

HISTORY EDUCATION AND TEACHING IN VILLAGE INSTITUTES

Recep Mutlu ÖZBAYIK*

* Doktora Öğrencisi, Gümüşhane Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih Bölümü, Doktora Programı, recepozbayik@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9719-040X

Received Date: 12.04.2025 Revised Date: 21.06.2025 Accepted Date: 02.07.2025

Copyright © 2025 Recep Mutlu ÖZBAYIK. This is an open access article distributed under the Eurasian Academy of Sciences License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT

Village institutes have held a pivotal position in the development of the Turkish education system. Within the framework of the comprehensive educational initiative launched following the proclamation of the Republic, the mission of training teachers for rural areas was entrusted to these institutions. The preparatory work necessary for the establishment of these institutes began in 1935 and officially commenced operations with the legal regulation that came into effect on April 17, 1940. Village institutes demonstrated remarkable effectiveness in addressing the educational and development-oriented problems of rural areas. Through educators serving in rural settlements, students were equipped with practical production-based skills alongside theoretical knowledge. These institutions initiated an endeavor aimed at enabling citizens living in rural areas to benefit from scientific thinking systems through the teachers they trained. This initiative served as a concrete indicator that education could reach all strata of society. In this academic examination, the pedagogical model of village institutes, which hold an exceptional position in our educational history, and the methodology of history teaching in these institutions are addressed. The establishment rationale, educational philosophy and perspective of these institutions implemented with a vision of educational transformation, particularly the manner in which history lessons were conducted, their approaches to the discipline of history, curriculum programs, application methods, and educational materials are also included within the scope of the research. Village Institutes can be considered a manifestation of Atatürk's foresight, and therefore, the infrastructure of the institutions was shaped during his leadership period, and the establishment process was initiated. In rural settlements constituting the majority of the country's demographics, the aims were to instill national consciousness through education, foster human-centered values, bring rural areas and their inhabitants to a productive position, and develop villages directly where they are located by training educators and students with multifaceted equipment. The idea of creating a contemporary and modern individual profile, which was among the goals of the Republican administration, could be embodied through the importance attributed to education. The most effective application area for this understanding and thought was history education. In past periods, delivering education to rural areas had always posed a problem, with the issues of illiteracy and the education of the peasant population added to this. At this point, the institutes would step in to undertake the mission of eliminating these problems. With their unique structure, the institutes, which adopted a scientific, participatory, and democratic educational understanding, were also ensuring their formation as pioneers of progress and enlightenment while training individuals. With the emergence of various groups that could not grasp the educational philosophy of the institutes and began to criticize these institutions, inevitable changes began to appear in the institutes. With newly introduced reforms and legal regulations, first the basic philosophy and spirit of the institutes were eliminated, followed by the process of closure. It has been observed that history lessons in Village Institutes were attempted to be conducted in accordance with the principle of work education. When analyzing the curriculum program, textbooks, educational materials, teaching methodology, and application of the course, it has been determined that they present a coherent unity with each other. It has been concluded that the history course was conducted in line with an applied teaching approach that ensures the active participation of students, taking into consideration the conditions and realities of the period.

Keywords: Village institutes, Education, History Teaching, Curriculum



KÖY ENSTİTÜLERİNDE TARİH EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ

ÖZET

Köy enstitüleri, Türk eğitim sisteminin gelişiminde dönüm noktası niteliğinde bir konuma sahip olmuştur. Cumhuriyet'in ilanını takiben başlatılan kapsamlı eğitim hamlesi çerçevesinde, kırsal bölgelere öğretmen yetiştirme misyonu bu kurumlara tevdi edilmiştir. Söz konusu enstitülerin tesisi için gerekli hazırlık çalışmaları 1935 senesinde başlatılmış ve 17 Nisan 1940 tarihinde yürürlüğe giren kanuni düzenleme ile resmen faaliyete geçmiştir. Köy enstitüleri, bilhassa kırsal alanların eğitimsel ve kalkınma odaklı sorunlarının çözümünde kayda değer bir etkinlik sergilemiştir. Kırsal yerleşimlerde görev yapan eğitimciler vasıtasıyla, teorik bilginin yanı sıra üretim temelli pratik beceriler de öğrencilere kazandırılmıştır. Bu kurumlar, yetiştirdikleri öğretmenler aracılığıyla kırsal kesimde yaşayan vatandaşların bilimsel düşünce sisteminden istifade etmesini hedefleyen bir girişim başlatmıştır. Söz konusu girişim, eğitimin toplumun tüm katmanlarına ulaştırılabileceğinin somut bir göstergesi olmuştur. Bu akademik incelemede, eğitim tarihimizde müstesna bir konuma sahip olan köy enstitülerinin pedagojik modeli ve bu kurumlardaki tarih öğretimi metodolojisi ele alınmıştır. Eğitimsel dönüşüm vizyonu ile hayata geçirilen bu kurumların kuruluş gerekçeleri, eğitim felsefesi ve perspektifi, özellikle tarih derslerinin işleniş biçimi, tarih disiplinine yaklaşımları, müfredat programları, uygulama yöntemleri ve eğitim materyalleri de araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Köy Enstitüleri, Atatürk'ün öngörüsünün bir tezahürü olarak değerlendirilebilir ve bu nedenle kurumların altyapısı onun liderlik döneminde şekillendirilmiş ve kuruluş süreci başlatılmıştır. Ülke demografisinin çoğunluğunu oluşturan kırsal yerleşimlerde; eğitim vasıtasıyla milli şuuru yerleştirmek, insanı merkeze alan değerleri benimsetmek, kırsal alanları ve sakinlerini üretken bir konuma taşımak, eğitimcileri ve öğrencileri çok yönlü donanımla yetiştirerek köyleri doğrudan bulundukları yerde kalkındırmak amaçlanmıştır. Cumhuriyet idaresinin hedefleri arasında yer alan çağdaş ve modern bir birey profili oluşturma düşüncesi, eğitime atfedilen önem ile vücut bulabilirdi. Bu anlayış ve düşüncenin en etkili uygulama alanı ise tarih eğitimidir. Geçmiş dönemlerde eğitimin kırsal alanlara ulaştırılması daima bir sorun teşkil etmiş, okuma-yazma bilmeme problemi ve köylü nüfusun eğitimi de buna eklenmiştir. Bu noktada enstitüler devreye girerek söz konusu problemleri ortadan kaldırma misyonunu üstlenecekti. Kendine özgü yapısıyla bilimsel, katılımcı, demokratik bir eğitim anlayışını benimseyen enstitüler, bireyleri yetiştirirken aynı zamanda ilerleme ve aydınlanma öncülerini olarak da formasyonlarını sağlamaktaydı. Enstitülerin eğitim felsefesini kavrayamayan çeşitli grupların ortaya çıkıp bu kurumlara yönelik eleştiriler getirmeye başlamasıyla, enstitülerde kaçınılmaz değişimler baş gösterdi. Yeni getirilen reform ve yasal düzenlemelerle öncelikle enstitülerin temel felsefesi ve ruhu ortadan kaldırıldı, ardından da kapatılma sürecine girildi. Köy Enstitülerinde tarih dersinin iş eğitimi prensibine uygun şekilde işlenmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Dersin müfredat programı, ders kitapları, eğitim materyalleri, dersin işleniş metodolojisi ve uygulaması analiz edildiğinde, bunların birbiriyle uyumlu bir bütünlük arz ettiği tespit edilmiştir. Tarih dersinin, dönemin koşulları ve gerçeklikleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve uygulamalı öğretim yaklaşımı doğrultusunda işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Köy enstitüleri, Eğitim, Tarih Öğretimi, Öğretim Programı

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin ve toplumun biçimlenmesinde kritik bir işlev üstlenmektedir. Geniş perspektiften değerlendirildiğinde eğitim, kişinin yaşamı boyunca süregelen bir süreç içerisinde toplumsal adaptasyonunda ve yöneliminde belirleyici bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel ölçekte farklı coğrafyalarda uygulanan eğitim paradigmalarında gözlemlendiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu da kendisinden önce hüküm süren Türk devletlerinin eğitim anlayışını çağın gereksinimlerine uyarlayarak daha ileri düzeylere taşımıştır. Bununla birlikte, Osmanlı İmparatorluğu müteakip dönemlerde diğer sahalarda olduğu gibi pedagojik metodoloji alanında da Batı medeniyetinin gerisinde kalmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat dönemiyle birlikte eğitim kurumları köklü dönüşümler geçirerek yeni bir paradigma çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Osmanlı bürokrasisi, Batı ile aradaki gelişmişlik farkının kapatılması amacıyla eğitimi çağdaş gereksinimlere göre yeniden yapılandırmaya gayret göstermiştir.

Bu akademik incelemede, dinamik bir eğitim felsefesini özümsemiş, uygulamalı öğretimi temel prensip olarak benimsemiş; kırsal yaşam, eğitim ve üretim değerlerini bütünleşik bir yaklaşımla savunan bir eğitim paradigmasını benimseyen Köy Enstitülerindeki pedagojik yaklaşım ve bu kurumlardaki tarih disiplini eğitimi irdelenmiştir. Araştırmada; söz konusu



dönemin tarih disiplinine yaklaşımı ve tarih öğretiminin kronolojik sınıflandırılması tespit edilmiş, tarih dersinin hangi müfredat programlarında yer aldığı, hangi ders kitaplarının tavsiye edildiği, derste hangi eğitim materyallerinden istifade edildiği, bununla birlikte tarih dersinin ne tür metodolojik uygulamalarla işlendiği ve günümüzdeki tarih eğitimi ile mukayesesi yapılarak ne tür farklılıkların ortaya çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim tarihimizde özgün bir perspektif sunan köy enstitüleri hakkında daha önce gerçekleştirilen akademik çalışmalar, zirai eğitim, enstitülerin operasyonel işleyişleri, teknik uygulamalar yani ağırlıklı olarak uygulamalı eğitim ve üretim boyutu ile ilgili araştırmalardır. Söz konusu çalışmalar, günümüzdeki pedagojik motivasyon, öğrenci performansı, akademik yeterlilikler, deneyimsel öğrenme gibi çeşitli konulara katkı sağlamıştır.

Bu bilimsel incelemede köy enstitülerindeki eğitim paradigması ve Tarih dersinin pedagojik metodolojisi ele alınmıştır. Tarih dersinin kültürel müfredat içerisindeki konumuna, dersin hedeflerine ve günümüzdeki etkilerine yer verilmekle beraber, ayrıca tarih dersinin didaktik materyallerine ve müfredat programına değinilmiş, bu dersin uygulama metodolojisi ve karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bu özgün yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmanın tarih pedagojisine katkı sunacağı öngörülmektedir.

Cumhuriyet dönemindeki tarih eğitimi anlayışı mercek altına alınarak; köy enstitülerindeki pedagojik yaklaşım, tarih dersinin amaçları, müfredat programları ve uygulama metodolojisi, eğitim materyalleri, kullanılan didaktik araçlar ve dönemin tarih disiplinine bakış açısı incelenmiştir. Bunun yanı sıra tarih dersinin metodolojik uygulamaları ve güncel müfredat programlarıyla karşılaştırmalı analizi bu akademik çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur.

