

**T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TEK PARTİ DÖNEMİ TÜRK ROMANINDA EĞİTİM

Sabri DULKADİR

**Danışman
Doç. Dr. Murat Gökhan DALYAN**

ADYAMAN-2019

**ADIYAMAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
PROGRAM OF SOCIAL SCIENCES EDUCATION
MASTER'S THESIS**

EDUCATION IN THE TURKISH NOVEL OF THE SINGLE PARTY PERIOD

Sabri DULKADİR

Supervisor

Assoc. Prof. Dr. Murat Gökhan DALYAN

ADIYAMAN-2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Murat Gökhan DALYAN danışmanlığında, Sabri DULKADİR tarafından hazırlanan "Tek Parti Dönemi Türk Romanında Eğitim " başlıklı çalışma 17/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Esra Lüle MERT

İmza: 

Danışman : Doç. Dr. Murat Gökhan DALYAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mehmet YILMAZ

İmza: 

11./07/2019

Doç. Dr. Murat Gökhan DALYAN

Enstitü Müdürü



BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Tek Parti Dönemi Türk Romanında Eğitim” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17/06/2019

Sabri DULKADİR

İmza

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Tek Parti Dönemi Türk Romanında Eğitim

Sabri DULKADİR

Adıyaman Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Mayıs, 2019

Tek Parti Dönemi'nde yayınlanıp kapsamlı bir şekilde eğitim kavramını konu edinen romanların Cumhuriyet eğitim sistemindeki yerini saptamak ve çeşitli yönleriyle eğitsel işlevlerini incelemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Tek Parti Dönemi'nin eğitim anlayışını tespit etmek ve sağlıklı bir roman incelemesi yapmak için çeşitli kitap, tez ve makalelerden veri toplanmıştır. Araştırma verileri, yerine göre betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Tek Parti Dönemi'nde yayınlanmaları ve odak noktasına eğitim meselesini almaları neticesinde seçilen “Çalikuşu”, “Yeşil Gece”, “Acımak”, “Vurun Kahpeye”, “On Yılın Romanı” ve “Bizim Köy” romanları; öğretmen, öğrenci, okul ve çevre kavramlarından oluşan ana başlıklar doğrultusunda analiz edilmiştir. Romanlardan elde edilen veriler sayesinde, Tek Parti Dönemi'nin eğitim sistemi anlayışı ile bu romanlar ve roman kahramanları mukayese edilmiştir. Daha sonra, romanların toplum eğitimindeki ve Sosyal Bilgiler öğretimindeki rolü irdelenmiştir.

Araştırmanın sonunda, Tek Parti Dönemi'nin eğitim anlayışı ile bu romanlar arasında paralellik olduğu; romanların eğitsel işlev bakımından yere, zamana ve şartlara göre değişebilen bir başarı grafiği gösterdiği ve Sosyal Bilgiler öğretiminde materyal olarak kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tek Parti Dönemi, Eğitim, Roman, Sosyal Bilgiler.

ABSTRACT

Master's Thesis

Education In The Turkish Novel Of The Single Party Period

Sabri DULKADİR

Adıyaman University

Institute Of Social Sciences

Department Of Primary Education

Program Of Social Sciences Education

May, 2019

The purpose of this study is to determine in the Republic education system the place of novels which are published in the Single Party Period and subjecting education conception in a comprehensive way and to examine their educational functions in various aspects.

In this study, document analysis technique which is one of the qualitative research method is used. In order to determine the educational approach of the Single Party Period and to make a healthy novel review, data were collected from various books, dissertations and articles. The research data were subjected to descriptive analysis and content analysis according to its place. In the direction of main titles consisting of teacher, student, school and environment; the novels “Çalığışu”, “Yeşil Gece”, “Acımak”, “Vurun Kahpeye”, “On Yılın Romanı” and “Bizim Köy” which were selected as a result of their publication in the Single Party Period and focused on the issue of education were analyzed. Thanks to the data obtained from the novels, the understanding of the education system of the Single Party Period was compared with these novels and novel heroes. Later, the role of novels in public education and Social Sciences teaching was discussed.

At the end of the study, it was understood that there was a parallelism between the educational concept of the Single Party Period and these novels; that the novels show a success graph which can change according to the place, time and conditions in terms of educational function and it can be used as material in the teaching of Social Sciences.

Keywords: Single Party Period, Education, Novel, Social Sciences.

ÖN SÖZ

Tek Parti Dönemi, Türk tarihinde önemli gelişmelere sahne olan bir zaman dilimini ifade etmektedir. Başta siyasi ve toplumsal olmak üzere, birçok alanda ciddi değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Gerçekleşen devrimlerle bütün geleneksel kurum ve kuruluşlar kaldırılmış; daha çağdaş ve Cumhuriyet rejimine uygun bir devlet yapılanması anlayışı benimsenmiştir. Bu değişimler kendini eğitim ve sanat anlayışında da göstermiştir. Yeni toplumsal anlayışa göre yetişmekte olan neslin, pozitivist ve laik karaktere sahip eğitim sisteminden geçmesi amaçlanmıştır. Tüm bu gelişmeler, doğal olarak sanat anlayışını da etkilemiş ve güncel olaylar, edebi ürünlerin içerik ve yapısını oluşturmuştur.

Tek Parti Dönemi'nde yayınlanan ve eğitim meselesini konu edinen romanları incelediğimiz bu çalışmanın kaynağı, yaşanan değişim ve dönüşümlerdir. Dolayısıyla, dönemin baştan sona reorganize olan eğitim sistemi anlayışı ve buna dayanak oluşturan düşünsel altyapısını anlamak için yoğun bir okuma gerçekleştirdik. Benzeri bir süreci bu dönemde kaleme alınan romanları tespit etmek, eğitim kavramını işleyen romanları belirlemek ve bu eserleri analiz etmek amacıyla yaşadık. İlgili romanların belirlenmesi ve bu eserlerin roman inceleme esaslarına uygun olarak analiz edilmesi aşamasında edebi literatürden faydalandık.

Seçilen romanların incelenmesi esnasında elde edilen veriler içindeki gereksinim duyulan kısımları, sınıflandırılarak not edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda, Tek Parti Dönemi'nin eğitim anlayışı ile hem romanların hem de roman kahramanlarının benzer ve farklı nitelikleri saptanmaya çalışılmıştır. Amaca ulaşabilmek adına romanlar; temel eğitim kavramlarından olan öğretmen, öğrenci, okul ve yakın çevre bakımından analiz edilmiştir. Öte yandan, romanların çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili kısımların seçimi aşamasında olabildiğince objektif davranılmıştır.

Çalışmamın yükünü hafifleterek yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Murat Gökhan DALYAN'a emeklerinden ötürü teşekkürlerimi sunuyorum. Görüş ve önerileriyle beni destekleyen Doç. Dr. Mehmet YILMAZ ile Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SOLMAZ'a da ayrıca şükran duyuyorum. Başarılarımda büyük payı olan ve beni daima pozitif yönde motive eden eşime, en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Adıyaman, Mayıs, 2019

Sabri DULKADİR

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI

Romanlar, insan yaşamına dair her olay ve olguyu konu edinebilme niteliğine sahiptir. Osmanlı mirası olan geleneksel eğitim sisteminin Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte köklü reformlara uğraması sonucunda ortaya çıkan yeni anlayış, bu konulardan biri olmuştur. Tek Parti Dönemi'nin eğitim sistemi anlayışı ve yine aynı zaman diliminde yayınlanan romanlar yeterince araştırılmışsa da o yılların eğitim anlayışını konu edinen romanları, temel eğitim bileşenleri olan öğretmen, öğrenci, okul ve çevre ana başlıkları etrafında kapsamlı olarak incelenmemiştir. Bu çalışma, hem eğitim bilimlerinin bulgularından hareket ederek romanları incelemesi hem bahsini ettiğimiz yönüyle hem de romanların eğitsel işlev boyutuna farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca romanların temel eğitim kavramları bağlamında irdelenmiş olması, sonraki çalışmalara örnek teşkil etmekte ve konu ile ilgili önemli bir başvuru kaynağı özelliği taşımaktadır.

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM EDEBİ TÜR OLARAK ROMAN

1.1. ROMANIN GENEL ÖZELLİKLERİ VE UNSURLARI.....	7
1.1.1. Romanın Yapısı.....	9
1.1.1.1. Anlatıcı ve Bakış Açısı.....	9
1.1.1.2. Anlatım Tekniği.....	10
1.1.1.3. Olay (Vaka).....	11
1.1.1.4. Şahıs Kadrosu.....	11
1.1.1.5. Mekân.....	12
1.1.1.6. Zaman.....	12
1.2. TÜRK EDEBİYATINDA ROMAN TÜRÜNÜN ORTAYA ÇIKIŞI.....	13
1.3. TEK PARTİ DÖNEMİ ROMAN YAZARLARI.....	17
1.3.1. Halide Edip Adıvar.....	18
1.3.2. Reşat Nuri Güntekin.....	20
1.3.3. Etem İzzet.....	21
1.3.4. Mahmut Makal.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ: 1920-1950

2.1. CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE EĞİTİM.....	28
2.1.1. Maarif Kongresi ve I. Heyet-i İlmiye.....	30
2.1.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu.....	31
2.1.3. Harf Devrimi.....	33
2.1.4. Millet Mektepleri ve Halkevleri.....	34
2.1.5. Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu.....	35
2.1.6. Köy Enstitüleri.....	36
2.2. TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ANA ÇİZGİLERİ.....	37
2.2.1. Atatürk'ün Eğitim Anlayışı.....	39
2.2.2. Tek Parti Dönemi Eğitim Uygulamalarının Nitel ve Nicel Boyutu.....	44
2.2.2.1. İlköğretim ve Ortaöğretim.....	45
2.2.2.2. Yükseköğretim.....	47
2.2.2.3. Teorik Eğilim.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. PROBLEM DURUMU.....	53
3.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	53
3.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	54
3.4. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	54
3.5. KONUYA İLİŞKİN YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR.....	54
3.6. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ VE ANALİZİ.....	56
3.7. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. TEK PARTİ DÖNEMİ'NDE EĞİTİM MESELELERİNİ ELE ALAN ROMANLAR.....	58
--	----

4.2. TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM ANLAYIŞININ ROMANLARA YANSIMASI	69
4.2.1. Öğretmen	72
4.2.1.1. Eğitim Durumları	72
4.2.1.2. Mesleki Hedefleri	73
4.2.1.3. Eğitim Anlayışları	75
4.2.1.4. Öğretmenlerin Din Eğitimine Yaklaşımları	77
4.2.1.5. Okul Dışı Toplumsal Hizmetleri	80
4.2.1.6. Temsil Ettikleri Öğretmen Tipi ve Kişisel Özellikleri	82
4.2.1.7. Eğitim Felsefelerindeki Konumları	85
4.2.1.8. Mesleki Tutum, Rol ve Davranışları	86
4.2.1.9. Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Teknikler	90
4.2.1.10. Değerlendirme	91
4.2.2. Öğrenci	92
4.2.2.1. Öğrencilerin Eğitimi	92
4.2.2.2. Sosyo-Ekonomik Yaşantıları	95
4.2.2.3. Eğitim Felsefelerinde Öğrenci	98
4.2.2.4. Değerlendirme	99
4.2.3. Romanlarda Okul ve Çevre	100
4.2.3.1. Okul Tipi	100
4.2.3.2. Anadolu İnsanının Gözünden Eğitim	102
4.2.3.3. Eğitim Felsefelerinde Okul	106
4.2.3.4. Okulların Fiziki Olanığı	107
4.2.3.5. Ders Araç ve Gereçleri	110
4.2.3.6. Değerlendirme	111
4.3. ROMANLARIN EĞİTSEL İŞLEVİ	111
4.3.1. Toplum Eğitiminde Roman	113
4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Roman	120
SONUÇ	124
KAYNAKÇA	130
ÖZGEÇMİŞ	139
EK	140
EK 1 : Tez Konusu Edilen Romanların Özetleri	141

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

BMM : Büyük Millet Meclisi

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

M.S. : Milattan Sonra

Prof. : Profesör

ss. : Sayfa Sayısı

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

vd. : Ve Diğerleri

vs. : Ve Sair

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Tez Konusu Edilen Romanlar	57
--	----

GİRİŞ

Devletlerin kalkınmasını sağlayan ve hızlandıran en önemli bileşenler milli güç unsurlarıdır. Bu güç unsurlarını sistematik bir şekilde yönetebilen devletler, topyekün kalkınmayı sağlayabilirler. Osmanlı Devleti, 18. yüzyılın başlarından itibaren bilimsel ve teknik açıdan Avrupa devletlerinin gerisinde kaldığını fark ederek askeri yenilgilerin artması üzerine özellikle bu alanda yenileşme çabalarına girdi. Bu reform girişimlerini kurumsal, kültürel, sanatsal ve toplumsal alanlarda yapılan ıslahatlar izledi. Özellikle II. Mahmut Dönemi'nde ivme kazanan bu girişimler, Osmanlı Devleti'nin Batı'ya dönük bir yenileşme seyri izlediğini gösteriyordu. 1839'daki Tanzimat ve 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanlarını yürürlüğe koyarak Fransız İhtilali sonrasında yayılan fikir akımlarının olumsuz etkilerinden kurtulmaya çalıştı (Okay, 2016: 11). Bu gelişmeleri, 1856'da yürürlüğe giren Meşrutî yönetim takip etti. Çeşitli sebeplere bağlı olarak bu reform girişimlerinde başarı sağlayamayan Osmanlı Devleti; siyasi, sosyal ve ekonomik çıkmazlarla karşı karşıya kaldı.

