

## Köy Enstitülerinde Okuma ve Kütüphane

### *Reading and libraries in Village Institutes*

Hasan S. Keseroğlu\*

#### Öz

*Bu yazıda, Türk eğitimin tarihinin kısa süreli (1935-1950) ama Türk eğitim tarihi yanında Türk kültür, Türk edebiyatı tarihinin de en çarpıcı örneklerinden birisi olan Köy Enstitülerinin oluşumu, okuma alışkanlığı ile ilgili özellikleri ve bir ilköğretim olarak kütüphaneleri ele alınmıştır. Enstitülerde kültür dersleri yanında uygulamalı olarak tarım ve teknik dersleri de yapılmaktadır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında bir kültür dersi olarak Türkçe (serbest okuma) dersleri çok önemliyse de diğer konularda da okuma, okuduğunu anlama yönünde öncelik öğretmenle başlar. Öğrencinin okuması, öğrencinin okuma alışkanlığı kazanması, araştırma yapması ve kütüphaneyi kullanmasında hedef öğretmendir. Köylerde okuma, kitap, kütüphane kültüründen yoksun büyümüş çocuklara bu kültür verilir. Bu amaç, Enstitülerde yapılan öğretim plan ve programlarında uygulama alanı bulur. Okuyan, okuduğunu anlayan, düşüncesini doğru ve güzel ifade eden gençler yetiştirilir. Bu kısa süreli Enstitü tarihinde Türkiye'nin en eski kültür konulu fakültelerinde yetişen "edebiyatçı/yazar" sayısı ile oranlanacak kadar çok yazar yetişir. Bu kişilerin beslendikleri yerler de Enstitülerin olmazsa olmaz parçası kütüphanelerdir.*

#### **Anahtar sözcükler:**

*Köy Enstitüleri, Okul kütüphaneleri, Okuma alışkanlığı.*

#### **Abstract**

*This paper deals with the libraries in village institutes and the phenomenon of reading, which constituted an original aspect of Turkish Educational History for a short term, and have left deep traces in Turkish Cultural History as well.*

\* Doç. Dr. Hasan S. Keseroğlu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi BİGİ ve Belge Yönetimi Bölümü öğretim Üyesidir. (hkesero@istanbul.edu.tr)

*Libraries in the Village Institutes, and indirectly the phenomenon of "reading" has been studied in this paper since the Village Institutes constituted a short-term (1935-1950) original part of the Turkish educational history, and had deep impact on Turkish Educational history as well as on cultural history. The importance of reading and the books in Village Institutes made the libraries inescapable and indispensable part of education. The Village Institutes has been at the forefront of the Turkish Educational history by collecting illiterate children, or children whose parents were illiterate from villages, teaching them reading, writing, thinking and crafts. The generation trained in the Village Institutes took the concept of village to the foreground not only in the field of education but also in the field of rural literature. It was only due to these children trained in the village Institutes could this new outlook be created.*

**Keywords:** *Village Institutes, School libraries, reading habits.*

## Giriş

Köy Enstitülerinin kitap ve okumaya ilişkin oluşturduğu köklü ve devrim nitelikli özelliği anlamak, Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürel ve eğitsel kalıtımı oluşturan Osmanlı İmparatorluğunun eğitim yapısı ve işleyişini anlamayı gerektirir.

Osmanlı İmparatorluğunda eğitim kurumları çok çeşitlilik göstermektedir. Saray okulları: Şehzadegân (Topkapı Sarayı içinde İmparator çocukları Kuran okuma, namaz surelerini ezberleme ve yazı öğrenirler), Enderûn (Topkapı sarayı içinde Saray, ordu, yönetim işlerinde çalışacak kişiler burada eğitilir), Meşkhane (Müzikle ilgilenen ve besteciler için açılmış bir okul); Askeri okullar: Acemioğlanlar (Tutsak gençler önce küçük bir ücret karşılığı çiftçilerin yanına gönderilir, beş yıllık bir sürede Türkçeyi, İslamiyeti ve bir efendiye hizmeti öğrenir oradan Acemioğlanlar gönderilirler. Burada da ordunun işleri, hizmet ve sanatları öğretilir.), Mehterhane (Askeri müzik okulu), Cambazhane (Askeri disiplin içinde yetiştirilen süvariler); Askeri Sanat okulları: Tophane (Savaş toplarının dökümü ve yapımı öğretilen yerler), Kılıçhane (Kılıç yapılan yerler), Tüfenkhane (Tüfek üretilen yerler), Humbarahane (Yeniçeriler dışındaki kesime askeri eğitim verilen okul); Memur Okulları: Babıâli (Osmanlının en büyük hükümet dairesinde çalışacak kişilerin yetiştirildiği okul), Babı Defterdarı (Devletin mali işlerinin yürütüldüğü daire), Babı Fetva (Yazı işlerini yürütecek kişiler okulu), Babı Serasker (Yeniçeri kışlasında yazı ve kayıt işlerini yürüteceklerin okulu); Halk Okulları: Sübyan okulları (Her mahallede bir tane bulunduğu için *mahalle mektebi*, halk arasında da *sübyan (sibyan) mektebi*. Yetim, yoksul çocuklar için açılmıştır.), Eski Medreseler, (Yeni Medreseler; Meslek ve

Uzmanlık Medreseleri: Dâr-ül Hadis, Dâr-ül Tıp, Dâr-ül Hendese, Dâr-ül Mesnevi, Medresettülkuzât, Medresetülvaizin, medresettüelimme vel Hutebâ, medresettülirşad, Medresettülmütehassisin; Meslek ve Uzmanlık Okulları: Dâr-ül Kurâ, Nakışhane, Mekteb-i Fünûnü Nücûm (Ergin, 1977).

Öncelikle saray ile halk okulları arasındaki ayırım; okul adlarının ötesinde çok önemli ve derin bir ayrıcalığı da beraberinde getirmektedir: Saray edebiyatı, halk edebiyatı. Saray edebiyatında Türkçe yanında Arapça ve Farsça sözcüklerle bezeli bir Osmanlıca kullanılırken; halk edebiyatında genellikle Türkçe kullanılmaktadır. Bu durum halkın, büyük çoğunluğun gittiği eğitim kurumları sibyan okullarında verilen eğitimle anlaşılabilir nitelikte değildir. Sibyan okullarında Kuran okuma (Arapça olarak okutulan Kuran'ını yalnız okuma öğretilir, okunanın anlamı değil), İslamlık bilgileri ve biraz da yazma öğretilir. Eğer sibyan okuluna giden bir kişi daha sonra medreseye (1844'den sonra Rüşdiye okullarına) giderse Arapça öğrenecek ancak özel dersler almak için koşul ve olanakları elveriyorsa Farsça da öğrenerek hem Osmanlıca'yı eksiksiz öğrenebilecek hem de edebiyattan anlayan bir kişi olabilecektir.