Bu araştırma, nitel metodoloji çerçevesinde literatür taramasına dayalı kaynak incelemesi (monografi, tez, makale, bildiri, sempozyum vb.) şeklinde gerçekleştirilmiş, kaynakların analizi ve betimleyici yöntemlerden istifade edilmiştir. Erişilebilir yazılı dokümantasyona başvurulmuş ve niteliksel veriler üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırma sürecinde tarihsel süreklilik prensibi gözetilerek geçmişle organik bağlantı kurularak çalışma yürütülmüştür.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Cumhuriyet'in Kuruluş Döneminde Eğitimin Genel Durumu

Kırsal bölgelerde eğitim hizmetlerinin sağlanması konusu, ilk kez II. Meşrutiyet döneminde tartışılmıştır. Cumhuriyetin kurulmasının ardından bu mesele yeniden ele alınmış ve çözüm stratejileri geliştirilmiştir. 1923 yılında İzmir'de gerçekleştirilen Türkiye İktisat Kongresi'nde, demografik yapının önemli bir kısmını oluşturan kırsal nüfusun eğitimi konusu gündeme gelmiş ve çeşitli kararlar alınmıştır. Bu doğrultuda, köy ilköğretim okullarının geniş bahçelere, kümeslere ve ahırlara sahip olması planlanmıştır. Bu tesislerin, eğitimcilerin rehberliğinde öğrenciler tarafından işletilerek tarımsal faaliyetlerin uygulamalı olarak öğretilmesi önerilmiştir. Ayrıca, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu erkek ve kız öğrencilerin en az bir yıl kırsal bölgelerde öğretmenlik yapmaları gerektiği vurgulanmıştır. Köy okullarına pedagoğ sağlanması amacıyla Türkiye'ye çeşitli uzmanlar davet edilmiştir. Bu uzmanların hazırladıkları raporlar, Cumhuriyet Türkiye'sinde sosyal, siyasi, ekonomik, hukuki ve eğitimsel alanlarda kapsamlı bir dönüşüm hareketinin başlatılmasına katkı sağlamıştır. Bu dönemde eğitim ve kültür alanında gerçekleştirilmesi planlanan değişimlerde eğitimin rolü anlaşılmış ve toplumsal mutabakatla desteklenen bir eğitim seferberliğine, özellikle halk eğitimine önem verilmiştir (Ezer, 2020: 1789).

1923 yılı itibarıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda başlatılan eğitim seferberliği kapsamında yeni eğitim kurumlarının inşası ve öğretmen ihtiyacının karşılanması çalışmalarına hız verilmiştir. Ancak bu dönemde Türkiye sınırları içindeki her düzeydeki



eğitim kurumlarının sayısı sağlıklı bir şekilde belirlenememiş ve mali kaynaklardan eğitime yeterince bütçe ayıramamıştır. Bu olumsuz durumu değiştirmek isteyen hükümet, eğitim konusunda yoğun bir çaba sarf etmiştir. Eğitim seferberliğinin her aşamasında ciddi destek veren Mustafa Kemal Atatürk, TBMM'nin açılış konuşmasında; hükümetin hedefinin cehaleti ortadan kaldırmak, köylü nüfusu aydınlatarak vatanını, milletini, inancını ve dünyasını tanıyacak bilgi birikimine kavuşturmak olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'de eğitim alanında çözüm bekleyen önemli sorunların başında eğitim faaliyetlerinin yürütüleceği fiziki mekanların ve pedagoğ sayısının yetersizliği gelmiştir. Bu sorunu çözmeye kararlılığında olan hükümet, şehir, nahiye ve köy okullarına eğitimci yetiştirilmesi faaliyetlerine hız vermiştir. Bu dönemde eğitimsel sorunları çözmek ve danışmanlık hizmeti almak amacıyla 1924 yılında eğitim uzmanı John Dewey Türkiye'ye davet edilmiştir. John Dewey, eğitimcilerin kırsal yerleşimlerin çeşitli sorunlarını çözebilecek donanımda yetiştirilmesi gerektiği yönünde bir rapor sunmuştur. Dewey, Türk eğitim sistemine ilişkin tespit ve önerilerini içeren raporunda, eğitimcilerin formasyonu, ekonomik koşullarının iyileştirilmesi ve eğitim materyallerinin önemine dikkat çekmiştir. Eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak tercüme eserler, eğitim kurumlarının fiziki yapıları, donanım ve ekipmanları, sağlık kuralları, rekreasyon ve dinlenme alanları üzerinde durmuştur. Uygulamalı eğitimin koşullarını sağlamak için eğitim altyapısına önem veren Dewey, hükümete bu şartların sağlanmasını tavsiye etmiştir. Dewey ayrıca eğitim alanındaki gelişmeleri yerinde gözlemlemek amacıyla yurtdışına eğitimci ve bakanlık yetkililerinin gönderilmesi, eğitim materyallerini incelemek üzere Danimarka'nın ziyaret edilmesi önerisinde bulunmuştur. Nüfusun büyük bölümünün kırsal kesimde yaşadığı toplumun kendi bölgesinde faydalanabileceği mesleki eğitim programına ihtiyaç duyulduğunu vurgulayan Dewey, eğitim hayatına ilköğretim ve ortaöğretimden sonra devam edemeyecek olan genç nüfus için özel meslek okullarının kurulmasını önermiştir. Görüş beyan etmesi için davet edilen diğer bir eğitim uzmanı Alfred Kühne de hazırladığı raporunda benzer değerlendirmelere yer vermiştir (Ezer, 2020: 1790).

2.2. Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Cumhuriyet'in ilanından itibaren en çok önem verilen alanlardan biri eğitim olmuştur. Demografik yapının büyük kısmının kırsal bölgelerde yaşaması, eğitim sorunlarının çözümünde köy merkezli bir yaklaşımın gerekliliğini açıkça ortaya koymuştur. 1924 yılında yürürlüğe giren Köy Kanunu'na göre, nüfusu 2.000'i aşmayan yerleşim yerleri köy olarak tanımlanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk ve çalışma arkadaşları, kırsal yerleşimlere ve köylü nüfusa özel bir önem atfetmiş; kalkınmanın köylerden başlaması gerektiği fikrini ısrarla savunmuşlardır. Atatürk, 1 Mart 1922 tarihinde TBMM'nin açılış konuşmasında; "Türkiye'nin gerçek sahibi ve efendisi, esas üretici olan köylüdür. O halde refah, mutluluk ve servete herkesten daha fazla layık olan da köylüdür. Ancak bu köylü, bugüne kadar eğitimden hiçbir ışık almamıştır. Dolayısıyla bizim takip edeceğimiz eğitim politikasının temeli, öncelikle mevcut cehaleti ortadan kaldırmak olacaktır..." şeklinde bir açıklama yapmıştır (Ezer, 2020: 1792).

1935 yılı itibarıyla, ülke nüfusunun yaklaşık %80'inin yaşadığı kırsal bölgelerde okullaşma oranı oldukça düşük bir seviyedeydi. Şehirlerden kırsal okullara atanan az sayıdaki öğretmen, köylerdeki eğitim sorunlarını çözmekte yeterli olamamıştır. Aslında köy halkının sorunları yalnızca okuma-yazma öğrenimiyle sınırlı kalmamış; salgın hastalıklarla mücadele ve üretim altyapısındaki eksiklikler de önemli sorunlar arasında yer almıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte kırsal kesime hizmet götürme çabaları gündeme taşınmış olsa da, köy nüfusunun beklentilerini tam anlamıyla karşılayacak çözümler üretilenmemiştir. Başarıya ulaşmak için kırsal kesime hitap edebilecek ve köylülere rehberlik yapabilecek



aydınların, köy halkının içinden yetişmesi gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. 1935'ten sonra, kırsal kökenli bir eğitimci olan İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine atanmasıyla birlikte, köy enstitülerinin hazırlık süreci ve kuruluş aşamasında önemli adımlar atılmıştır. Ancak eğitim yatırımlarının ekonomik koşullara bağlı olduğu gerçeği de göz ardı edilemez. Osmanlı İmparatorluğu'ndan itibaren mali kaynakların yetersizliği ciddi bir sorun teşkil etmiş, 1935 yılında köy enstitülerinin kurulması gündeme geldiğinde ekonomik zorluklar yine en büyük engellerden biri olmuştur. Bunun çözümü ise, harcamaların azaltılmasıyla mümkün olmuş; enstitülerin inşasında, tarımsal üretim ve hayvancılık faaliyetlerinde, altyapı çalışmaları ile yolların yapımında öğrencilerin aktif rol almasıyla devletin eğitim harcamaları asgari düzeye indirilmiştir (Türkoğlu, 2019: 176-177).

1936 yılında faaliyete geçirilen Köy Öğretmen Okulları ve öğretmen kurslarıyla başlayan süreç, elde edilen deneyimler sonucunda 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanunun TBMM'de kabul edilmesiyle köy enstitülerinin kurulmasını yasal hale getirmiştir. Bu düzenleme ile "köylere öğretmen ve teknisyen yetiştirilmesi" hedeflenmiştir. 1941 yılında çıkarılan başka bir kanun ile köy enstitülerinin organizasyonel yapısı ve kırsal bölgelerde görev alacak eğitimcilerin yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. Ayrıca köy enstitülerinin en üst kademesini oluşturacak olan Yüksek Köy Enstitüsü de bu süreçte kurulmuştur (Ezer, 2020: 1793).

Köy enstitülerinin temel amacı, kırsal bölgelerdeki eğitim ve kalkınma seviyesini yükseltmek olmuştur. Cumhuriyet'in ilanından on beş yıl sonra bile eğitim alanında istenilen seviyeye ulaşılamamış olması, bu alanda daha kapsamlı çözümler üretilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitimdeki bu eksikliğin temel nedeninin kaynak yetersizliği olduğu tespit edilmiş; daha düşük maliyetle ülkenin eğitim ve kalkınma sorunlarının çözülmesi hedeflenmiştir. Köy enstitüsü modeliyle, eğitim kurumlarının inşası köy halkı, öğretmenler ve öğrenciler tarafından yapılacak, bu süreç eğitim-öğretim faaliyetlerinin doğal bir parçası haline getirilecekti. Öğrencilerin konaklayacağı yapıların inşası ve bakımı yine öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek; temel ihtiyaçlar ise enstitünün kendi imkanlarıyla karşılanacaktı. Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde hayata geçirilen köy enstitüleri, İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un özveriyle çalışmalarıyla önemli bir ivme kazanmıştır. Bu kapsamda, İzmir'de Amerikan Koleji'nin devralınmasıyla İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü ve aynı dönemde Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü açılmıştır (Koç, 2010: 69-70).

2.3. Köy Enstitülerinde Okuma Faaliyetleri

Köy Enstitülerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen en temel davranışlardan biri, okuma alışkanlığı olmuştur. Sadece okuma-yazma bilen ancak düzenli olarak kitap okumayan bireylerin topluma zarar verebileceği düşüncesiyle, tüm enstitülerde kapsamlı bir okuma kampanyası başlatılmıştır. Okuma alışkanlığının benimsenmesi ve düzenli bir davranış biçimine dönüşmesi için planlı ve sistematik çalışmalar yürütülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla, yılın her döneminde, her gün bir saatlik "okuma saati" ayrılmıştır. Bu süre zarfında, öğrenciler hangi işle meşgul olursa olsun faaliyetlerini bırakıp kitap okumaya yönlendirilmiştir. Bazı durumlarda ise, öğretmenlerden biri seçkin bir eseri öğrencilere sesli okuyarak bu etkinliğe katkı sağlamıştır (Mindivanlı Akdoğan, 2016: 66).

