

TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE ÖZGÜN BİR MODEL: KÖY ENSTİTÜLERİ VE KARMA EĞİTİM

Melis AKAY ŞAHİN* 

Adil Adnan ÖZTÜRK* 

Özet

Ataerkil düzenin hâkim olduğu dünyada, kadınlar tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanından da uzun yıllar uzak kalmıştır. Kızların eğitimine ayrı bir önem veren Köy Enstitüleri, ücretsiz ve yatılı karma eğitim vermesi açısından önemlidir. Bu çalışma, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e karma eğitim tartışmalarının ve Köy Enstitüleri'nde yatılı karma eğitimin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Köy Enstitüleri ile ilgili kitaplar, makaleler, tezler incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen veriler üzerinde doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kadın eğitimi ve karma eğitim tartışmalarının İkinci Meşrutiyet ile birlikte geniş kitlelere ulaştığı, yine de Cumhuriyet öncesinde karma eğitimin sınırlı kaldığı görülmüştür. Cumhuriyet'le birlikte ülke genelinde karma eğitime geçildiği ve Köy Enstitüleri ile bu çalışmaların hızlandığı saptanmıştır. Ayrıca köylerdeki kız öğrenciler için önemli bir atılım olarak değerlendirilen Köy Enstitüleri sayesinde pek çok kız öğrencinin okuma fırsatı bulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, karma eğitim, karma eğitim tartışmaları, kadın eğitimi, yatılı okul.

AN ORIGINAL MODEL IN THE HISTORY OF TURKISH EDUCATION: VILLAGE INSTITUTES AND CO-EDUCATIONAL

Abstract

In the world where the patriarchal order is dominant, women have been away from the field of education for many years, as in all other fields. Village Institutes, which give special importance to the education of girls, are important in terms of providing free and boarding co-education. This study was carried out with the aim of examining the co-educational debates from the Ottoman Empire to the Republic and the co-education in the Village Institutes. In the research, books, articles and theses about Village Institutes were examined. These data were revealed using the document analysis method. According to the findings obtained as a result of the research, the debates on women's education and co-education, It was seen that it reached large masses with the second Constitutional Monarchy, however, coeducation was limited before the Republic. It has been determined that co-education has been started throughout the country with the Republic and these studies have accelerated with the Village Institutes. In addition, it can be said that many female students have the opportunity to study thanks to the Village Institutes, which are considered a major breakthrough for girls in villages.

Keywords: Village Institutes, co-educational, discussion of co-educational, women's education, boarding school.

GİRİŞ

İsmet İnönü Dönemi'nin en önemli atılımlarından biri olarak kabul edilen Köy Enstitüleri'nin ortaya çıkışı kuruluşundan daha eskilere dayandırılmaktadır (Meşeci Giorgetti

* Doktora Adayı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, mell.1925@hotmail.com.

* Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, adil_adnanozturk@hotmail.com.

& Batır, 2008: 45). Özellikle İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1920) eğitim alanında yeterli girişim ve atılım yapılamasa da Cumhuriyet Dönemi'ndeki uygulamaların tohumu atılmıştır. Bu dönem Akyüz'e (2021: 267) göre Cumhuriyet için kısmen laboratuvar dönemi olarak değerlendirilmektedir. İkinci Meşrutiyet, Cumhuriyet için laboratuvardır söylemi, kadınlar için de geçerli görülmektedir (Öztoprak, 1999: 92).

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kadın dergilerinin öne çıktığı, bu dergiler aracılığı ile eğitim sorunlarının ilk kez geniş biçimde tartışıldığı vurgulanmaktadır. Dönemin ilk dergilerinden birisi olan Demet (1908) yazarlarından İsmet Hakkı Hanım kadınların artık ikincil konumda kalmak istemediğini dile getirmektedir. Yine bu dönemde Kadın (1908) adındaki dergide de kadın eğitiminin ihmal edildiğini savunan görüşler yer almıştır. Tümüyle yazarları kadın olan ve kadın haklarına ağırlık veren Kadınlar Dünyası (1913) dergisinde kadının kendini tanimasındaki en büyük engelin eğitim eksikliği olduğu belirtilmiştir. Derginin içeriğinde karma eğitimi savunan ve cinsiyet ayrımı yapılmamasını belirten yazılar bulunmaktadır. Bir diğer konu da kadınlara yükseköğretim imkânı verilmesinin istenmesi olmuştur. Genç Kadın dergisinde de kız ve erkek darülfünunlarının birleştirilerek karma eğitime geçilmesi önerilmektedir. Kadınlık (1914), Osmanlı Kadınlar Âlemi (1914), Hanımlar Âlemi (1918) gibi dergilerde de kadınların eğitim seviyesinin artırılmasına ilişkin bilimsel çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Türk Kadını (1918) dergisi yazarlarından Müfide Ferit, eğitim ve çalışma hayatında eşitlik istediğini aktarmıştır. Sıyânet dergisinde yazan Ayanzâde Namık Ekrem ise kadın eğitiminde çok geç kalındığına dikkat çekmiştir (Çakır, 2021; Kurnaz, 1996: 59). Eğitim alanında olduğu gibi kadınların sosyal ve siyasi hak taleplerinin, Osmanlı Devleti'nden başlayarak Cumhuriyet Dönemi'ne kadar artarak devam ettiği söylenebilir (Sancar, 2008: 181).

Kadın dernekleri de kadınların hukukunu koruma, kültürünü ve eğitimini artırma, aile içerisindeki konumunu yükseltme, çalışma hayatının her alanına katılımını sağlama, ekonomik yönden geliştirme adına çalışmalar gerçekleştirmiştir. Özellikle derneklerin, kadın eğitimini en üst seviyeye çıkarılması için imkânlarını zorladığına dikkat çekilmektedir. Örneğin, Bilgi Yurdu Dershanesi (1916) kadınlara okuma-yazma öğretmek kültür düzeyini yükseltmeyi ve birer meslek sahibi yapmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında derneğin her düzeyde ve ticaret, sağlık, resim gibi pek çok alanda eğitim verdiği ifade edilmektedir (Kurnaz, 1996: 193-235).

Diğer yandan İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde köy eğitimi için de bazı görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Köyler için eğitim ihtiyacını ilk dile getirenlerden biri Ahmet Tevfik adında bir öğretmen olmuştur. A. Tevfik bu düşüncesini "...ülkemizin yegâne zenginlik kaynağı ziraattır ve gelecekte yine o olacaktır (Akyüz, 2021: 296)" şeklinde belirterek köylerde ve köy civarlarında "Çiftlik Mektepleri" adında kurumların kurulmasını savunmuştur. Bu mektepler sayesinde öğretmen çiftçilerin yetişmesi öngörülmüştür. Daha sonra İsmail Mahir Efendi, Ethem Nejat, Mustafa Şekip ve Sabri Cemil gibi eğitimciler köy için eğitim konusunda görüşler ortaya koymuştur (Akyüz, 2021: 296).

Köy Enstitüleri fikrinin ilk sahiplerinden birisi olan İsmail Mahir Efendi, köy çocuklarının eğitimi konusunu Osmanlı Mebûsân Meclisi'ne taşımıştır. İsmail Mahir, köy çocuklarına uygun beceriler öğretilerek köylere eğitici olarak gönderilmesi gerektiğini, böylece ekonomik anlamda devletin yükünün de azalacağını öne sürmüştür. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenlik yapacak kişinin yine köy içinden seçilmesini önermiştir. Ayrıca tüm okulların bağlı bulunacağı tek bir eğitim bakanlığını savunmuştur (Gönenç, 2013: 206; Saydur & Yılmaz, 1994: 15). Bir diğer eğitimci Ethem Nejat da tarıma dayalı ve köylerin kalkınmasına katkı sağlayacak bir eğitimi savunan ilk eğitimci olarak değerlendirilmektedir (Akyüz, 2021: 297-306).

Ayrıca köy eğitimi konusunda Hamdullah Suphi, İsmail Safa Özler, Hüseyin Vasıf Çınar, Mustafa Necati, Reşit Galip ve Saffet Arıkan gibi Milli Eğitim Bakanları çaba harcamıştır. Özellikle Cumhuriyet Dönemi'nde M. Kemal Atatürk'ün başlatmış olduğu Türkiye nüfusunun yaklaşık yüzde sekseni köylü olan halk için eğitim çalışmaları hızlandırılmıştır (Öztürk & Akay, 2019: 29). Köylerde eğitim konusunda uygulamaya geçilemese de Hamdullah Suphi, Anadolu'da eğitimin uzun yıllar ihmal edildiğine vurgu yapmış; İsmail Safa, köylerdeki okul sayısının artırılması ve köy çocuklarının ilköğretime kavuşturulmasına dikkat çekmiştir. Cumhuriyet'in ilan edilmesinin ardından Tevhîd-i Tedrisât Kanunu'nun çıkmasında hizmeti olan Hüseyin Vasıf Çınar Milli Eğitim Bakanı olmuş ve ülkedeki bütün eğitim sorunlarını tek elde toplamıştır. Ayrıca karma eğitimden yana görüşler ileri süren Çınar, kız-erkek ayrımı yapmadan, aynı eğitim programlarıyla çocukların birlikte yetişmesi gerektiğini savunmuştur. Köy çocuklarının okuması için de öğretmenlere ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmıştır. Türk eğitim sisteminin incelenmesi ve düzeltilmesi için Amerikalı eğitimci John Dewey de bu dönemde Türkiye'ye gelmiştir. Dewey raporundaki

önerilerle birlikte Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için önemli adımlar atılmıştır.