Bu durumda bir kişinin okuma yazma dili olan Osmanlıca'yı eksiksiz ve gerçekten bilmesi, Türkçe yanında Arapça ve Farsçayı bilmesini de gerekli kılmaktadır. Ancak hiçbir eğitim kurumu bu işi eksiksiz yapabilecek nitelikte taşımamaktadır. Ana dilin özelliklerini eksiksiz öğrenip okuyup yazma beceresi bu denli güç kazanılırken; bir kişinin 'okuma' ve 'kitap'a ilgi ve merakını uyandırmak zor olmak durumundadır. Bugün çocuğun kitabı sevmesi, okuma alışkanlığı kazanması için önkoşullardan birisi de doğru ve hızlı okuma beceresini geliştirmekten geçmektedir. Okuma beceri verilmeyen ve araştırmaya yönlentmeyen bir eğitim ortamında kitap ve okumaya ilgi, dolaylı olarak da kütüphanelerin işlevi boşlukta kalacaktır.

1839 yılında Tanzimat Fermanı Batı örnekli gelişimin önünü açacak; 1856 Islahat Fermanı ile de eğitim kurumlarında yenileşme hareketleri başlayacaktır.

Nitekim Osmanlı İmparatorluğunda;

1. Kişilerin okuyup yazmasının çok sınırlı kesim için geçerli olduğunu;
2. Kütüphanelerin (1862 yılına kadar) bir eğitim ve kültür kurumu olmaktan çok varlıklı ve yönetim katındaki kişilerin bireysel isteklerine bağlı vakıf kütüphanesi olarak kurulduğunu;
3. Vakıf kütüphanelerinin toplumsal istek, aydın kesimin bir gereksinimi olarak kurulmadığını;
4. Bireylerin kurdukları vakıf kütüphanelerdeki dermenin belirli bir amaç doğrultusunda değil de kurucunun bireysel eğilimlerine bağlı olduğunu;
5. Devlet eliyle kurulan (1882) ilk kütüphanenin açılışında yalnız 6 ciltlik Naima Tarihi adlı kitabın yer aldığını; belirleyebiliriz.

Türk eğitim tarihinin dönüm noktası 1869 yılında *Maarifî Umumiye*

*Nizamnamesi*'nin yayımlanmasıyla başlar. Osmanlı İmparatorluğu içinde okullaşma yaygınlaşır. Ancak İmparatorluğun çözülme ve dağılma dönemiyle birlikte eğitim konusundaki girişimler de pek çok alanda olduğu gibi istenildiği biçim ve düzeyde gelişme gösteremez. Osmanlı İmparatorluğundan doğan Yeni Türk Devleti 1920'de ilan edilmesi ardından, 15 Temmuz 1921 yılında Maarif Kongresi düzenler. Bir devletin savaşırken, savaşı yaşarken "eğitim" konusunda toplantı düzenlemesi, 'Dünya tarihinde de benzeri belki bulunmayan bir örnek' (Akyüz, 1993, 279) olarak değerlendirilir. Bu Kongrenin açılışında konuşma yapan Atatürk, Osmanlı İmparatorluğunun geri kalışındaki temel nedenlerin başında çağın koşullarına uygun yeterli eğitimin verilmeyişini gördüğünü dile getirir. Savaş nedeniyle bir sonuca varılamayan bu toplantıda, ilk ve orta öğretim programları ile köy öğretmeni yetiştirilmesi sorunu ele alınır (Akyüz, 1993: 280).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu (29 Ekim 1923) ardındaki toplumsal ve ekonomik gerçeği, Cumhuriyetin kurucusu Atatürk şu sözlerle dile getirir: "Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu topluluk, 1. Dünya Savaşında yenilmiş, Osmanlı ordusu her yerde zedelenmiş, koşulları ağır bir 'ateşkes anlaşması' imzalanmış. Büyük savaşın uzun yılları boyunca, ulus yorgun ve yoksul bir durumda. Ulusu ve yurdu Genel Savaşa sürükleyenler, kendi başlarının kaygısına düşerek, yurttan kaçmışlar..." (Atatürk, 1978: 1). Yorgun ve yoksul olan ulus, Osmanlı'nın eğitim ve bilgi karşısındaki tutumunun bir sonucudur, diyebiliriz.

T.C.'nin ilanı ardından Atatürk ile yaşanan takvim, yazı, harf, giysi gibi devrimler yanında Öğretimde Birlik (1924), Tekke Türbe ve Zaviyelerin Kapatılması (1925), Medeni Kanun, Kadınların Seçme ve Seçilme Hakları gibi konulardaki yasalarla modern devletin temelleri atılır. "Modernlik, genellikle, entelektüel etkinliğin siyasal propagandalardan ya da dinsel inançlardan korunması, yasaların tarafsızlığının kişileri koruması, kamu ve özel yönetimlerin kişisel bir iktidarın aracı durumuna gelmemesi, özel hayat ile kamu hayatının birbirinden ayrılması" (Bıçak, 2004: 64) biçiminde tanımlanmaktadır. Atatürk ile tek yol gösterici "bilim", başka bir deyişle *bilimsel bilgi* olacaktır. Osmanlı İmparatorluğunun çöküş ve dağılma dönemiyle birlikte; dönemin aydınları tarafından yapılmak istenen pek çok yenilik girişimi Atatürk ile kesin bir çözüme ulaşacaktır. Bu çözümler de genellikle Batı'nın uygar ülkelerinde uygulanan yasalar alınarak yapılacaktır. Böylece yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin izleyeceği yolun örnekliğini Batı yapmaya başlayacaktır.

Ulusal Kurtuluş Savaşı sürerken köy öğretmeni yetiştirme kaygısı, savaş sonrası da Türkiye Cumhuriyetinin temel sorunlarından biri durumundadır. Çünkü, 1935 nüfus sayımına göre yaklaşık 40.000 köyde yaşayan 16.400.000 kişiden, 1.100.000 çocuk okula gitmeden, öğrenmeden, okuma yazma olanağından yoksundur. Varolan 2345 köy okulundan 1764 tanesi hizmet verirken, 581

tanesi kapalıdır. Okul bulunan köylerde ise 677 kadın, 2334 erkek öğretmen bulunmaktadır. İl ve ilçelerde ise 3.799.742 kişi yaşamakta, 132.000 çocuk okuma fırsatı bulamamaktadır.