Enstitülerde yemek salonu ve atölye gibi temel ihtiyaç alanları inşa edilirken, kütüphaneler de büyük bir özenle oluşturulmuştur. Öğrencilerin rahat bir şekilde kitap okuyabileceği, aynı anda 90-100 kişiyi ağırlayabilecek geniş ve uygun mekanlar tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra, Akçadağ Köy Enstitüsü'nde merkezi ve sınıf kitaplıklarının dışında, telefon santrali, fırın, ahır, atölye ve elektrik santrali gibi nöbet tutulan alanlara da



küçük çaplı kitaplıklar yerleştirilmiştir. Kullanım nedeniyle yıpranan kitaplar ise Resim-iş dersleri kapsamında tamir edilmiş, ciltlenmiş ve uygun koşullarda muhafaza edilmiştir. Çarşamba akşamları 19.00-23.00 saatleri arasında, öğrencilerin okudukları kitapları eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri özel bir zaman dilimi ayrılmıştır (Mindivanlı Akdoğan, 2016: 67).

Köy Enstitüsü öğretmenlerinin de her yıl en az yirmi dört eseri, hem yerli hem de yabancı yazarlardan olmak üzere okumaları zorunlu tutulmuştur. Bu okuma alışkanlığını ve sevgisini öğrencilerine aşlamak, öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri olarak kabul edilmiştir (Aydoğan, 2007: 198).

Enstitü kütüphaneleri, içerik bakımından oldukça zengin bir yapıya sahiptir. Kuruluşlarının ilk yıllarında bile binlerce değerli eser kütüphanelerde yer almıştır. Kitap koleksiyonları, ağırlıklı olarak Maarif Vekaleti'nin çevirip yayımladığı dünya klasiklerinden oluşmuştur. Bu eserler arasında Hint, Çin, Yunan, Alman, Amerikan, Fransız, İngiliz, İtalyan, Macar, Rus ve İskandinav klasiklerine sıklıkla yer verilmiştir (Makal, 2007, s. 93).

Okuma etkinliklerinin daha verimli ve etkili bir şekilde sürdürülmesi için, öğrencilerden okudukları kitapların özetlerini hazırlamaları istenmiş; bu özetler grup sorumluları tarafından incelenerek tartışmalar yapılmıştır. Örneğin, Akçadağ Köy Enstitüsü'nde bir eğitim-öğretim yılı boyunca üçüncü sınıf öğrencileri arasında en az kitap okuyan kişi 23, en çok kitap okuyan kişi ise 64 eser tamamlamıştır (Tekben, 2005: 82). Başlangıçta her öğrenci, kendi bilgi düzeyine uygun kitaplarla okuma alışkanlığı kazanmıştır. Akademik yeterliliği sınırlı öğrenciler olduğu gibi, en karmaşık felsefi eserleri inceleyen öğrenciler de bulunmaktaydı. Örneğin, Sokrates ve Eflatun'un eserlerinden başlayarak Herbert Spencer, Kant, Spinoza, Voltaire, Descartes, Bergson, Bertrand Russell ve Fichte gibi düşünürlerin eserlerini okuyan öğrenciler de mevcuttu (Koç, 2013: 296).

Düziçi Köy Enstitüsü mezunu Saniye Ayhan, bu dönemdeki okuma alışkanlıklarını şu şekilde ifade etmiştir: “Edebi eserler, gerek dünya klasikleri gerekse Türk yazarlarının eserleri yoğun bir şekilde okunurdu. Roman, öykü, anı ve deneme türleri en çok tercih edilen türler arasındaydı. Ayrıca tiyatro eserleri de okunur ve her yıl birkaç tanesi sahnelenirdi. Türk tarihiyle ilgili eserlere de özel bir önem verilirdi” (Koç, 2013: 298).

3. KÖY ENSTİTÜLERİNDE TARİH EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ

Osmanlı İmparatorluğu'nun klasik dönem eğitim kurumlarının müfredatında bulunmayan Tarih dersi, Avrupa'daki gelişmelere paralel biçimde özellikle XIX. yüzyılda Osmanlı eğitim sisteminde kendine yer bulmaya başlamıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869), bu dönüşümde kritik bir rol oynamıştır. Bu nizamname vasıtasıyla her kademedeki tarih öğretimi resmi müfredata dahil edilerek imparatorluğun tüm bölgelerinde uygulanmak üzere sistematik hale getirilmiştir (Türk, 2010: 146). Sistemleştirilen tarih disiplini, milli değerlerin topluma aktarımında işlevsel bir araç olarak kullanılacaktı.

Cumhuriyet döneminde bilhassa 1930'lu yıllardan sonra tarih, nitelikli bir vatandaşlık eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edildiğinden, ulusal tarih öğretimine öncelik tanınmakla birlikte, bunun evrensel tarihten ayrı değerlendirilemeyeceği vurgulanmıştır. Millî Eğitim teşkilatında söz sahibi olan eğitimciler, uluslararası barışın tesisinde objektif ve tarafsız bir tarih eğitiminin gerekliliğini savunmuşlardır (Çapa, 2002: 55). Atatürk de tarih disiplini konusunda milliyetçi ve çağdaş bir anlayışı benimsemiş ve bu alandaki çalışmaları bizzat takip etmiştir.

Modern Türkiye'nin kurucusu ve Türk tarihinde yeni bir sayfa açan Atatürk, devletin kuruluş ve reform süreçlerini tamamladıktan sonra öncelikli olarak milli kültür meselelerine eğilmiş, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu ve nihayetinde Ankara Üniversitesi bünyesinde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ni tesis etmiştir. Bu fakültedeki neredeyse tüm akademik



disiplinler, Türk tarihinin araştırılmasına, Türk medeniyetinin gün yüzüne çıkarılmasına ve Türklerin diğer medeniyetlere etkisinin belirlenmesine hizmet edecek şekilde organize edilmiştir. Türk tarihinin temel kaynaklarıyla ilgili materyallerin dilimize kazandırılabilmesi amacıyla da filoloji bölümlerinin açılmasını sağlamıştır (Özkan, 2008: 153). Bütün bu girişimler, Atatürk'ün tarihe bakış açısını ve tarih disiplinine gösterdiği derin ilgiyi kanıtlar niteliktedir. Bununla beraber tarih alanında değerlendirilmesi gereken daha pek çok husus mevcuttu. Bu hususlar her dönemde farklı biçimlerde ele alınmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde tarih derslerinin içeriği, dönemin hedefleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu kapsamda, tarih müfredatında “Osmanlı İmparatorluğu Tarihi”, “İslam Öncesi Türk Tarihi” ve “Batı Tarihi” konularına ağırlık verildiği görülmektedir. Özellikle, Türklerin antik çağlardan itibaren büyük medeniyetler kurduğu tezini yaygınlaştırmak amacıyla bu alanlara yönelik tarih araştırmaları yoğunlaşmıştır. Ayrıca, yeni kurulan rejimi ve devrimleri halka tanıtmak ve bu rejimin kökenlerini göstermek amacıyla “Yunan ve Avrupa Tarihi” konularına da yer verilmiştir (Aslan, 2021: 32).

Tarih dersinin ağırlığı ve içeriği, eğitim seviyelerine göre farklılık göstermiştir. Örneğin, ilkokullarda tarih eğitimi oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır. 1938 yılında yayımlanan Köy İlkokulları Müfredat Programı'nda, yalnızca 3. sınıf düzeyinde tarih konularına yer verilmiştir. “Sonbahar” ve “İlkbahar” başlıkları altında işlenen bu konular, Cumhuriyet Bayramı'ndan ve eski hükümetlerin olumsuzluklarından bahsederken, yeni yönetim ve idarenin olumlu yönlerini vurgulamıştır. İlkbahar başlığı altında ise 23 Nisan Çocuk Bayramı'na değinilmiş, Büyük Millet Meclisi'nin kuruluşu, bağımsızlık mücadelesi ve II. Abdülhamid döneminden itibaren yaşanan önemli olaylar ele alınmıştır. Ayrıca, Türk büyükleri, bilim insanları, yöneticiler ve askerler gibi figürlere de yer verilmiştir. Bu dönemde ilkokul tarih eğitimi, eski rejimin olumsuz yönleri ile yeni rejimin olumlu özelliklerini karşılaştırmaya dayalı bir eksende ilerlemiştir. Ortaokul ve lise düzeyinde ise tarih dersleri, “Türk Tarihi”, “Batı Tarihi”, “Osmanlı Tarihi” ve “İslam Tarihi” gibi başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

1939-1945 yılları, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de İkinci Dünya Savaşı'nın etkilerinin hissedildiği bir dönemdir. Türkiye, savaşa katılmamış olsa da savaşın etkileri toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de kendini göstermiştir. Bu dönemde tarih öğretim programları, genel yapı ve yöntemlerde değişikliklere uğramış, ünite ve konu başlıklarında çeşitlilik sağlanmıştır. Ancak programların temelinde, milli tarihin merkezde yer alması ve dünya tarihine bu bağlamda yer verilmesi anlayışı benimsenmiştir. Tarih öğretiminde Osmanlı'nın son dönemleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci ve devrimlerin öğretilmesi öncelik kazanmıştır. Ayrıca, demokrasi kavramının devlet ve millet ekseninde işlenmesi, ulus-devletin meşruiyetini pekiştirmek ve nitelikli vatandaşlık eğitimi sağlamak amacıyla müfredata dahil edilmiştir (Boykoy, 2012: 179). Bu bağlamda, tarih eğitimi dönemin koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmiş ve içerikler bu doğrultuda şekillendirilmiştir.

Atatürk'ün vefatından sonra da tarih eğitimi, onun belirlediği ilke ve modernleşme vizyonu doğrultusunda kesintisiz bir şekilde devam etmiştir. Bu süreçte, onun vizyonunu toplumun daha geniş kesimlerine ulaştırmak ve eğitimi yaşamın bir parçası haline getirerek kırsal kesimi kalkındırmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Atatürk'ün temellerini attığı bu hedef, İsmet İnönü'nün liderliğinde hayata geçirilen Köy Enstitüleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Aslan, 2021: 33).

İnönü döneminde kurulan Köy Enstitülerinde tarih dersleri büyük bir önem taşımıştır. Tarih dersleri, üç farklı öğretim programı çerçevesinde yürütülmüştür. 1943 ve 1947 yıllarındaki Köy Enstitüsü öğretim programlarında tarih dersinin ders saatleri sabit



kalmış olsa da içerik açısından farklılıklar görülmüştür. 1953 yılında hazırlanan Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı'nda ise tarih dersi, birinci devrede “Sosyal Bilgiler” programı kapsamında ele alınmıştır (Akdoğan, 2016: 118-119). Bu dönemde tarih dersleri, uygulamalı eğitim anlayışına uygun olarak işlenmiştir. Derslerde tarihi mekan gezileri düzenlenmiş, tarihi haritalardan yararlanılmış ve öğrencilere araştırma ödevleri verilmiştir. Böylece tarih derslerinin pratik bir boyut kazanmasına özen gösterilmiştir.

