültürü görev yaptıkları köylere taşıyarak, buralarda yaşayan insanların toplumsallaşmasına kılavuzluk edecekti.

Çağdaş eğitim ilkelerinden biri olan “bireysellik” de köy enstitülerinde eğitim ve öğretimin gelişmesi üzerinde belirleyici olmuştu. Bu ilkeye göre, bireysel farklar öğrenmenin nitelik ve düzeyini belirleyen en önemli faktörler arasındadır. Bundan dolayı, eğitim ve öğretim ortamları oluşturulurken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Köy enstitülerinde çok çeşitli eğitim ve öğretim alanlarının (kuramsal alan, sanatsal alan, tarımsal alan, ev ve köy sanatları vs.) bulunması, her öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak bunlardan birinde kendini geliştirmesine olanak vermekteydi (Binbaşıoğlu, 1993; Kaplan, 2002).

“Karma eğitim” ilkesi kız ve erkek öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerini öngörmektedir. Köy enstitülerinde, kız öğrenci sayısı erkek öğrencilerinkine göre daha az olmasına rağmen, karma eğitim ilkesine uyulmaktaydı (Binbaşıoğlu, 1993; Kaplan, 2002). Cumhuriyet’in ilânını izleyen yıllardan itibaren ülkede karma eğitime geçilmiş olmakla birlikte, karma eğitimin gelişimi yönünden köy enstitülerinin oynadığı rol çok büyüktü. Çünkü, bu kurumlar henüz karma eğitime

karşı ciddi bir toplumsal direncin bulunduğu kırsal kesimin çocuklarına hizmet veriyordu. Bundan dolayı, köy enstitüleri aynı zamanda önemli bir sosyo – kültürel dönüşüme de önyak oluyordu.

UNESCO tarafından saptanan eğitim ilkelerinden biri de eğitimin okul duvarları arasında sıkışıp kalmaksızın insanların bütün yaşamı boyunca sürmesidir. Bunun için eğitim, toptan bir yenileşmeye tabi tutulmalı ve gerçek bir halk hareketine dönüştürülmelidir. Köy enstitülü öğretmenler, Türkiye'nin geri kalmış, yüzyıllardır dış dünyaya kapalı kalmış her yaşta insanı eğiterek, "yaşam boyu eğitim" ilkesini de uygulama alanına taşımış oluyordu. Köy eğitmen kursları öğrencileri için kullanılan "köye ışık taşıyacak köylüler" betimlemesi, köy enstitülü öğretmenler için de geçerli idi ve onlar bu görevi büyük bir özveriyle sürdürecekti.

Toplumların değişim süreci içinde eğitim programları bireyleri yeni durumlara uyabilecek ve karşılaştıkları yeni sorunlarla başa çıkabilecek şekilde yetiştirecek şekilde tasarlanmaktadır. XX. yüzyılın ilk yarısında ünlü eğitimciler Dewey ve Kerschenstiner "iş eğitimi" ilkesini geliştirmekte ve uygulamalar yapmaktaydı. Kerschenstiner'e göre "geleceğin okulu iş okulu olacaktır." Deneysel bilimlerin yanında teknolojinin gelişmekte olduğu demokrasiye dayanan modern toplumlarda bireyler, okullarda gerçek hayatla yüz yüze gelirlerse, etkin birer vatandaş olarak yaşamlarını sürdürebilirlerdi (Tonguç, 2003). Köy enstitüleri modelinde eğitimin belki de en karakteristik ve önemli özelliği yaşama dönük olmasıydı. Yaşama dönük olan eğitim tamamıyla uygulamalıydı. Yapılan eğitim ve öğretim uygulamaları "iş eğitimi" ilkesine dayanıyordu. İsmail Hakkı Tonguç'a göre "iş eğitimi" bireylere, yaşamayı ve var olmayı sağlayan bilgi ve becerileri kazandırıyor (Arayıcı, 2002; Özgen, 1993).