Cumhuriyet dönemi ilköğretimindeki durumu sayılarla ele alacak olursak, karşımıza aşağıdaki gibi bir tablo (Tablo 1) çıkmaktadır (Akyüz, 1993: 304) Cumhuriyetin ilanı dönemindeki okul sayısı, öğrenci sayısı, özellikle de kadın öğretmen sayısının 1940 başında iki katından fazla olduğunu görürüz.

Tablo 1 1923-1940 Türkiye’de eğitimde genel durum.

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci Erkek	Öğrenci Kız	Öğrenci Toplam	Öğretmen Erkek	Öğretmen Kadın	Öğretmen Toplam
1923-24	4.894	273.101	62.954	341.941	9.021	1.217	10.238
1930-31	6.598	315.072	174.227	489.299	11.504	4.817	16.318
1940-41	10.596	661.279	294.468	955.747	14.583	5.981	20.564

Cumhuriyetin ilanı ile Köy Enstitülerinin kuruluş tarihine kadar geçen süredeki okullaşma sayısı % 150, öğrenci sayısı % 300, öğretmen sayısı % 100’e yakın artmasına karşın; Türkiye’de genel okur yazarlık oranı oldukça düşüktür (Keseroğlu, 1995, 7-8). 1927’deki % 5.5’luk okur yazarlık oranı, yeni harflerin kullanılmaya başlanması ile 1929 yılında % 0 düzeyine inmiş; bu oran 1935’de % 15’e çıkmıştır.

Tablo 2. Okur yazarlık oranı.

Yıllar	%
1923-1924	3-4
1927	5.5
1929 başı	0
1935	15

Türkiye Cumhuriyetinin en önemli ve öncelikli sorunu eğitim konusunda hızlı, sağlıklı, doğru kararlar almak olmuş; bir yandan okur yazarlık oranını yükseltmeyi amaçlarken bir yandan da ilköğretimi ülke genelinde yaygınlaştırmayı hedeflemiştir. Cumhuriyetin ilanı ardından başlayan resmi eğitim yanında, okuma yazma seferberliği ‘millet mektepleri’, ‘Türk Ocakları’ ile sürmüştür; 1932 yılında kurulan, dokuz şubeden oluşan ‘Halkevleri’nde hem okuma yazma kursları verilmiş, hem de köy ve kent arasında bir köprü oluşturulması tasarlanan ‘Köycülük’ şubesi de kurulmuştur. Çünkü nüfusun yaklaşık % 82’si köylerde yaşamakta; eğitim olanağı çok az götürülen bu kesim kendi içine kapanık, değişimin getirdiği yeniliği algılamaktan uzak, her eğitim yoksunu

gibi boş inançlara açık yaşamaktadır. Konumuz açısından Köy Enstitülerinin okur yazarlıktaki planı konusunda Başaran (1974: 14-15) şunları söylemektedir: “İlköğretim sorununun yüzde yüz çözüme kavuşturulması on yıllık plana bağlanmıştı. Çağdaş anlamalı eğitimden geçmemiş tek Türk kalmamış olacaktı 1956’da...Köy Enstitüleri sürseydi, “1956’da okuma yazma bilmeyen tek kişi kalmayacaktı.” demektedir.

Cumhuriyetin ilanı ardından eğitimde bu sağlıklı olmayan dağılımı yansıtan görünümün arkasında; öğretmenlerin köylere gitmek istememeleri en önemli etkenlerden birisi durumundadır. Öğretmenler il ya da ilçelerde kalmak istemektedir. Köy yaşamının olumsuz koşulları, öğretmeleri köylerden kaçırmaktadır. Bu nedenle doğrudan doğruya Köy’e öğretmen yetiştirme yolları aranmaya başlanır ve 1926 yılından başlayarak *Köy Öğretmen Okulu* adı altında köylerde çalışacak eğitim kursları açılır.

Köy öğretmeni yetiştirme düşüncesi, 24 Nisan 1937 tarihinde 3238 sayılı *Köy Enstitüleri Yasası* ile değişik biçimde karşımıza çıkar. 17 Nisan 1940 tarihinde ise 3803 sayılı yasa ile bir önceki *Köy Enstitüleri Yasası* geliştirilir. Bu yasanın 1. maddesine göre: Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek uzmanları yetiştirmek üzere tarım işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığı’nca Köy Enstitüleri açılır, denilmektedir. (Elmas, 1976: 62)

Enstitülerin yıllara göre kurulması, öğretmen ve öğrenci sayısı aşağıdaki Tablo 3’deki gibidir (Gedikoğlu, 1971: 71)

Tablo 3 Köy Enstitüleri, öğretmen ve öğrenci sayıları.

Öğretim Yılı	Öğretmen: Kadın	Öğretmen: Erkek	Öğretmen: Toplam	Öğrenci	Enstitü Sayısı
1937-38	5	21	26	286	2
1938-39	7	34	41	796	3
1939-40	10	50	60	1567	4
1940-41	46	189	235	5665	14
1941-42	80	214	294	8052	17
1942-43	101	259	360	10161	18
1943-44	128	298	426	14166	18
1944-45	145	360	505	15561	20
1945-46	119	403	522	15529	20

Tek parti (CHP) döneminde İlk Öğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un geliştirdiği, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in de oluru ve katkılarıyla kurulan Köy Enstitüleri; yine aynı parti döneminde gelişmesini durdurur (1946) diyebiliriz. 1948 yılında 21. Köy Enstitüsü açılmış olsa bile, öğrenci sayısındaki düşüş ve kuruluşu ardından yaşanan heyecan

olumsuz siyasal tutum karşısında gerilemeye başlayacak ve 1950 yılında Demokrat Parti iktidarı ile bütünüyle kapatılacak, başka bir deyişle okulların adı, eğitim planı ve içeriği değişecektir.

17 Nisan 1940 tarihli Yasa ile Köy Enstitüleri için “köylerden parasız yatılı okuyarak kendi köyelerine öğretmen, sağlıkçı, ebe ve tarımcı” (Türkoğlu, 1997: 178) olarak geri gönderilecek çocuklar istenir.. Köy Enstitüleri'nin öğrencisi köylü çocuklardır. Köylerde yaşayan, genellikle de koşulları iyi olmamış çocuklardır. Ancak bu çocukların Enstitülere seçiminde öncelikle, “beden ve ruh sağlıklarının yerinde olmasına özen gösterilir”(Türkoğlu, 1997: 179). Bu çocukların Köy Enstitülerine ilk geldiklerinde “dergi”, “basımevi”, “kütüphane” sözcüklerinin ne anlama geldiğini bilmediklerini (Kirby, 2000: 238) biliyoruz. Köy Enstitülerine ilk geldiklerinde genellikle onları bekleyen hazır okul, yatakhane, yemekhane vb. gibi yerlerin bulunmadığını da biliyoruz. Çünkü ülke koşulları bu okulları yaptırmaya elvermeyecek denli kötüdür. Okullar öğrencilerin katkılarıyla yapılır.