17. yüzyıl sonrasında güç unsurlarını doğru bir şekilde yönetemeyen ve küresel gelişmeleri takip edemeyen Osmanlı Devleti, Batı eksenli reform hareketlerinin getirisi olan değişim ve dönüşümlerin tesiri altında kaldı. Tanzimat ile birlikte hukuki alandaki yenileşme çabaları ve akabinde meydana gelen rejim değişikliği gibi siyasi gelişmeler, doğal olarak toplumsal yaşamı da etkiledi. Medeniyet değişimi için gerekli adımların atıldığı bu yıllarda henüz yeşermeye başlayan roman yazımı, Türk Edebiyatı'na girmiş bulunuyordu. Batılılaşma çabalarının çeşitli yönleri ile halk kitlelerine anlatılması ve bu girişimler karşısında toplumsal tutumun irdelenmesi, roman yazarlarının ilgi odağı oldu (Akyüz, 1995: 69).

Gerçek yaşam belirtilerinin işlendiği roman, tarihi bir çalışma niteliği taşımasa da edebiyat sanatının imkânlarıyla ilgili dönemin gelişmelerine dair kayda değer bilgiler vermiştir. Tarihi dönemlerin çeşitli özellikleri hakkında fikir sahibi olmanın yollarından biri, tarih alanında yazılan eserlere başvurmaktır. Fakat belirli bir dönemin, devletin ya da milletin analizini yapan tarihçiler; bu aktarımı elde ettikleri çeşitli bilgi ve belgelere dayanarak ifade etmek zorunda kalırlar. Hâlbuki romanın nitelik bakımından kurmaca olması, tarih biliminin gerektirdiği ispat yükümlülüğünden muafiyetini doğurmuştur. Böylece herhangi bir dönemin tahlilini yapmaya çalışan roman yazarı, eserine şahsi

kanaat ve düşüncelerini rahatça katabilmektedir (Haklı, 2007: 2). Dolayısıyla belirli bir dönemin siyasi ya da toplumsal olaylarını, yazarların yer verdiği ölçüde romanlarda bulmak mümkündür diyebiliriz. Bu bağlamda Karl Marks'ın, Fransız tarihinin gerçek kesiti olarak Balzac'ın romanlarını adres göstermesi, iddiamızı destekleyen bir yargıdır (Tekin, 2014: 10).

Tanzimat'ın ilanı ile hız kazanan reform hareketlerinin edebiyat ürünlerinde yer almaya başladığını gösteren tür roman olmuştur. Türk Edebiyatı'na Batı'dan yaklaşık üç yüzyıl sonra giren roman, siyasi ve sosyal dinamiklerle yakından ilgilidir (Yalçın, 2002: 18). Tanzimat Dönemi ile birlikte roman, "Felatun Bey'le Rakım Efendi" gibi romanlar vasıtasıyla Batılılaşmanın niteliği üzerinde durarak sosyal problemleri konu edinmiştir (Enginün, 2015: 199). II. Meşrutiyet'in ilanı ile beraber ortaya çıkan Türkçü düşünceler, roman anlayışının milli kavramlar etrafında şekillenmesini sağlamıştır. En başta siyasi yaşam olmak üzere edebiyat sahasını da etkileyen Türkçülük düşüncesi; Halide Edip'in "Yeni Turan (1913)" ile Yakup Kadri'nin "Kiralık Konak (1922)" gibi romanlarda çeşitli yönleriyle işlenmiş ve bu akımın sosyal hayata etkileri aktarılmıştır (Akyüz, 1995: 180).

Cumhuriyet rejiminin siyasi ve sosyal yapıda meydana getirdiği köklü değişim, roman yazarlarının dikkatini bu gelişmelere çevirmiştir. Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile başlayan modernleşme çabalarını devlet politikası olarak benimseyen Tek Parti iktidarı, bütün siyasi ve toplumsal yaşamı reorganize etmiştir. Başta siyasi değişim olmak üzere eğitimden sanata, toplumsal yaşamdan ekonomiye, dini kabullerden hukuki gelişmelere dek hemen her alanda asrileşmeye dönük devrimler gerçekleşmiştir. Bu devrimlerin ilk bilgilerini aktarma ve geniş kitlelere yayılmasını sağlama ihtiyacından doğan boşluğun bir bölümünü romanlar doldurmuştur. Bu vazifeyi üstlenen roman yazarları, devrimlerle ortaya çıkan değişim ve dönüşüm problemlerinin toplumsal boyutunu tahlil etme çabası içine girmişlerdir (Haklı, 2007: 3-4).

Başlangıçtan itibaren siyasi ve toplumsal gelişmeleri tahlile çalışan Türk romanı, Cumhuriyet inkılablarına bağlı yazarların bu ideoloji çerçevesinde eser verdikleri bir yazım alanı olmuştur. Osmanlı Devleti'nden devralınan din temelli eğitim sistemi, Tek Partili rejim döneminin üzerinde durduğu en önemli mevzulardan biri olmuştur. Eskiye ait olan bütün kurumlar kaldırılmış; yerine, laik anlayışa göre düzenlenen yeni eğitim ve öğretim kurumları açılmıştır. Eğitim alanındaki bu gelişmeler, dönemin çeşitli yazarları

tarafından genellikle ideolojik bakış açısıyla işlenmiştir. Reşat Nuri Güntekin'in "Yeşil Gece (1926)"si ile Halide Edip Adivar'ın "Vurun Kahpeye"si, eğitim alanında yaşanan değişimlerin bireysel ve toplumsal yansımalarını irdeleyen önemli yapıtlardır (Yalçın, 2002: 169). Dolayısıyla bu ve benzeri romanlar, Tek Parti Dönemi'nin siyasi ve sosyal yapısının yanı sıra bu yılların eğitim anlayışının da kavranmasına kaynaklık etmişlerdir.

Tek Parti Dönemi iktidarının eğitim alanında yaptığı devrimleri konu edinen ya da bu yeniliklere değinen birçok roman mevcuttur. Fakat bu romanlar arasında özellikle öğretmen karakterine ve temel eğitim kavramlarına yer veren beş; tamamen Tek Parti Dönemi siyasi, toplumsal ve eğitsel devrimlerinin işlendiği bir eserden faydalanacağız. Bu romanlar, genellikle Cumhuriyet ideolojisinin fikri yapısına uygun olarak kaleme alınan ve çağdaş zihniyeti savunan yapıtlardır (Yalçın, 2002: 168-191). Osmanlı siyaset, devlet, toplum ve eğitim anlayışına muhalif bakış açısıyla kurgulanan bu romanlar; eski ile yeninin kıyasını yaparak Tek Parti iktidarının devrim ve zihniyet yapısını ön plana çıkarmışlardır. Dolayısıyla bize, bu dönemi çok boyutlu; fakat özellikle temel eğitim kavramlarına yönelik değerlendirme yapabilme fırsatı sunmuşlardır. Öğretmen ve eğitime dair bazı kavramlardan bahsettiği için incelenen diğer romanlar hakkındaki daha detaylı bilgiler, dördüncü bölümde anlatılacaktır.

Tek Partili rejim döneminde kaleme alınan altı romanı baz alarak inceleme ve değerlendirme yapacağımız bu çalışma, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde romanlar hakkındadır. Romanın genel özellikleri, unsurları, Türk Edebiyatı'na giriş serüveni, geçirdiği aşamalar ile seçili roman yazarları bu bölümde anlatılacaktır. Roman inceleme esaslarına yer verilerek son bölümdeki tespitler için tahlile uygun ve doğru bir metodolojik altyapı meydana getirilecektir (Haklı, 2007: 5).

İkinci bölüm, Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Tek Parti Dönemi'nin sonuna kadar eğitim alanında yaşanan gelişmelerden oluşmaktadır. Burada, Türk eğitim sistemi anlayışının felsefi temellerini açıklamaya çalışacağız. Bunu yaparken, Osmanlı Devleti ile Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışların nitel ve nicel boyutlarına değineceğiz. Bu iki dönemdeki eğitim kurumlarına, eğitim sisteminin dayandığı kaynaklara, eğitimin toplumsal yansımalarına ve eğitim yenileşmelerine yer vereceğiz. Özellikle Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemine ve Atatürk'ün eğitim anlayışına değineceğimiz bu bölüm, bize incelediğimiz romanlarda anlatılanları gerçekçi ve doğru bir şekilde kavrama imkânı

sunacaktır. Böylece, bu romanların hangi düşünce yapısı etrafında şekillendiğini doğru bir şekilde açıklayabileceğiz.

Üçüncü bölüm, araştırmanın metot kısmını oluşturmaktadır. Araştırma problemi, araştırmanın amacı, yöntemi, kapsam ve sınırlılıkları, çalışmanın evreni ve örneklemini bu bölümde açıklanacaktır. Ayrıca, konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara da yine bu bölümde yer verilecektir.

Son bölümde ise, roman tahlili esaslarını ve Osmanlı Devleti ile Tek Partili rejim döneminin eğitim anlayışlarını baz alarak incelenen romanlar hakkındaki tespit ve değerlendirmelere yer verilecektir. Romanlarda geçtiği kadarıyla öğretmen, öğrenci, okul ve çevre ana başlıkları şeklinde belirlenen eğitim kavramlarının Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi içindeki yeri saptanmaya çalışılacaktır. Ayrıca, romanların toplumsal eğitim işlevi ile Sosyal Bilgiler öğretimi için kullanılabilirlik düzeyleri irdelenecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EDEBİ TÜR OLARAK ROMAN

Söz söyleme sanatı olan edebiyat; hars, tarih ve güncel olaylardan beslenip dilin olanakları çerçevesinde topluma özgü bir üretim alanı oluşturur. Sözlü anlatım geleneği ile varlığını sürdüren edebiyat, dünya genelinde farklı zamanlarda olsa da zaman içinde diğer bilim alanları gibi sistem ve düzen arayışları gereği disiplin düzeyine erişmiştir. Tür ve çeşitlilik bakımından oldukça geniş bir yelpazeye sahip olan edebi bilimlerde, siyasi ya da toplumsal olayların etkisiyle çağa uygun yeni çalışma tezgâhları meydana geldi. Nitekim Türk Edebiyatı da benzeri sosyal, siyasal ya da kültürel olayların etkisi doğrultusunda zamanla farklı yönelimler içine girmek zorunda kaldı. 751 yılı itibariyle İslam dinini kabul etmeye başlayan Türk topluluklarının edebi anlayışları da aynı yönde bir seyir izledi. Tarihi bakımdan Türk Edebiyatı'nın İslam medeniyetine ait olan Divan Edebiyatı anlayışından sıyrılarak Batı edebiyatının etkisi altına girmesi, 19. yüzyılın ortalarında gerçekleşti. Neredeyse sekiz asırlık bir zaman dilimini İslami edebiyatın etkisi altında geçiren Türk Edebiyatı, azimli ve kabiliyetli yazarların etkili çalışmaları sonucu yarım yüzyıl gibi kısa zaman zarfında tamamen Batılı bir karaktere bürünmüştür (Akyüz, 1995: 5). Bu durum, İmparatorluğun siyasi ve kurumsal alanlarda Batı eksenli yenileşme çabasının edebi yaşamdaki yansımaları oldu.

Günümüzdeki kitle iletişim organ ve araçlarının işlevi, tarihsel süreçte yazınsal alana aitti ve bu işlev ulaşılabilirlik açısından Cumhuriyet'in ilk yıllarında bile oldukça sınırlı durumdaydı. Zamanla matbaa tekniklerinde meydana gelen ilerlemeler gazete ve dergilerle birlikte edebiyat eserlerinin de basım ve yayımını kolaylaştırdı. Edebi eserlere erişim kolaylığının artması halkın duygu ve düşünce dünyasının gelişiminde önemli rol oynadı. Böylece çeşitli açılardan hem halka rehberlik eden hem de kitleleri yönlendirme misyonuna sahip olan edebi eserlerde kimlik oluşumu başladı. Her ne kadar sanatsal işlevi göz ardı edilmese de edebi eserlerin nihai hedefi fert ve toplum oldu. Dolayısıyla toplumsal bilinç oluşturmanın yöntemleri içindeki yerini alan edebi anlatım, önemini artırdı (Kavcar, 1999: 3). Bu duruma bağlı olarak sürekli gelişme gösteren ve edebi türler içinde yaşama yakınlığı bakımından ileri düzeyde olan roman ön plana çıktı.

Toplum nabzını nesir düşünce yazılarında olduğu kadar roman anlatımı ile de tutmak, ona yeni renk ve formlar giydirmek mümkündür. Yaşanmış ya da yaşanması

mümkün olay örgülerinin işlendiği romanlarda kendinden bir parça bulan okurun duygu ve düşünce ağını okuduklarına paralel yapıda geliştirmesi kaçınılmaz olur. Dolayısıyla romanlar hemen her yaşam alanına dair yazılabilir ve ilgili okur kitlesini toplayabilir (Ergiydiren, 2001: 2-3). Bu durum aynı zamanda taraftar topluluğu demektir ve tarihsel süreçte teknolojik imkânların düzeyi göz önüne alınınca romanların ne derece önemli olduğu çıkar karşımıza.