Sonuç olarak, tarih eğitimi, iş içinde öğrenme ve uygulamalı eğitim prensipleri doğrultusunda; araştırma, inceleme gezileri ve seminer ödevleri gibi yöntemlerle işlenmiştir. 1947’de yapılan program değişikliği ile kültür derslerine daha fazla önem verilmiş olsa da tarih dersleri, müfredatta belirtilen hedeflere tam anlamıyla ulaşamamıştır. Bu durumu, II. Milli Eğitim Şurası’nda İsmail Hakkı Tonguç şu şekilde ifade etmiştir: “Bugün köylerde açılmış olan öğretmen okulu ile lise seviyesinde bir kültür sahibi olan çocuk, mesela Melik Gazi hakkında yeterli bilgiye sahip olamıyor. Türk tarihi deyince Selçuklular ve Osmanlılar neyi ifade ediyor, bunu net bir şekilde kavrayamıyorlar.” Bununla birlikte, bazı köy enstitüleri ve tarih öğretmenleri istisnai başarılar sergilemiştir. Ancak genel anlamda tarih eğitiminin yeterli ve etkili bir şekilde verildiğine dair bir kanaat oluşmamıştır.

3.1. Köy Enstitüleri Döneminde İlk Ve Ortaöğretimin Programsal Faaliyetleri Ve Tarih Dersi

3.1.1. İlköğretim Programsal Faaliyetleri ve Tarih Dersi

İlköğretim, toplumların kültürel yaşamındaki temel bileşenlerden biridir. Cumhuriyet yönetimleri bu konuya özel bir hassasiyet göstermiş, ancak eğitim kurumlarının ve eğitimci kadroların yetersizliği Atatürk döneminde bu sorunun çözümünü mümkün kılmamıştır (Özkan, 2008: 161). Atatürk’ün vefatının ardından bilhassa ortaokul ve lise tarih dersi müfredatlarında ağırlıklı olmak üzere ulusal tarih anlayışından uzaklaşarak, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve onun bağlı bulunduğu CHP yönetimi Türk Hümanizması yaklaşımını benimsemiştir. Bu dönemde uygulamaya konulmuş iki farklı ortaokul Tarih programı bulunmaktadır. Bunlardan ilki 1938 senesinde, diğeri ise 1949 senesinde hayata geçirilmiştir (Keskin, 2012: 115). Bu programlardan özellikle ikincisi uzun vadeli olmuş ve çağdaş eğitim anlayışlarını yansıtan programlara geçiş niteliği taşımıştır.

1937-1938 tarihli Ortaokul Programı, bir yıllık deneme sürecinin ardından, 1938-1939 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, 11 yıl boyunca uygulanacak olan müfredat programı hazırlanmıştır. 1938 tarihli bu program Hasan Ali Yücel’in Milli Eğitim bakanlığı görevine atanmasından kısa bir süre sonra oluşturulmuştur. Bu programda Tarih dersi ortaokulun bütün sınıflarında mevcuttur ve haftalık ders saati sayısı ikidir. Tarih dersine ilişkin öğretim programında özel hedeflere, açıklamalara ve öğretim materyallerine yer verilmemiştir. Tarih dersi öğretim programı, derslere ait konuların (ana ve alt konu başlıkları halinde) listelendiği geleneksel yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Programda ele alınan konular incelendiğinde, daha önce uygulanan Tarih programlarından farklılaştığı ve içerikte kapsamlı değişikliklere gidildiği görülmektedir (Keskin, 2012: 6).

Diğer yandan eğitim meselesi dinamik bir süreç olduğundan gereksinimlerin sürekli ortaya çıktığı ve takip edilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Örneğin, 1940 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde kırsal yerleşimlerin büyük bir bölümünde eğitim kurumu bulunmadığı gibi zorunlu ilköğretim kapsamındaki nüfusun (7-14 yaş arası) yarısından fazlası bu imkandan yoksundur. 1946’da gerçekleştirilen Üçüncü Milli Eğitim Şurasında da mevcut beş yıllık ilkokullar ile üç yıllık ortaokulların birleştirilerek sekiz yıllık eğitim kurumları haline dönüştürülmesi planlanmıştır. Ancak bu hedefi o dönemde gerçekleştirmek mümkün olamamıştır. Bu çabaların neticesinde dönemin sonuna gelindiğinde ilköğretimi özellikle kırsal alanlara ulaştırma konusunda önemli bir ilerleme kaydedildiğini gözlemliyoruz



(Özkan, 2008: 161-164). Yani savaş koşullarının varlığına rağmen eğitimin tüm kademelerinde iyileştirmeler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Yukarıda bahsedilen programların ikincisi Cumhuriyet Dönemi'nin, pedagojik içeriğe ve prensiplere sahip ilk ortaokul programıdır ve 1949 tarihinde yayımlanmıştır. Uzun süre (1970 yılına kadar) yürürlükte kalan programda Milli Eğitimin amaçlarına ve ortaokulun eğitim-öğretim ilkelerine yer verilmiştir. Ayrıca programın kapsamında dersler ve bunların müfredatları ile haftalık ders dağılım çizelgesine yer verilmiştir (Keskin, 2012: 6). Bu programın diğer geleneksel programlardan ayrılan özellikleri olduğu açıkça görülmektedir. 1949-1950 eğitim-öğretim yılına ait istatistikî verilere bakıldığında özellikle kırsal bölgelerdeki eğitim kurumu, eğitimci ve öğrenci sayısında dikkate değer bir artış gözlenmektedir. Bu dönemde okul çağındaki bireylere ilköğretim fırsatını sunma oranında da kayda değer bir yükseliş gerçekleşmiştir. Bunun sürdürülmesi için de çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Örneğin ortaokulların meslek hayatına yönelik eğitim ve öğretim verebilmesi için her ortaokulda daktilo ile birlikte muhasebe ve büro teşkilatı dersleri veya atölye ve motor kullanma dersleri, kız öğrenciler için ise kadın işleri dersinin verilmesi öngörülmüştür (Özkan, 2008: 164-165).

Bu dönemde ilkokul müfredatında yer alan Tarih dersinin içeriği incelendiğinde; konularda öncelikle ilkel insanların yaşam biçimlerine, ilk kurulan medeniyetlere yer verildiği görülmüştür. Tarihi öğrenmek için elbette geçmişin en eski dönemlerinden başlamak gerektiği düşünüldüğünde, bu mantıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ardından asıl önemli olanın ulusal tarih olduğu anlayışıyla hareket edilerek ve öğrencilerde milli tarih bilinci oluşturmak amacıyla Türk tarihi konularına geçilmiştir ve Orta Asya'da kurulan Türk devletlerinden, Anadolu Selçuklu, Büyük Selçuklu, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu da dahil olmak üzere tüm Türk tarihi konularına yer verildiği tespit edilmiştir (Ambarlı, 2010: 51-52). Programda konuların kronolojik sırayla sunulması ve Türk tarihi üzerinde yoğunlaşması bakımından günümüz müfredat anlayışıyla benzerlik göstermektedir.

Tek parti döneminin ardından tarih disiplini içerik ve biçimsel özellikler açısından dönüşüme uğramıştır. Siyasi partiler arasındaki rekabet eğitim felsefesini de etkilemiştir. Demokrat Parti hükümetleri, İlköğretimi eğitim sisteminin temeli olarak kabul etmektedir. Özellikle parti tüzüğü'nün 35. maddesinde bu okullarda görev yapacak eğitimcilerin "Aynı şura ve aynı seviyede bilgiye sahip olmaları esasının göz önünde tutulmasını, bunlar arasında farklı zümrelerin teşekkülüne meydan verilmemesi bakımından" "(Demokrat Parti Tüzük ve Programları, 1946: 10) tek kaynaktan ve ortak bir anlayışla yetişmelerini zorunlu görmüşlerdir. Bu yaklaşımla önceki dönemlerde karşılaşılan, eğitimci okul veya üç yıllık okul, beş yıllık okul gibi ilköğretimdeki karmaşaya ve ikiliğe son vermeyi amaçlamışlardır (Özkan, 2008: 220).

3.1.2. Ortaöğretim Programsal Faaliyetleri ve Tarih Dersi

Bu periyotta eğitim stratejisinde, ortaöğretimi yaygınlaştırmaktan ziyade niteliksel gelişimine yönelik çabaların yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Örneğin; 1939'da gerçekleştirilen I. Maarif Şurası'nda ortaöğretim meselesi kapsamlı biçimde irdelenmiştir. Şura'nın öncelikli olarak odaklandığı konu, ortaokul ve lise yapılarının fiziksel olarak ayrıştırılması meselesidir. Farklı yaş gruplarına yönelik disiplin uygulamalarındaki zorluklar, eğitim yöneticilerini güç durumda bıraktığından, ortaokul ve lise binalarının birbirinden ayrılması ve yeni eğitim komplekslerinin inşası müzakere edilmiştir. Bunun yanı sıra Şura'da lise binalarının ayrıştırılması ve inşası tartışıldığı gibi liselere kabul edilecek öğrenci kontenjanının sınırlandırılması da karara bağlanmıştır. Bu yaklaşımın sonucu olarak dönem sonunda lise öğrenci sayısında düşüş gözlenecektir. 1947 yılında bazı liselerde



“Latince” adı altında bir bölüm açılmış fakat 1949 Maarif Şurasının kararı doğrultusunda bu bölüm lağvedilmiştir. 1949’da düzenlenen Dördüncü Milli Eğitim Şurasında orta dereceli eğitim kurumlarının müfredat programı ele alınmış, müfredatların yeterli ve fonksiyonel olmadığı, Milli Eğitim Bakanı tarafından öne sürülmüştür. Şura Komisyonu, liselerin dört yıllık eğitim sürecine uzatılmasını, bu kurumlarda gençlerin yeteneklerinin geliştirilmesini destekleyen yöntem ve tekniklerin uygulanmasını, sınıf mevcutlarının 35-40 öğrenciye indirgenmesini karara bağlamıştır. Ancak bu kararların yalnızca bir kısmı hayata geçirilebilmiştir (Özkan, 2008: 165). Eğitimin çeşitli alanlarında köklü reformlar gerçekleştirilmek istense de dönemin koşulları buna her zaman olanak tanımamıştır.

Birinci Maârif Şûrâsı’nın gündeminde hümanizm konusu yer almamasına rağmen, beklenmedik bir şekilde bu konu gündeme gelmiş; ancak liselerde hümanist kültürü yaygınlaştıracak olan Klâsik Şubeler hakkında herhangi bir karar alınmamıştır. Buna karşın Maarif Vekili Hasan Âli Yücel, 1940 yılında Ankara, İstanbul ve İzmir’deki bazı liselerde Latince öğretilecek klâsik bölümler açılmasını sağlamıştır. Bu bölümlerin tarih dersi müfredatı şu şekilde düzenlenmiştir: “Liselerin bu sınıfına ait (yani üçüncü sınıf) müfredat programı aynen takip olunmakla beraber ders yılının üçte biri ilk konulara, üçte ikisi Ege, Yunan ve Roma dönemlerine ayrılacak; bu dönemlerin özellikle fikir ve sanat hareketleri ile toplumsal olaylarına önem verileceği gibi Yunan-Roma mitolojisi konuları genişletilerek okutulacaktır.” Böylece tarih konularının üçte ikisi Yunan-Roma temalarına ayrılmış ve bu konular derinlemesine incelenmiştir (Elbir ve Karakuş, 2007: 384-386). Bu düzenleme, ilerleyen süreçte bazı eleştirilere yol açmış ve konu dağılım süreleri yeniden dengelenmiştir.