Köy Enstitülerinin öğrencilerinin koşulları oldukça ayrırmalıdır ve bu koşulları çok iyi anlamak gerekir. Bunlar;

1. Ülke koşulları, her köye, dahası pilot bölge olarak seçilecek yerlere ekonomik koşullar açısından okul yaptırmaktan yoksundur. En önemlisi hemen Türkiye'nin yanı başında bir Dünya Savaşı yaşanmaktadır.

2. Köy Enstitülerine gelecek çocuklar kitap, okuma, bu yönde özendirici, örneklik yapacak ortamdan uzak durumdadır.

1940 Yasası ile belirlenip başlayan eğitim programı uygulanırken, “ilk yıllarda...kültür dersleri bir yana bırakıldı” (Tütengil, 1948: 14) değerlendirmesi bir doğruyu belirler. Bu doğru da Enstitülerin ayrırmalı gerçeğini ortaya koyar. Enstitülerin açılma ve öğretime başlaması birden bire olan bir şey değildir. Hazırlanan planlara göre inşaat yapılır, marangozluk, sıva işleri yapılır, jeneratörlerle elektrik getirilir, taş işleri, tarım işleri yapılır. Bütün bu işlerin yürütmesi için paralı işçiler, ustalardan çok Enstitü öğrencileri bu işlerde çalışmaktadır. Doğal olarak kültür dersleri aksayacaktır.

Bu konuda Tonguç tarafından, 4 Kasım 1943 gün ve 75 sayılı “Köy Enstitüleri Öğretim Programı” Talim Terbiye Kurulu kararıyla uygulanmak üzere Enstitülere gönderildi. Bu “program”, geçen üç yıllık sürede Enstitülerden gelen raporlar göz önüne alınarak, deneyimler ve uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden biçimlemeyi yansıtıyordu. Buna göre dersler ve konuların seçiminde genel ilkelerden kimileri şunlardır: ‘Programın yarısını kültür derslerine, yarısının tarım ve teknik derslerinin çalışmalarına ayrılması / Birçok gereksiz ders, bilgi ve konu yerine, gerekli olanlara yer verilmesi / Yaşama geçirilebilecek derslerin ve konuların seçilmesi / Kültür dersleri uygulamasının iş ve üretim alanlarında yapılması...derslerin ve çalışmaların eğitimle, üretimle sonuçlandırılması” (Türkoğlu, 1997: 197) isteniyordu. Buna göre

de Enstitüli bir öğrencinin 5 yıllık meslek eğitimi süresinde göreceği dersler;

“Kültür dersleri	114 hafta
Tarım dersi ve çalışmaları	58 hafta
Teknik dersler ve çalışmaları	58 hafta
Yıllık tatil (dinlenme)	30 hafta” (Türkoğlu, 1997, 198)

biçiminde belirlenmişti.

Kültür dersleri, beş yıllık eğitim süresinde “Türkçe (736 saat), Tarih (232 saat), coğrafya (276 saat), Yurttaşlık bilgisi (92 saat), matematik (598 saat), fizik (276 saat)...” (Türkoğlu, 1997, 242) biçiminde verilmektedir. Ancak Enstitülerde, “bilgi ve kültür, süs için, sınav için, ezberlenip unutulmak ya da saklanmak için amaç değildi. İyi bir eğitmen ortamı yaratılması, günlük yaşamın iyileştirilmesi, öğrencilerin iyi yetiştirilmesi ve meslek kazandırılması için kullanılacak bir araçtı. Bu oluşum içinde bilgiler elbette kalıcı da oluyordu. Kaldı ki öğrenciye en başta okuma alışkanlığı kazandıran, özgür bir tartışma ve öğrenme ortamı yaratan, bir ayağını güzel sanatlar kültürü ve eğitime dayayan Enstitülerde insanın bilgilenmemesi ya da kültürel yönden gelişmemesi olası değildir.” (Türkoğlu, 1997, 244) Geleneksel yöntemlerin dışındaki bu uygulama, doğal olarak bilgi ve kültürün ilk basamağının okuma eylemi ile gerçekleşeceğini, okunanın anlaşıldığı, üretici bir okumaya yönlendiriyordu.

## Okuma

Okuma eyleminin temellendirilmesi yönünde yapılan çalışmalarda; Köy Enstitülerinde hemen her yanıla okuma eylemi üstüne uzun uzun düşünülmüş olduğunu, bu düşüncenin derslere yansıtılmış olduğunu görebiliriz. Örneğin M. Proust, okumanın, kendi yalnızlığımızda gerçeği başkasında bulamayacağımızı, bunu bulması/yaratması gerekenin biz olduğumuzu, yazarların bilgeliklerinin sınırlı olanın bize kendi bilgeliğimizin başlangıcı olacağını söyler (1997: 50-51). Ancak Köy Enstitülerinde durum eldeki okuma metniyle kişi kendi yalnızlığı içinde düşüncelerini geliştirme sınırını aşar. Bu okuma eylemi ile birlikte doğayı okuma, sanatı okuma, zanaatı okuma, toprağı, ağacı okuma vb. becerilerde geliştirilmektedir (Keseroğlu, 2004: 79).

Köy Enstitülerinde “okuma” eyleminin asıl çarpıcı özelliği; evrensel okul kütüphanecileri amaçları açısından da (hedef kitleyi belirlemek açısından) oldukça önemli bir özellik gösterir. Çünkü yalnız öğrencinin okuması, çok okuması, okuduğu üstüne düşünmesi, bu becerinin öğrencinin öteki derslerini olumlu yönde etkilemesi, kültürlü, bilgili bir birey olması sınırları içinde kalmıyor. Okuma eylemi yalnız öğrenciyi amaçlamıyor. Örneğin Tonguç, bir mektubunda şunları söyleyerek, öğretmenin önemi ve işlevini özellikle vurgu-



luyor: “Gittiğim Enstitülerin çoğunda öğretmenlerde, öğrenciyi tatmin edecek düzeyde kitap okuma hevesi görmedim. Türkçe öğretmenlerinden kimileri bile istenilenden çok az kitap okumaktadır. Bu durum öğretmenin şahsından çok, enstitünün ve öğrencinin zararınadır. Okuma isteği kit öğretmenlerin çoğunlukta olduğu Enstitü basitleşmekte, durgun ve sıkıcı bir durum göstermektedir... Ne yapıp yapıp öğretmenlere kitap okutma işini başarmanız ve onlarda bu alışkanlığı kökleştirmeniz gerekir... Yapılanların verimli olması için Enstitü öğretmenin, usta öğreticisinin kendi meslek ve işyeriyle ilgili kaynaklarla birlikte yılda en az 24 kitap okumuş olmaları ve aynı okuma zevki ve alışkanlığını öğrencilerine aşlamaları başta gelen görev koşullarından biridir.” (Tonguç, 1976: 77). Anlaşılabacağı gibi öncelikle yalnız kültür dersleri değil, tarım ve teknik ders öğretmenlerinden de öncelikle istenen ve beklenenin “en az 24 kitap” okumuş olmalarıdır.