Tanzimat sonrasında filizlenmeye başlayan roman yazımı, dönemin koşulları çerçevesinde çeşitli gazetelerde tefrika edilerek sunulmaya başlamış ve heyecanlı bekleyişlere sahne olmuştur. Söz konusu İmparatorluğun içinde bulunduğu çalkantılı çöküş dönemi olunca bolca malzeme çıkmış ve ziyadesiyle eser sunulmuş diyebiliriz. Henüz olgunluk düzeyine ermeyen ancak toplumsal gelenekten kopuş dönemi olduğu için genelde yanlış batılılaşma yaralarını sarmaya çalışan eserler kaleme alınmış. 19. yüzyılın son çeyreğinde Rezaizade Mahmut Ekrem tarafından kaleme alınan “Araba Sevdası” isimli roman ve benzerleri bu durumun en açık örneğidir (Naci, 1977: 39-40). Çeşitli akımlarla dönemsel sorunlara eğilen roman konuları kahramanlık hikâyeleri, milli değerler, savaş mağduriyetleri, aşk çıkmazları ve nihayetinde yeni siyasi düzene geçişin sancıları gibi denemelerle gelişme göstermiştir. Görülüyor ki, insan yaşamına dair her alanda eser vermek mümkündür romanlarla. Yeni yönetim düzenine geçiş ile birlikte konu açısından benzeri düzeyde kalmış; ancak fikri yönelim açısından siyasal değişime hizmet etmeye çalışan birçok roman ortaya çıkmıştır. Çünkü toplumun genel dikkati, yeni rejimdedir ve ona ayak uydurma çabası önem kazanmıştır (Okay, 2016: 199).

Edebiyatımızda roman anlatımının yeni bir kimlik kazandığı dönemi ifade eder Cumhuriyet. Türk tarihinde siyasi anlamda yönetme gücünün artık halk tarafından kullanılacağına işaret eden bu rejim, aynı zamanda köklü ve tabana yayılan Türk inkılâbının da başlangıcıdır. Devlet yönetiminden kurumlara, toplumsal hayattan hukuk anlayışına, ekonomiden kültüre ve eğitime kadar bütün yaşam alanlarının değişim ve dönüşüme uğradığı bu dönem, edebiyatı da reorganize etmiştir. Üretime henüz başlamış olmasının yanı sıra hızla gelişen siyasi ve toplumsal olaylarla birlikte uluslar arası platformda meydana gelen gelişmeler, Türk romanını kısa zaman zarfında farklı motiflerle karşı karşıya getirmiştir (Enginün, 2009: 259).

Son dönem Osmanlı Devleti'ndeki siyasi çalkantılar Türk romanının Batılılaşma çabası sonrasında gelen sosyo-kültürel çözümleri konu edinmesine sebep oldu; çünkü bu kuşağın romancıları çocukluk ve gençlik çağlarını İttihatçıların parti kavgaları, Birinci Dünya Savaşı ve Mütareke döneminin buhranlı sahneleri içinde geçirmiştir. Milli Mücadele'ye ve Cumhuriyet'in kuruluşuna tanık olan genç yazarlar ise dönemin olağanüstü koşulları gereği yeni Türk devletinin ideolojik prensiplerini benimseyen ve destekleyen romantik eserler yazarken, ulusçu yazarlarda Anadolu'ya ve Anadolu insanına açılma eğilimi artarak devam etmiştir (Korkmaz vd. 2013: 399). Yeni rejim sürecine uyum evresi uzun bir zamana yayılan ve bu zaman diliminde askeri darbelerle sıkça sarsıntıya uğrayan Türk siyasi ve toplumsal yaşamı, roman yazarlarını etkilemekle kalmamış aynı zamanda baskı altına da almıştır. Dolayısıyla 21. yüzyıl sonlarına kadar Türk romancılığı, özgün bir forma girememiş ve beklenen edebi düzeye ulaşamamıştır.

Bu bölümde romanın özellik ve öğelerini, Türk edebiyatına hangi kaynaklardan girdiğini, neleri konu edindiğini ve roman yazımının ilk kez ne zaman ortaya çıktığını inceleyeceğiz. Cumhuriyet'ten önceki son çalkantılı dönemlerin Türk edebiyatını nasıl şekillendirdiği, edebi akımların etkisi altında romanın hangi aşamalardan geçtiği gibi sorulara yanıt arayacağız. Öte yandan, çalışmamıza yön veren Cumhuriyet Dönemi roman yazarlarını; hayatları, yayımladıkları eserleri ve edebi şahsiyetleri çerçevesinde kısaca tanıyacağız.

1.1. ROMANIN GENEL ÖZELLİKLERİ VE UNSURLARI

Avrupa'da 19. yüzyılda ortaya çıkan burjuvazi toplum yapısı, roman kavramının oluşumunu tetikleyen etkenlerden biridir. Burjuvazinin toplumsal sistem içindeki yerini pekiştirmeye çalışmasıyla yaşanan toplumsal dönüşüm, kendini edebi metinler içinde özellikle romanda göstermiştir. Avrupa'nın toplumsal tarihiyle eş zamanlı olarak ortaya çıkan romanın en önemli örnekleri bu dönemde verilmiştir (Yavuz, 1977: 25). Romanın 19. yüzyılda gerçek kimliğine kavuşması, elbette aniden gelişen olaylar zincirine bağlı değildir. Romanın oluşumu Pikareks romanlara, Psikoloji yazılarına ve anılara dayanır. Pikareks romanlar, yeni bir insan tipini meydana getirmiştir. Bu insan prototipi, burjuva toplumunun temel ögesi olarak kabul edilen bireyi temsil etmiştir. Psikoloji yazıları, bu birey tipinin kişiliği ve iç dünyasının tahliline zemin hazırlamıştır. Romanın oluşumuna

katkı sağlayan anılar ise, özel yaşamı çeşitli açılardan ve geniş bir şekilde çözümleme olanağı sunmuştur (Naci, 1981: 8-12).

Destan ve hikâyelerden koparak zaman içinde kendine özgü bir tür halini alan roman, Latince’de “Gerçek ya da hayali bir olayın mensur hikâyesi” manasına gelen “romanus” sözcüğüne dayanmaktadır (Kabaklı, 1965, 423; Akt. Haklı, 2007: 6). Kendi içinde tutarlı bir mantığı ve yapısı olan roman, modernite ile birlikte ortaya çıkan bir türdür. 18. yüzyılda varlığını kabul ettiren bu tür, kendine has özellikleriyle didaktizmi ve lirizmi geniş hacimli işleyebilme niteliğine sahiptir. Sosyal, siyasal ya da kültürel olaylar; hem bireysel hem de toplumsal bazda bu türün imkânları sayesinde anlatılabilir. Dolayısıyla roman, insan yaşamının aynası hükmünde olduğu için belirli bir dönemin toplumu hakkında sağlıklı bilgi edinme kaynaklarından biridir (Tekin, 2014: 9-10).

Roman yapı bakımından oldukça geniş bir türdür. Bünyesinde birçok edebi türü barındırmakla beraber, hem belirli bir dönemin toplumunu hem de o toplumdaki fertleri derinlemesine inceleyebilir (Haklı, 2007: 10). Roman, bu toplumsal karakteri sayesinde zamanının sorunlarını anlatan ve irdeleyen bir tür olarak kendini göstermiştir. Kurmaca özelliğe sahip olan romanın bir yönü yaşam, öteki yönü edebiyatla alakalıdır. Roman, bu iki boyutun senteziyle oluşan ve kurgusal yapıyı sanatsal kriterler ile estetize eden bir türdür. Bir nevi “yaşamı yeniden yorumlamak” anlamına gelen bu türün, inşa edilen bir yapı olduğunu biliyoruz (Tekin, 2014: 11-12). Bu yapının oluşmasında etkili olan unsurları ve ilkeleri bilmek, roman incelemelerine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Romanın karmaşık yapısı, eser incelemelerini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple eser incelemelerinin kendi içinde tutarlı olması ve eserin meydana geldiği tarihi ve toplumsal koşulların dikkate alınması gerekmektedir. Edebi eser incelemelerinde farklı yöntemler kullanılabilir. Gerekli şartları yerine getiren her inceleme, okurun eserde anlatılanları daha doğru kavramasına yardımcı olur. Edebi eser incelemesinde en önemli etkenlerden biri, araştırmanın amacının ne olduğudur. Edebi eserler tarihi ve sosyal bir vesika olarak incelenebileceği gibi, türe has özellikler veya yazarların bakış açıları doğrultusunda da incelenebilir. Bu inceleme çeşitlerinin hepsinde, amaca yönelik metot takip edilmelidir. Edebi eserler, edebiyat ilminin gerektirdiği sistem içerisinde incelenmelidir. Bunun için edebi metni meydana getiren unsurlar arasındaki ilişki ağının iyi tespit edilmesi gerekir. Anlatma esasına dayalı edebi türler arasında yer alan romanı bu ilişkiler çerçevesinde incelemek, esere değer kazandıran hususları göz önüne almak demektir (Aktaş, 2003: 9-

10). Teorik bilgiler eşliğinde incelenen romanın amaca hizmet derecesi ve geçerliliği, bilimsel bir zemine oturtulduğu için artacaktır.

1.1.1. Romanın Yapısı

Romanların yapısal özellikleri, bir bakıma tür özellikleri manasına gelmektedir. Romanın en genel tanımı, “kimi zaman yaşadığımız dünyadan alınan kimi zaman ise tamamen kurmaca (fiktif) görünen sahnelerin bir temel vaka etrafında zincirlenerek belli bir zaman dilimi içinde kişiler (karakterler) aracılığıyla yayılmış örgütlenmesi” şeklinde yapılabilir (Ergiydiren, 2001: 2). Görülüyor ki, romanları oluşturan kurgusal dünyanın unsurları, aynı zamanda romanı diğer türlerden ayıran özelliklerdir. Roman yazarı belirli bir tarihsel dönemi, toplumu, grubu, kişiyi ya da herhangi bir olayı kendi düşünceleri çerçevesinde kurgulayarak eserinde anlatmaktadır. Anlatım sahasında dağınıklığa sebep vermemek için roman belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılır. Roman kahramanları ise, seçilen olay örgüsü etrafında şekillenerek belirlenen mekânlarda kendilerine biçilen rol ve eylemleri gerçekleştirirler. Yani romanın yapısal özellikleri, materyal unsurlar ile ilgilidir. Bu unsurlar anlatıcı ve bakış açısı, olay, mekân, zaman, şahıs kadrosu, anlatım teknikleri, dil ve üslup şeklinde sıralanabilir. Dolayısıyla roman incelemesi, bu unsurları temele almakla birlikte aynı zamanda eserin karmaşık varlığını ortaya çıkarmaya dönük bir çalışmadır (Ergiydiren, 2001: 7).

1.1.1.1. Anlatıcı ve Bakış Açısı

Anlatıcı ve bakış açısı, roman yazarının herhangi bir olayı ya da belirli bir dönemi zihin süzgecinden geçirdikten sonra elde ettiği verileri okuyucuya aktarmasını sağlayan önemli birer unsurdur. Romanın temeli, bir olay örgüsüne ve bu örgüyü aktaracak olan anlatıcıya dayanır. Romanlarda bu iki kavram arasında birtakım öncelik tartışmaları mevcut olsa da bu görüş ayrılıkları, anlatıcının önemini korumasına mani olamamıştır (Tekin, 2014: 21).

Yazarın düşünsel dünyasında oluşturduğu kurmaca (fiktif) âlemin anlatılması, bakış açısı sayesinde gerçekleşir. Anlatıcı, bu kurmacanın bir parçasıdır; yazarın kendisi değildir. Yazar, eseri meydana getirirken bakış açısından faydalanır. Roman metninin

bütün halkaları ve unsurları, bakış açısına göre şekil almaktadır. Bakış açısı, romanın çeşitli öğelerini bütün halinde birleştiren ve sistemleştiren en önemli öğelerden biridir. Başka bir deyişle, romanı meydana getiren kurmacanın dış dünyadaki varlık ve yaşam tezahürlerine bir değer ve anlam kazandırması bakış açısı sayesinde gerçekleşir (Aktaş, 2003: 75-78).

Roman incelemelerinde bakış açısını dikkate almak, romanda anlatılmak isteneni ve olay zincirleri arasındaki ilişkileri daha rahat kavramak anlamına gelir. Çünkü yazar, yapıtını yorumlarken bakış açısının olanaklarından faydalanmaktadır (Haklı, 2007: 14). Romanlarda kullanılan bakış açıları konusunda nicelik ve nitelik bakımından birtakım farklar olsa da biz, üç başlık altında toplayacağız. Bunlar hâkim bakış açısı ve anlatıcı, kahraman anlatıcının bakış açısı ve müşahit anlatıcıya ait bakış açısıdır. Hâkim bakış açısında anlatıcı, her şeyi bilen ve gören konumundadır. Bu bakış açısında anlatıcı, olay ve şahıs kadrosuyla ilgili tüm ayrıntıların hâkimidir. Kahraman anlatıcının bakış açısı ise, roman unsurlarına ait olan özelliklerin kahramanlardan biri vasıtasıyla aktarılması sonucu ortaya çıkar. Bu bakış açısı kahraman anlatıcının gözlem gücü, deneyimi, bilgi düzeyi ve becerileriyle sınırlıdır. Anlatıcının olayda yer alan şahıs kadrosuna objektif bir şekilde yaklaştığı tarz, müşahit anlatıcıya ait bakış açısında görülmektedir. Anlatıcı, kahramanlar hakkında bilgi sahibi değildir. Olayı meydana getiren unsurlar ile anlatıcı arasında belirli bir mesafe vardır ve anlatıcı olayları olduğu gibi aktarır (Aktaş, 2003: 78-105).