1943 yılında gerçekleştirilen İkinci Maarif Şûrâsı’nda, eğitimin tüm kademelerinde Ahlâk dersinin müfredata dahil edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Liselerde Ahlâk dersinin Felsefe ders kategorisi içinde yer alması ve uygulamalı ahlaka daha fazla ağırlık verilmesi konusunda mutabakata varılmıştır. Ayrıca lise Tarih ders saatlerinin artırılması ve lise programlarına Sanat Tarihi dersinin entegre edilmesi gibi konular da şûrada üzerinde uzlaşılan meseleler arasındadır.

Demokrat Parti, liseleri yükseköğretime hazırlık aşaması olarak değerlendirdiğinden, bu eğitim kademelerine yeterli önemin verilmesi üzerinde hassasiyetle durmuştur. DP tüzüğü’nün 36. maddesi, ortaöğretimin gereksinim, amaç ve hedeflerini ifade etmiştir. Bu maddede, “Orta tahsil kurumlarını, gerek program ve talimatname, gerekse laboratuvar ve kütüphane gibi öğretim araçları bakımından geliştirme ve güçlendirme ihtiyacı içindeyiz. Yüksek Öğretime basamak olan liselerin bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.” ifadesi yer almaktadır. Ortaöğretimde müfredat ve işleyiş bakımından yeniden yapılandırmanın yanı sıra, bu kurumların eğitim materyalleri açısından desteklenerek gerçek anlamda yükseköğretime öğrenci hazırlayan kurumlar haline getirilmesi amaçlanmaktadır (Özkan, 2008: 220). Aynı zamanda, partinin düşüncelerini ve prensiplerini benimsetme isteğinden de vazgeçilmediği anlaşılmaktadır.

1947 yılında belirli liselerde “Latince” adıyla yeni bir bölüm resmi statüde açılmış, ancak yalnızca iki yıl uygulamada kalabilmiştir. 1949 yılında gerçekleştirilen IV. Milli Eğitim Şûrâsı’nda, liselerin eğitim sürecinin dört yıla çıkarılması kararlaştırılmış, fakat bu karar 1952 yılında yayımlanan programla uygulanabilmiştir. 1956 yılında ise liselerin eğitim süreleri tekrar üç yıla indirildiği için yeni bir müfredat hazırlanmıştır. 1938 sonrası dönemde özellikle ortaokul ve lise tarih programları ve ders kitaplarındaki dönüşümü anlamak için bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Hasan Ali Yücel’in düşünce yapısını kavramak gerekecektir (Keskin, 2012: 7). Eğitimin tüm kademelerinde yönetimdeki iktidarın etkileri belirgin şekilde hissedilmiştir. Yönetimlerin üst düzey kadroları, bu durumu açıkça ifade etmekten çekinmemiştir. Bununla birlikte, tüm koşullara rağmen tarih disiplini



ve diğer alanlarda bir dizi iyileştirme gerçekleştirilmiştir. Bu girişimlerin bazıları başarıyla sonuçlanırken, bazıları çeşitli nedenlerle hedeflenen sonuçları üretememiştir.

3.2. Köy Enstitüleri Döneminde İktidarın Tarih Eğitime Bakış Açısı

1773 yılından itibaren tesis edilen askeri eğitim kurumları, genellikle sıbyan okullarını tamamlayanlardan ve medreselerden ayrılan öğrencileri kabul ettiğinden, ortaöğretim kurumları olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte, Tanzimat reformlarına (1839) kadar Osmanlı eğitim sisteminde ilk, orta ve yükseköğretim kademeleri şeklinde bir kategorileştirme bulunmamaktaydı. Bu kademelerin, eğitim kurumlarının kendi iç yapılanmasında var olduğu kabul ediliyordu. Tanzimat döneminde kurulan Rüştîyeler, sıbyan okulunu temel alarak kurulduğundan, başlangıçta ortaöğretim kurumu olarak tasarlanmış; ancak daha sonra İdadilerin açılmasıyla birlikte, ilköğretim kapsamında değerlendirilmiştir. 1869 senesinde yürürlüğe giren Genel Eğitim Tüzüğü, ortaöğretim kurumları olarak İdadi ve Sultani modellerini öngörmüştür. 1910'lu yıllarda ortaöğretim kurumları; Medreseler (orta kısım), İdadiler, Sultaniler ve Öğretmen Okulları şeklinde yapılmıştı. Bunlara ek olarak, yerel yönetimler tarafından açılan mesleki eğitim kurumları arasında da ortaöğretim seviyesinde değerlendirilebilecek okullar mevcuttu. Kurtuluş Savaşı sürecinde de ortaöğretimin bu organizasyonel yapısında herhangi bir değişiklik gerçekleştirilmiştir.

1924 yılında gerçekleştirilen bir düzenlemeyle Rüştîyeler ve İdadiler, üç yıllık ortaokul ve üç yıllık lise formatına dönüştürülmüştür. Bu reformla birlikte ortaöğretim, ilkokulu takip eden üçer yıllık iki aşama şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. Tevhid-i Tedrisat kanununun yürürlüğe girmesiyle eğitimin tek bir çatı altında bütünleştirilmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimde yeniden yapılandırma yaklaşımını benimsemiş ve uzun süredir çözüm bekleyen problemlere yönelik stratejiler geliştirmeye başlamıştır. Heyet-i İlmiye adı verilen danışma kurulları oluşturularak müzakereler düzenlenmiş ve bu müzakerelerde ortaöğretimle ilgili çeşitli kararlar alınmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde, hem milli eğitimin toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması hem de eğitim ve öğretimin karşılaştığı sorunlara çözüm yolları geliştirilmesi amacıyla uygulanan bir diğer metodoloji, daha geniş katılımlı Milli Eğitim Şuraları organize etmek olmuştur. Bu şuralarda kuşkusuz ortaöğretime ilişkin birçok araştırma gerçekleştirilmiş ve politika kararları belirlenmiştir (Dönmez, 2005: 257-260). Yönetimde bulunan her siyasi otorite kendi perspektifinden bazı değişiklikler gerçekleştirse de, Tarih disiplininin temel yapısı ve özü değişmeden korunmuştur.

3.2.1. Milli Şef Döneminde Tarih Öğretimi

1938-1950 yıllarını kapsayan dönem, İnönü ya da Milli Şef Dönemi olarak adlandırılmakta olup, siyasi anlamda durağan bir yapı sergilemesine rağmen kültürel açıdan oldukça hareketli bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Bu dönem, Atatürk'ün benimsediği milli kültür politikasından farklı bir yönelimle, yeni bir kültürel yapılanma sürecine girilmesiyle dikkat çekmektedir (Keskin, 2012: 114).

Dönemin yönetim kadrosu, yeni rejimin etkisini toplumun tüm kesimlerine yaymayı amaçlamış ve kırsal kesimdeki vatandaşlara da ulaşmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda, özellikle Tarih eğitimi üzerinden etkili bir yayılım stratejisi benimsenmiş ve Köy Enstitüleri bu hedefin gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Parti programında bu yaklaşımı destekleyen ifadeler yer almıştır: “Fırkamız, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine fevkalade ehemmiyet verir. Bu bilgi Türkün kabiliyet ve kudretini, nefsine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyen mukaddes bir cevherdir.” (Aslan, 2021: 38).



Bu dönem, dünya genelinde ekonomik krizlerin yaşandığı ve II. Dünya Savaşı'nın etkilerinin sürdüğü bir zaman dilimine denk gelmiştir. Bu nedenle, ülke yönetimi mevcut zorlukların üstesinden gelebilmek için çok boyutlu kalkınma projelerini devreye sokmuştur. İsmet İnönü, kalkınmayı yalnızca ekonomik bir mesele olarak değil, aynı zamanda kültürel bir konu olarak ele almış ve bu kapsamda konservatuvar, opera, Yunanca ve Latince gibi derslerin eğitim müfredatına eklenmesi gibi çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Dönemin hâkim kültürel anlayışı ise Hümanizm olmuştur. Türkiye'de 1938'den itibaren resmi politika olarak benimsenen Hümanizm, “eski Yunan ve Roma medeniyetine yönelmek” olarak tanımlanmıştır. Ancak bu hümanist yaklaşım, Atatürk dönemindeki milli kültür coşkusu ve milliyetçilik anlayışını zayıflatarak önemli bir kültürel dönüşüme ve tahribata yol açmıştır (Keskin, 2012: 114).

Bu dönemde laiklik ilkesi oldukça katı bir şekilde uygulanmıştır. Ancak dönemin toplumsal koşulları ve gelen tepkiler doğrultusunda, 1949 yılında CHP hükümetinin son dönemlerinde Din dersi, haftada iki saat olmak üzere seçmeli ders olarak müfredata eklenmiştir. Din derslerine katılmak isteyen öğrencilerin velilerinin bu taleplerini okul yönetimine bildirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, bu derslerin sınıf geçme notlarına herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Yiğit, 1992: 42).

Bu süreçte ortaöğretim alanında üzerinde durulan en önemli konulardan biri de öğretmen açığının kapatılması olmuştur. 1930 yılında gerçekleştirilen I. Maarif Şûrâsı'nda, öğretmen yetiştiren kurumların kapasitelerinin artırılmasının gerekliliği vurgulanmış, Gazi Terbiye Enstitüsü'nde eğitim gören öğretmenlerin birden fazla ders verebilecek şekilde yetiştirilmesi ve fen-edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönlendirilmesi önerilmiştir.

Aynı şûrada, öğretmen açığını gidermek amacıyla yardımcı öğretmenlik uygulaması da gündeme getirilmiştir. Ancak bu uygulama, beklenen sonuçları tam anlamıyla sağlayamamış ve Milli Eğitim Bakanlığı, 1943 yılında ortaöğretim kurumlarında yardımcı öğretmen istihdam edilmesine ilişkin kanunun süresini beş yıl daha uzatmıştır. Gazi Terbiye Enstitüsü ile Yüksek Öğretmen Okulu'nun kapasitelerinin artırılmasına ek olarak, 1944 yılında Balıkesir'de Necatibey Eğitim Enstitüsü açılmıştır. Ancak tüm bu çabalara rağmen, öğretmen açığının kapatılması konusunda istenilen başarıya ulaşılamamış ve bu durum, İnönü döneminde ortaöğretimin yaygınlaştırılması hedefinin tam anlamıyla gerçekleşmemesine neden olmuştur (Özkan, 2008: 166).

Bu dönemde hazırlanan Tarih dersi programları incelendiğinde, Yunan ve Roma tarihine ilişkin konuların öncelikli bir yer tuttuğu, Türk tarihinin ise ikinci planda kaldığı görülmektedir. CHP ve İsmet İnönü yönetimi, Avrupa medeniyetine eski Yunan kültürü üzerinden ulaşılabileceği düşüncesiyle Hümanizm hareketini başlatmıştır. Ancak bu hareket, farklı toplumsal kesimlerden gelen yoğun eleştiriler sonucunda 1946 yılından itibaren terk edilmiştir. 1950'li yıllardan itibaren ise Türk tarihine yeniden ağırlık verilmeye başlanmıştır. Türk tarihine verilen önemin artışı, sonraki yıllarda giderek daha belirgin hale gelmiştir (Aslan, 2021: 39).