Bu sayı; Amerika Kütüphane Derneği'nin (ALA) çok okuyanın yılda “21 kitap ve üstü” (Yılmaz, 1993: 44) okuyan kişi olduğu sayı ile karşılaştırıldıkta; küçümsenemez bir oranı yansıtmaktadır. Köy Enstitülerinde öğrencilerin kitap okuma sayılarına ilişkin bir kaynaktan şu bilgileri görmekteyiz İzmir’de en az okuyan öğrenci 29 kitap; Malatya’da en az okuyan öğrencinin 23, en çok okuyan öğrencinin 64 kitap; Kars’ta en az okuyan öğrencinin 17, en çok okuyanınsa 36 kitap; Eskişehir’de en az 16 kitap, en çok 65 kitap okuyup, değerlendirmesini yapmıştır (Makal, 1995: 47-48). ALA’nın verdiği sayılara göre, yılda 21 kitap üstünde okuyanın çok okuduğu göz önüne alınırsa, Köy Enstitülerinde en az okuyanın bile, ALA sayılara göre çok okunduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu okuma eylemi yalnız Enstitülerde kalmıyor; ilköğretimdeki okuma alışkanlığının; günümüz deyimleriyle, “yaşamboyu öğrenim”in temellerinin de atıldığı; 1950’lerde mesleki kitapların ağırlıklı olarak Köy Enstitüsü çıkışlı kişiler tarafından alınıp, okunduğunun (Kirby, 2000: 289) belirlenmesine bağlı olarak, rahatlıkla söyleyebiliyoruz.

Köy Enstitüsüne gelen öğrencinin dar ve günlük yapıp etmelere bağlı kısır bilgi donanımı içinde olduğunu; dergi, kütüphane, basımevinin ne olduğunu bile bilmediğini yukarıda belirttik. “Evlerinde olsa olsa bir kılıf içinde duvara asılı Arapça kutsal kitapları Kuran olabilir. Ne günlük gazete, ne dergi, ne kitap okuma eylemine tanıklık edebilecekleri bir ortam ne ana babalarını, yakınlarını okurken görebilme şansları vardır ne de onları destekleyebilecek bir okul, halk ya da çocuk kütüphanelerinden yararlanabilme olanakları bulunmaktadır” (Keseroğlu, 2004: 79-80). Bu koşullar altında Enstitülere gelen çocuklar, tarım işleri ve teknik beceriler yanında iyi de birer okur yapılmaya çalışılır. Amaç okuyan, okuduğunu anlayan, anladığını doğru ifade edebilen; düşüncelerini hiçbir kaygıya kapılmadan söyleyip, yazabilen, en önemlisi de kendine güvenen kişiler yetiştirmektir. Nitekim yine Tonguç, Enstitülere gönderdiği bir mektubunda şunları yazar: “... Enstitüye gelen öğrencilerin dili kendilerine

verilecek bilgi ve kültürü iyi anlayıp, özümseyecek kadar zengin değildir. Bunun giderilmesinde tüm derslerin yardımcı olacağı doğaldır. Ancak okuma, anlatma ve anlamayı, pratik, bilimsel, artistik bütün yönleriyle kucaklayacak olan Türkçe, öğrencinin yalnız bu gereksinimine cevap verecektir. Bu derste her türlü bilgiyi en iyi anlama ve anlatma yolları üzerinde durulacaktır... Türkçe öğretimi hiçbir uzmanlığa bağlı kalmayarak, anadilin her alanındaki işlevini gözetmek zorundadır. Okumada yazmada güzellikten önce doğruluk aranmaktadır. Esasen güzelliğin önkoşulu doğruluktur... Öğrenci Enstitüyü bitirirken, yaşına ve düzeyine uygun bir metnin özünü anlıyorsa, dilek ve düşüncelerini yanlış yapmadan, yazılı ve sözlü olarak anlatabiliyorsa, okuma ve yazmanın zorluklarını kendi kendine yenmenin yollarını öğrenmişse, günlük yaşamında okumayı ve yazmayı bir alışkanlık haline getirecektir... Türkçe'den beklenen yalnız pratik meziyetler değil bunlar kadar, bunlar aracılığıyla düşünceye ve ahlâka katılacak değerlerdir." (Tonguç, 1976: 10; Türkoğlu, 1997: 249). Enstitülere gönderilen bu mektup ile istenilenler; "dilleri, kültür ve bilgileri" yeterli zenginliği taşımayan öğrencilere uygulandıkta, bugün bizleri şaşırtacak bir noktaya götürür: Dilek ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilen çocuklar, elleri ile beyinleri arasında iletişim kurmayı becerebilen öğrenciler.

Tonguç tarafından Enstitülere yollanan 'mektup', Enstitülerin Türkçe ve okuma konusundaki temel amacını belirliyor diyebiliriz. Nitekim bu mektupla belirlenen yönde uygulanan eğitim Enstitülerin bir başka yönünü ortaya koyar. Köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurulan Köy Enstitülerinin en tipik, en özgün ve üstünde en çok düşünülmesi gereken özelliklerinden birisi de yetiştirdiği yazar sayısının yüksekliğidir. Bu yazarlar, yukarıda belirtilen Türkçe derslerinin amaçlarına uygun, planlandığı biçimde yapılmasının doğal bir sonucu gibi görünmektedir. Enstitülerde yetişen çok sayıdaki yazarın nerelerden, hangi koşullarda bu okullara geldikleri, nasıl yetiştirildikleri göz önüne alındığında; İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (1933- ), Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (1946- )ni bitiren yazarların sayıları ile karşılaştırsak, Enstitülerin başarısı daha kolay anlaşılacaktır, kanısındayım. Burada Türkiye'deki edebiyatçıları içeren temel bir danışma kaynağında (Necatigil, 2000) üç farklı birimi bitirmiş yazarların sayıları belirlenmiştir. Enstitülerin başarısı daha bir açık görülebilecektir:

1. Türkiye Cumhuriyetinin ilk Edebiyat Fakültesinin 1933'den bugüne kadar yetiştirdiği yazarlar (İÜ Edebiyat Fakültesi, 1933-2000), 89.