1.1.1.2. Anlatım Tekniği

Roman, yapı itibarıyla birçok unsurun meydana getirdiği karmaşık bir türdür. Anlatıcı ve bakış açısı belirlenen bir romanın, kurguya uygun düşecek ya da tercihen karar verilen bir anlatım tekniğine ihtiyacı vardır. Romanın unsurları arasındaki ilişkiyi tertipleyen bakış açısı ne kadar önemliyse, bu ilişki ağını yansıtmada kullanılan anlatım tekniği de bir o kadar ehemmiyetlidir. Romanda anlatılanları okuyucuya iletmek için bir araç görevi gören anlatım teknikleri, edebi metinlerin sağlam bir forma sahip olmasını sağlar. Bu sayede, romanla okur arasında sağlıklı bir iletişim kurulmuş olur. Dolayısıyla anlatım tekniklerini dikkate almadan yapılan incelemeler, doğru sonuçlar veremeyebilir. Başlıca anlatım tekniklerinden birkaçı “Gösterme Tekniği”, “Tasvir Tekniği”, “Mektup

Tekniği”, “Diyalog Tekniği”, “İç Çözümleme Tekniği”, “Bilinç Akımı Tekniği” diye sıralanabilir (Tekin, 2014: 201-205).

1.1.1.3. Olay (Vaka)

Romanın unsurları arasında eserin oluşması için anlamlı bir münasebet vardır. Roman denilen mekanizmanın bütün öğeleri birbirini tamamlayan parçalardan ibarettir. Mekânsız bir vaka olamayacağı gibi, zaman mefhumundan bağımsız bir şahıs kadrosu da düşünülemez. Fakat vaka, romanın diğer unsurlarını kendi etrafında birleştiren bir öğedir. Vaka, sözlük manasıyla “olup geçen şey” demektir. Bu bağlamda sınırlı bir zaman diliminde olan ya da geçen hadiseler, vakaya işaret etmektedir. Romanın diğer unsurları arasındaki muhtelif dinamiklerin aktarılabilmesi vaka sayesinde gerçekleşir. Dolayısıyla vaka, bu ve benzeri işlevleri bakımından anlatıma dayalı edebi türlerin en vazgeçilmez unsurlarından biridir. Vakanın edebi anlamda bir değer kazanabilmesi için zaman, mekân ve şahıs kadrosuna ihtiyacı vardır. Bu ilişki ağına hayatilik kazandırmak için ise dilin olanaklarından yararlanır (Tekin, 2014: 69-70).

1.1.1.4. Şahıs Kadrosu

Şahıs kadrosu, zaman ve mekân; vakanın zuhuru için gerekli ve birbirinden ayrı düşünülemez olan öğelerdir. Şahıs kadrosu, bir bakıma zaman ve mekân öğelerini kendisiyle birlikte taşımaktadır. Zaman, mekân ve şahıs kadrosundan ayrı ayrı bahseden çeşitli yazılar yazılabilmektedir. Fakat vakanın meydana gelmesi için öncelikle bir şahıs kadrosuna ihtiyaç vardır. Çünkü vaka, herhangi bir alaka sonucu bir arada bulunan veya birbirleriyle ilişki kurmak mecburiyetinde kalan bireylerden en az ikisinin karşılıklı münasebetlerinin tezahürü şeklinde de tarif edilebilir (Aktaş, 2003: 46). Dolayısıyla bu öğeler birbirinden ayrı düşünülemez gibi, birbirinin oluşumuna zemin hazırlayan faktörler olarak karşımıza çıkar.

Şahıs kadrosu, vakanın meydana gelmesini ve eyleme dökülmesini sağlayan kişi ya da figürlerdir. Bu kişi ya da figürler, her zaman insan olmak zorunda değildir; canlı ya da cansız bütün varlıklardan teşekkül olabilir. Burada en önemli belirleyici faktör, yazarın kurmaca dünyaya bu varlıklardan herhangi birini dâhil etmiş olmasıdır. Çünkü

yazar, kurmaca dünyada gerçekleşen olaylara gerçeklik hissi kazandırmak için kişileri kendi tasarrufuna göre bir kimlikte kullanabilir. Genel tercihler her ne kadar insandan yana olsa da zaman zaman roman kahramanları eşya, hayvan ya da insan dışındaki bir varlık olabilmektedir (Tekin, 2014: 80). Vakanın her bölümü, şahıs kadrosunu meydana getiren varlıkların karşılıklı ilişkilerinden doğmaktadır. Bu kadrodaki her varlığa farklı bir alanda gereksinim duyulur. Romandaki kurmaca metnin parçalarından biri olan şahıs kadrosu, kendilerine yüklenen fonksiyon bakımından üç grupta toplanabilir: “Vakanın zuhurunda rol alan şahıslar”, “Yazarın sözünü emanet ettiği şahıslar” ve “Dekoratif unsur durumundaki şahıslar” (Aktaş, 2003: 137-142).

1.1.1.5. Mekân

Romanı oluşturan parçalardan biri de mekândır. Romandaki kurmaca dünyanın gerçeğe uygun anlatılması için mekân, çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Olayların ortaya çıktığı çevreyi tanıtmak, kahramanları tasvir etmek, toplumu yansıtmak ve bir atmosfer oluşturmak gibi fonksiyonları vardır. Roman yazarı, bu işlevsel özelliklerden herhangi birini kullanabileceği gibi, birden fazlasını da kullanabilir. Mekân, okurun cereyan eden olaylar zincirindeki ilişkileri tam manasıyla kavramasına yardımcı olur. Romanda geçen bir kahramanı, o kahraman yapan unsurlardan biridir. Örneğin Robinson Crusoe, sözü edilen “ada” ile özdeşleşmiştir. Öte yandan mekân, toplumsal değerlerin bir yansıtıcısı olarak karşımıza çıkar. Romanda tasvir edilen günlük kullanım materyalleri ve muhtelif mekânlar, o günkü toplumun asrılık düzeyini gösterir. Hülasa mekân, romanın ayağının yere basmasını sağlayan bir unsurdur (Tekin, 2014: 143-145).

1.1.1.6. Zaman

Zaman unsuru da romanı oluşturan diğer öğeler kadar önemlidir. Anlatı esasına dayalı edebi metinlerde zaman kavramı çok boyutlu bir süreci ifade ettiği için, yapılan zaman incelemeleri tasnif edilmektedir. Temelde “gerçek ve kurmaca” zaman şeklinde ikiye ayırmak mümkünse de bu yetersizdir (Can, 2013: 108-109). Dolayısıyla romanda bu kavramı “Vaka zamanı”, “Anlatma zamanı”, “Yazma zamanı” ve “Okuma zamanı” şeklinde dört başlık altında toplayabiliriz. Yazma zamanı, yazarın romanını meydana

getirmek için harcadığı hazırlık sürecini ifade eder. Okuma zamanı ise, okurun romanı okuyarak bitirme zamanıdır. Bu iki zaman da takvim ve saat ile ölçülebilen zamanlardır. Vaka ile anlatma zamanı, kurmaca zamanlardır (Aktaş, 2003: 107). Vaka zamanı, bir romanda olayların meydana geldiği zaman dilimini ifade eder (Çetin, 2012: 131). Başka bir deyişle romandaki olay örgüsüne ait zaman dilimidir. Anlatma zamanı ise, vakanın gerçekleştiği zaman ile anlatıcının vaka yaşandıktan sonra vakayı öğrendiği, fark ettiği ve nihayetinde okura aktardığı zaman arasında geçen müddeti ifade etmektedir (Çetişli, 2004: 76). Romanda zaman, ancak bu birbirinden farklı zaman kavramlarının mahiyeti anlaşılıp ve karşılıkları görülebildiği takdirde sağlıklı bir şekilde çözümlenmiş olur.

1.2. TÜRK EDEBİYATINDA ROMAN TÜRÜNÜN ORTAYA ÇIKIŞI

Edebi hayat, evrimsel ve birikimsel bir tarzda varlığını sürdürmeye şüphesiz yazının icadından beri devam etmektedir. İnsan yaşamının varlık gösterdiği hemen her alanda kullanılan yazının özellikle toplumu baz alan ehemmiyetli bölümünü edebi kısmı oluşturur. Siyasi, sosyal ve dini değişimlere paralel olarak fazlasıyla değişiklik gösteren edebi bağlamda yazı, şuan karşı karşıya olduğumuz yazın dünyasının temellerinin atıldığı önceki faaliyetlerin bileşkesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007: 70).

Temelde nesir ve nazım olmak üzere iki şekilde teşekkül olmakla birlikte günümüze doğru şiir, hikâye, roman ve fikir yazıları gibi çeşitlerle okura sunulan geniş perspektifli bir üretim alanı halini almıştır. Bunlar, her ne kadar çeşitlilik gösterse de yazınsal türlerin beslendiği kaynak ve ortaya çıkan ürün ile beslenmesini istedikleri mecra aynıdır. Öte yandan ortak paydada amaç toplumsal aklı bilinç düzeyine çıkarmak, topluma yön ve bir nevi form tayin etmektir. Tarihsel ve kültürel birikimin yanı sıra toplumsal temayüllerin edebi gayeleri, muhtelif zamanlarda değişikliğe uğratması yadsınamaz bir gerçek. Ancak bu ve yazın alanına tesiri olabilecek benzeri faktörler yeni bir edebi türün oluşum sürecini nasıl, ne zaman ve ne derece etkilemiştir? Bu soruya verilecek cevap, mazisi çok eskiye dayanmayan genç oluşumlu Türk romanına aittir.

Türk romanının doğuş sürecini anlaşılır hale getirebilmek romanın, kökleri daha eskiye dayanan, Avrupa serüveni ile arasında illiyet bağı kurmakla mümkündür. Sözlü edebiyat geleneğinden doğan masal ve masalın bir üst basamağı olan hikâyenin üzerine

sistematik bazı değişiklikler ile kurgulanan bir söylem tarzıdır roman. Bilim, teknik, edebiyat, sanat, estetik gibi alanlarında meydana gelen ve 16. yüzyıl İtalya'sında başlayarak bütün Avrupa'yı etkisi altına alan Rönesans, birçok alanda olduğu gibi roman anlayışının da başlangıcıdır. Özön, roman biçiminin bu adı almaya başladığı zamanı Rönesans öncesine götürerek romanın edebi anlamda bir önceki basamağı olan hikâyeye işaret etmektedir (Özön, 1985: 17). Ona göre, gece sohbetlerinde söylenen masalların edebi şekil almasıyla Giovanni Boccaccio'nun (1313-1375) Decameron (On Gece) adlı eseri karşımıza çıkmaktadır (Özön, 1985: 18). Bu durum, hikâye ile roman arasındaki ardışık olma savını özetlemektedir. Rönesans'ın roman tarzına ne derece etki ettiğini ise, 17. yüzyıl Avrupa'sının hemen başlarında yayınlanan ve Miguel Cervantes Saavedra tarafından kaleme alınan "Don Kişot" açıklamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007: 100). Burada önem arz eden nokta, Avrupa edebiyat literatürüne giren bir edebi şeklin yenileşme çabaları sonrasında meydana gelmiş olmasıdır. Bu durum, bize Türkiye'de romanın ortaya çıkış süreci hakkında önemli ipuçları ve argüman sunuyor.

18. yüzyıl, dünya tarihinde özellikle siyasi ve ekonomik açıdan bir dönüm noktasını ifade etmektedir. 1789'daki Fransız İhtilali dönüşümün siyasi boyutunu teşkil ederken ekonomik boyutuna sanayi inkılabı etki etmiştir. Tüm bu değişimlere askeri gelişmeler de eklenince gerileme devri yaşayan Osmanlı Devleti, durumdan tamamen olumsuz etkilenmiştir. 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren ehemmiyeti iyice anlaşılan ve Avrupalı devletler ile aradaki var olan açığı kapatma çabaları, II. Mahmut tarafından ivme kazandırılarak devam etmiştir. Onun döneminde yenileşme çabaları, eğitimden kurumsal yapıya kadar hemen her alanı kapsayıcı nitelik kazanmıştır. II. Mahmut, diğer padişahlardan farklı olarak daha gerçekçi ve Batı'ya tam anlamıyla yönelen bir yönetici vasfı çizmiştir. Berkes, II. Mahmut'un aydın monarkları taklit ederek şahsi kılık kıyafeti dâhil olmak üzere kişisel becerilerinden saray yaşamına kadar önceki yöneticilerden ayrıldığını ve bunun sonucunda halk arasında "Gavur Padişah" olarak adlandırıldığını ifade etmiştir (Berkes, 2012: 173). Bu örnekten yola çıkarak 19. yüzyılın ilk yarısındaki Osmanlı, Batılılaşma fikrini tabana inmeden tepeden başlayan bir yenileşme stratejisi olarak almıştır diyebiliriz.

Osmanlı Devleti bu yüzyılda, Batılılaşma fikrini esas alarak Batı'nın teknik açıdan taklidine dayanan bir yenileşme seyri izlemiştir. Hemen her alanda yapılan ya da yapılmaya çalışılan ıslah faaliyetleri, doğal olarak birbirine tesir etmiştir. Nitekim bu

etkileşimden nasibini alan edebi yazı, Klasik Divan Edebiyatı devrinin son perdesini kapatarak Batı Edebiyatı'nın ilk perdesini kucaklamak üzeredir. Edebi anlamda Batılı serüvenin ilk meyvelerinden biri kuşkusuz roman olmakla birlikte edebi yönelimin sacayaklarından ilki yeni düşünür kitlesinin meydana gelmesiydi (Okay, 2016: 53-54).

Batılılaşma fikrinin düşünür, yazar ve yönetici kimliklere tam anlamıyla tesir etmesi ve bu kişilikleri ortaya çıkarması Tanzimat Devri'nin hemen öncesine dayanır. Geçmiş Lale Devri'ne dayanan matbaada gerçekleşen basım işlerinin yanı sıra, çok seyrek devam eden çevirilerle birlikte yeni düşünür kitlesinin oluşumuna katkı sağlayan önemli bir kurum Tercüme Odası'dır. "Bu Tercüme Odası'ndan, geleceğin ilk Avrupa dili öğrenmiş aydınları yetişmeye başlamıştır. Burada öğrenilen Fransızca aracılığıyla Fransız edebiyat ve düşünüyü ile ilk tanışma başlamıştır. Divan edebiyatından Tanzimat edebiyatına geçiş de bu Tercüme Odası yoluyla olmuştur" (Berkes, 2012: 199).