Bu dönemde biri 1938'de, diğeri ise 1949'da olmak üzere iki farklı ortaokul Tarih programı yayımlanmıştır. 1938 yılında hazırlanan ilk program, Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı görevine atanmasından kısa bir süre sonra yürürlüğe girmiştir. Bu programda, ortaokulun tüm sınıflarında Tarih dersine haftada ikişer saat yer verilmiştir. Programın içeriği incelendiğinde, önceki müfredatlardan belirgin şekilde farklılaştığı ve köklü bir dönüşüm geçirdiği anlaşılmaktadır. Ortaokul birinci sınıfta Tarih dersi, “Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar” başlığıyla sunulmuş ve Yunan-Roma tarihine ilişkin konulara özel bir önem verilmiştir. İkinci sınıfta ise “Orta Zamanlar” başlığı altında Türk, İslam ve



Dünya tarihine dair çeşitli konular kronolojik bir sırayla ele alınmıştır. Üçüncü sınıfta ise ders içeriği “Yeni ve Yakın Zamanlar ile Türkiye Cumhuriyeti” olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır.

1949 yılında yayımlanan ikinci programda ise ortaokul birinci sınıf Tarih dersi konuları sekiz ana başlık altında toplanmıştır. Bu konular, 1938 programıyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Ancak 1949 programında, Türk tarihine daha fazla yer verildiği ve içeriklerin daha sistematik bir şekilde düzenlendiği görülmektedir. İkinci sınıfta ise ders konuları altı ana başlık halinde sunulmuş ve içerik daha özlü bir hale getirilmiştir. Üçüncü sınıf konuları ise on bir ana başlık altında düzenlenmiştir. Genel olarak, 1938 ve 1949 programlarının dönemin kültür politikası olan Hümanizm doğrultusunda şekillendiği ve bu politikayı yansıttığı söylenebilir (Keskin, 2012: 116).

Bu dönemde Türkiye’de ders kitapları için tek kitap politikası uygulanmıştır. Ders kitapları devlet tarafından basılmış ve her yıl düzenlenen yarışmalarla en iyi kitap seçilerek okullarda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu uygulama, serbest kitap politikasının neden olduğu sorunları giderirken, aynı zamanda ders kitaplarının uzun süre güncellenmemesi nedeniyle yeni gelişmelerin öğrencilere aktarılmasını zorlaştırmıştır. Çok partili sisteme geçişle birlikte serbest kitap uygulamasına geri dönmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk Tarih Kurumu tarafından hazırlanan dört ciltlik “Türk Tarihinin Ana Hatları” adlı eser, İnönü döneminde aşamalı olarak müfredattan çıkarılmış ve milli karakterinden uzaklaştırılmıştır. Hümanist anlayışın egemen olduğu bu dönemde, Yunan ve Roma tarihine verilen önem, Türk tarihine verilen önemin önüne geçmiştir (Özkan, 2008: 153-154).

3.2.2. Demokrat Parti Döneminde Tarih Öğretimi

Bu periyot, bilindiği üzere Türkiye’de çok partili demokratik sistemin varlık kazandığı ve bu sistemin yerleştirilmeye çalışıldığı bir zaman dilimidir. Bu dönemin eğitim ve kültür politikalarına ilişkin hedef ve prensipler belirlenirken, dönemin mevcut koşulları ve gereksinimlerinin dikkate alındığı belirgin bir şekilde görülmektedir. Henüz yeni yerleştirilmeye çalışılan eğitim felsefesi bu süreçte terk edilme eğilimine girmiştir. Mütekip dönemleri de etkileyecek yeni eğitim stratejileri geliştirilmiştir (Aslan, 2021: 41).

Demokrat Parti, toplumsal ihtiyaçlar ve değişen koşullar doğrultusunda eğitimin yeniden yapılandırılması gerekliliğine inanmıştır. Parti programında eğitimin maddi ve manevi unsurlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını öngörmüştür. Demokrat Parti tüzüğü’nün 34. maddesinde şu ifadeler yer almaktadır: “Umumi ve mesleki eğitim ve öğretim yurt ihtiyaçlarını karşılayacak umumi bir plana göre tanzim edilmeli ve gelecek nesilleri yalnız ilim ve teknik bilgi ile değil milli ve insani bütün manevi kıymetlerle de teçhizine çalışmalıdır.” Bu madde, eğitimin belirli bir plan çerçevesinde düzenlenmesinin yanında, öncelikle milli ve ardından evrensel insani değerleri de kapsayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır (Özkan, 2008: 219-220). Ancak bu döneme sirayet eden başka sorunlar da mevcuttu; CHP döneminden devralınan öğretmen eksikliği, öğretmen kalitesine ilişkin problemler, okul yetersizlikleri ve daha birçok sorun DP iktidarı süresince de devam etmiştir (Yeşil, 2018: 150).

DP ve CHP arasındaki siyasi rekabet ve anlaşmazlıklar ders kitaplarına da yansımıştır. Örnek vermek gerekirse, bu dönemde Enver Behnan Şapolyo’nun kaleme aldığı “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” adlı eserin bir bakıma DP ileri gelenlerinin beğenisini kazanacak tarzda yazıldığını ifade edebiliriz. Şapolyo’nun eserinde DP’nin iktidara gelişi “1950 İnkılabı” başlığı altında olumlu bir yaklaşımla sunulduğunu görmekteyiz. Benzer şekilde, Celal Bayar’ın icraatlarının anlatım biçimi, İsmet İnönü’yü gölgede bırakma niyetinde olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Kitapta en çok dikkat çeken özelliklerden biri de İsmet İnönü’ye



mümkün olduğunca az yer verilmesidir. Karal'ın yazdığı "Türkiye Cumhuriyeti Tarihi" (1958 baskısı) adlı kitapta DP'nin iktidara gelişinin "Türk Demokrasi Sisteminin Gelişmesi" başlığı altında övgüyle anlatıldığına tanık olmaktayız. Aynı eserde daha önce kullanılan "Şef" ifadesinin çıkarılması ve İnönü isminin eskisi kadar sık zikredilmemesi dikkat çekmektedir. Bununla birlikte 1957 tarihli müfredat programında tarih dersleri "Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi" ve "Tarih" olmak üzere iki ayrı kategori altında sınıflandırılmıştır. Ayrıca tarih derslerinin "Çağlar" sistemine göre konulara ayrıldığını belirtebiliriz (Köken, 2014: 234-236).

Bunun yanında, 1950 yılında DP hükümetinin Din dersleri konusunda önemli değişiklikler getirdiğini gözlemlemekteyiz. Din dersleri yine seçmeli statüsünü korumuştur ancak program içi dersler haline dönüştürülmüştür. Çocuklarının Din dersi almasını istemeyen ebeveynler bu durumu eğitim-öğretim yılı başında yazılı olarak okul yönetimine bildirmekle yükümlü kılınmıştır. Bildirimde bulunmayanların çocukları için sınav ve dersler zorunlu olarak kalmıştır (Aslan, 2021: 41).

1950 sonrası dönemde Batı kapitalizminin doğal sonuçlarına baktığımızda; moda, hazcılık ve aşırı tüketim alışkanlıklarının milli kültür politikasını da etkilediği görülmektedir. DP'nin iktidarı devralmasıyla yeni siyasi kadroların önceki kültür politikalarının karşısını benimseme eğilimi ve gelen eleştiriler neticesinde "Hümanist" akımın eski etkisini yitirdiğini söyleyebiliriz. Özellikle hümanist anlayış doğrultusunda hazırlanan tarih ders kitaplarında kayda değer bir değişikliğe gidilmemiştir. Bu dönemden sonra Türk Tarih Kurumunda etkin olan bazı araştırmacıların, yayın ve faaliyetlerinde Türk tarihinden ziyade, Türk kimliğiyle doğrudan ilişkisi bulunmayan devletler üzerine yoğunlaştığı açıkça gözlemlenmektedir (Köken, 2014: 237).

1947'de uygulamaya konulan öğretim programı, 1950 yılında gerçekleştirilen genel seçimlere kadar yürürlükte kalmıştır. 1950 yılı bu açıdan köy enstitüleri için yeni bir dönemin başlangıcını teşkil etmektedir. 7 Ekim 1952 tarihli ve 210 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile henüz yasal düzenlemede değişiklik yapılmadan öğretim programlarının revize edildiği görülmektedir. 1953 yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programı artık sadece enstitüler için tasarlanmamıştır. Yeni öğretim programı "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı" adıyla yayımlanmıştır. 1953'te yürürlüğe giren bu programla köy enstitüleri sisteminin fiili olarak sonlandırıldığı ifade edilebilir (Aslan, 2021: 45).

Şüphesiz DP dönemi, Türkiye'nin ekonomik gelişiminde ve demokratikleşme sürecinde kritik bir konuma sahiptir. Ancak DP milliyetçi bir parti görünümünde olmasına karşın, yoğun kozmopolit etkiler altında bulunduğundan, milli eğilim ve milli kültürün devlet politikası olarak, Türk devletinin değişmez ve öncelikli politikası şeklinde değerlendirildiğini söylememiz mümkün değildir (Aslan, 2021: 45).

Nitekim bu dönemi analiz ettiğimizde, siyasi alanda ve ekonomide Batı'ya açılma ve liberalleşmenin beraberinde getirdiği yeni arayışların etkisi ve önceki dönemden kalan izlerin birleşimiyle, milli kimliğini kazanmış bir devletteki tarih eğitimi yerine, "çelişki ve belirsizliğin" hâkim olduğu bir tarih eğitimi anlayışının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Köken, 2014: 237).

3.3. Köy Enstitülerinde Tarih Dersinin Amaçları Ve Değerlendirilmesi

Cumhuriyet rejiminin kurulmasıyla birlikte, genç ve dinamik bir toplum, çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşarak dünya sahnesinde eşit bir konum elde etme arzusundaydı. Bu süreçte, Atatürkçü cumhuriyet ideallerinin korunması ve toplumun her kesimine yayılması büyük önem taşımaktaydı. Bu amaç doğrultusunda, köy enstitüleri projesi hayata geçirilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu idealleri halka benimsetmenin en etkili yollarından birinin, tarafsız ve milliyetçi bir tarih eğitimi olduğu düşünülmüştür. Bu sayede özgürlük ve



devrim fikirleri, milli bir tarih öğretimi bilinciyle toplumun her kesimine ulaştırılabilecekti. Tarih derslerinin amaçları ve bu hedeflere ulaşmada izlenecek yöntemler, açık bir şekilde belirtilmiştir (Aslan, 2021: 45).

Köy enstitülerinin genel hedeflerine bakıldığında, öğrencilerin cumhuriyetçi ve ulusal değerlerle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenler ise bu ilkeleri yerel düzeyde uygulayarak toplumun çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasına katkıda bulunacaklardır. Ayrıca, bu eğitimciler, mesleki çeşitliliği birleştirici bir anlayışla hareket ederek toplumsal bütünleşmeyi sağlamayı amaçlamışlardır.