2. T.C.nin ikinci büyük Üniversitesinin Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesinin 1946'dan bugüne kadar yetiştirdiği yazarlar (DTCF, 1946-2000), 44

3. Köy Enstitülerinden (1937-1950) yılları arasında öğrenim görmüş edebiyatçıların (Köy Enstitüleri 1937-1950) sayısı 22'dir.

Doğrudan Köy Enstitüsü çıkışlı yazarları tanıtan bir kaynağa (Bayrak, 1978) göre yazar ve ozan sayısı 49'dur . Bu yıllara, koşullara bağlı olarak değerlendirildiğinde olağanüstü bir ayırım ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz yazar-ozan olmak için de okuma eylemini çok iyi öğrenmek gerekir. Enstitü çıkışlı yazarlar, Türk edebiyatında 'köy edebiyatı' tartışmasını da başlatmayı başarmışlardır.

Kuşkusuz burada anlaşılması gereken, Enstitülerde okuma alışkanlığı kazandırmada gösterilen sağlıklı çabanın sonucu olarak yazar sayısı verilmiştir. Çünkü, "Okuma alışkanlığı kazandırmak, eğitimi güvence altına almaktır... Bireyin eğitimin temel taşı, temel aracı okumadır. İyi bir okuma alışkanlığı kazanmak insanın ufkunu genişleten, öğrenmeyi kolaylaştıran altın anahtardır. Böyle bir alışkanlık okuya okuya kazanılır. Okuma alışkanlığı kazandırmayan, buna özendirmeyen Türkçe dersleri öğrenciyi çok etkilemez. Serbest okuma yoluyla insan kendine aydınlık bir dünya kurar" (Türkoğlu, 1997: 250)

Köy Enstitülerinin 1943-1947 yılları arasındaki öğretim programlarında Serbest Okuma saatleri vardır. Hergün, Kümebaşı öğretmen denetiminde bir saat kitap, gazete, dergi, yasalar ya ayrı ayrı ya da grup olarak okunur, anlaşılmayan yerler Kümebaşı öğretmene sorulur, okunan kitapların özetleri çıkarılır, eleştirilir, okunan kitap/metin üzerine tartışılır, okunan kitaplara ilişkin özet, eleştiri vb. gibi notlar özel defterlerde tutulur. Amaç okuyan, okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir.

Okuma dersleri kaçınılmaz olarak okul kütüphanesini kurup, geliştirmek gerekliliğini yaratır. Kütüphane yanında yayınevlerinden öğrenciler için toplu kitaplar istenir (Yalçın, 1983: 61-63, 94-95) Burada okuma eyleminin böylesine ciddiye alınmasını sağlayan iki önemli konuyu vurgulamak gerekir:

1. Köy Enstitülerinin kurucusu ve dönemin İlköğretim Genel Müdürü İ. H. Tonguç'un, yukarıdaki mektuplarında görüldüğü gibi okuma üstüne vurgularının sürekliliğidir: "Şartlar ne olursa olsun, mevsim hangi mevsim bulunursa bulunsun, öğrencilere hergün serbest okuma yaptırılacak ve onlara kitap okuma alışkanlığı mutlak surette kazandırılacaktır" (Tonguç, 1976: 91) biçimindeki sözleri, okul yöneticilerini yönlendirme ötesinde Köy Enstitülerine devletin bakışını yansıtmak açısından da oldukça önemlidir.

2. Hiçbir eğitim kurumunda, özellikle de ilköğretimde, öğretmeni okumayan öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanması beklenemez. Köy Enstitülerindeki okuma alışkanlığı konusunda kitap tanıtmaya, kitap üstüne tartışma, okunan kitapların özetini çıkarma eylemleri konusunda öğretmenlerin verdiği destek oldukça önemlidir. Öğretmenler öğrencilerden de çok okumaktadır (Apaydın, 1995: 28). Bütün öğretmen ve yöneticiler ders yılı içinde Pazartesi ve Çarşamba günleri 19.00-23.00 saatleri arasında bir kitap okuyup, eleştirirken; yaz aylarında ise bir öğretmen tarafından okuduğu kitap tanıtılmaktadır. (Serbest okuma , 1945: 530)

Nitekim Köy Enstitülerinin kapatılması yönünde gösterilen çalışma ve girişimler ağırlıklı olarak Enstitülerde okunan, okutulan kitaplar üstünerdir. Kitapların yazarları, kökenleri ve adları, kimi yerlerde cilt kapakları bile sol düşünceye, komünizme maletmek için bir yol olarak görülecektir.( Makal, 1995: 38-51 ; Ekinci, 1989: 214-220.)

## KÜTÜPHANE

Köy Enstitülerinde okumanın, okuma yoluyla kitabın önemi ve işlevi kaçınılmaz olarak kütüphaneleri okul içinde çekici bir merkez durumuna getirmiştir. Ancak kütüphanelerin oluşumu, enstitülerin gelişmesine koşut olarak yavaşdır.

Kütüphaneler, Milli Eğitim Bakanlığının çevirerek, hızla yayımladığı Batı ve Doğu klasikleriyle beslenirken, aynı zamanda değişik yayınevlerinin (Varlık, Remzi gibi) yayımladıklarını da toplamakta; Hasanoğlan'da kurulan Yüksek Köy Enstitüsü'nde Köy Enstitüleri adlı bir de dergi yayımlanmaktadır.

Köy Enstitülerinin ortak birimleri; Enstitü çıkışlı bir yazar tarafından sıralanırken “derslikler, kitaplıklar, laboratuvarlar” (Türkoğlu, 1997: 189) bir arada sıralanır. Kütüphane, Enstitülerin olmazsa olmazları arasında gösterilir. Öyle ki zamanla Enstitü kütüphanesi yanında her sınıfta birer küçük kütüphane açılmaya başlayacaktır: “Bakanlığın aldığı yeni bir kararla sınıflarda kitaplık kurulmasına başlanmıştır. Bir taraftan Enstitü idaresinin, diğer taraftan sınıf talepleri ile Bakanlığın ve bağışlarda bulunacakların temin edecekleri kitaplarla fiil haline geçecek olan bu kitaplıklar Küme Başların nezaretinde aşağıdaki gayeleri gerçekleştirmeğe çalışacaktır: ‘Enstitülerimizde uygulanmakta olan serbest okumaların verimini arttırmak, öğrencilerin ilk sınıflardan itibaren kitapla temasını sağlamak, boş zamanlarını okuyarak geçirme alışkanlığını temin etmek, hayatları boyunca bir şahsi kitaplık edinme alışkanlık, imkan ve yollarını öğretmek maksadıyla her sınıfta bir sınıf kitaplığı kurulacaktır’ (Tütengil, 1948: 26).