Tanzimat Fermanı Osmanlı ülkesinde, bilhassa hukuki klasikleri alt üst etmişti. Osmanlı tebaasına dâhil olan bütün milletlere tanınan haklar, yeni dönemin çok uzunca var olan eski dönemi kapattığına işaret etti. Batılılaşma fikrinin yalnızca teoride kalmasını istemeyen düşünürlerin bir nevi önünü açan ferman, yenicilere fırsat tanıdı. "Genç bürokratlar, dönemin reformist eğilimlerini yakaladıktan sonra, farklı renklere sahip ilerici davaları benimsemişler ve fikirlerini okurları arasında yaymaya çalışmışlardı. 1860'da, ilk özel gazete olan Tercüman-ı Ahval'in yayımlanmaya başlamasının ardından, Osmanlı reformizmi artık üst düzey idari kademelerde alınacak kararlarla sınırlı kalmıyor; sınırlarını, esas olarak basın aracılığıyla okur kitlesini kapsayacak derecede genişletiyor ve kamuoyunu yakından ilgilendiren bir tartışma konusu olarak gündeme giriyordu" (Evin, 2004: 3). Böylece anlaşılıyor ki ilk resmi gazete olarak 1831 yılında basımı gerçekleşen Takvim-i Vekayi ile başlayan basın yaşamı, özel gazetelerin çıkmasıyla hız kazanarak ciddi bir okur ve düşünür kitlesine eşik oluşturmuştur.

Tanzimat Devri'ne kadar tamamen saray etrafında gerçekleşen reform çabaları, bu devirden itibaren hem halka kadar inmeye başlamış hem de ciddi derecede bilinçli bir taraftar kitlesi meydana getirmiştir. Bu aydın kesimin oluşumuna ve ihtiyaçlarının giderilmesi hususunda İbrahim Şinasi'nin oldukça önemli yeri vardır. "Edebi ve fikri hayatımızda yeniliğin şuurlu ve sistematik bir şekilde Şinasi ile başladığı edebiyat tarihçilerince kabul edilmektedir. Bu yenilik şekilden çok fikre, ruha ve manaya aittir" (Yılmaz, 1997: 11). Fransızca eserlerden çeviriler yapan Şinasi, aynı zamanda ilk Türk

tiyatro yazarı olmakla birlikte edebiyatın artık millet için eser vermesi gerektiğini kavrayan bir edebi şahsiyettir. “Bundan başka toplumsal ve siyasal bir kamuoyunun oluşumunda sade dille kaleme aldığı gazete yazılarıyla önemli bir katkısı olmuştur. Gazetesinde zorbacı yönetim, kölelik, bilgisizlik, dinsel yobazlıkla savaşımıştır. İnançlı bir reformcu olarak, anayasal bir düzen düşüncesini, adalet, bilim ve uygarlık saygısını aşilamak istemiştir” (Dino, 2008: 20).

Halka kadar inerek yeni düşün kitlesi oluşturduğu için Şinasi ile ivme kazanan romanın başlangıcı; “Karagöz”, “Meddah” ve “Ortaoyunu” gibi türlerden ötürü yabancı olunmayan tiyatro ile aynı yıllarda gelişme göstermiştir. Romanın serüveni, Avrupa Edebiyatı’ndan yapılan çeviriler ve bu çevirilerin gazetelerde tefrika şeklinde okurlara ulaştırılması ile devam etmiştir. Nihayet 19. yüzyılın son çeyreğine yaklaşırken roman şekline ait yapıtlar boy göstermeye başlamıştır. Edebiyatımızdaki ilk tercüme roman, çevirisini 1862 yılında Yusuf Kamil Paşa’nın yaptığı Fransız yazar Fenelon’un eseri “Telemaque”tır. “Tanzimat sürecinde, yani fermanın okunduğu 1839 ile uygulanamayan ilk anayasa ve kurulur kurulmaz dağıtılan ilk parlamentonun tarihi olan 1876 arasında yapıtları çıkan ilk Türk romancıları, yayın sırasına göre Şemsettin Sami, Ahmed Mithat ve Namık Kemal’dir” (Dino, 2008: 19). Böylece Taaşuk-ı Talat ve Fitnat ile Su-i Zan, Türkiye’de roman anlayışının başlangıcı sayılan yapıtlar olarak tarihe geçmiş ve günümüze doğru henüz bir asrı aşmakta olan roman geleneği süregelmiştir. Yani esasen Türk Edebiyat’ında roman anlayışı, mat bir taklit olarak başlamıştır. Buna karşılık roman Batı’da, kendi edebi türlerinin sürekli yenileşme ve gelişmeye tabi tutulması sonucu ortaya çıkmıştır (Enginün, 2009: 255). Türk Edebiyatı’nda roman yazımının gösterdiği gelişim süreci ise, yazarların çeşitli edebi arayışlarının yanı sıra, bir takım tarihi olayların seyri doğrultusunda farklı desenlere girmesi sonucu dönemsel ayrımlarla ilerleme kaydetmiştir.

Öte yandan, Erken Dönem Cumhuriyet yazarlarının eser verebilecek olgunluğa erene kadar geçirdikleri eğitim süreci Meşrutiyet yıllarına denk gelmektedir. Dolayısıyla eğitim aldıkları dönem ile eser verdikleri dönemdeki eğitim sistemi anlayışının farklı olması, yazarların hangi eğilime sahip olduğunun tespitini gerektiriyor. Bu bağlamda, eserlerini incelediğimiz yazarların eğitim durumları eksenli yaşam öykülerine ve edebi şahsiyetlerine değinmemiz yerinde olacaktır.

1.3. TEK PARTİ DÖNEMİ ROMAN YAZARLARI

Tek Parti Dönemi romanları, kendisinden önceki safhalarda olduğu gibi siyasi ve toplumsal olayların çeşitliliği içinde gelişme göstermiştir. Dönemin radikal atmosferi içinde edebiyat, yeni bir doku kazanmıştır. Bu değişim hem yazarlar hem de ürettikleri eserler için geçerlidir. Cumhuriyet'e kadar genel anlamda yazarların büyük bir kısmı, İstanbul ya da nispeten gelişmiş diğer birkaç ilden yetişmekteydi. Dolayısıyla yalnızca kendi çevrelerine yoğunlaşan bu yazarlar, Anadolu coğrafyası ve halkına yabancılaşmış; halkçı bir nitelik kazanamamıştır. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte bu durum değişmiş; dönemin toplumcu zihniyetine ayak uydurulmaya başlanmıştır. Örneğin, Tanzimat'ta doğan yazar ve ozanların oranı % 79.5, Anadolu'da doğanlar % 7.1'dir. Servet-i Fünun döneminde ise % 73 oranı İstanbul doğumlulara, % 11.7'si Anadolu doğumlu olanlara aittir. 1923 yılından itibaren aradaki fark kapanmaya başlamış; hatta Anadolu doğumlu yazar ve ozanların oranı % 67'yi bulmuştur. Yalnızca doğum yerlerinin değişmesi bile artık Anadolu topraklarına yönelmeye başlayan Cumhuriyet Dönemi edebiyatının yapısı ve muhtevası açısından önemli bir gelişmedir. Anadolu'dan gelen yazarlar, yüzünü yine Anadolu'ya dönmüştür. Böylece Anadolu roman, öykü ve şiirde daha fazla yer bulma fırsatını yakalamıştır (Özdemir, 1980: 113-114).

Bu dönemdeki içeriksel değişimin özü ise toplumun temel sorunlarını yansıtma görevini edebiyatın üstlenmiş olmasıdır. Toplumsal gerçekleri yansıtma eğilimi gibi bir misyon sergileyen Cumhuriyet Dönemi edebiyatı, halktan aldığını işleyerek tekrar halka vermeye başlamıştır (Özdemir, 1980: 114). Bu doğrultuda gelişme ve değişme gösteren Türk romanı, Anadolu halkının bütün duygu, düşünce ve sorunlarına ışık tutmuş; aynı zamanda toplumun aksayan ve kanayan yaralarını dile getirmiştir.

Bu dönemde halkın en önemli noksanlarından biri, eğitim meselesidir. Halk, geçmiş yıllarda belirli bir bilinç düzeyine ulaşamamış; toplumsal üretime düşünsel ya da fiili anlamda kayda değer katkılar sağlayamamıştır. Dolayısıyla, bu ve benzeri bir takım sebeplerden ötürü edebi bakımdan bu dönemle birlikte, halkın eğitim sorunsalına eğilen romanlar ortaya çıkmıştır (Uludağ, 2008: 79). İlgili romanlar, dönemin başat yazarları arasında sayabileceğimiz şahıslar tarafından kaleme alınmıştır. Burada öncelikle, eserini incelediğimiz tüm yazarlara değinmek yerine, yalnızca yapıtını çalışmamızda detaylıca işlediğimiz edebi şahsiyetleri tanıyacağız.

1.3.1. Halide Edip Adivar

Hayatı zorlu mücadele süreçlerinden geçen Adivar, 1884 yılında İstanbul'un Avrupa yakasındaki Beşiktaş'ta varlıklı bir ailenin tek çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ne var ki annesini küçük yaşta kaybetmiştir; ancak babası, bu eksikliği gidermek için ona İngiliz standartlarına uygun bir yaşam tarzı sunmuştur. Kızını İngiliz tarzı giydirmiş ve kızının aynı usulle beslenmesini sağlamıştır. Eğitimi için bütün fedakârlıkta bulunan babası, kızını o dönem için bir ayrıcalık sayılan anaokuluna başlatır. Babası yeniden evlenen yazar, kendisini sık sık babaannesinin evinde bulur. Bu yaşamı, ileride kaleme alacağı eserlerini besleyen bir niteliğe sahiptir. "Mor Salkımlı Ev" isimli eseri ile diğer bazı yapıtlarında o dönemin izlerine rastlamak mümkündür. Yazarda önemli etkiler bırakan diğer gelişme ise, 1893 yılında Amerikan Kız Koleji'ne başlaması olmuştur. Birikimine, o zamana kadar edindiği Türk kültürünün yanı sıra Amerikan kültürünü de eklemiştir (Yüceyılmaz, 2002: 12-13).

Kolej yıllarında İngilizce öğrenip İncil'le tanışan Adivar, her iki kültür öğelerini de sentezleyen bir düşün dünyasına sahip olmuş; ancak milli özelliklerine itina gösteren bir kişilik geliştirmiştir. Mezuniyetinin ardından hocası olan matematikçi Salih Zeki ile evlenmiştir. O dönemde birkaç İngilizce eser tercümesi yapmış ve edebiyata ilgi duyar duruma gelmiştir. 1908 yılına gelindiğinde, Tanin gazetesinde ilk yazısı yayımlanır ve böylece tanınmaya başlar. 31 Mart Olayı çıktığında, babası ittihatçı olduğu için güvende olmayan yazar, çocuklarıyla birlikte Mısır'a gider. Arkadaşı İsaabel Fry tarafından davet edildiği İngiltere'de de artık bilindik bir kişilik olan Adivar, orada ünlü filozof Bertrand Russel ile tanışma fırsatı bulur. 1910 yılında Salih Zeki Bey ile olan evliliğini bitirir ve dönemin Eğitim Bakanı'nın teklifiyle eğitimci olarak göreve başlar. Ülkedeki siyasi ve sosyal gelişmeleri takip ederek yazmaya devam eden Adivar, Türk Ocağı Cemiyeti'nin etkin bir üyesi olur (Yüceyılmaz, 2002: 14).

Yazar, Balkan Savaşları döneminde 1912 yılında faaliyete başlayan Türk Ocağı Cemiyeti'nde hars ve ilim heyeti üyesi olarak Hamdullah Suphi ve Ziya Gökalp gibi isimlerle çalışma imkânı bulmuştur. Bu dönemde çeşitli konferanslara katılmış, dernek çalışmalarında bulunmuş, bir yandan romanlarına devam etmiş ve Yahya Kemal gibi ünlü yazarların iltifatlarına mazhar olmuştur. Savaş yıllarının sancılı seyri onun halk ile yakın temasa geçmesini sağlamış; bu durum ona, edebi şahsiyeti için önemli deneyim

ve birikim kazandırmıştır. 1916'lı yıllarda kısa bir süre Suriye ve Lübnan'da eğitim ve yöneticilik faaliyetleri yapan yazar, bir yıl sonra Adnan Adıvar ile evlenmiştir. Zorlu geçen Kurtuluş Savaşı yıllarında halkın düşmana karşı örgütlenmesinde önemli görevler almış, cephe hattına kadar girmiş ve yapılan insanlık suçlarına şahit olmuş, yazılarında dönemin panoramasını milli duygular etrafında şekillendirmiş ve Milli Mücadele'nin önemli bir kişiliği haline gelmiştir. Birçok eserinde Milli Mücadele yıllarının etkisini gördüğümüz Adıvar, Cumhuriyet'in ilanından sonra İngiltere'ye yerleşmiş ve burada birçok konferansa katılmış; Columbia Üniversitesi Tarih bölümünde bir dönem hocalık yapmış, Hindistan'daki İslam Üniversitesi'nin kurulmasında rol oynamış ve 1939'da Türkiye'ye dönerek Yedigün dergisinde yazılarına devam etmiştir. Doğu'lu ve Batı'lı düşün dünyasını incelediği Maskeli Ruhlar adlı eseri, onun İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün başına getirilmesini sağlamıştır. O günlerden itibaren Türk devletinin Batı eksenli gelişme göstermesi yönünde faaliyetlerde bulunmuştur. (Yüceyılmaz, 2002: 16-20).