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati (1894-1929) Dönemi’nde Dewey’in raporları değerlendirilmeye başlanmış, yabancı uzmanlardan O. Buyse de Türkiye’ye davet edilmiştir. Buyse, sanat ve iş okulları üzerinde durmuş, erkek ve kızlar için bölgelerin özelliklerine göre kurslar düzenlenmesini istemiştir (Başar, 2019: 193-195). Ayrıca bu dönemde Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde 22 Mart 1926’da Maarif Teşkilatına Dair Kanun kabul edilmiştir. Bu kanunla köye yönelik öğretmen yetiştirmek için köy öğretmen okullarının açılması kararlaştırılmıştır. Ancak bu okullar kısa sürede kapatılmıştır (Tonguç, 2007: 81). Köycülük fikri ile bilinen Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip (1893-1934) ise “Şehirlerin ve kasabaların inkişafı, harsı, içtimai ve iktisadi yükselmesi için işe köylerden başlamak lazımdır... (Hakimiyet-i Milliye, 1933: 3)” diyerek M. Necati gibi Köy Enstitüleri’nin ön ayağı sayılacak başlangıçlar yapmıştır. Köylerin kalkınması için Köy İşleri Komisyonu’nu (1933) kurmuş ve raporda köy öğretmenin genel tipini açıklamıştır (Tonguç, 2007: 141).

Atatürk Dönemi’nde köyler için çalışmalar yapan bir diğer Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan (1888-1947) olmuştur. Saffet Arıkan, eğitime pragmatist açıdan yaklaşmıştır. Pragmatik bir eğitimin verilmesi içinde iki şeye ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan birisi program, ikincisi ise öğretmendir. Bu nedenle kırsal bölgeleri okula ve öğretmene kavuşturabilmek adına yeni bir model arayışına girmiştir. Bu dönemde eğitim kursları (1936) ve köy öğretmen okulları (1937) açılmaya başlamıştır. Açılan köy öğretmen okulları, Köy Enstitüleri’nin başlangıcı sayılmıştır (Başar, 2019: 314; Güven, 2018: 347). Bu anlamda Meşeci Giorgetti ve Batır’a (2008: 45) göre eğitim konusunda Köy Enstitüleri’nin kurulmasına kadar yeterli sayıda eğitilmiş insan yetiştirilememiştir. Bu durum, Köy Enstitüleri ile birlikte olumlu bir şekilde değişmeye başlamıştır.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Türk Eğitim Tarihi içerisinde Köy Enstitüleri en çok tartışılan kurumların başında gelmektedir. Köy Enstitüleri’ne karşı olanlar tarafından pek çok yanlı çalışma da bulunmaktadır. Ancak Köy Enstitüleri’nin yöneticileri ve Köy Enstitüleri’nde öğrenim görenler tarafından yapılan çalışmalar Köy Enstitüleri konusunda daha ayrıntılı bilgilere sahip olmamızı sağlamaktadır. Fakat Köy Enstitüleri tarihi, çoğunlukla kadınların deneyimlerinin yer almadığı kadınsız bir tarih olarak değerlendirilmektedir (Tuna, 2009: 20).

Buradan hareketle Köy Enstitüleri'nden mezun olan kadınların deneyimlerini ortaya koymak amacıyla çalışmalar yapılmıştır (Akay, 2017; Atıcı, 2006; 2007; 2008; Esen & Akandere, 2021; Kocabaş, 2011; Tuna, 2009; Yeşilyaprak, 2016). Bu çalışmalar çoğunlukla Köy Enstitüleri'nden mezun olan kadın öğretmenlerin hayatlarına ışık tutmaktadır. Burada kadın öğretmenlerin Köy Enstitüleri'nden önceki yaşamları, enstitülerdeki eğitim-öğretim çalışmaları ve enstitülerden mezun olduktan sonra topluma katkıları ele alınmaktadır. Buna göre, enstitülerden önce köylerde yaşayan öğrencilerin durumları birbirine yakındır. Genel olarak ailelerin maddi durumları tüm çocuklarını okutmaya müsait değildir. Bu yüzden bazı köylerden yalnızca bir kız öğrenci okuma fırsatı bulabilmiştir. Enstitülerden ilkokul öğretmenleri ve enstitü çalışanları sayesinde haberdar olan ve okuma fırsatı bulan kız öğrenciler, Köy Enstitüleri sayesinde birer meslek sahibi olmuştur. Meslek sahibi olarak gittikleri köylerde toplum adına pek çok sorumluluk üstlenerek öğrencilere ve topluma okuma-yazmanın yanında dikiş-nakış öğretmişlerdir (Akay, 2017: 66-80; Kocabaş, 2011: 152-630; Yeşilyaprak, 2016: 9). Tuna'ya (2009: 22) göre dikiş dikmek enstitülü kızlar için ayrı birer meslek olmuştur.

Köy Enstitüleri'nden mezun olan kadınların hayatlarına ışık tutmak adına ayrı ayrı Aksu Köy Enstitülü Pakize Türkoğlu (Atıcı, 2006: 28-33), İvriz Köy Enstitülü Ayşe Baysal (Atıcı, 2007: 104-111), Cılavuz Köy Enstitülü Halise Apaydın (Atıcı, 2008: 101-105) ve Arifiye Köy Enstitülü Kadriye Uysal Yeşilyaprak (Yeşilyaprak, 2016) gibi isimlerle de söyleşiler yapıldığı görülmektedir. Bu söyleşilerden kadın öğretmenlerin yalnızca öğretmenlik mesleği ile yetinmediği, çeşitli alanlarda çalıştıkları anlaşılmıştır. Örneğin, Prof. Dr. Ayşe Baysal enstitülerden sonra Kız Teknik Yüksek Okulu'na giden öğrencilerden biridir. Bu okul, Kız Enstitüleri'ne öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Baysal, Kız Enstitüleri'nde ve Beşikdüzü Kız Öğretmen Okulu'nda öğretmenlik yaptıktan sonra Manisa Tarım Müdürlüğü'nde ev ekonomisi uzmanı olarak çalışmıştır. Burada köy kadınlarına temizlik, beslenme, çocuk bakımı ve pratik giysi dikme gibi konularda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ardından ABD'de eğitimler alarak Türkiye'de tanınan bir beslenme uzmanı olmuş, televizyonda ve radyoda beslenme üzerine programlar yapmıştır (Atıcı, 2007: 108-110).

Son zamanlarda da Köy Enstitüleri'nin toplumsal cinsiyet bağlamında analiz edildiği görülmüştür (Özgören Kınılı, 2019: 57-78; Tosun & Doğan, 2021: 77-83). Toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilen enstitülerde, mesleki derslerin cinsiyet rollerine göre belirlendiği

belirtilmektedir. Enstitülerden mezun olan kadın öğretmenlerin de köylerdeki kadınlara modern ev kadınının nasıl olması gerektiğini öğrettikleri ifade edilmiştir. Bu doğrultuda kadınlar için ev işleri devam etse de amaç modern yaşamın kırsal alana taşınması olarak değerlendirilmektedir (Tosun & Doğan, 2021: 82). Ayrıca enstitülerden mezun olan kadınların, erkeklerle eşit haklara sahip vatandaşlar olmanın yanında iyi birer eş ve geleceğin anneleri olarak yetiştirildikleri vurgulanmaktadır (Özgören Kınılı, 2019: 57).

Bununla birlikte Türk Eğitim Tarihi'nde Köy Enstitüleri köye dönük, ücretsiz ve yatılı olarak karma eğitime başlaması açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e kadar karma eğitim tartışmalarının ve Köy Enstitüleri'ndeki yatılı karma eğitimin incelenmesidir. Bu çalışmanın diğer araştırmalardan farkı, Türkiye'de karma eğitimin gelişim sürecine yer verilmesi ve Köy Enstitüleri'nde karma eğitimi deneyimleyen öğrenciler tarafından karma eğitimin nasıl karşılandığını ortaya koymaktır. Aynı zamanda Köy Enstitüleri'ndeki karma eğitime modernleşmeci ve milliyetçi söylemin dışından bakılmaya çalışılması açısından önemlidir.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Creswell'e (2017: 191-192) göre nitel araştırmalar bir problemin veya konunun keşfedilmesi gerektiği için yapılmaktadır. Bu sayede bir konu veya probleme ayrıntılı bir anlayış getirilmektedir.

Nitel araştırma yöntemi kapsamında yazılı materyallerin incelemesini kapsayan doküman analizi yoluyla veriler toplanmıştır. Nitel araştırmalarda dokümanlar önemli bilgi kaynakları olarak değerlendirilmektedir. Nitel dokümanların avantajları arasında araştırmacıya katılımcıların dili ve kelimelerine ulaşma imkânını vermesi, bilgilere uygun zamanlarda erişim sağlanması, yazılı delillere her zaman ulaşılabilmesi olduğu belirtilmektedir. Sınırlılıkları ise tüm insanların aynı düzeyde algılama becerisine sahip olamaması olarak söylenebilir. Ayrıca dokümanlar gerçek olmayabilir. Bu nedenle konu ile ilgili farklı kaynaklara ulaşmak önemlidir (Creswell, 2017: 191-192). Bu çalışmada da kaynakların çeşitli olmasına dikkat edilmiş, Köy Enstitüleri ile ilgili birincil ve ikincil kaynaklar incelenmiştir. Köy Enstitüleri'nin yöneticileri, Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğrenciler ve Köy Enstitüleri tanıklarının yazdığı kitaplardan yararlanılmıştır. Ayrıca ikincil kaynaklar olarak konu ile ilgili makaleler ve tezler kaynak olarak kullanılmıştır.

3. OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E KARMA EĞİTİM

Toplumsallaşma sürecinde kız ve erkek çocukları, kültürün cinsiyetlerine uygun bulunduğu bir takım duygu, tutum, davranış ve rolleri öğrenmektedir. Bu şekilde toplumsal cinsiyet farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin, kadınlardan ev kadını, öğretmen, hemşire gibi bazı meslekleri yapmaları beklenirken; erkeklerin asker, mühendis, tüccar gibi meslekleri yapmaları beklenmektedir. Bunlar gerçek olmayan ve toplum tarafından kişilere dayatılan farklılıklardır (Dökmen, 2019: 24). Toplum tarafından dayatılan farklılıklar da toplumsal cinsiyete dair ayrımcılıkları ve eşitsizlikleri beraberinde getirmektedir. Cinsiyete dayalı ayrımcılıklar ve eşitsizlikler de eğitimde, istihdamda, kültürde, sosyal ve siyasal hayatta kendini göstermektedir (Bora, 2012: 7-10).

Genel olarak toplumlarda Karakuş Umar'ın (2021: 12) da belirttiği gibi gücü elinde bulunduranın şekillendirdiği bir dünya söz konusudur. Bu sosyal dünyada, cinsiyetler arasında güç sahibi olan grup, diğer grup üzerinde baskı yaratmaktadır. Çoğunlukla da kadınların aleyhinde bir durum söz konusudur. Bunun nedeni, tarih boyunca kadınların her alanda ikincil planda kalması olduğu söylenebilir (Çakır, 2021: 38). Toplumların muhafazakârlığı ön plana alarak öğrencileri cinsiyet olarak algıladığı, toplumsal cinsiyet ve eşit eğitim alma gibi haklarından uzak tutulmaya çalışıldığı belirtilmektedir. 18. ve 19. yüzyıl insan hakları alanında ortaya çıkan gelişmeler sayesinde Ortadoğu ülkeleri dışında karma eğitim uygulamaları hızlanmıştır. Karma eğitim, “kız ve erkek öğrencilerin eğitim kurumlarında aynı sınıflarda, eğitimsel yaşamın her alanına eşit biçimde katılarak eğitim görmesi (Güven, 2018: 214)” olarak açıklanmaktadır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türk toplumunda da kadınların eğitiminin 19. yüzyıl sonlarına kadar ihmal edildiği söylenebilir. Osmanlı Devleti'nde kadınların eğitimi konusunda önemli girişimler gerçekleşse de karma eğitim uygulamalarının yalnızca Sıbyan mektepleri ile sınırlı kaldığı bilinmektedir. Bu mekteplerin amacı ise yalnızca okuma yazma, temel İslami bilgileri ve Kur'an-ı Kerim öğretmek olduğu ifade edilmektedir (Güven, 2018: 215). Güven (2018: 215) bu mekteplerde eğitim gören çocukların yaşlarının küçük olması sebebiyle cinsiyet olarak algılanmadığını düşündüğü için kızların eğitimlerinin sınırlanmadığını belirtmektedir. Nitekim Doğan (2010: 77) Sıbyan mekteplerinden sonraki eğitim kademesi olan medreselerin kız öğrencilere kapalı olduğunu dile getirmektedir. Özel dersler olarak eğitimden yararlanan kız çocukları da çoğunlukla aydın kesimde yaşayan kız çocukları olabilmektedir. Bu nedenle,

Osmanlı Devleti'ndeki bu eğitim, esas olarak dinsel nitelikli, yüzeysel ve zorunlu olmayan bir eğitim olarak değerlendirilmektedir (Hakan, 2010: 468).

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat (1839) Dönemi'ne kadar kadınların eğitimi konusunda olumlu yönde bir değişme yaşanmadığı ifade edilmektedir (Kurnaz, 1996: 15). Bu dönem kadın hareketleri içinde bir dönüm noktası olmuş ve kadın sorunları dile getirilmeye başlanmıştır (Caporal, 1999: 57). Kadın sorunlarının dile getirilmeye başlaması birtakım değişimlere neden olmuştur. Örneğin, 1847 yılında yasalarla kölelik ve cariyelik kaldırılmıştır. Fakat bu durumun yalnızca kâğıt üzerinde kaldığı belirtilmiştir (Kurnaz, 2011: 68).

1856 Islahat Fermanı ile birlikte eğitime önem verildiği, böylece okul sayısının arttığı ve ilk kız rüştiyesinin 1858'de açılabilirdiği vurgulanmaktadır. Ancak bu kız rüştiyeleri de erkek rüştiyelerin oldukça gerisinde olarak değerlendirilmektedir. Çünkü buradaki amaç eğitimden ziyade iyi bir ev kadını yetiştirmektir (Çakır, 2021: 297). Bu anlamda 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi kadınların eğitimi için önemli bir adım olmuştur. 1869'dan sonra Sıbyan mekteplerinin ders programında Hesap, Tarih ve Coğrafya gibi din dışındaki dersler yer almıştır. 1870'de de kızlara eğitim verilmesi amacıyla kadın öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu için Darülmuallimat adındaki eğitim kurumunun açılması önemlidir (Batır, 2007: 3-11). Bu eğitim kurumunun açılmasıyla kadınların eğitim imkanları artmış ve yeni bir çalışma ortamları ortaya çıkmıştır (Kurnaz, 1996: 90).

Tanzimat ve Islahat Dönemleri'ndeki gelişmelerle birlikte kadınların talepleri özellikle İkinci Meşrutiyet ile birlikte üst düzeye çıkmıştır (Yaraman, 2001: 84). İkinci Meşrutiyet Dönemi, Türkiye'nin feminizm tarihinin birinci evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte dernekler ve dergiler ortaya çıkmış ve kadınlar, basın yoluyla seslerini topluma duyurmayı başarmıştır. Özellikle birinci evrede kadınların aile içi rollerinin sınırlandırılmalarını eleştiren, eğitim, çalışma hayatı ve toplum hayatına katılma gibi taleplerle ortaya çıkan bir kadın hareketi olduğu ifade edilmektedir (Tekeli, 2015: 28). Bununla birlikte Toprak'a (2016) göre kadınların kazanımlarında savaşların (Balkan Harbi 1912-1913) ayrı bir önemi olmuştur ve İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kadınlar istedikleri haklarını almasalar da taleplerini dile getirebilmişlerdir.

Ayrıca Batır'a (2007: 11-27) göre İkinci Meşrutiyet öncesindeki en önemli gelişmelerden biri, uygulanamamış da olsa temel eğitimin zorunlu kılınmasıdır. İkinci Meşrutiyet'in ilanı (1908) ile eğitim konusunda Batı dünyasının yakından incelendiği, bu incelemelerin etkisiyle Türk eğitim sisteminde yeni kurumlara yer verildiği dile getirilmektedir

(Batır, 2007: 11-27). Bu dönemde oyun, tiyatro, müzik, edebiyat, beden eğitimi, resim, biçki-dikiş gibi derslerin yer aldığı ana mekteplerinin kurulduğu, üretim alanında kadınların kazanç sağlamasını amaçlayan kız sanayi mekteplerinin açıldığı, kadınların yükseköğretim imkanına kavuştuğu ve yükseköğretimde ilk kez karma eğitimin başladığı belirtilmektedir (Kurnaz, 1996: 97-106).

Yükseköğretimde kadınların eğitim hakkını almaları da büyük ölçüde kadınların çabaları doğrultusunda gerçekleştiği söylenebilir. Bu duruma örnek olarak Türkiye'nin ilk kadın avukatı Süreyya Ağaoğlu verilebilir. S. Ağaoğlu, 1921 yılında üniversiteyi bitirdiğinde Hukuk Fakültesi'ne gitmek ister ancak Hukuk Fakültesi'nin kapıları kız öğrencilere kapalıdır. Bu yüzden Ağaoğlu, yanına kız arkadaşlarını alarak kayıt olmak istediğini belirtmek için fakülteye gider ve fakültenin bir numara ile kayıt olan kız öğrencisi olur (Narin, 2003). Ancak hala sınırlı bir karma eğitim söz konusudur (Güven, 2018: 216).

Karma eğitimin gerçekleşmesi konusunda yurt dışında eğitim gören aydınların da olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Örneğin, Ahmet Ağaoğlu'nun karma eğitimi savunduğu, Satı Bey'in karma eğitime neden geçilmediğini sorguladığı, Mükerrerem Belkis'in cinsiyet ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin aynı sınıflarda okumalarını önerdiği, Halide Edip'in karma eğitimi destekleyen yazılar yazdığı görülmektedir. Ayrıca son Osmanlı eğitimcilerinden Ayşe Sıddıka, eğitim konusunda hem anneye hem de babaya önemli görevler düştüğünü savunmuş, kızların eğitilmesini bir toplumun ilerlemesi olarak görmüştür (Güven, 2018: 216; Şanal & Alaca, 2020: 95-96).

Pek çok eğitimcinin de özellikle kızların eğitilmesini ve karma eğitimi savundukları söylenebilir. Bu eğitimcilerden İsmail Mahir Efendi, kızların eğitimini savunarak kız çocuklarının okutulmamasını halkın yarısını yok saymak olarak değerlendirmekte ve memleketi kurtarmak için kızların eğitimini şart görmektedir (Gönenç, 2013: 191). Mustafa Şekip Tunç, ilimde cinsiyet ayrımı olmadığını, okutulan derslerinde cinsiyete göre değil, kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ayrılması gerektiğini savunmaktadır. Abdullah Cevdet Efendi'nin karma eğitime bir an önce geçilmesi gerektiğine dikkat çektiği vurgulanmaktadır (Batır, 2009: 76). Bununla birlikte Ahmed Emin Yalman, kadınlara ait düşüncelerin artık değiştiğini, kadınların okuyup yazmaları gerektiği ve ülkenin kadınlara mecbur olduğunu dile getirmektedir. Vedat Nedim Tör de karma eğitimin sınıfları canlı tutacağını belirterek kız ve erkek öğrencilerin birlikte okuması gerektiğini savunmaktadır. Buna karşın karma eğitime karşı

çikanlar ya da belli bir yaşa (sekiz-on yaşa) kadar karma eğitimi savunanlar bulunmaktadır. Bu konuda da Nakiye Hanım, karma eğitim konusunda gereksiz yere tartışmalar yapılacağına uygulamaya geçilseydi çok yol kat edileceğini ve komisyonların yetersizliğine dikkat çekmiştir. Nitekim, bu dönemde toplum içerisinde kadın ve erkeğin bir arada olmasının tam anlamıyla kabullenilmediğini göstermektedir (Kamer, 2013: 47-98).