1944 yılında Tonguç tarafından bütün Köy Enstitüsü müdürlerine yollanan mektupta, “Köy Enstitülerinin çoğu artık muntazam, kitapları ciltli, dolapları güzel ve sağlam bir kütüphane kurma devrine girdi. Her yuvanın ayrılmış bir programa uyarak ve bu işe meraklı adamını bularak kütüphaneyi tesise başlaması gerekir. Kütüphaneciliğin ve derme çatma kütüphanelerin bütün arkadaşları huzursuz kılması lazımdır. Çocuklara, gidecekleri köylerde kütüphane kurma alışkanlığının verilebilmesi için bu zihniyetin Enstitülerde yerleşmesine bağlıdır”(Tonguç, 1976: 98) denilmektedir. Köy Enstitülerinin kurucusu Tonguç, mektubunda, “kütüphane” işlemlerine başlanması için “artık” sözcüğü ile “kütüphane kurma” sırasının geldiğini, kütüphanenin belirli bir düzen taşınması gerektiğini, bu düzenin özellikle bu kütüphaneleri kullananların

öğretmen olarak köylere gittiklerinde kendilerine örnek almaları gerektiğini vurgulaması; yukarıdaki 'olmazsa olmaz' değerlendirmesini pekiştirmektedir. Ayrıca, Köy Enstitülerinde kütüphanenin eğitim-öğretimin bir parçası olmak ötesinde, bu anlayışın bütün eğitim-öğretim kurumlarına örneklik etmesi açısından önemli saymasını gözlemliyoruz.

Tonguç'un "...köylerde kütüphane kurma alışkanlığının verilebilmesi için bu zihniyetin Enstitülerde yerleşmesine bağlı" oluşunu dile getirmesi; yeni bir "zihniyet" in okul kütüphaneleri açısından da yerleştirilmek istenmesi Türk kütüphaneciliği açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda Köy Enstitüsü kütüphanelerinin örnek niteliklerde oluşturulmaya çalışıldığı gözlenir. Bu çalışmalar 1947 yılında yayımlanan "Köy Enstitüleri Yönetmeliği" (MEB, 1947) ile yasal kimliğini de kazanmış olur.

Yönetmeliğe göre, dermenin eğitim-öğretimle birlikte gelişmesi, bu konuda öğretmenlerin görevleri, yararlandırma koşulları, kütüphaneci atanması, düzeni ve Bakanlığa kütüphane konusunda bilgi sunulması yer alır. 1942 yılında çıkan "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu" nun 23'üncü maddesindeki "...Bölge okullarındaki kurumlardan bölge içindeki köyler halkı beraberce faydalanır" olanağı da gözönüne alındığında Köy Enstitülerindeki kütüphane ve kütüphaneciliğe gösterilen özenin aynı zamanda Türkiye köylerine kütüphane hizmeti taşımak açısından anlamlı birer kurum olduklarını da belirtmek gerekir. John Dewey, 1924 yılında Türkiye eğitimi üstüne hazırladığı raporda belirttiği "...Her mektep binasında hem talebe hem de ahali tarafından istifade edebilecek bir kütüphane tertip edilir." (Dewey, 1939: 12) önerisi gerçekleşme olanağı bulur. Ayrıca, Türkiye gezici kütüphane tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ve bu Bakanlığa bağlı Köy Enstitülerinin "posta kanalı" ile kitap dağıtımının yapıldığı (Ersoy, 1995: 59) bilinmektedir.

## Sonuç

Türk eğitim tarihi sürecinde kısa süreli bir kesit olan Köy Enstitüleri 80'li yıl dönümlerini yaşayan Türkiye Cumhuriyeti'nin en özgün kurumlarından birisidir. Bir eğitim kurumu olan Enstitülerin Türk kütüphaneciliği açısından önemle ele alınıp, irdelenmesi gereken yanı sıra okuma, okuma alışkanlığı konusundaki başarısı ve okul kütüphaneciliğindeki yeridir.

Enstitülerin kurulduğu dönemde II. Dünya Savaşı'nın yaşanması; Türkiye'nin ekonomik ve toplumsal koşulları ile Enstitülerde okuyan öğrencilerin ailelerinden okumaya ilişkin hiçbir şey almamış olmaları, Enstitülerin başarısını anlamak için önemlidir. Okul yönetimlerinin öğrencilerin okuma alışkanlığı, düşünceleri doğru betimleyebilmesi için eğitilmelerinde öncelikle öğretmenlerin okumalarını, okuma eylemlerinin de yalnız kültür dersleriyle sınırlı kalamaya-

çağını, tarım ve teknik dersleri öğretmenlerinin de okumaları gerektiğini yine yine vurgulaması doğru algılanmalıdır. Değişik bir deyişle Köy Enstitüleri tarafından; bir okul kütüphanesinin hedef kitlesinin öğretmen olması gerektiği, öğretmenin de yalnız kültür dersleri öğretmeni değil, bütün derslerin öğretmenleri olması gerektiği, bize öğretilmektedir.

Köy Enstitüleri, köyden toplanan çocuklarla yapılan eğitimin ne denli önemli sonuçlar verebileceğinin özgün yapısıdır. Bu özgünlüğü yalnız eğitim-öğretim alanında değil, hemen her konuda düşünen, düşündüklerini bir biçimde yazıp yayımlayan kişilerden almaktadır. Belki en büyük başarısı da, daha önce kitapla, okumayla ilişkisi hemen hemen hiç olmamış çocukların beyinleri ile elleri arasındaki iletişimi kurdurması olmuş, topluma pekçok yazar kazandırmıştır.

Enstitü çıkışlı öğretmenler Türk edebiyatında 'köy yazını' konusunu başlatmış; değişik meslek alanlarında en çok okuyan, araştıran kesimi oluşturmuş; örneğin okuma eylemini; hayvan otlatan bir köylü kızının azığı yanında Sofokles'in bir trajedyasının yer almasını sağlayacak denli önemli bir aşamaya getirmiştir.

Köy Enstitüleri düzenli kütüphane kurma çalışmalarına geç başlamış görünmektedir. Amaçları doğrultusundaki girişimleri; Tonguç'un 1944 tarihli artık düzenli bir kütüphaneye sahip olma zamanının geldiğini belirten mektubundan, kısa bir süre sonra Merkezi Hükümetin (1946) desteğini azaltmasıyla yavaşlayacaktır.