Seçkin bir çevrede yetişen Adıvar, geçiş dönemi aydınlarından biri olarak Türk kadınına yeni rol biçen ve kadının toplumdaki yerini belirleyen bir edebi şahsiyettir. Bu durumu eserlerinde görmek mümkün olmakla birlikte o, hiçbir edebi akımın etkisi altına girmemiştir. Gerek Kolej yılları ve Avrupa yaşamı gerekse Doğu ve Batı medeniyeti çalışmalarından elde ettiği kazanımlar onun, milli şuur çerçevesinde modern bir toplum oluşturma düşüncesini yansıtmıştır eserlerine. Adıvar, yazar kimliğinin yanı sıra aynı zamanda hürriyet tutkunu bir eğitimci ve feminist düşünceye sahip bir kişiliktir. Türk aydınlanmasına yazıları ve eserleriyle önemli katkılarda bulunmuştur (Aktaş, 2013: 5-7).

“Heyula” isimli ilk romanı ile tanınan Halide Edip'in eserlerini kendi içinde üç kategoriye ayırabiliriz. Birinci grubu, değişen toplumsal yaşama karşı geleneksel hayat tarzı arasındaki mücadelenin anlatıldığı “Handan” etrafında toplanan yapıtlar oluşturur. Aşk ve ahlaki çatışmaların işlendiği bu eserler arasında “Seviye Talip, Kalp Ağrısı, Zeyno'nun Oğlu, Son Eseri ve Muv'ud Hüküm” sayılabilir. Bu tür yapıtlarında, ilginç kadın kahramanların psikolojik tahlilleri ön plandadır. Adıvar'ın ikinci roman grubunu “Vurun Kahpeye” isimli eseriyle aynı çatı altında toplamak mümkündür. Bu gruba dahil olan eserleri için yine benzeri marjinal kadın kahramanlarla karşı karşıya olduğumuzu söyleyebiliriz. Ancak bu tür romanlarda hem milli mücadele yıllarının çetin süreçlerinin

hem Türklük ve milli unsurların hem de kahramanların çevreye nazaran bir kanıyı savunma eğilimlerinin anlatıldığı görülür. Bu gruba “Yeni Turan ve Ateşten Gömlek” adlı eserleri dâhil edebiliriz (Aktaş, 2013: 8-9).

Üçüncü grubu ise “Sinekli Bakkal” eseri etrafında birleştirebiliriz. Çünkü bu eserlerde yazar; kanıksanmış yaşam biçimi, geleneksel toplum anlayışı ve yerleşik ahlaki değerler karşısındaki kadın kahramanları töresel bakış açısıyla kurgulamıştır. “Tatarcık, Döner Ayna, Akile Hanım Sokağı ve Sonsuz Panayır” bu tip eserlerden bazılarıdır (Aktaş, 2013: 9). Yazarın Vurun Kahpeye adlı eserini, dönemin arzu edilen eğitim anlayışı ve toplumsal kalıp yargıları üzerine kurgu edildiği için ileride detaylıca inceleyeceğiz.

1.3.2. Reşat Nuri Güntekin

1889’da İstanbul’da dünyaya gelen Güntekin’in babası askeri doktor, annesi Paşa kızıdır. İlkokulu Üsküdar Selimiye’de okuyan yazar, 1900’de Çanakkale’de bir mahalle okulunda devam eden eğitim hayatını Galatasaray Sultanisi’nin ardından İzmir’deki Frere’ler okulu ile sürdürmüştür. Çocukluğu Anadolu’da geçen Güntekin, yüksek öğrenimini ise İstanbul’da Darülfünun Edebiyat Bölümü’nü okuyarak tamamlar. İstanbul’un çeşitli ilçe ve semtlerinde edebiyat öğretmenliği yapmış; 1927 yılından itibaren uzunca bir süre eğitim müfettişliği görevini yürütmüştür. 1939’da Çanakkale milletvekili olarak siyasi yaşama atılmış; ancak eğitim hayatına tekrar dönerek emekli oluncaya dek bu görevini icra etmiştir. Edebi yaşamına tiyatro ile giriş yapan Güntekin, roman ve hikaye alanında nispeten daha başarılı çalışmalar ortaya koymuştur (Poyraz T. ve Alpbek M., 1957: 1).

Güntekin’in edebi çevre içindeki önemi, romanın Batı kanadına hâkim olması ve bu birikimini milli unsurlarla birleştirerek aktarabilme becerisidir. Daima geniş bir okur kitlesine hitap eden yazarın adı, “Çalığışu” romanı ile özdeşleşmiş durumdadır. Bunda sade bir üslubun yanı sıra, eğitim müfettişi olarak görev yaptığı yıllarda Anadolu’yu en ücra yerlerine kadar görmesi ve gerçekçi bakış açısıyla yansıtmasının büyük payı vardır. Eserlerinin en önemli özelliği, yapmacıktan uzak olmaları ve ulusal kültür unsurlarını yansıtmalardır. Güntekin edebi literatüre roman, tiyatro ve hikayeleri ile birlikte; çeviri,

sözlük, ders kitabı, makale ve tenkit yazılarını da katmıştır (Poyraz T. ve Albek M., 1957: 2).

Kendisi de bir öğretmen olan Reşat Nuri'nin eğitim üzerine kaleme almış olduğu üç romanı mevcuttur. İlk kez “Gizli El” isimli eseriyle başladığı romancılık kariyeri, “Çalığışu (1922)” romanıyla zirveyi bulmuştur. Çalığışu ile benzer temayı paylaşan o diğer iki eseri ise “Yeşil Gece (1928) ve Kan Davası (1960)” romanlarıdır. Yeşil Gece romanını, yazarın aynı yıllarda çevirisini yapmış olduğu Emile Zola'nın “Gerçek” adlı yapıtından esinlenerek yazdığı düşünülmektedir (Korkmaz vd. 2013: 404). Güntekin'in basım yıllarına göre diğer bazı romanları şunlardır:

- 1) Dudaktan Kalbe (1925)
- 2) Akşam Güneşi (1926)
- 3) Bir Kadın Düşmanı (1927)
- 4) Yeşil Gece (1928)
- 5) Acımak (1928)
- 6) Yaprak Dökümü (1930)
- 7) Kızılılık Dalları (1932)
- 8) Gökyüzü (1935)
- 9) Eski Hastalık (1938)
- 10) Ateş Gecesi (1942) (Ceylan, 2002: 9-10).

1.3.3. Etem İzzet

1903 yılında İstanbul Kasımpaşa'da doğan Benice, deniz subayı İzzet Bey ile Makbule Hanım'ın çocuğudur. Asıl ismi İbrahim Ethem olan Benice, yazarlık yaptığı Payitaht Gazetesi'ndeki mesai arkadaşının tavsiyesi üzerine adını değiştirerek İzzet yapar. Daha sonra soylarının dayandığı Benlicezade adını beğenmez ve onu da Benice olarak değiştirir. Harf devriminden sonra yeni dil hareketlerinin hızlanmasıyla Ethem yerine, daha kolay telaffuz edileceğini düşündüğü “Etem” ismini seçmiştir. Öğreniminin ilk aşamasını Cezayirli Hasan Paşa Mektebi'nde, orta kademesini Çorum'a bağlı İskilip ilçesinde; lise kısmını ise önce Galatasaray, sonra da Kabataş Lisesi'nde tamamlamıştır. Siyaset ve edebiyata olan meyli o yıllarda başlayan Etem İzzet, ilk hikâyelerini Tarik Gazetesi'nde yayımlamıştır. Milli Mücadele yıllarında Yüksek Deniz Mektebi'nde bir

öğrencidir. Benice o yıllarda düşmana karşı protesto ve mitinglerde yer almış, sonraları ise Cumhuriyet Halk Fırkası'nın parti çalışmalarında bulunarak siyasete girmiştir. Bu durum, yazı ve edebi eserlerinin Cumhuriyet ideolojisini ve inkılâplarını geniş kitlelere yaymak için kullandığı bir vasıta haline gelmesini sağlamıştır (Bayraktar, 2003: 35).

Belirli bir süre öğretmenlik mesleğini icra eden Benice, Milli Mücadele'ye yazı ve makaleleriyle sağladığı katkılar takdir görmeye başlayınca edebi çalışmalarına hız vermiş ve öğretmenliği bırakmıştır. Milliyet Gazetesi'nde yazı işleri müdürü, 1926-37 yılları arasında Matbuat Cemiyeti Genel Sekreterliği görevlerinde bulunan yazar, 1934 yılında bir göçmen olan Seniha Atatüre ile evlenmiştir. Yazarın aktif gazetecilik yaşamı, siyasi kimliğinin gerisinde değildir. 1942 ve 1950 yılları arasında Kars ve Siirt vekili olarak meclise girmiştir (Bayraktar, 2003: 36-37).

Halkın nabzını tutmaya çalışan Benice, eserlerinde değişen sosyal ilişkileri ve değişime direnç gösteren toplumsal öğeleri konu edinmiştir. Yeni devlet ideolojisinin kitlelerce tanınması ve topluma benimsetilmesi, eserlerinin başlıca amacını teşkil eder. Yazar, Cumhuriyet döneminin fikri yapısını savunan radikal kişiliklerden biridir. Sade bir anlatıma sahip olan Etem İzzet'in, muhtelif zamanlarda telif edilen bazı romanları şunlardır:

- 1) Çıldıran Kadın (1921)
- 2) Yakılacak Kitap (1927)
- 3) İstirap Çocuğu (1927)
- 4) Aşk Güneşi (1930)
- 5) Beş Hasta Var (1932)
- 6) Gözyaşları (1932)
- 7) On Yılın Romanı (1933)
- 8) Afrika Vahşileri Arasında/Trablus Çöllerinde (1934)
- 9) Yosma (1935)
- 10) Bir Cinayet Davası (1936) (Bayraktar, 2003: 38).

1.3.4. Mahmut Makal

Türk "Köy Edebiyatı"nın öncüsü sayılan yazar, 1930 yılında Aksaray ilinin Demirci köyünde doğmuştur. Mahmut Makal, yazar ve eğitimci kimliğiyle tanınan bir

Türk düşünürüdür. 1947 yılında, Konya'nın Ereğli ilçesinde eğitim ve öğretim yapan İvriz Köy Enstitüsü'nü bitirmiştir. Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesine uygun olarak, kendi köyünde ve çevre köylerde altı yıl kadar öğretmenlik yapmıştır. 1955 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nü bitirerek eğitim müfettişliği görevinde bulunmuştur. Yazı hayatına, 1945 yılında Türk'e Doğru dergisi ile girmiştir. Edebi yaşamında şöhrete kavuşmasını sağlayan eseri, "Köy Notları" olmuştur. Bu eser, 1950 yılında "Bizim Köy" adı altında yayınlanınca oldukça büyük ilgi çekmiştir. Çünkü eserde, öğretmenlik yaptığı Nurgöz köyü ile kendi köyünde yaşadığı ve şahit olduğu olayları, gerçekçi bir bakış açısıyla yazıya dökmüştür. Kitapları ve fikirleri yüzünden uzunca bir süre yargılanmıştır. Ancak Makal'ın edebi yaşamı, ileride yetişecek olan birçok yazara ışık olmuştur. Zaman içinde eserlerinden bazıları çeşitli yabancı dillere çevrilmiştir. Mahmut Makal, 2018 yılında Ankara'da yaşamını yitirmiştir. (<http://sosyolojisi.com/mahmut-makal-kimdir-hayati-edebi-kisiligi-eserleri/10295.html>, E.T.: 29.05.2019). Eserlerinden bazıları şunlardır:

- 1) Bizim Köy (1950)
- 2) Köyümden (1952)
- 3) Memleketin Sahipleri (1954)
- 4) Kuru Sevda (1957)
- 5) Kalkınma Masalı (1960)
- 6) Yer Altında Bir Anadolu (1968) (Kaplan, 1997: 135).

Kısaca hayatları ve edebi şahsiyetlerine değindiğimiz yazarlar dâhil olmak üzere Cumhuriyet Dönemi romancılarının birçoğu, önceki edebi akımlardan beslenmişlerdir. Eserlerini edebi dönemlerin sanat anlayışları, dönemin siyasi ve toplumsal cereyanları doğrultusunda vermişlerdir. Eserlerini incelediğimiz bu yazarlar, Cumhuriyet dönemine geldiğinde ise çağdaş Türk devletinin yönelimlerini benimsemişlerdir. İlgili yazarların tamamı Osmanlı'nın yıkılış dönemlerinde doğmuş ve eğitimlerini o yıllarda almışlardır. Ancak yazarlarımız, Batı tarzı eğitim sistemine sahip okullarda yetişmişlerdir. Böylece, yabancı yazarların eserlerini okumuş ve onlardan etkilenmişlerdir. Zira Osmanlı Devleti son demlerinde Batı'ya açılım seyri izlemiştir. Bu durum, yazarların içinde yer aldığı grup ve cemiyetlerin de Batı eksenli olduklarına işarettir.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ: 1920-1950

14. yüzyıl başlamak üzereyken Osmanoğulları beyliği, artık devlet statüsünde bir teşekkül ile boy göstermeye başlamıştı. Kısa zaman zarfında içinde bulunduğu coğrafi ve siyasi şartların pozitif etkisi, Osmanlı Devleti'ni sınırları hızla genişleyen bir devlet konumuna getirdi. Köklü bir geçmişin birikimi olan Türk yönetim, askeri ve kültür öğelerinin sentezi ile sağlanan altı asırlık hükümlanlıkta eğitime verilen önemin büyük rolü vardı. Devletin kuruluşunun üzerinden henüz otuz yıl geçmemişken ilk medresenin açılması bu yargıyı destekler niteliktedir. Osmanlılar halk eğitiminden ziyade çocuk ve özellikle merkezi otoriteyi güçlü tutmak adına seçkinler eğitimine önem vermişlerdir. Bu amaçla kurulan en önemli eğitim kurumu Enderun Mektebi idi. Devletin yönetim kadrosunun tamamı bu mektep tarafından sağlanıyordu. Çocukların ve gençlerin eğitimi ise sıbyan mektepleri ve devamındaki medreseler aracılığıyla gerçekleşiyordu (Akyüz, 1999: 52; Cihan, 2007: 12).