Tarih dersinin özel amaçları ise daha spesifik bir şekilde tanımlanmıştır. Köy Enstitüleri Öğretim Programı (KEÖP) 1943 ve KEÖP 1947’de tarih derslerinin hedefleri büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu amaçlar şu şekilde sıralanmıştır (Aslan, 2021: 46):

- Çocukların, çevrelerindeki tarihsel eserler ve olaylarla ilişki kurarak, bu olayları ilgili dönemin koşulları içinde incelemeleri sağlanarak tarihsel zaman, düşünce ve kavrayış yeteneği kazanmaları hedeflenmiştir. (Bu madde KEÖP 1947’den çıkarılmıştır.)
- Milli tarih ve insanlığın ilerleyişi açısından önemli savaşlar, devrimler ve reform hareketleri; bu olayların nedenleri, gerekçeleri ve koşulları birlikte ele alınarak öğrencilere, mensubu oldukları milletin ve insanlığa hizmet etmiş diğer milletlerin fedakârlık ve kahramanlıkları tanıtılmaya çalışılmıştır.
- Türklerin ve ilişkili oldukları milletlerin devlet teşkilatları, anayasaları, ekonomik ve teknik gelişim süreçleri ile tarihsel dönemlere özgü olayların öğretilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin bu konulara olan ilgileri artırılarak milli duygularının güçlendirilmesi hedeflenmiştir.
- Tarihsel olaylarla bağlantılı kurumların gelişim ve çöküş nedenlerinin incelenmesi yoluyla öğrencilerin, toplumsal yapıların işleyişini kavrayabilecek bir anlayış kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır (KEÇEV, 2004: 123-124).

Birinci hedef, öğrencilere yakın çevrelerinden başlayarak geçmişteki olay, olgu ve eserlere tarih biliminin yöntemlerine uygun bir perspektif kazandırmayı amaçlamıştır. Tarih derslerinde, yakın çevreden hareket etme prensibi, köy enstitülerinin tüm derslerinde benimsenen bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Bu yaklaşım, gerekli materyallerin ve ürünlerin enstitü bünyesinde üretilmesini zorunlu kılmıştır. Köy enstitülerinin bu özelliği, yapılan akademik çalışmalarda takdirle vurgulanmıştır (Aslan, 2021: 46).

İkinci hedefte, öğrencilerin mensubu oldukları milletin fedakârlık ve kahramanlıklarını tanımaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, tarih ders kitaplarında Türk milletinin tarih boyunca gösterdiği kahramanlık ve fedakârlıklara geniş yer verilmesi planlanmıştır. Böylece enstitülerde eğitim alan öğrencilerin, Türk büyüklerine saygı ve minnet duymaları, aynı zamanda kendi potansiyellerini keşfederek daha büyük başarılar elde etmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca, bu maddede diğer milletlerin fedakârlık ve kahramanlıklarının da ele alınacağı belirtilerek evrensel bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda, tarih biliminin metodolojisinin kullanılması gerektiği bir kez daha vurgulanmıştır. Buradaki temel amaç, öğrencilerin bilimsel yöntem ve analitik düşünme becerilerini geliştirmektir (Aslan, 2021: 46).

Üçüncü hedefte, Türklerin ve diğer toplumların kültürel yapılarının, medeniyetlerinin temel özelliklerinin ve gelişim süreçlerinin öğrencilere kavratılması amaçlanmıştır. Bu hedefte öne çıkan nokta, “ulusal duyguları güçlendirme” ifadesidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin ulusal bilincini pekiştirmek için Türk tarihine ait siyasi, ekonomik, sosyal, bilimsel ve sanatsal unsurların derslerde ele alınması öngörülmüştür (Aslan, 2021: 46).



Dördüncü hedefte ise tarihsel olaylarla ilgili kurumsal yapıların incelenmesi öngörülmüştür. Örneğin, savaşlar gibi tarihsel olgularla ilişkili temel kurumlar, ordu teşkilatı gibi yapılar üzerinden ele alınmıştır. Bu sayede öğrencilerin, bir medeniyeti tarihsel süreç içerisinde idari, askeri, ekonomik, dini ve kültürel boyutlarıyla değerlendirebilecek analitik düşünme becerisi kazanmaları hedeflenmiştir (Çelik, 2019: 64-65).

1953 programında ise tarih dersleri, Sosyal Bilgiler başlığı altında işlenmeye başlanmıştır. Bu programın hedefleri, 1943 ve 1947 programlarıyla karşılaştırıldığında milli duyguları güçlendirme bakımından benzerlik göstermektedir. İdeal vatandaş yetiştirmek, millete aidiyet duygusunu artırmak, Türk inkılabının değerini kavratmak, tarihi kahramanları tanıtmak ve geçmişten gelen değerleri içselleştirmek ortak hedefler arasında yer almıştır. Bununla birlikte, 1953 programında tarih dersine yönelik ilgiyi artırmak ve nesnel bir bakış açısı kazandırmak amacıyla daha kapsamlı hedefler formüle edilmiştir (Akdoğan, 2016: 136).

Köy enstitülerinin kurucularından İsmail Hakkı Tonguç'un *Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü* adlı eserinde, tarih derslerinin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (Aslan, 2021: 47):

Bu amaçlar incelendiğinde, modern ve yapılandırmacı bir eğitim anlayışının esas alındığı görülmektedir. Derslerde öğretmenin merkezi rolü yerine öğrencinin aktif katılımı teşvik edilmiş, yazılı kaynaklardan yararlanılması, çevredeki tarihi mirasın değerlendirilmesi, yurt gezileri düzenlenmesi ve bu gezilerde gözlemlenen tarihi eserlerle ilgili yazılı çalışmalar yapılması önerilmiştir. Ayrıca, görsel materyaller ve maketler hazırlanması, tarihi görseller ve belgelerden oluşan koleksiyonlar oluşturulması, harita ve grafik kullanımı, dramatizasyon gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır. Tarih derslerinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi de önerilmiş; örneğin, iş derslerinde antik dönemlere ait tarım aletleri ve savaş araçlarının imal edilmesi gibi uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, sinema, projeksiyon, radyo, müze ve sergilerden yararlanılması önerilmiştir. Bu öneriler, köy enstitüleriyle ilgili literatürde büyük ölçüde uygulanmaya çalışılmıştır. Dönemin sınırlı ekonomik ve teknolojik olanaklarına rağmen alınan kararlar ve uygulamalar, oldukça ileri düzeyde bir tarih eğitimi anlayışını yansıtmaktadır (Nihan ve Şahin, 2017: 2122).

Tarih derslerinin amaçlarına bakıldığında, öncelikli olarak Türk gençlerinin, Türk devriminin anlam ve önemini kavramaları hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra, tarihsel birikimin günümüz kültürünün temelini oluşturduğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin, onurlu bir milletin evlatları olduklarının bilinciyle vatan sevgisi ve koruma sorumluluğu geliştirmeleri amaçlanmıştır. Özetle, tarih derslerinin çok boyutlu bir yaklaşımla işlenmesi, teorik ve uygulamalı yönlerinin dengeli bir şekilde ele alınması önerilmiştir. Dersin diğer disiplinlerle entegrasyonu ve öğrencinin aktif katılımı da vurgulanmıştır. Nihai olarak, milli tarih bilincine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, atalarının mirasıyla gurur duyan ve dünyadaki gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Aslan, 2021: 47).

3.4. Köy Enstitülerine Yönelik Eleştiriler ve Köy Enstitülerinin Kapatılması

1940 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayarak faaliyete geçen köy enstitüleri, kuruluşlarından itibaren çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Kuruluş kanununun onaylanması sürecinde bazı milletvekillerinin oylamaya katılmaması, bu eğitim kurumlarına yönelik bir muhalefetin oluşabileceğinin ilk işaretlerini vermiştir. Köy enstitülerine dair eleştiriler, 1943 yılında Ankara'da gerçekleştirilen İkinci Eğitim Şurası'nda tartışma konusu haline gelmiştir. Enstitülere kabul edilen öğrencilerin kırsal bölgelerden seçilmesi ve mezunların yalnızca köylerde görev yapma zorunluluğu getirilmesi eleştirilmiştir. Bu uygulamanın toplumda kentli ve köylü ayrımını pekiştirdiği, enstitülerde "komünist bir ideolojiyi çağrıştıran bir



eğitim anlayışının” hâkim olduğu, yatılı bölümlerde uygulanan karma eğitim modelinin Türk gelenek ve görenekleriyle uyumsuz olduğu yönündeki iddialar tartışmalara yol açmıştır. Köy enstitülerine karşı çıkanlar, özellikle üniversitelerdeki siyasi olayları gerekçe göstererek, bu kurumların sağ-sol çatışmalarından uzak tutulması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, köy enstitülerinin uygulamalı eğitim metodolojisi eleştirilmiş; yatılı kurumlarda karma eğitimin milli değerlere ve geleneklere uygun olmayan davranışlara zemin hazırladığı öne sürülmüştür. 1945 yılında çok partili sisteme geçişle birlikte Cumhuriyet Halk Partisi’ne muhalif birçok siyasi oluşumun ortaya çıkması, köy enstitülerine yönelik eleştirilerin daha da artmasına neden olmuştur. Muhalefet partileri arasında özellikle Demokrat Parti mensupları, Cumhuriyet Halk Partisi’ni yıpratmak amacıyla köy enstitülerini bir siyasi araç olarak kullanmışlardır. Bu eleştiriler, bazı Cumhuriyet Halk Partili milletvekilleri tarafından da desteklenmiş ve sorunların çözümünden ziyade, bu eğitim kurumlarının kapatılması bir çıkış yolu olarak değerlendirilmiştir (Çağlayan, 2014: 124-125).

1949 yılında Cumhuriyet Halk Partisi’nin son Başbakanı Şemsettin Günaltay döneminde, çıkarılan 5541 sayılı kanunla köy enstitülerine yalnızca köy çocuklarının kabul edilmesi uygulaması sona erdirilmiştir. Yeni düzenlemeyle köy çocuklarının yanı sıra, %25 oranında belediye teşkilatı bulunan kasabalardan gelen çocukların da enstitülere kabul edilmesi kararlaştırılmıştır (Ezer, 2020: 1800).

14 Mayıs 1950 genel seçimlerinde iktidara gelen Demokrat Parti’nin ilk kabinesinde Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan İzmir milletvekili Avni Başman, köy enstitülerinin kapatılmasına yönelik baskılara dirense de bu durumu kabul etmeyerek görevinden istifa etmiştir. Avni Başman’ın istifasının ardından Milli Eğitim Bakanlığı görevine atanan Demokrat Parti Samsun Milletvekili Tevfik İleri, bazı Demokrat Partili milletvekillerinin talepleri doğrultusunda köy enstitülerinde çeşitli reformlar gerçekleştirmiştir. Demokrat Parti iktidarı döneminde, enstitülerde karma eğitim uygulamasına son verilmiş ve bazı bölümler kapatılmıştır. 27 Ocak 1954 tarihinde çıkarılan 6234 sayılı “Köy Enstitüleri ve İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun” ile köy enstitülerinin faaliyetleri sona erdirilmiş ve bu kurumların adı İlköğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Ezer, 2020: 1800).