Yüzyıllardır eğitimin köylere inemeyişindeki zorlukları ortadan kaldırmak yanında, okur yazarlık sorununu da yüzde yüzlere erdirmeyi planlayan Enstitüler bu amacına ulaşmak istedikleri tarihten on yıl önce askıya alınmış (1946), 1950 de kapatılmışlardır.

## Kaynakça

- Akyüz, Kenan (1993) *Türk eğitim tarihi*. İstanbul : Kültür Üniversitesi.
- Apaydın, Talip (1995) " Köy Enstitülerinde kitap" *Köy Enstitülerinde kitap, kitaplık ve okuma*. yay. haz. Hasan S. Keseroğlu İstanbul:Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul şubesi , 27-30.
- Atatürk, Mustafa K. (1978) *Söylev* Ankara:Türk Dil Kurumu
- Başaran, Mehmet (1974) *Tonguç Yolu.: Köy Enstitüleri Devrimci Eğitim*. İstanbul: Varlık yayınları
- Bayrak, Mehmet (1978) *Köy Enstitülü yazarlar,ozanlar :inceleme, antoloji* -Ankara:Töb-Der.
- Baysal, Jale (1973) Cumhuriyet dönemi Türk kütüphaneciliğinin gelişmesi. *Cumhuriyetin 50. yılı-na armağan*, İstanbul: İÜ Edebiyat Fakültesi, 99-112
- Bıçak, Ayhan (2004) Modern devletin oluşumu ve sorunları *Kutadgubilig : Felsefe Bilim Araştırmaları Dergisi* (5), 59-89
- Dewey, John (1939) *Türkiye maarifi hakkında rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ekinci, Necdet (1989) *Sanayileşme ve ulusallaşma sürecinde toprak reformundan Köy Enstitülerine.-* Ankara: Kültür Bakanlığı ..

- Elmas, Yılmaz (1976) " Tonguç ve Köy Enstitüleri'Yeni Toplum 1 (Nisan )
- Ergin, Osman (1977) *Türk maarif tarihi..* İstanbul: 5 c
- Ersoy, Osman (1991) "Gezici kütüphaneler" Hasan S. Keseroğlu. *Mustafa Güzelgöz ve Eşekli Kütüphane* İstanbul:Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul şubesi
- Gedikoğlu, Şevket (1971)*Evreleri, getirdikleri ve yankularıyla Köy* - Ankara:İş ve Matbaacılık Ticaret.
- Keseroğlu, Hasan S. (1995) "Köy Enstitülerinde kitap, kitaplık, okuma" *Köy Enstitülerinde kitap, kitaplık ve okuma*. Yay. haz.Hasan S. Keseroğlu İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, 7-16.
- Keseroğlu, Hasan S. (2004) "Okul kütüphanelerinde öğretmenin yeri" *Ulusal okul kütüphaneleri konferansı: Bildiriler*. İstanbul: Oğlak Yayınları, 67-86.
- Kirby, Fay (2000) *Türkiye 'de Köy Enstitüleri*. 2.bs. yay. haz. Engin Tonguç. Ankara: Güldiken yayınları.
- Köy Enstitülerinde kitap kitaplık ve okuma* (1995) . Yay. haz.Hasan S. Keseroğlu İstanbul:Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul şubesi.
- Makal, Mahmut (1995)"Köy Enstitülerinde okuma" *Köy Enstitülerinde kitap, kitaplık ve okuma*. Yay. haz.Hasan S. Keseroğlu İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, 38-52..
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1947) *Köy Enstitüleri yönetmeliği*. Ankara:Bakanlık.
- Necatigil, Behçet, (2000) *Edebiyatımızda İsimler sözlüğü*. 19 bs/yay. haz. Hilmi yavuz Enver Ercan. İstanbul : Varlık.
- Proust, Marcel, (1997) *Okuma Üzerine*. çev. Işık Ergüden.-İstanbul: Nisan yayınları..
- "Serbest Okuma ve Okuma işi" (1945) *Köy Enstitüleri Dergisi*. 1(12), (ocak):12,p.530
- Tonguç, İ. Hakkı, (1976)*Mektuplarla Köy Enstitüleri:1935-1946*.-İstanbul:Çağdaş Yayınları.
- Topses, Gürsen.(1999) "Cumhuriyet dönemi eğitimin gelişimi" *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Türkoğlu, Pakize (1997) *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Tütengil, Cavit Orhan (1948) *Köy Enstitüleri üzerine düşünceler*. İstanbul: Berksoy Basımevi.
- Yalçın, Osman (1993) *Bir Eğitimcinin Anıları*. İstanbul:Ya Ba.
- Yılmaz, Bülent (1993) *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı

## Summary

After the collapse of the Ottoman Empire and the foundation of the Turkish Republic, research in the field of education has begun with the help of foreign and domestic specialists. In villages representing 82 % of the whole population, opportunities and environment of education were nearly zero. The facts that the country just overcame the war and that teachers were not willing to go to villages because of poor conditions, caused the young Turkish Republic to establish a totally new and authentic educational system named Village Institutes.

The purpose of Village Institutes was to educate villager's children and send them back to their villages as teachers. As a matter of fact this education was not bound only with theoretical knowledge as teachers but made these children grow up as craftsmen as well.

Although the number of schools increased 150 %, the number of pupil increased 300 % and the number of teachers increased 100 % in 20 years, the number of literacy did not exceed 20 %. With the planning, after the Village Institutions were established in 1937, their legislation was made in 1940, there was zero illiteracy targeted by the year 1956 all over the country. The year Village Institutes were established, there were only 26 teachers, 286 pupils in two Village Institutes, which increased to 522 teachers and 15.529 pupils in 20 Village Institutes by the term 1945-1946.

Village Institutes were made up of pupil that had never seen or heard of words like “printing press” or “journal”. But thanks to their education in Village Institutes, they grew up as good readers understanding what they read and as teachers or even writers able to express themselves orally or written. As a matter of fact, in Village Institutes many people were brought up as writers producing a mass of literary work named as the “Village Literature” in Turkish Literature.

In Village Institutes readings was not only considered important in Turkish lessons but also in occupational lessons, in these lessons books on those subjects were read. Booksellers of this era reported, that they could not manage to feed pupil of the Institutes with books. In Institutes where books were really considered important and were really read, libraries continued their function within their special meaning and importance.

With the passing to a multi-party political system after the 1950 elections in Turkish political life, Village Institutes established in 1937 were abandoned and closed with the accusation of representing the political identity of previous governments.