Lale Devri, Osmanlı'nın Avrupa karşısında geride kaldığını ilk defa kabul ettiği ve devlette yenileşme ihtiyacının depreşmeye başladığı bir dönemdir. Matbaa Osmanlı ülkesine ayak bastığında, takvimler Avrupa'daki ilk kitapların basımının gerçekleştiği yaklaşık iki asrın sonrasını gösteriyordu. Gerilemenin en önemli sebeplerinden biri de buydu. Bu döneme kadar Osmanlı yöneticileri, Batı medeniyetlerinde meydana gelen radikal hareketlerin ileriye dönük etkisinden endişesizdi. Ancak bu gelişmelerin endişe verici etkileri, savaşlarda elde edilen yenilgilerin teknik alandaki Avrupa üstünlüğünden kaynaklandığı ortaya çıkınca hissedildi. Bu doğrultuda fazlasıyla geç kalınmış olsa da Osmanlı eğitimindeki yenileşmeler, gerçek anlamda 18. yüzyılın ikinci yarısında başladı (Demir, 2015: 438). Özellikle askeri alanda yapılan bu yeniliklerin sebepleri, Osmanlı eğitim sistemindeki problem alanlarından yalnızca birini teşkil etmekteydi. Böylece, ilk defa bu dönem ile birlikte askeri ve mesleki-teknik alanda organize eğitim kurumları açılmaya başlandı (Cihan, 2007: 37).

1839 yılında "Gülhane Hatt-ı Hümayunu" olarak bilinen "Tanzimat Fermanı", Osmanlı idare anlayışında yaşanan değişimlerin ilk resmi belgesidir. Ferman, tebaasının hepsini eşit haklara sahip yaparak aslında Fransız İhtilali ile yayılan bazı fikir akımları sonrasında özellikle çok uluslu devletleri olumsuz etkileyen ayrılıkçı hareketlerin önüne

geçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her ne kadar eğitimle ilgili herhangi bir kelime bile barındırmasa da devlet yöneticileri bilgili bir toplum, yeni bir aydın tipi ve kadro oluşturmaları gerektiğinin farkındaydı ve bu yolda medrese dışında ilk kez öğretmen yetiştiren “Darülmualimin” açıldı (Akyüz, 2011: 14).

1839 fermanındaki eğitim açığı, Osmanlılık fikrini tedricen artıran ve yalnızca diğer millet mensuplarına yeni haklar tanımak suretiyle çözüme kavuşamayan azınlık sorunlarını giderme amacıyla ilan edilen “İslahat Fermanı” ile kapatılmaya çalışılmıştır (1856). Osmanlı tebaasında yer alan herkesin yönetmeliğe aykırı olmamak şartıyla ve ilgili sınavları geçtikleri takdirde istedikleri eğitim kurumlarına devam edebileceği; isteyen her zümrenin okul açabileceği ve müfredat seçiminden eğitici seçimine kadar bütün işlemlerin Meclis-i Maarif Nezareti denetimine tabi olacağı, bu ferman sayesinde yasal güvence altına alınmıştır (Koçer, 1991: 62).

Fermanın kabulünden bir yıl sonra Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıyla günümüz eğitim bakanlığının teşekkülü gerçekleşti ve böylece bu gelişme eğitimi yaygınlaştırmak, kontrol altına almak ve eğitimde merkeziliği sağlamak adına atılmış önemli bir adım oldu (Gündüz, 2013: 69). Yine bu dönemde lise düzeyinde eğitim veren ilk “İdadi” açıldı. Böylece, çeşitli zaman dilimlerinde açılıp kapanarak sürekli eğitime ancak 1900’de geçebilen “Darülfünun” öncesinde öğretim kademeleri tamamlanmış oldu. Tüm bu gelişmelerin yanı sıra, dönemin sonlarına doğru Türk eğitim tarihinde bir dönüm noktasını ifade eden “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” yayınlanmış ve bu nizamnameyle başkentte mevcut olan ve taşrada kurulması planlanan okullar kapsayıcı bir kanun etrafında toplanarak bütünleştirilmiş oldu (Somel, 2010: 118).

Eğitimdeki yenileşme hareketleri, Meşrutiyet yıllarında da hızla devam etmiştir. Ancak, Meşrutiyet dönemi baskıcı idaresinin bir sonucu olarak sistemin içinden doğan muhalif fikir ve yapılaşmalar oldukça artmış; II. Meşrutiyet dönemi ile birlikte meydana gelen nispi orandaki özgürlük ortamı, çeşitli muhalif oluşumları gün yüzüne çıkarmıştır. Bu dönemde yaşanan siyasi ve askeri olaylar önceki dönemleri aratmadı; ancak teorik-pratik açıdan eğitimdeki felsefi arayışların çeşitliliği ile ortaya çıkan tartışma ortamı, bu dönemi diğerlerinden ayırmaktadır. İttihat ve Terakki Cemiyeti idaresi sonrasında ileri düzeyde siyasileşen eğitimde amaca ulaşabilmek için müfredat, milli kriterler etrafında şekil almıştır. Temel ideoloji, “İslam-Türk” sentezinden “Türk-İslam” sentezine doğru yol almıştır. Böylece, Türkçülük fikir akımı önem kazanırken vatan, millet, hukuk ve

devlete itaat gibi kavramları ön plana çıkmıştır (Gündüz, 2013: 100). Çok sesliliğe maruz kaldığı için eğitimde amacın netleşmediği bu dönem, bir hazırlık evresi vazifesi görmüş ve Cumhuriyet'in ilanıyla gerçekleşen çeşitli eğitim inkılablarından birçoğunun fikri zeminini oluşturmuştur. Fakat henüz yerine oturmayan eğitim politikası, pozitif bilimlerin öğretimine dayalı Batı tarzı okullaşmanın önünde engel teşkil etmiştir.

Dönemin özellikle Batıcı aydınları, eğitim sisteminin felsefi temelleri üzerine amaç, yöntem, strateji ve bunların icrası bakımından çeşitli görüşler ileri sürdü. Örneğin Celal Nuri, Avrupa'nın yalnızca bilim ve tekniğinin alınması gerektiğini savunurken Mehmet Akif Ersoy ve Abdullah Cevdet gibi isimler ise Batı tarzı eğitim için kapıları sonuna kadar açmışlardır (Gündüz, 2013: 101). Diğer yandan Ziya Gökalp, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin milli değerlere ters düşmemek kaydıyla farklı bilimsel unsurları ve değerleri bünyesinde barındıran çağdaş öğretimi savunmuştur (Kansu, 2016: 203). Öte yandan eğitim alanında felsefi akımlara doğru yönelimler önem kazanmaya başladı. Seçkinler Eğitimi Akımı, Çocuktan Hareket Akımı, İş Okulu Akımı, Girişkenlik Eğitimi Akımı, Kitle Eğitimi Akımı, Kültür Eğitimi Akımı, Kadın Eğitimi Akımı ve Beden Eğitimi Akımı bunların başlıcaları olarak karşımıza çıkar. Her ne kadar o dönem için icraata geçirilememiş olsalar da Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışının oluşmasında büyük rol oynamışlardır.

II. Meşrutiyet eğitimi, esasen II. Abdülhamit'in eğitim ıslahatlarının bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Zira II. Meşrutiyet Dönemi aydın, yazar, düşünür ve şairlerinin neredeyse tamamı II. Abdülhamit Dönemi eğitiminden geçmiştir. Bir kısmı eğitimini Avrupa'da alsa da sözü edilen aydınların çoğu, genel olarak II. Abdülhamit'in ilk defa kurmuş olduğu modernize edilmiş okullarda yetişmiştir (Kodaman, 1983; Akt. Deringil, 2007: 266). Yani II. Abdülhamit'in büyük katkılarıyla yetişen aydın kadro, yeni eğitim sisteminin yanı sıra Osmanlı Devleti'nin yıkılıp yeni Türk Devleti'nin kurulmasında da fikri anlamda başrol oynamıştır diyebiliriz.

20. yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde Osmanlı'nın sahip olduğu çok uluslu devlet yapısı, çağdaş toplumsal düzen gereği yaşam sürecini fiilen tamamlamıştı. Bu durum kendini, değişen evrensel siyasi oluşum ve toplumsal teşkilatlanmaya zorunlu bir ayak uydurma çabası şeklinde gösterdi. Reformize edilmek istenen şey, yalnızca Türk siyasi anlayışı ve toplumsal yapısı değildi. Asırlarca Osmanlı Devleti'nin temel eğitim kurumu olan medreseler, din ağırlıklı öğretim yapmaktaydı ve değişime kapalı olduğu

için ülkenin çöküşüne sebep olan baş sorumlulardan biri olarak görülüyordu. Devletin son dönemlerinde çeşitli atılımlar olsa da bunlar yüzeysel kaldığı için Osmanlı eğitimi, Cumhuriyet'e kadar değişim ve dönüşüm sancısı yaşadı.

Cumhuriyet Dönemi, okul çağındaki çocuklar ve gençler ile halkın eğitimini bir arada planlayan iki boyutlu yapıya sahiptir. Halk eğitimi, yeni toplumsal düzene geçiş ile birlikte fazlaca önem arz etmeye başlamıştır. Çünkü değişen modern dünyada ülke olarak yer edinebilmenin yolu, çağdaş bireyler yetiştirmek ve o bireylerin çeşitli üretim faaliyetlerinde bulunmalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda devlet, eski eğitim ve öğretim zihniyetini baştan sona değiştirerek öğretim kurumlarına yeni bir kimlik kazandırmıştır. Bunun yanı sıra, halkın eğitimi için önemli çalışmalar yapılmış ve halk yeni kurulan devletin bir koruyucusu olarak görülmüştür. Örneğin, bu amaca yönelik halk kitlelerini Cumhuriyet ülküleri etrafında birleştirmek, halk arasında yeni çağdaş toplum düzenini yaymak ve halkı kaynaştırmak için Halkevleri kurulmuştur (Türk Eğitim Derneği, 1981: 81).

Yeni Türk devletinin muhasır milletler seviyesine ulaşma hedefi doğrultusunda yaptığı türlü inkılâplar, tamamen halkın yararına ve ihtiyaçlarına uygun düşecek şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Bu anlayış, devletin her yenilik uygulamasına sirayet etmiş ve eğitimi de bu yönde etkilemiştir. Milli değerler eşliğinde çağdaş halk kitlesi oluşturma amacının, halka inerek ve halkın bilinç düzeyinin yükseltilmesi yoluyla gerçekleşeceği yapılan uygulamalardan anlaşılmaktadır. Devlet, halkı bütün yönleriyle çağa uygun bir şekilde geliştirmek ve topyekün kalkınma için halkın her alandaki üretime katılması amacıyla toplumsal dinamizme katkı sağlayacak tüm araçları lehte kullanma yoluna gitmiştir. Bu durum, Cumhuriyet rejiminin saydığımız amaçlara yönelik ulus oluşturma stratejisi ile o dönemdeki roman anlayışının birbirine paralellik göstereceği manasına da gelmektedir. Dolayısıyla, Tek Parti Dönemi'nde kaleme alınan seçili romanlarımızdaki eğitim temalarının niteliğini daha iyi kavrayabilmek için özellikle bu dönemin eğitim sistemini bilmemizde fayda vardır.

Bu bölüm, Türk eğitim tarihi içindeki Tek Partili yönetiminin egemen olduğu yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar ulaşan zaman dilimini kapsamaktadır. Burada, 1920'de BMM'nin açılmasıyla birlikte Türk eğitim ve öğretim tarihinde meydana gelen köklü değişim hareketlerinin teorik ve pratik boyutuna değineceğiz. Ayrıca, dönemin

eğitim anlayışına damga vuran şahısları ve bu şahısların sisteme hangi yönde katkı sağladıklarını irdeleyeceğiz.

2.1. CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE EĞİTİM

I. Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkileri sonrasında Osmanlı Devleti sahip olduğu toprakların çoğunu kaybetti. İtilaf güçleri, Osmanlı coğrafyasını parçalamakla yetinmedi ve Anadolu topraklarında da Türk ulusuna yaşama şansı tanımamak adına işgalci piyon ulusları devreye soktu. Türk halkının ezelden beri süregelen bağımsızlık düsturu burada da kendini gösterdi. Her anlamda yangın yerine dönen Anadolu topraklarının asıl sahibi olan Türk vatandaşları, birlik ve beraberlik içinde milli duyguları ön plana alarak yerine göre medya yerine göre de silahlı direniş birlikleri vasıtası ile düşmana karşı direnç gösterdi. Başta Mustafa Kemal Atatürk ile birlikte silah ve fikir arkadaşları olmak üzere Milli Mücadele yıllarındaki siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri darboğazlar; halkın topyekün katılımıyla istenilen yönde sonuç verdi. Türk halkının ihtilal bildirgesi olan Amasya Genelgesi ile birlikte toplanan Erzurum ve Sivas Kongreleri, yeni egemenlik anlayışına sahip bir Türk Devleti'nin kurulacağıının ilk sinyalleriydi. Nitekim yeni bir meclisin seçim yapılarak Nisan 1920 tarihinde Ankara'da açılması ve akabinde düzenli ordunun kurulması, bağımsızlık savaşlarında Türk halkının galip gelmesini sağladı. 1923 yılında işgalci İtilaf devletleri ile imzalanan Lozan Barış Antlaşması ise yeni Türk Devleti'nin bağımsızlık tescili oldu.