Eğitim konusunda modernleşme çalışmaları Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde başlasa da sürekliliğin Cumhuriyet ile sağlandığı görülmektedir. Aynı zamanda Cumhuriyet Dönemi'nde, Türkiye feminist tarihinin ikinci evresi olarak kabul edilen bir devlet feminizmi ortaya çıkmıştır. Bu, kadınların birinci evrede (İkinci Meşrutiyet Dönemi) talep ettikleri hakların kazanılmaya başladığı dönemdir. Bu dönemde Osmanlı Devleti öncesindeki Türk geleneklerindeki gibi daha eşitlikçi cins ilişkilerinin öne çıkarıldığı belirtilmektedir (Tekeli, 2015: 29).

Bu konuda en önemli gelişmelerden olan Tevhîd-i Tedrisât Kanunu'yla eğitimde birlik sağlanarak ayrılıklar giderilmeye çalışılmıştır (Batır, 2007: 139). Aynı şekilde Sallan Gül, Alican ve Gümüšoğlu'na (2014: 89) göre Cumhuriyet Dönemi'ne kadar kadınların eğitimi, annelik rolü ile ilişkilendirilerek geleneksel rollerin daha modern tarzda yerine getirilmesi şeklinde biçimlendirilmiştir. Ancak Cumhuriyetle birlikte kadınların eğitim, siyaset, istihdam gibi konularda önemli kazanımlar elde ettiği ve yeni toplumun simgesi haline geldiği öne çıkarılmaktadır.

Durakbaşa (1998 (b): 140) da yeni toplumda ataerkil ahlak kuralları devam etmesine rağmen Cumhuriyet'in ideolojisinin kadınların eğitimini ve kamusal alanda mesleğe katılımlarını desteklediğini savunmaktadır. Aynı zamanda toplumun simgesi haline gelen Cumhuriyet kadını, anaç bir şekilde Cumhuriyet'e sahip çıkan, ataerkil erkle uyumlu, modern (Saktanber, 2009: 328), iş hayatında çalışkan, cemiyet hayatında da varlığını gösteren, fikirlere, edebiyata, spora ve ev kadınlığına katılan (Gökçe, 2011: 56), vatanın annesi, ağırbaşlı, kadınlığı ile öne çıkmayan, ülkü ve erdem sahibi (Durakbaşa, 2021: 41) bir kadın olarak yorumlanmaktadır. Buradan toplumdaki kadınların iyi birer anne ve eş olmanın yanında eğitimlerinin ve çalışma hayatlarının oldukça önemsendiği görülmektedir. Hatta Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar toplumdaki kadınların çalışma hayatına girmelerini en fazla isteyen kuşağın Kemalistler olduğu belirtilmektedir (Durakbaşa, 2021: 119).

Cumhuriyet ile birlikte eğitim, siyaset ve istihdam gibi konularda elde edilen kazanımların özellikle kadınların mücadeleleri ve talepleri doğrultusunda ilerlemesi de

yadsınamaz bir gerçektir. Örneğin, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Nezihe Muhiddin (kadın hakları savunucusu) için Türk Kadınlar Birliği çatısı altında kadınların sosyal ve siyasi hakları üzerine mücadeleler verdiğini söyleyebiliriz. N. Muhiddin'e göre kadınsız bir inkılap olamazdı ve inkılapların gerçekleşmesinin ön koşulu kadınların da ulusal inşa sürecine katılmasıydı. Bu nedenle kadınların Cumhuriyet yönetimine katılımı için 1909 yılından 1930'lara dek çalıştığı bilinmektedir. Hatta Muhiddin öncülüğünde Kadınlar Birliği Fırkası adında bir parti kurarak ilk faaliyetinin eğitim alanında olacağı ve bir Maarif Kongresi yapılacağı dile getirilmiştir. Fakat tüm ulusu kapsamaması nedeniyle fırkanın kurulmasına izin verilmeyince Nezihe Muhittin'in projelerinin hükümet tarafından gerçekleştirilmesi mümkün olmuştur (Zihnioğlu, 2003: 22-39). Partinin kurulmasına izin verilmeme görüşlerinden bir diğeri de Kadınlar Birliği Fırkasının taleplerinde yer alan kadınlara seçme ve seçilme hakkının hükümetin parti tüzüğünde yer alması olarak açıklanmaktadır (Durakbaşa, 1998 (a)). Türk Kadınlar Fırkasının parti olarak kurulmasına izin verilmeyince Türk Kadınlar Birliği Derneği olarak kurulmuştur. Dernek, kadın eğitimi, kadının ev dışına çıkarak iş yaşamına katılması, kadının üretici konuma getirilmesi, mesleklerinde çeşitlilik sağlanması adına kadınların siyasi haklarını almasına kadar çalışmalarını sürdürmüştür (Zihnioğlu, 2003: 150-154).

Yaraman (2001: 146) Türk kadınlarının siyasete olan yakınlığını vatanın savunmasında cephede ve cephe gerisinde verdikleri mücadele ile tanımlamaktadır. Bu anlamda Türk kadınlarının Cumhuriyet Dönemi'nde kazandığı haklar, gecikmiş başarılarıdır. Gecikmiş olsa da bu dönemde, M. Kemal Atatürk, kadınların eğitimine ayrı bir önem vermiştir. Türkiye'ye yabancı uzmanlar davet edilmiş ve başarılı kız öğrenciler yurt dışına eğitime gönderilmiştir. Bu kız öğrenciler başarıları sayesinde yurt dışında kalmaları teklif edilse de ülkesine hizmet etmek için geri dönmüşlerdir. Örneğin, Türkiye'nin ilk kadın astronomu olan Nüzhet Gökdoğan, devlet bursu alarak Fransa'ya gitmiştir. Burada Matematik ve Fizik eğitimleri alarak eğitimini tamamlamıştır. Başarılı olduğu için Fransa'da kalması önerilse de ülkesine hizmet etmek için kabul etmeyerek ülkesine dönmüştür (Narin, 2003: 30).

Kadınların eğitimini önemseyen Cumhuriyet ideolojisinde özellikle de karma eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte kadınların eğitim hakkından yararlanılması olanaklı hale gelmiştir. Bu durum muhafazakâr ve gerici kesimin tüm engellemelerine rağmen reformların sürdüğünü göstermektedir (Çakır, 2021: 412; Öztoprak, 1999: 51). Kamer (2013: 127) Cumhuriyet Dönemi'ndeki karma eğitim tartışmalarının da 1924 yılında kız öğrencilerin erkek

lisesine kayıt yaptırmak istemesi üzerine başladığını vurgulamaktadır. Özetleyecek olursak, Türk kadınları reformlar karşısında hiçbir zaman pasif alıcı bir konumda olmamıştır.

Buradan hareketle Türkiye Cumhuriyeti'nde karma eğitime geçiş şu şekildedir (Şanal & Alaca, 2020: 103-104);

- 1924 yılında Cumhuriyet'in ilk öğretim programı hazırlanarak ilkokullarda karma eğitime geçiş sağlanmıştır.
- 1927-1928 eğitim-öğretim yılından itibaren bazı ortaokullarda karma eğitime başlanmıştır.
- 1934-1935 eğitim-öğretim yılından itibaren liselerde karma eğitime geçilmiştir.
- 1937 yılından itibaren köy öğretmen okullarında karma eğitim görülmüştür.
- 1940 yılında Köy Enstitüleri kurularak karma eğitim çalışmaları hız kazanmıştır. Fakat bu enstitülerde 1950'de karma eğitime son verilmiş ve 1954 yılında ise ilköğretmen okulları ile birleştirilmiştir.

4. KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN KURULUŞU, AMACI VE GELİŞİMİ

Köy Enstitüleri'nin kurulmasında Cumhuriyet Dönemi'nin en uzun süre Millî Eğitim Bakanlığını yapanlardan birisi olan Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç önemli görevler üstlenmiştir. “İş içinde üretim”, “yaparak yaşayarak öğrenme”, “eşitlik”, “demokrasi”, “kadın eğitimi”, “karma eğitim” gibi ilkeler belirlenerek çalışmalara başlanmıştır.

Bu sırada 1940 yılında Türkiye'de altı yaşın üzerindeki nüfusunun yüzde yetmiş sekizi okur-yazar değildir. Köylerde bu durum yüzde doksanları bulmaktadır (Akyüz, 2021: 391). Bununla birlikte kırk bin köyden 35.067'sinde okul olmadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca kentlerde öğrenim sorunu yüzde yetmiş beş çözülmüşken, köylerde bu oran yalnızca yüzde on beştir. Bu nedenle de köyler için öğretmen yetiştirilmesi gerekli olmuştur (Makal, 2022: 47).

Köy Enstitüleri, tartışmalı görüşmelerden sonra yirmi dört maddeden oluşan Köy Enstitüleri Kuruluş Yasasının 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı kanununun kabul edilmesiyle birlikte resmen kurulmuştur (Şimşek, 2016: 83). Köy Enstitüleri kanununda bu okulların amacı açıkça belirtilmektedir. Buna göre enstitülerin genel amacı köyün ihtiyaç duyduğu öğretmeni ve köy toplumuna yararlı meslek erbabını yetiştirmektir (Tonguç, 1998: 530). Aynı zamanda Köy Enstitüleri'nin kurulmasının pek çok amacı olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları köylerdeki cahilliği yenmek (Şanlı, 2012: 48), köylerdeki yoksulluğu ve bilmezliği ortadan kaldırmak (Bulut, 1990: 17), köy kalkınmasına hizmet etmek (Aydın, 2018: 91), köy yaşamına

çağdaş yenilik getirerek teknik ilerlemeyi sağlamak (Kirby, 2019) ve kadın-erkek ayrımı olmaksızın okuma yazma bilmeyen tüm köylüye her düzeyde eğitim vermek (Başaran, 2011: 83) olarak ifade edilmektedir.