SONUÇ

İlerlemecilik akımının bir devamı olarak doğup gelişen Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin temel önermeleri ile köy enstitülerinin misyonu, eğitim öğretim uygulamaları ve toplumsal etkileri karşılaştığında, söz konusu felsefenin köy enstitüleri modeli üzerinde derin/geniş izdüşümleri olduğu görülmektedir. Bunlar, eğitim programlarının öğeleri göz önünde bulundurularak şöyle özetlenebilir:

- Yeniden Kurmacılık felsefesi, eğitimi toplumun yeniden yapılandırılması için temel araç olarak görmektedir. Köy enstitülerinin kuruluş amaçlarından biri de –temel eğitimin gelişimi için gereksinim duyulan öğretmenleri yetiştirmenin yanında - Cumhuriyet'in temel

değerleriyle yoğurmak suretiyle toplumu yeniden yapılandırmaktır. Bu bakımdan köy enstitüleri Türk Devrimi ve aydınlanma hareketi içinde hayati bir rol üstlenmiştir. Köy enstitülü öğretmenler bu rolü ülkenin her yanında yerine getirmeye çalışmıştır.

- Buna paralel olarak Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi, sosyal gelişmeyi tıkayan toplumsal değerlerin terk edilmesini gerektiğini ileri sürerken, köy enstitüleri de gelişme ve değişmeye engel oluşturan değerleri toplum için faydalı hale getirme amacını taşımaktadır. Köy enstitülü öğretmenler, Türkiye'nin yüzyıllar boyu dışa kapalı yaşamış kırsal yerleşimlerinde, Kemal Tahir'in *Bozkırdaki Çekirdek* (1972) adlı romanında vurguladığı bazı sorunlara rağmen, kültürel değişimde kayda değer bir rol oynamıştır.

- Köy enstitülerinde verilen öğretmenlik eğitimi, öğretmen adaylarının toplumsal değişimin yanı sıra sosyo-ekonomik kalkınmada aktif rol oynayabilecekleri bilgi ve becerilerle donatılmasını hedeflemiştir. Bundan dolayı köy enstitülü öğretmenler, Türkiye'nin pek çok köyünde kalkınmaya önyak olmuştur.

- Köy enstitülerinde eğitim, tamamıyla yaşama dönük olmuş; konular Yeniden Kurmacılık felsefesinin önermelerine paralel olarak, somut toplumsal ve doğal olaylardan seçilmiştir. Bu, köy enstitülerinin aslı misyonu ile doğru ilişkiye sahip bir özelliktir.

- Köy enstitülerinde öğretmen adaylarına toplumu değiştirebilecekleri bilinci verilmiştir.

- Yeniden Kurmacılık felsefesine göre eğitim ortamı demokratik olmalıdır. Köy enstitülerinin her biri birer demokratik toplum modeli oluşturmuştur. Böylece, Türkiye'de demokratik bir toplum inşa edecek bireylerin yetiştirilmesi için uygun koşullar meydana getirilmiştir. Bu, Dewey'in "Her okul bir demokrasi modeli olmalıdır." önerisiyle örtüşen bir uygulamadır.

- Köy enstitülerinde gerçek yaşamdan seçilen konular etrafında eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar alma ve bilimsel yöntemi kullanma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Mezun olduktan sonra köy enstitülü öğretmenlerin toplumsal ve doğal sorunlar karşısında başarılı çözümler üretebilmeleri, böyle bir eğitim almaları ile mümkün olmuştur.

• Köy enstitülerinde uygulanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri tamamıyla İlericilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerinin önermeleri doğrultusunda şekillenmiştir. Burada “yaparak yaşayarak öğrenme” esastır. “Süreç odaklı öğretim” yaklaşımı yaşama geçmiştir.

• Köy enstitülerinde değerlendirme, tamamıyla Yeniden Kurmacılık felsefesine uygundur. Bu bağlamda, “sürece dayalı değerlendirme” yaklaşımı uygulanmıştır.