4. SONUÇ

Cumhuriyet’in tesisiyle birlikte diğer devrimlerde olduğu gibi eğitim alanına da ehemmiyet atfedilmiştir. Toplumsal kalkınmanın eğitimle mümkün olacağını idrak eden Cumhuriyet idaresi, eğitim sahasında gerekli teşebbüsleri başlatmıştır. Bu mevzuya büyük önem veren ve yakından takip eden Atatürk, muhtelif konuşmalarında eğitim ve öğretimin ehemmiyetini vurgulamıştır. Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde başlatılan eğitim seferberliği kapsamında çözülmesi en güç meselelerin başında yeterli sayıda eğitimci bulunmaması gelmiştir. Osmanlı devrinden intikal edenler dahil olmak üzere ülkede sınırlı sayıda bulunan öğretmen yetiştiren kurumlar, ihtiyacı karşılamaktan uzak kalmıştır. Türkiye nüfusunun yaklaşık %80’inin kırsal kesimde yaşaması nedeniyle eğitimin mümkün olduğunca köylere ulaşması zaruri hale gelmiştir. Mevcut şartlarda görev yapan öğretmenlerin niceliksel yetersizliklerinin yanında köy koşullarına uygun eğitim almamaları, kırsal bölgelere adaptasyon problemini ortaya çıkarmıştır.

Köy enstitülerinin kuruluş gayelerini incelediğimizde, içerisinde çeşitli değerlendirmeleri barındıran kapsamlı bir konu olduğu görülmektedir. Genel perspektiften bakıldığında; Atatürk ilkeleri doğrultusunda geniş halk kitlelerinin eğitim seviyesini yükseltmek, reformların hayata geçirilmesi ve yerleşmesi için gerekli zemini hazırlamak, toplumun; siyasi, iktisadi ve kültürel yaşama aktif katılımını temin etmek ve aynı zamanda kendi



hakları konusunda bilinçlendirmek amaçlanmıştır. Bununla beraber köy yaşamına yabancılaşmayacak, istekli ve örnek şahsiyet profilinde öğretmen yetiştirmek enstitülerin diğer bir hedefi olmuştur. Ayrıca Köy enstitüleri eğitimi tüm topluma yaymak, kırsal bölgeleri eğitim vasıtasıyla kalkındırmak ve bununla birlikte köyü üretim merkezi, köylüyü de üretici konumuna getirmek maksadıyla tesis edildikleri neticesine ulaşılmıştır.

Enstitülerin kuruluş mevkileri belirlenirken şehir merkezlerinden uzak ancak ilçelere yakın ve birkaç şehrin ortasında merkezi bir konumda tesis edilmesi kararlaştırılmıştır. Böylelikle ülke genelinde dengeli bir dağılım gösterdikleri müşahade edilmektedir. Enstitülerin kurulacağı lokasyonlarda şehirle ulaşım bağlantısına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra genellikle merkezi yerleşimler değil, zirai, hayvancılık ve teknik üretimlerin gerçekleştirileceği geniş arazilerin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bu suretle enstitülerde iş ve yaşamın eğitim metodolojisi aracılığıyla bütünleştirilmesi hedeflendiği anlaşılmıştır. Kırsal alanlarda konumlandırılmalarının gerekçesi, iş ve hayatı birlikte öğretme amacı taşıdığı tespit edilmiştir.

Eğitim meselesi çok boyutlu bir niteliğe sahip olduğundan kuruluş süreci, işleyişi ve maliyetinin yüksek oluşu, bu alanda yapılacak faaliyetleri daima zorlaştırmıştır. Özellikle Türkiye gibi imkanları her zaman elverişli olmayan bir ülke için bu külfet daha da artabilmektedir. Enstitülerin kuruluş döneminin koşullarını değerlendirdiğimizde, çeşitli zorluklarla karşılaşılması öngörülebilir bir durumdur. Enstitü projesi sıradan bir girişim değildi; bu sebeple enstitüler hayata geçirilirken birçok açıdan güçlüklerle mücadele edilmiştir. Kararlılıkla vücuda getirilmesi amaçlanan bu modelin çeşitli altyapı eksiklikleri bulunmaktaydı. Bunların başında arazi yetersizliği gelmekteydi. Köyde üretimi tatbik edecek toprak temin etme sürecinin sıkıntılı geçtiği görülmüştür. Kırsal kesime uygun öğretmen yetiştirme düşüncesi ve öğrencilerin enstitülere yönlendirilme sürecinin belirli bir zaman aldığı müşahade edilmiştir.

Enstitülerde tahsilini tamamlayan öğrenciler mezuniyet sonrasında gönüllü olarak köylerde vazifelendirilmiştir. Bu uygulamanın daha isabetli olduğu değerlendirilmektedir. Zira farklı yerlerden gelen bir öğretmen köy sakinleriyle iletişim problemleri yaşayabiliyor ve uyum süreçleri meşakkatli olabiliyordu; bu durum da motivasyonlarının azalmasına sebebiyet veriyordu. Ancak yerel öğretmenler büyüdüğü köyün meselelerini daha iyi kavradığı için yörenin şartlarına göre hareket edildiği gözlemlenmiştir.

Köy enstitülerinin ilk dönemlerinde kuruma öğrenci temin etme güçlüğü yaşandığı görülmektedir. Çünkü köylü vatandaşlar, kırsal yaşamın yoğun iş temposunda çocuğunun kendisiyle birlikte çalışmasından kolaylıkla vazgeçemiyordu. Bakanlık tarafından her vilayetten alınacak öğrenci sayısı belirlenmiş, böylece dengeli bir dağılım sağlanmaya çalışılmıştır. Kız çocuklarının okuma yazma öğrenmeleri ve eğitim almalarında da köy enstitülerinin kayda değer bir katkısı olmuştur. Enstitülerde öğrencilere verilen yetki ve sorumluluk bilinci ile kişiliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı tespit edilmiştir.

Araştırmamızın mühim bir bölümünü teşkil eden tarih eğitimi ve öğretimini incelediğimizde ise; tarih dersinin milli bir şuur oluşturma, atalarının ne denli görkemli bir geçmişe sahip olduklarını idrak ettirme, yeni kurulan devletin teşekkül sürecinin ehemmiyetini anlatma ve dünyadaki gelişmelerden ve güncel hadiselerden haberdar etme gayesinin güdüldüğü anlaşılmıştır.

Tarih dersi bu periyot dahil muhtelif tarih akımlarına şahit olmuştur. Başlangıçta bu enstitülerde Osmanlı'dan tevarüs eden bir tarih anlayışı mevcuttu. Enstitüler döneminde ise Türk tarihinin azametini ve hakikatini kavratmak için Türk Tarih Tezi dönemi yaşanmıştır. Akabinde özellikle Yunan ve Roma tarihinden mülhem hümanistik bir yaklaşım hakim olmuştur. Sonrasında ise dönemin siyasi koşullarıyla irtibatlı bir Türk-İslam sentezi tecrübe



edilmiştir. Nihai olarak ise çok perspektifli olarak nitelendirilen modern tarih anlayışının temellerinin atıldığı bir süreç yaşanmıştır. Türk tarih anlayışı tüm bu yaklaşımlardan az veya çok etkilenmiş ve bu görüşler istikametinde hareket ettiği gözlemlenmiştir.

Tarih dersi uygulamasında; öğrencilerin aktif kılınmaya çalışıldığı, yakın çevredeki tarihi eserlerden istifade edilmeye gayret gösterildiği, tarihi mekan ziyaretleri gerçekleştirildiği ve bu doğrultuda ödev ve etkinlik çalışmalarının yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bunun yanında yerel tarihe önem atfedildiği, müze tesis etme fikri, arkeolojik kazı çalışmalarına öğrencilerin de dahil edildiği; seminer, konferans ve kitap tanıtım etkinliklerinin düzenlenmesi gibi faaliyetlerle öğrencilerin öğrenim kalıcılığına katkı sağlandığı belirlenmiştir.

Enstitüler döneminde dersin işlenişi ve öğrencilerin gelişimi için eğitim materyallerinin önemi kavranmış, öğrenci merkezli bir yaklaşımla bunu bütünleştirerek donanımlı bir birey yetiştirmeyi hedeflediği anlaşılmıştır. Köy enstitüleri müfredatında tarih dersine mahsus çeşitli kitaplar tavsiye edilmiştir. Dersin işlenişinde ise kitabın yanı sıra birçok materyal kullanılmıştır. Haritalar, tarih tabloları, atlaslar, tarihi film ve projeksiyonlar bunlardan bazılarıdır. Ayrıca dersin kalıcılığını artırmak için tarihi mekan gezileri düzenlenmiş, müzeler ziyaret edilmiş, kazı alanları gözlemlenmiş ve yöredeki tarihi kalıntılar tetkik edilmiştir. Bu uygulama işbaşında eğitimin bir parçasını oluşturmaktaydı ve aktif öğrenme metodolojisinin tarih dersi açısından olumlu bir atmosfer yarattığı değerlendirilmiştir.

REFERENCES

- Akdoğan, E.M. (2016). *Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ambarlı, A.(2010). *Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)*,Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aslan, S. (2021). *Köy Enstitülerinde Eğitim Ve Tarih Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tezi.
- Aydoğan, M. (2007). *Tonguç’a Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Boykoy, S. (2011). Türkiye’de 1939–1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları Ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21),165-180.
- Boykoy, S.(2011). Türkiye’de 1939–1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları Ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21),165-180.
- Çağlayan, E. (2014). Köy Enstitüleri’nin Açılması ve Dicle Köy Enstitüsü, *Turkish Studies*, Volume 9/1 Winter, s. 124-125.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (29-30),55.
- Çelik, S. (2019). *Köy Enstitüleri Kültür Derslerinde Türk Kültürü ve Türk Milliyetçiliği*, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Dönmez, C. (2005). Atatürk Ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(14),257-263.



- Elbir, B. Karakaş, Ö. (2007). “Cumhuriyet Dönemi Türk Kültür ve Edebiyatında Hümanizmin Etkileri”, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic, 2(4),383-386.
- Ezer, F. (2020). “Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi”, Belgi Dergisi, C.2, S.19, Pamukkale Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, Kış 2020/I, ss. 1786-1804.
- KEÇEV, (2004). *Köy Enstitüleri Programları*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Keskin, Y.(2012). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Tarih Programlarına Yönelik Bir Analiz: Politik Ve İdeolojik Yaklaşımların Programlara Yansıması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40)114-117.
- Koç, N. (2010). Köy Enstitüleri’nde İş Hayatı, *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, S. 10/Yaz, Konya, s. 69-70.
- Koç, N. (2013). *Türk Kültür Tarihi İçerisinde Köy Enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Köken, N. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Makal, M. (2007). Köy Enstitülerinde Kitap ve Okuma. M. AYDOĞAN içinde, Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler-Uygumalar (s. 92-96). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Mindivanlı Akdoğan, E. (2016). *Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı Ve Tarih Ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Nihan A. Şahin, E. (2017). Tebliğler Dergisi Kararlarına Göre 1940-1960 Yılları Arasında Tarih Öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2120-2123.
- Özkan, S. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekben, Ş. (2005). *Canlandırılacak Köy Yolunda*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Türk, İ. C. (2010). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcisi Satı Bey ve Tarih Öğretimi, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (6),146.
- Türkoğlu, P. (2019). *Tonguç ve Enstitüleri*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yeşil, H. (2018). *Türkiye’de Köy Enstitülerinin Kapatılma Süreci Ve Demokrat Parti’nin Eğitim Anlayışı*, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yiğit, A. A. (1992). *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.