Bu amaçlarla ilk olarak 1940 yılında Çifteler (Eskişehir), Kızılcıllu (İzmir), Kepirtepe (Kırklareli) ve Gököy (Kastamonu) öğretmen okulları isimleri değiştirilerek Köy Enstitüleri adını almıştır. Aynı yıl Akçadağ (Malatya), Akpınar (Samsun), Aksu (Antalya), Arifiye (İzmit), Beşikdüzü (Trabzon), Cılavuz (Kars), Düziçi (Adana), Gönen (Isparta), Pazarören (Kayseri), Savaştepe (Balıkesir) Köy Enstitüleri; 1941 yılında Hasanoğlan (Ankara) ve İvriz (Konya) Köy Enstitüleri, 1942 yılında Pamukpınar (Sivas) ve Pulur (Erzurum) Köy Enstitüleri; 1944 yılında Dicle (Diyarbakır) ve Ortaklar (Aydın) Köy Enstitüleri kurulmuştur. Son olarak 1948 yılında, Tahsin Banguoğlu Dönemi'nde Erciş (Van) Köy Enstitüsü açılmıştır (Gedikoğlu, 1971: 41-47; Koç, 2013: 231-238). Enstitü denmesinin sebebi de bu okulların öğretmenlerin yanı sıra sağlık memuru, tekniker ve ağırlıklı olarak tarım alanında araştırmalar yapan bireyler yetiştiriyor olmasıdır (Özkan, 2009: 61).

Toplam sayıları yirmi biri bulan enstitülerin her biri şehir ve kasabalardan uzakta, bol ve temiz havanın olduğu doğanın ortasında, çeşitli iş alanları bulunan binalarda kurulmuştur (Gedikoğlu, 1971: 41-47). Enstitülerin bahçeleri de kitap okuyan, yürüyüş yapan, mandolin çalan öğrencilerle dolu olarak tasvir edilmektedir (Şirin, 2003: 248). Bu enstitüler genel olarak serbest okuma çalışmaları (Baş, 2014: 200; Şanlı, 2012: 48-51), beden eğitimi ve spor uygulamaları (Şanlı, 2012: 52-56), müzik eğitimi (Öztürk & Akay, 2019: 31; Uçan, 2017), sanat eğitimi (Makal, 2020: 80), tarım eğitimi (Baş, 2014: 152) gibi çeşitli uygulamalarla öne çıkmıştır. Bununla birlikte her enstitü çevresinin özelliklerine göre şekillenerek ülkeye çok yönlü ve farklı meslekler yapan bireyler kazandırmıştır. İç Anadolu'daki konumundan dolayı tüm ülkeden öğrenci alması açısından önemli olan Pamukpınar Köy Enstitüsü'nden bakan, senatör, şair, yazar (Gönen, 2021: 72); üretime elverişli toprakların ve su kaynaklarının bol olduğu Gönen Köy Enstitüsü'nden ressam, müzisyen, akademisyen ve Fakir Baykurt gibi ünlü yazarlar (Baş, 2014: 200-210); iklimi gereği pamuk, karpuz ve sebze üretimiyle öne çıkan Aksu Köy Enstitüsü'nden avukat, savcı, akademisyen ve pek çok yazarın yetiştiği (Şanlı, 2012: 72) dikkat çekmektedir.

5. KÖY ENSTİTÜLERİ'NDE KARMA EĞİTİM

Türkiye’de ilk kez yatılı düzeyde karma eğitim sistemine dayanan Köy Enstitüleri, kızların eğitimi konusunda oldukça önemli eğitim-öğretim kurumlarıdır. Köy çocukları için uygulanan bu sistem gerek Türkiye’de gerekse Batılı ülkeler için çok önemli bir yeniliktir (Türkoğlu, 2020: 345). Bu konuda Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel (1897-1961) ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un (1893-1960) çalışmaları etkili olmuştur. Türkiye’deki köyleri gezerek incelemelerde bulunan Tonguç, kızları ve erkekleri birbirinden ayırmanın doğru olmadığını, kızları enstitülerden uzaklaştırmanın toplumun kadına kıyan eski düşüncelerden kaynaklandığını aktarmaktadır (Candoğan, 1999: 58-60). Enstitü yöneticilerinin de en çok özen gösterdiği konulardan birinin enstitülere kız öğrencileri getirmek ve onları yetiştirip öğretmen olarak köylere göndermek olduğu belirtilmektedir (Baykurt, 2022: 33). Çünkü Cumhuriyet Dönemi’ne kadar özellikle kadınlar toplumun gerisinde ve ikincil planda kalmıştır (Makal, 2017: 72). Oysa nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı dönemlerde, köylerdeki kadınlar evin her ihtiyacını (çocuk doğurup büyütme, çocukların eğitimi ile ilgilenme, ailenin üyelerinin günlük ihtiyaçlarını yerine getirme) karşılamakta ve üretime (tarlada çalışma, gıda maddeleri, giyecekler, halı, yatak, yorgan gibi ev eşyalarını üretme) katkıda bulunmaktadır. Ancak görüldüğü üzere kadınlar üretime katılmasına rağmen kadın uğraşları ekonomik faaliyet olarak değerlendirilmemiştir (Özbay, 2015: 115-140).

Kızların eğitimi için yapılan tüm çabalara rağmen tüm enstitülere kız öğrenci bulma konusu oldukça zor olmuştur. Öncelikle kız öğrencilerin enstitülere kayıt edilmesi için köyler gezilmiş ve aileler ikna edilmeye çalışılmıştır. Özellikle enstitülerin ilk yıllarında yanında kız öğrenci getiren erkek öğrencilerin hemen kaydının yapıldığı belirtilmektedir (Candoğan, 1999: 58-60; Kocabaş, 2011; Tuna, 2009: 22). Bu anlamda kız öğrenciler için kayıtlarda pozitif ayrımcılık ilkesinin kullanıldığı vurgulanmaktadır (Gökçen, 2004: 29). Tuna’ya (2009: 23) göre ataerkil söylemler içinde büyüyen kız öğrenciler için enstitüler mucize olarak görülmektedir. Mucize olarak görmelerinin sebebi “enstitüler olmasaydı okuyamayacak olmaları” olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte enstitüler sayesinde maddi durumu yetersiz kız öğrencilerin de eğitim hakkını elde edebildiği dile getirilmektedir.

Enstitülere ilk kız öğrencilerin 1938 yılında İzmir Kızılçullu Kadın Eğitim Kursu’na kayıt olanlardan alındığı (Gedikoğlu, 1971: 60), bazılarının da Kız Enstitüleri’nden transfer olduğu belirtilmektedir (Akşit, 2005: 189). Bu şekilde enstitülerde karma eğitimin adımları atılmıştır. Fakat kız öğrencilerin sayısı her bölgeye göre değişiklik göstermiştir. Kızılçullu,

Çifteler gibi bazı enstitülerde kız öğrenci sayısı fazla iken Dicle, Cılavuz gibi enstitülerde kız öğrenci sayısı daha az olarak saptanmıştır. Genellikle tüm enstitülerde kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısına göre oldukça az kalmıştır. Bunun nedenleri arasında ilkokulu bitiren kızların sayısının az olması, köylerdeki ailelerin kızlarını okula göndermek istememesi, enstitülerin hem yatılı hem de ailelerden uzak yerlerde kurulmuş olması olarak sıralanabilir (Akay, 2017: 58-65; Tuna, 2009: 22). Aksu Köy Enstitülü Pakize Türkoğlu (2011) okumak isteyince “tövbe tövbe, kızların mektepte ne işi var? Okuyan kızlar başını örtmezmiş. Yarın ahirette cayır cayır yanarsın! (Türkoğlu, 2011: 5)” şeklinde cevap aldığını aktarmaktadır. Gönen Köy Enstitülü Türkân Ünüvar da enstitülerdeki kız öğrenci azlığını geri kalmışlığın aynası olarak değerlendirmektedir. Bu geriliği de kadın ve erkeğin bir arada yeneceğini savunmaktadır (Şirin, 2003: 248).

Kız öğrencilerin enstitülerde sayısal olarak az olmasına rağmen hiçbir zaman erkek öğrencilerin gerisinde kalmadığı vurgulanmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet farkı duygularından tamamen uzak olarak yetiştirildiğine dikkat çekilmektedir (Baş, 2014: 182). Gönen Köy Enstitülü Fatma Zehra Özgen ve Leman Sezgin, enstitülerde hiçbir alanda kız-erkek ayrımı olmadığını aktarmaktadır (Sallan Gül, 2013: 122-133). Kızılçullu Köy Enstitülü Gülsüm Saadet Çıtak, Semiha Ekiz ve Zehra Güngör Büyükoç, kız ve erkek öğrencilerin kardeş gibi geçindiklerini; Hatice Ulusoy, tüm işleri kız-erkek bir arada yaptıklarını belirtmektedir (Kocabaş, 2011: 152-350). Cılavuz Köy Enstitülü Halise Sarıkaya Apaydın, karma eğitimden çok şey kazandıklarını, toplum içinde nasıl davranmaları gerektiği öğrendiklerini ifade etmektedir (Atıcı, 2008: 104). Çifteler Köy Enstitülü Talip Apaydın (2021: 73) da kız arkadaşlarının yanında daha dikkatli davrandıklarını, kötü konuşmadıklarını, kaba davranmadıklarını ve her yerde daha özenli olduklarını dile getirmektedir.