Sonuç olarak köy enstitüleri, nüfusunun yaklaşık % 80’i köylerde yaşayan bir ülkede kurulmuştur. Amaç, 40 bininden 35 bininde okul bulunmayan köyleri okula ve öğretmene kavuşturmadır. Bu Türk Devrimi ve aydınlanmasının hayati projelerinden biridir. Çünkü, tarımsal ekonomiye dayalı bir ülkede, nüfusunun % 90’ına yakını okumaz yazmaz bir köylü nüfus ile ne Cumhuriyet’in çağdaş değerleri kök salabilir, ne de ülkenin bağımsızlığı, halkın refah ve esenliği için ön koşul olan sosyo-ekonomik kalkınma başarılabilir. Bu nedenle, köy enstitülerine temel eğitimi yaymanın yanında toplumu çağdaş değerler ve talepler doğrultusunda yeniden yapılandırma misyonu da yüklenmişti. Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi –İlerlemecilik ile birlikte- önermeleriyle köy enstitülerinin misyonuna en uygun felsefe olarak algılanacak ve hiç kuşkusuz bu modelin biçimlenmesinde önemli rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aktan, M. Asaf (1999). *Köy Enstitüleriyle Canlandırıcı Eğitim Yolunda*. İzmir: Etki.
- Arayıcı, Ali (2002). *Kemalist Dönem Türkiye’sinde Eğitim Politikaları ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan.
- Başaran, Mehmet (1999). *Devrimci Eğitim Köy Enstitüleri*. İstanbul: Papirüs.
- Başaran, Mehmet (1999). *Özgürleşme Eylemi ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Candoğan, Galip (1993). *Köy Enstitüleri Sistemi ve Çağdaş Eğitim*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Cimi, Mehmet (1999). *O Yıllar Dile Gelse / Köylerden Köy Enstitülerine*. Ankara: Güldikeni.
- Çıkar, Mustafa (1997). *Hasan Ali Yücel ve Türk Kültür Reformu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ertuğrul, Feyzullah (2001). *Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündürdükleri*. Ankara: Güldikeni.
- Evren, Nazif (1998). *Köy Enstitüleri Neydi, Ne Değildi?* Ankara: Güldikeni.
- Gezer, Nadir (1999). *Mustafa Kemal Ulusal Eğitim Köy Enstitüleri*. Ankara: Güldikeni,

- Guttek, Gerald (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem.
- Johnson, J. and H. Collins, W. Dupuis, J. Johansen (1985). *Introduction to the Foundations of American Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.
- Kaplan, Mevlüt (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kirby, Fay (2000). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Ankara: Güldikeni.
- Kneller, George (1964). *Introduction to the Philosophy of Education*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Kut, Dursun (2000). *60. Yılda Basında Köy Enstitüleri (1940-2000)*. Ankara: Güldikeni.
- Kut, Dursun (2003). *Demet’li Yıllar, Tonguç’la Yücel’le*. Ankara: Güldikeni.
- Makal, Mahmut (1979). *Köy Enstitüleri ve Ötesi*. İstanbul: Çağdaş.
- Makal, Mahmut (2000). *Karanlığı Zorlayanlar*. Ankara: Güldikeni.
- Özgen, Bekir (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Öztürk, Cemil (1991). “Atatürk Devri’nde Köy Öğretmeni Yetiştirme Politikası”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 3, s. 237-259.
- Öztürk, Cemil (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öztürk, Cemil (1998). *Türkiye’de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Sönmez, Veysel (1998). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı.
- Tonguç, Engin (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant.
- Tonguç, Engin (2001). *Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç*, (1.kitap, 2.basım), Güldikeni, Ankara
- Tonguç, İsmail Hakkı (1990). *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları*. İstanbul: Çağdaş.
- Topses, Gürsen (1982). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Eğitim Felsefesi Temel Sorunları Dayanışma Yayınları.
- Tahir, Kemal (1972). *Bozkırdaki Çekirdek*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Velioglu, Şükrü (2002). *Eyeci Bitmemiş Senfoni / Bir Öğretmenin Anıları*. Ankara.