Bununla birlikte Aksu Köy Enstitülü Pakize Türkoğlu (2020: 349-350), Köy Enstitüleri’nde enstitüyü bitirdikten sonra evlenmeye karar veren öğrencilerin de olduğunu, ancak çevrenin ilgisini çekecek hiçbir olumsuz davranışa yer verilmediğini aktarmaktadır. Hatta Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nden verdiği bir örnekte Hayriye ve Mesut adlarında öğrencilere değinmektedir. Bu öğrencilerin sözlü olduğunu ama enstitüde bir arada pek görünmediklerini belirtmektedir. Ayrıca her ikisinin de enstitü çalışmalarına büyük katkılar sağladığına dikkat çekmektedir.

Enstitülerin öğretim programına baktığımızda ise ilk resmi öğretim programı olan 1943 programı itibariyle genel kültür (yüzde elli), ziraat (yüzde yirmi beş) ve teknik (yüzde yirmi beş) olmak üzere dersler üç grupta toplanmaktadır. Öğrenciler haftada yirmi iki saat genel kültür, on bir saat ziraat ve on bir saat teknik dersler olmak üzere toplamda kırk dört saat ders görmüştür. Kültür ve ziraat alanındaki tüm dersler ortak olarak görülse de yalnızca teknik dersler konusunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretim programında teknik dersler erkek öğrenciler için demircilik, dülgerlik, yapıcılık; kız öğrenciler için biçki-dikiş, örgücülük ve dokumacılık, ziraat sanatlarıdır (Şahhüseyinoğlu, 2015: 76). Arifiye Köy Enstitüsü Kadriye Uysal Yeşilyaprak: "...kızlar dikişhanede, erkekler demirhane ve marangozhanede çalışıyordu (Yeşilyaprak, 2016: 31)" şeklinde aktarmaktadır. Yine de her öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre eğitimler aldığı ve çoğu yapılan işte imece usulü çalıştıkları söylenebilir. Gönen Köy Enstitüsü Mürüvvet Mercimek, tüm kızların yeri geldiğinde harç ve sıva yaptığını (Sallan Gül, 2013: 118), Aksu Köy Enstitüsü Pakize Türkoğlu motor ve makine dersi aldıklarını (Türkoğlu, 2020: 239) belirtmektedir. Gökçen (2004: 30) de bazı erkek öğrencilerin dikiş-nakış dersleri aldığını öne sürmektedir.

Teknik derslerdeki farklılıkların yanı sıra hafta sonları izinlerinde de kız-erkek öğrenciler arasında farklılıklar olduğu öne sürülmektedir. Kınılı'nın (2012: 44) belirttiğine göre kız öğrenciler hafta sonu iznine on beş günde veya ayda bir çıkabiliyorken, erkek öğrenciler her hafta çıkabilmektedir.

Köy Enstitüleri'nde tüm öğrencilere özellikle yeteneklerini ortaya koymasını ve geliştirilmesi için fırsat verildiği belirtilmektedir. Enstitülerde kız ve erkeklerin her alanda (tarlalarda, dersliklerde, sınıflarda, kitaplıkta, oyunlarda, müzikte vs.) eşit ve aynı koşullarda geliştiği öne sürülmüştür (Aydoğan, 2007: 107). Arifiye Köy Enstitüsü Kadriye Uysal Yeşilyaprak: "Köy Enstitüsü'nde biz tarımı, hayvancılığı, marangozluğu, biçki-dikişi, müzik aleti çalmayı, tiyatro yapmayı öğrendik. Köy Enstitüleri bize yaşamayı öğretti, kendi yeteneklerimizi keşfetmeyi, kendi gücümüzün farkına varmayı öğretti (Yeşilyaprak, 2016: 65)" şeklinde ifade etmektedir.

Genel olarak enstitülerde kız öğrenciler olmasına rağmen mezun sayıları da oldukça azdır. Örneğin, Gönen Köy Enstitüsü için kız öğrenci bulmakta zorluk çekildiği, ilk yıl yaklaşık on beş-yirmi kız öğrenci ile eğitime başladığı belirtilmektedir. Fakat 1944'te yalnızca yedi kız öğrencinin mezun olabildiği vurgulanmaktadır. Bu enstitüden 1950 yılına kadar toplamda yalnızca otuz iki kız öğrencinin mezun olduğu ve daha sonra kız öğrencilerin Kızılçullu Köy

Enstitüsü'ne nakledildikleri ifade edilmektedir (Baş, 2014: 77). Tüm enstitülerden Kızılçullu ve Beşikdüzü Köy Enstitüleri'ne gönderilen kız öğrencilerin, Kızılçullu kapatılınca da Bolu Kız Öğretmen Okulu'na gönderildikleri belirtilmektedir (Şahhüseyinoğlu, 2015: 150).

Korkmaz'a (2016: 111) göre kız çocuklarının tüm zorluklara rağmen bu enstitülerde eğitim alması eğitimin laikleşmesi adına atılan önemli bir adımdır. Buradaki kız öğrenciler Anadolu'nun en ücra köşelerindeki köylere giderek büyük bir eğitim hamlesi başlatmıştır. Aynı zamanda karma eğitimden faydalanarak öğrenim gören kız öğrenciler enstitülerden mezun olarak yalnızca kırsal alandaki öğrencilere okuma yazma öğretmemiş, halk için akşam kursları açarak yetişkin halkı da bilinçlendirmiştir. Bununla birlikte enstitülü kız öğrenciler modern tarımı, tiyatroyu, müziği, bazı teknolojik aletleri ve demokrasiyi kırsal alana taşımayı başarmıştır. Bu enstitülerden mezun olanlar öğretmenliğin yanı sıra akademisyen, sağlık çalışanı, yazar, şair gibi pek çok alanda meslek sahibi kadınlar olarak yetişmiştir. (Akay, 2017: 96-103).

İvriz ve Kızılçullu Köy Enstitüleri'nde okuyan ve eğitimci yazar olan İsmihan Şirin (2016: 25), "Toz Bulutları" adlı eserinde köyündeki ilk Halide Edip Adıvar'ın kendisi olduğunu belirterek köyündeki kız çocuklarının durumunu ve kız ile erkek çocukları arasında ayırım yapanlar konusunu şu sözlerle açıklamaktadır:

"Binlerce çiçeğe su verdim. Onları uygarlığın kucağına uçurdum. Köyümün sokaklarında boş oturan genç kızlar gün geçtikçe cahilliğe veda edip, eğitim öğretim sonucu meslek sahibi oldular. Kız çocuğuna okumayı yaraşır görmeyenler, sonunda geri kalmışlığı bir yana bırakıp, tez elden ayırım yapmanın bir işe yaramadığını belleklerine yerleştirdiler (Şirin, 2016: 25)."

6. KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN VE KÖY ENSTİTÜLERİ'NDEKİ KARMA EĞİTİMİN SONA ERMESİ

Köy Enstitüleri'ndeki karma eğitimle ilgili önemli sorunlardan biri, kız öğrencilerin sayısının artırılmasındaki zorluktur. 1945-1946 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde dahi enstitülerdeki kız öğrenci oranı yaklaşık yüzde 9,6 olarak belirtilmektedir (Tonguç, 2007: 223). Bu oran her zaman arttırılmak istense de enstitülerin ömrü buna yetmemiştir. Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Dönemi'nde kurulan Köy Enstitüleri'ne, 1947 yılında ilk darbe vurulmuş ve enstitüler Demokrat Parti (DP) Dönemi'nde kapatılmıştır. Demokrat Parti'nin iktidara geldiği

(14 Mayıs 1950) yılında karma eğitime son verilmiştir. Ardından 1954 yılında İlköğretmen Okulları ile birleştirilerek kapatılmıştır.

Köy Enstitüleri'ne getirilen eleştiriler, bu eğitim kurumunun kapatılmasına yol açmıştır. Özellikle enstitülerde karma eğitimin yatılı olarak uygulanması, dedikoduları ve iftiraları da beraberinde getirdiğine dikkat çekilmektedir. Kamer (2013: 179) 1946 ve 1950 seçimlerinde parti propagandaları olarak karma eğitimin seçim malzemesi yapıldığını, bu şekilde eğitimin siyasete alet edildiği vurgulamaktadır. Bu dedikodu, iftira ve suçlamaların köylüler tarafından olmayıp iktidar tarafından gerçekleşmesi de özellikle kadınların bilinçlenmesini engelleme girişimi olarak değerlendirilmektedir (Tuna, 2009: 27).

Coşkun (2015: 35) da Köy Enstitüleri'ni, gerici kadroların daima hedefi olarak değerlendirmektedir. 1947 yılında yayımlanan 11161 sayılı genelge kapsamında Köy Enstitüleri'ndeki kız öğrencilerin “ev kadını”, “köy anası” olarak yetiştirilmesi için talimat verilmesiyle çöküşün başladığı ifade edilmektedir. Ardından 1950’de yatılı karma eğitimin sona erdirilmesi ve 1954 yılında bu enstitülerin tamamen kapatılması “karma eğitim” sürecinin en acı deneyimlerinden olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte Köy Enstitüleri'nin kapatılmasında en büyük zararı köy kızlarının yaşadığı vurgulanmaktadır (Apaydın, 2021: 75; Aydoğan, 2007: 109).

Türkiye'ye özgü bir eğitim kurumu olan Köy Enstitüleri kapatılmasına rağmen pek çok yabancı (John Dewey, Fay Kirby, Georges Duhamel, Charles Batman, H. Wafford, Arnold Toynbee, Jeanette Rakin) eğitimci ve düşünürü göre önemli kurumlar olarak değerlendirilmiştir (Aktan, 2008: 98). Bununla birlikte Köy Enstitüleri'nin tüm dünyaya rol model olduğu görülmektedir. Bu konuda Tayland Öğretmen Okulları Genel Müdürü şu açıklamayı yapmıştır: “Aradığımızı, istediğimizi burada, bu kurumlarda bulduk. Çağın gereklerine ve çevre koşullarına uygun eğitim kurumları oldukları için Köy Enstitüleri'ni çok beğendik. Bizde uygulayacağız (Makal, 2020: 201).”

Eğitimde yaşanan görece olumsuz gelişmelerle birlikte Sarıtaş ve Şahin (2015: 632-633), 1950’li yıllarda çok partili hayata geçiş sürecinin kadın derneklerinin yeniden kurulması için yeni bir zemin hazırladığına dikkat çekmektedir. Nitekim, 1940’ların ikinci yarısından sonra kadınların etkinliğinin azaldığı bir dönemde kadın hareketlerinde yeniden bir canlanma yaşanması önemlidir. Bu durum kadın gazetelerinde ve dergilerinde kendini göstermektedir. Artık dergilerde ve gazetelerde yazı yazan kadınların amacının kadın-erkek eşitliği yerine aydınlanmayı bekleyen köy kadınları, yardıma muhtaç kadınlar, işsiz ve yoksul kadınlar olduğu

dile getirilmektedir (Sarıtaş & Şahin, 2015: 632-633). Ancak 1950’li yıllarda kadın hareketleri dönemin hükümeti tarafından yeterli desteği bulamamıştır. Bunun sonucunda beklenen etkiyi ortaya koyamamıştır. Daha sonra 1961 Anayasası’nın getirdiği özgürlükçü ortam sonucu kadın hareketlerinin canlanmaya başladığı, buna bağlı olarak kadınların isteklerinin bir kısmının yerine getirildiği söylenebilir.

SONUÇ

Sonuç olarak İkinci Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi’nin tohumlarının atıldığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde eğitim sorunlarının ilk kez geniş biçimde tartışıldığı görülmektedir. Özellikle kadınların seslerini duyurabilmesi için dergiler etkili olmuştur. Dergiler sayesinde kadın eğitimi, karma eğitim gibi konular öne çıkmıştır. Ayrıca köy eğitimi tartışmalarının da ilk kez İkinci Meşrutiyet Dönemi ile başlaması dikkat çekicidir.

Fakat İkinci Meşrutiyet Dönemi’nde öne çıkan konuların (özellikle karma eğitim sorunu), Cumhuriyet ile birlikte çözüme kavuştuğu söylenebilir. Osmanlı Dönemi’nde Sıbyan Mektepleri ile sınırlı kalan karma eğitimde, İkinci Meşrutiyet ile birlikte bazı gelişmeler (yüksek öğretimde karma eğitimin başlaması gibi) yaşansa da Cumhuriyet Dönemi’nde ülke genelinde karma eğitime geçilebildiği görülmektedir.

Köy Enstitüleri’nin temeli olarak değerlendirilen köy öğretmen okulları da karma eğitim verilmesi açısından önemlidir. Ancak Köy Enstitüleri ile birlikte karma eğitim çalışmaları hız kazanmıştır. Candoğan’ın (1999: 58) da belirttiği gibi Köy Enstitüleri cinsiyet farkı gözetmeksizin okumak isteyen tüm vatandaşlara kapılarını açmıştır. Kadın-erkek ayrımı yerine insan olma felsefesini taşıyan (Kafkas, 2011: 52) enstitüler sayesinde pek çok kız ve erkek öğrencinin okuması adına önemli adımlar atılmıştır. Özellikle köylerdeki kız öğrencilerin okuyabilmesi için kapı kapı gezilerek ailelerin ikna edilmesi, enstitülerdeki kız öğrenci sayısının artırılmasında etkili olmuştur.

Kız öğrencilerin okuyabilmesi için yapılan tüm uygulamalar sonucunda yine de sayısal olarak kız öğrenciler, erkek öğrencilerin gerisinde kalmıştır. Köy Enstitüleri’ne tanıklık eden bireylerden yola çıkarak kız ve erkek öğrencilerin eşit eğitim aldıkları, ancak bazı uygulamalar konusunda (teknik dersler, hafta sonu tatilleri) farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Teknik derslerdeki bu durum Sallan Gül, Alican ve Gümüšoğlu’na (2014: 108) göre köylü çocukların köy işlerine yatkınlıkları temelinde cinsiyet temelli geleneksel iş bölümünü ortaya çıkarmıştır.

Geleneksel iş bölümüne rağmen enstitülerde imece usulü çalışıldığı, bazı kız öğrencilerin inşaat yapımında çalıştığı, bazı erkek öğrencilerin de dikiş-nakış dersi aldığı aktarılmaktadır.

Bununla birlikte Cumhuriyet'in kazanımlarıyla ve enstitülerdeki karma eğitim sayesinde pek çok kız öğrenci okuma fırsatı bularak Anadolu'nun farklı köşelerinde yol gösterici olmuştur. Böylece köylerde aydınlanma hareketi başlamış ve enstitülerden mezun olan öğretmenler, şehirlere oranla kırsal alanda daha etkili olarak köy kadınının toplumdaki konumunun yükselmesine katkıda bulunmuştur. Unutmamalıdır ki; enstitülerde yetişen kadınları veya kadınların mücadelelerinde olduğu gibi tarihteki tüm kadınları veya kadınların mücadelelerini görmezden gelmek tarih yazımında kadınlara yapılan büyük bir haksızlıktır (Bora, 2010: 62). Bu yüzden dünya tarihine veya Türk tarihine katkılar sağlamış kadınların görünürlüğünü arttıran çalışmaların yapılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Co-education is the equal education of male and female students together. However, as in the whole world, co-education and women's education have been neglected through long ages in Turkish society. Especially in the Ottoman State, co-education was limited to the Sıbyan Mekteb. Madrasahs, which are the next level of education, are closed to female students. Therefore, mostly girls living in the intelligentsia and taking private lessons could benefit from education.

When it come to the second Constitutional period, important changes were experienced in the Ottoman State in terms of social, political, and especially educational aspects. This period, was a time when women's made their voices heard and voiced their demands. In addition, it was seen that discussions on subjects such as women education, co-education, and village education started in this period. The developments that started with the second Constitutional period gained continuity with the Republic. Especially with the transition to co-education in the Republic period, it became possible for women to benefit from the right of education. Co-education was started in primary schools in 1924, in secondary shools in the academic year of 1927-1928, and in high schools in the academic year of 1934-1935. Also, in 1940, the name of the village teacher schools was changed and they were called "Village Institutes". These institutes are important in terms of being the first institutions where boarding co-education is given.

Moreover, the establishment of Village Institutes during the period when 80% of Turkish population lived in the villages is a great breakthrough for the development of the

village people. Institutes had many purposes. Some of those; to train the teachers needed by the villages, to train professional staff who would benefit the village society, eradicate poverty in villages, serve the village development, improving the quality of teaching, and to provide education to the peasant people at all levels without discrimination between men and women.

Besides that Village Institutes gave special importance to the education of girls. The directors and staff of the institute visited the villages and persuaded the families to send their girls to the institute. Even, male students who brought female students with them in the first years of the institutes were exempted from the exam. Thus, it can be said that the principle of positive discrimination for female students is adopted in institutes. Despite this, the number of female students in the institutes was considerably less than the number of male students. When we look at the narratives of female students were examined, it is seen that although female students were few in the institutes, they did not fall behind male students. Female students reported that there was no discrimination between boys and girls in the institutes and they did all the work together. However, it has been determined that there are differences in some practices. These differences are in the technical lessons and weekend holidays. Differences in technical lessons have revealed the traditional division of labor in the institutes. In this way, the job areas of female students in the institutes remained mostly as a continuation of housework. Even so, it was emphasized that the students in the institutes worked together, the male students worked in the construction field, and the female students took sewing lessons.

As a result, with the education they received, the female student in the institutes became a pathfinder by going to different corners of Anatolia. Female students, who benefited from co-education, opened evening courses such as reading and writing for the adult public. Besides, women teachers worked for modernization by bringing modern agriculture, theatre, music, democracy and some technological tools to the countryside. In addition to teachers, professional women in many fields such as academicians, healthcare professionals, writers and poets had been trained. In general, the female students who grew up in the institutes and improved themselves worked for the benefit of the society for many years. This shows that the work of women should not be ignored. It is suggested to carry out studies that increase the visibility of women who have contributed to world history or Turkish history in the future.

KAYNAKÇA

- Akay, M. (2017). *Köy enstitülerinde yetişen kadın öğretmenlerin Türk toplumuna etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akşit, E. E. (2005). *Kızların sessizliği: Kız Enstitülerinin uzun tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aktan, A. (2008). "Köy enstitüleri için neler söylediler?" *Yeniden İmece Dergisi*, 4(18), 98.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2021* (34. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Apaydın, T. (2021). *Köy enstitüsü yılları* (6. Basım). İstanbul: Literatür.
- Atıcı, E. (2006). "Pakize Türkoğlu: 'Tüm köylüyü, halkı bağrımıza basmaya hazırlandık.'" *Yeniden İmece Dergisi*, 3(10), 28-33.
- Atıcı, E. (2007). "Prof. Dr. Ayşe Baysal'la söyleşi." *Yeniden İmece Dergisi*, 4(11), 104-111.
- Atıcı, E. (2008). "Halise Apaydın: 'Atatürk'ün Cumhuriyeti emanet ettiği gençlik böyle mi olmalı diye kahroluyorum.'" *Yeniden İmece Dergisi*, 5(19), 101-105.
- Aydın, B. M. (2018). *Köy enstitüleri ve toplum kalkınması* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, K. (2007). Kızların gidişi. *Yeniden İmece Dergisi*, 4(14), 107-109.
- Baş, İ. (2014). *Gönen Köy Enstitüsü ve sonrası*. N. Altunya (Ed.). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Başar, E. (2019). *Araştırma-inceleme: Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2011). Adı Cumhuriyet dönemi eğitimi aydınlanmacılığıyla özdeşleşen Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve köy enstitüleri. K. Kocabaş (Ed.), *Hasan Âli Yücel içinde* (ss. 41-57). Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Batır, B. (2007). *İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de ilköğretim (1908-1924)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

- Batır, B. (2009). Cumhuriyetin ilk yıllarında Mustafa Şekip Tunç'un bilim ve aydın tanımı. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 63-79.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8780/109723>
- Baykurt, F. (2022). *Unutulmaz köy enstitüleri* (8. Basım). İstanbul: Literatür.
- Bora, A. (2010). Hatırlananlar ve unutilanlar: İslam coğrafyasında modernleşme ve kadın hareketleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 51-66.
<https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2676-published.pdf>
- Bora, A. (2012). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. K. Çayır & M. Ayan Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (ss. 175-187). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bulut, R. (1990). *Nisandaki güneşler 50. yılında köy enstitüleri 1940-1990*. Ankara: San Matbaası.
- Candoğan, G. (1999). *Köy enstitüleri sistemi ve çağdaş eğitim*. Konya: Karaman Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.
- Caporal, B. (1999). *Kemalizmde ve Kemalizm sonrasında Türk kadını-I (1919-1970)*. E. Eyüboğlu (Ed.). İstanbul: Cumhuriyet Gazetesi.
- Coşkun, A. (2015). Kadın eğitimi ve dinselleşme bağlamında karma eğitim tartışması. *Eleştirel Pedagoji*, 7(38), 32-41.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. Basım). S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, S. (2021). *Osmanlı kadın hareketi* (6. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Doğan, İ. (2010). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri: Kurumlar, kişiler, söylemler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Dökmen, Z. Y. (2019). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Durakbaşa, A. (1998a). Cumhuriyet döneminde modern kadın ve erkek kimliklerinin oluşumu: Kemalist kadın kimliği ve 'münevver erkekler.' *75 yılda kadınlar ve erkekler* içinde (ss. 29-50). İstanbul: İş Bankası ve Tarih Vakfı Yayınları.
- Durakbaşa, A. (1998b). Kemalizm as identity politics in Turkey. Z. F. Arat (Ed.), *Deconstructing images of the Turkish woman* içinde (ss. 139-155). US: Macmillan.

- Durakbaşı, A. (2021). *Halide Edip: Türk modernleşmesi ve feminizm* (8. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Esen, S., & Akandere, O. (2021). Köy enstitülerinde kız öğrenciler (Alınma süreçleri, eğitimleri ve meslek hayatları). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(43), 807-847. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2165892>
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, getirdikleri ve yankularıyla köy enstitüleri*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Gökçe, Z. Y. (2011). *Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk kadın kimliğinin oluşumu: Kadın Yolu Dergisi'nde kadın temsili* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçen, N. (2004). Köy enstitüleri ve Türkiye'de kadın. *Yeniden İmece Dergisi*, 1(3), 28-30.
- Gönen, İ. (2021). *Pamukpınar Köy Enstitüsü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Beştaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Gönenç, S. (2013). Kastamonu Mebûsu İsmail Mahir Efendi'nin eğitime dair görüşleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 103(205), 183-208. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZNE5EQXINZz09>
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Hakan, S. (2010). Atatürk, tarihsel süreç içinde kız çocuklarının eğitimi ve karma eğitim. K. Kocabaş (Ed.), *Aramızdan ayrılışının 50. Yıldönümünde İsmail Hakkı Tonguç ve okul öncesinden yüksek öğretime eğitim sorunları çözüm önerileri: Sempozyum bildirileri* içinde (ss. 465-476). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Hakimiyet-i Milliye. (1933, 25 Mayıs). Maarif vekili ve köy terbiyesi. 1/2 sütun.
- Kafkas, İ. G. (2011). *Yeniden köy enstitüleri* (2. Basım). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Kamer, S. T. (2013). *Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Umar, E. (2021). Toplumsal cinsiyeti anlamak. L. Cerrah (Ed.), *Toplumsal cinsiyet çalışmaları* içinde (ss. 1-14). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kınlı, O. (2012). Şartlar müsaittir: İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü. E. Işın (Ed.), *Düşünen tohum yaşayan toprak: Cumhuriyet'in köy enstitüleri 1940-1954-II*. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

- Kirby, F. (2019). *Türkiye 'de köy enstitüleri* (8. Basım). N. Berkes (Çev.). İstanbul: Tarihiçi Kitabevi.
- Kocabaş, K. (2011). *Kızılçullu Köy Enstitülü Yıllar*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2016). *İsmet İnönü döneminde kadın politikaları (1939-1945)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, Ş. (1996). *II. Meşrutiyet döneminde Türk kadını*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kurnaz, Ş. (2011). *Yenileşme sürecinde Türk kadını 1839-1923*. İstanbul: Ötüken.
- Makal, M. (2017). *Bizim köy* (21. Basım). İstanbul: Literatür.
- Makal, M. (2020). *Bozkırdaki kıvılcım enstitülüler* (7. Basım). İstanbul: Literatür.
- Makal, M. (2022). *Köy enstitüleri ve ötesi* (9. Basım). İstanbul: Literatür.
- Meşeci Giorgetti, F., & Batır, B. (2008). İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 13-14, 27-56.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/9826>
- Narin, E. (2003). Mesleklerinde ilkler: Eğitimle özgürleşen Öncü Türk kadınları. *Popüler Tarih: Cumhuriyet'in Öncü Kadınları*, 4(38), 24-31.
- Özbay, F. (2015). Kadınların ev içi ve ev dışı uğraşlarındaki değişme. Ş. Tekeli (Ed.), *1980'ler Türkiye'sinde kadın bakış açısından kadınlar* (6. Basım) içinde (ss. 115-140). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özgören Kınılı, İ. (2019). Köy enstitülerinin toplumsal cinsiyet açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 57-78.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1716404>
- Özkan, R. (2009). Köy enstitülerinde ekip çalışmaları, imece ve yurt gezileri. G. Yalçın & F. Kamacıoğlu (Ed.), *Eğitim mirasımız köy enstitüleri uygulanabilirliği ve model çalışmaları* içinde (ss. 60-67). İstanbul: Literatür.
- Öztoprak, S. (1999). *Atatürk dönemi kadın eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. A., & Akay, M. (2019, Mayıs). Köy enstitülerinde kültür dersi olarak: Müzik eğitimi. *4th International Rating Academy Congress: Village Institutes and New Searches in Education*. Çanakkale, Türkiye.
- Saktanber, A. (2009). Kemalist kadın hakları söylemi. T. Bora & M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce – Cilt 2* içinde (ss. 323-334). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sallan Gül, S. (2013). *Gönen Köy Enstitüsü ışığı*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.

- Sallan Gül, S., Alican, A., & Gümüšoğlu, F. (2014). Cumhuriyetin aydınlanma sembolleri: Kadınlar ve köy enstitüleri. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 89-114. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/757809>
- Sancar, S. (2008). Türkiye’de kadınların siyasal kararlara eşit katılımı. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 173-184. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210983>
- Sarıtaş, E., & Şahin, Y. (2015). Ellili yıllarda kadın hareketi. M. K. Kaynar (Ed.), *Türkiye’nin 1950’li yılları içinde* (ss. 627-666). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saydur, M., & Yılmaz, H. T. (1994). *Bir Tonguç okulu: Gököy Enstitüleri*. İstanbul: Görkem Yayınları.
- Şahhüseyinoğlu, H. N. (2015). *Köylünün güneşi* (2. Basım). Ankara: Ürün Yayınları.
- Şanal, M., & Alaca, E. (2020). *Türk eğitim tarihi Orta Asya’dan günümüze*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şanlı, M. (2012). *Kara çadırdan Aksu Köy Enstitüsüne*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Şimşek, İ. (2016). *Neden köy enstitüleri (Atatürk’ün öğretmenleri)* (2. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Şirin, İ. (2003). *Bozkırları yeşertenler* (2. Basım). İzmir: Etki Yayınları.
- Şirin, İ. (2016). *Toz bulutları*. İzmir: Etki Yayınları.
- Tekeli, Ş. (2015). 1980’ler Türkiye’inde kadınlar. Ş. Tekeli (Ed.), *1980’ler Türkiye’inde kadın bakış açısından kadınlar içinde* (ss. 15-46) (6. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tonguç, E. (2007). *Bir eğitim devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç: Yaşamı, öğretisi, eylemi* (3. Basım). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy* (3. Basım). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Toprak, Z. (2016). *Türkiye’de kadın özgürlüğü ve feminizm: 1908-1935*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tosun, A., & Doğan, C. (2021). Kadının toplumsal cinsiyet açısından kazanımları ve köy enstitüleri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 77-83. https://www.ibaness.org/bnejss/2021_07_01/10_Tosun_and_Dogan.pdf
- Tuna, S. (2009). Köy Enstitüleri’nde kadın olmak. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 1(1), 20-29. <https://cins.ankara.edu.tr/20091.html>
- Türkoğlu, P. (2011). *Kızlar da yanmaz: Genç Cumhuriyet’te köy çocuğu olmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2020). *Tonguç ve enstitüleri* (8. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Uçan, A. (2017). *Atatürk ve köy enstitülerinde müzik eğitimi* (2. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Yaraman, A. (2001). *Resmi tarihten kadın tarihine: Elinin hamuruyla özgürlük*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Arifiye Köy Enstitülü annemle damla söyleşiler ve eğitim üzerine yazılar* (3 Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Zihnioğlu, Y. (2003). *Kadınsız inkılap: Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği*.
M. Gürsoy Sökmen (Ed.). İstanbul: Metis Yayınları.