Cumhuriyet Devri, Türklerin egemenlik hakkını ilk defa kullanmaya başladığı dönemi ifade etmesinin yanı sıra aynı zamanda her alanda yenileşme anlayışını kapsar. Bu yenileşme çağdaş ilkeler etrafında şekillenmiş; ancak milli gereksinim ve hedefler baz alınarak gerçekleşmiştir. 1912 yılından itibaren Osmanlı Devleti'ndeki baskın fikir akımı olan Türkçülük, Cumhuriyet rejimi ile Atatürk Milliyetçiliği adı altında resmîyet kazanmıştır. Doğal olarak bu anlayış bütün inkılâplara sirayet etmiş ve nihai anlamda felsefi açıdan ulus devleti oluşumuna zemin hazırlamıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nin bilim insanı ve sosyologlarından olan Ziya Gökalp, Cumhuriyet Devri eğitim sisteminin oluşmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Eğitim sisteminin milli ve çağdaş olması gerektiği üzerinde sıkça durmuştur.

Gökalp'e göre, eğitim düşüncesinin temelinde milli unsurlar yer almalıdır; öğretim faaliyetleri ise evrensel dünya görüşünün bir ürünü olmalıdır. Çünkü O'na göre, eğitim "kültürü" temsil ederken öğretim "evrensel bilgiye" yer verebilir. Dolayısıyla öğretimi geliştirmek için çağdaş yöntem ve teknolojiler mevcut değilse, bu konuda ilerleme sağlamış herhangi bir yerden transfer edilebilir (Şahin, 2011: 388). Nitekim yeni Türk Devleti'nin eğitim sistemi anlayışı, milli karakterler etrafında Batılı öğretim yöntemlerini uygulamaya çalışan bir seyir izlemiştir. Yani Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışı göz önüne alındığında, Ziya Gökalp'in görüşleri ile paralellik gösterdiğini dile getirmek mümkündür.

Yeni Türk Devleti'ndeki eğitim yeniliklerinin bir özelliği de geleneksel eğitimi kökünden sökerek yerine modern dünya görüşü ve bilimsel esaslara dayanan bir sistem getirmiş olmasıdır. Mustafa Kemal Atatürk, bu değişimi şu ifadelerle dile getirmiştir: "Asırların yüklenmiş olduğu derin bir idare ihmalinin devlet bünyesinde meydana getirdiği yaraların tedavisine harcanacak çalışmaların en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda kullanmamız gerekir" (Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1997b: 19).¹ Yeni sistem, bu düşünce etrafında şekil almış; Klasik Dönem'in din temelli eğitim anlayışına karşı çıkmıştır. Atatürk'e göre Türk milletinin asırlardır geride kalmasının sebeplerinden biri, eğitimin dini öğretilere yönelik düzenlenmesi sonucu gelişme ve ilerlemeyi sağlamaktan uzak oluşudur. Diyanet işleri ile devlet işlerinin birbirinden ayrıldığı aynı gün, eğitim ve öğretim faaliyetleri de birleşmiş; eğitim anlayışı o günden itibaren laik bir yapıya bürünmüştür.

Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin bir başka sacayağını yeni vatandaş tipi ve etkin yurttaş yetiştirme düşüncesi oluşturur. Bu düşünce doğrultusunda yapılan inkılap çalışmaları, toplumsal yaşamın temelini baz alarak köylere kadar uzanmıştır. Köy ahalisi, devrimlerin kalıcılığını sağlamak; devrimleri yaşama ve yaşatmak adına bir başlangıç noktası olarak görülmüştür. Cumhuriyet'e etkin insan yetiştirme görevi eğitim sisteminin görev alanı olarak belirlenmiştir. Modern insan tipi yetiştirme düşüncesi ise, 1925'teki Kılık-Kıyafet Kanunu ve Şapka Kanunu ile başlayan uygulamalar sonucu gerçekleşmiştir. Toplumsal ideale yönelik hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci başlatan yeni eğitim anlayışı, daha Kurtuluş Savaşı yılları yaşanırken oluşum içerisine girmiştir. Her ne kadar o yıllarda rejimin adı konulmamış olsa da Cumhuriyet eğitiminin kimlik

¹ Eserdeki bazı kelime ya da cümleler, aslına uygun olarak sadeleştirilmiştir.

kazanmaya başladığı ve devamındaki birçok eğitim devriminin ilki, 1921’de Ankara’da toplanan Maarif Kongresi’dir.

2.1.1. Maarif Kongresi ve I. Heyet-i İlmiye

Kurtuluş Savaşı yılları, her bakımdan yıpratıcı ve Türk halkının direnç sınırının oldukça zorlandığı dönemdir. I. ve II. İnönü Savaşları’nın kazanılması ile zafer havası, Kütahya-Eskişehir Savaşları’nın kaybedilmesi üzerine matem algısı oluşmasına sebep oldu. Tam da böyle bir dönemde Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletinin eğitimine nedenli önem verdiğini göstererek Ankara’da Maarif Kongresi’ni topladı. Toplantının açılış konuşmasını yapmış ve yeni eğitim sisteminin taşıması gereken esasları şu şekilde ifade etmiştir: “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatındayım. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğudan ve Batıdan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum” (Akyüz, 1999: 279). Buradan anlaşılacağı üzere yeni devrin eğitim ve kültür anlayışı, bağımsız bir yapıya sahip olmakla birlikte aynı zamanda milli unsurları göz önünde bulunduran bir nitelik taşıyacaktır. Yani, Osmanlı Devleti’ndeki eğitim usulüne bir karşı çıkıştır.

Kongre’de, ilköğretimin dört yıldan beş yıla çıkarılması, öğretim programına iş hayatına dönük derslerin konulması ve halk eğitimi konusunda programa köylünün ihtiyacı olan dil, din ve matematik derslerinin girmesi gibi konular ele alınmıştır. Ayrıca köylülerin iptidai okullarındaki maddi yük sebebiyle eski Mahalle Mekteplerine tekrar rağbet göstermesi ve “Halk Mektepleri Projesi” gibi mevzular da tartışılmış ve kongre dağılmıştır. Kongre’nin kapanış konuşmasını yapan Hamdullah Suphi Bey, çiftçi ve işçi sınıfına mensup aile fertlerinin iktisadi faaliyetlerine yönelik eğitim almalarını; bu tarz eğitim için gerekli bilgi ve beceri ile donatılmalarını dile getirmiştir (Sakaoğlu, 2003: 161-162). Hamdullah Suphi Bey’in iş kollarına yönelik bu düşüncesini, 1924 yılında Türkiye’ye gelerek eğitim raporu hazırlayan John Dewey de ifade etmiştir. Kongre’nin çalışmaları dönemin olağanüstü koşulları sebebi ile herhangi bir sonuca varmış değildir; ancak yeni eğitim tarihimizin başlangıcı sayılması yönüyle önem arz etmektedir. Eğitim

alanında yapılan ikinci büyük atılım ise 1924 yılında Halifelik makamının kaldırıldığı aynı gün kabul edilip eğitim ve öğretim faaliyetlerinin birleştirildiği kanundur.

Cumhuriyet'in ilanına ramak kalmışken gerçekleşen bir diğer çalışma, 1923'te Ankara'da toplanan I. Heyet-i İlmiye toplantısıdır. Neredeyse bir ay süren bu çalışmaya Bakan İsmail Safa, Müsteşar Samih Rifat, Matbuat Müdürü Ağaoğlu Ahmed, Telif ve Tercüme Encümenliği Başkanı Ziya Gökalp, Maarif Vekâleti daire müdürleri gibi pek çok temsilci ve öğretmen katılmıştır. Eğitim sorunlarının bütün yönleriyle tartışıldığı ilk ciddi çalışma olarak bilinen bu toplantıda, 26 maddeden oluşan gündem konularının ana temasını eğitimde millilik ve öğretim programları oluşturmuştur. Bu toplantı, ümmetçi eğitim anlayışından hızla sıyrılıp milli eğitime, hayata, işe ve icraata dönük çağdaş bir öğretim sürecine geçişi temsil etmesi açısından önemlidir (Sakaoğlu, 2003: 162-163).

2.1.2. Tevhid-i Tedrisat Kanunu

Osmanlı Devleti eğitim-öğretim faaliyetlerinde çok başlılık hâkimdi. Bir yandan azınlık okulları kendi müfredatlarına uygun bir öğretim yaparken, öteki taraftan Maarif Nezareti'ne bağlı okullarda dahi dinsel ağırlıklı eğitim veren medreselerin yanı sıra eş zamanlı modern tarzda öğretim yapan okullar mevcuttu (Demirel, 2009: 16). Tabii bu durumu zorunlu kılan Osmanlı toplum yapısı gibi bir etkenin varlığı da olsa, tek çatı altında toplanamayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin organizasyonu ya da amacından bahsetmek zordur. Nitekim eğitim işlerindeki dağınıklığı toparlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretim hizmetlerinin tamamı birleştirildi (1924). Bu kanun, yalnızca var olan ikilikleri ortadan kaldırmakla kalmadı. Türk eğitim sistemi, ihtiyaç duyulan bir teşkilata kavuştu ve eğitimin yeni karakteristiği bu sayede ortaya çıktı.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, yeni Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini atan ve ileride yapılacak olan bütün eğitim reformlarına dayanak olan bir düzenlemedir. İvedi bir şekilde devam eden eğitim reformlarına bir diğer katkı, Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey tarafından 1923'te yayımlanan "Maarif Misakı" adlı genelgedeki görüşlere binaen Amerikalı pedagog Prof. Dr. John Dewey'in davet edilmesi oldu. John Dewey'in iki ay kadar Türkiye'de kalarak hazırlamış olduğu iki rapor, 1926 programının teşekkülü ile Köy Öğretmen Okulları'nın açılmasında etkili olmuştur (Binbaşoğlu, 2009: 378). John

Dewey'in Eğitim Bakanlığı'na birini Türkiye'de iken diğerini de Amerika'ya döndüğü zaman yollayarak teslim etmiş olduğu raporlarda geçen ana başlıklar şunlardır:

1) Türk Devleti'nin toplumsal gayelerine hizmet edecek bir eğitim programına ihtiyaç vardır.

2) Eğitim Bakanlığı bünyesinde tercüme heyeti, kütüphane faaliyetleri, okul inşaatı ve genel öğrenci durum bilgileri için birer komisyon kurulmalıdır.

3) Çağın gereklerine uygun öğretmen tipi yetiştirmek için köy ve merkezlerde yeni okulların açılması gerekir.

4) Öğretmen maaşları düzenli ödenmeli ve bunun için tedbirler alınmalıdır.

5) İlk mektepler ve Tali mektepler programı hazırlanmalıdır. Programlar esnek olma özelliği taşınmalı ve her öğrenciye fırsat tanınmalıdır.

6) Yüksek mekteplerde (Darülfünun) Türkiye'nin teknoloji, mühendis, sosyal ve kazı bilimi ihtiyaçlarını karşılayacak bölümler açılmalıdır (Maarif Vekilliği, 1939: 10-25).

Maddelerden anlaşıldığı üzere, Türk eğitim sisteminin milli amaç ve ihtiyaçlara cevap verecek bir program dâhilinde düzenlenmesi esas alınmıştır. Dewey'in sunduğu bu eğitim gereklerinin tamamı, dönemin şartlarından ötürü yerine getirilememiş olsa da öğrenciyi temele alması ve uygulamaya dönük bir programı işaret etmesi bakımından önemlidir. Öte yandan, yine eğitim sistemindeki aksayan yönlerin tespitine ve teminine yönelik davet edilerek raporları alınan başka yabancı eğitimciler de olmuştur.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve sonrasındaki eğitim çalışmalarının ilk meyvesini verdiği uygulama, daha önce de değindiğimiz üzere, 1926 tarihli Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun'dur. Bu kanun ile Talim ve Terbiye ve Dil Heyeti oluşturulmuştur. Ayrıca Eğitim Bakanlığı'ndan izinsiz okul açılmayacağı kararı alınmıştır. İlk, orta ve yüksek öğretim kademeleri düzenlenmiş olup buna bağlı olarak ilk kez Cumhuriyet Dönemi ilkokul programı hazırlanmıştır. Bu programın temel amacı, "çevresine etkin uyum sağlayabilecek iyi yurttaşlar yetiştirmek" olarak belirlenmiştir. Bu programda "toplum öğretimi" uygulanmış olup günümüzdeki derslerin disiplinler arası olma özelliği ile benzer doğrultudadır. Böylece öğretim bir amaç değil, eğitimin bir aracı olmuştur (Binbaşıoğlu, 2009: 379). 1928 yılına kadar yaşanan tüm bu gelişmeler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin "milli" karakter kazanmasını sağladı. Laikleşen eğitim anlayışı dini öğelerden tamamen soyutlanmamış olsa da toplumun çağdaş uygarlık seviyesine

ulaşması, neredeyse tamamen Türk milletinin akli yöntemlerle elde edeceği öz denetim mekanizmasına bırakıldı. Böylece oluşacak milli sermayenin toplumsal ilerlemeyi daha hızlı sağlayacağı ve ulusal kalkınmanın önündeki engellerin kaldırılmış olacağı kanaati ön plana çıktı. Bu amaçla milli eğitime yapılan takviyelerden bir diğeri de yeni Türk Devleti'nin ulusal hedeflerine ulaşmasını sağlayacak dil devrimi oldu.

2.1.3. Harf Devrimi

Osmanlı tarihi boyunca kullanılan Arap harflerinin Türk diline uygun olmaması, eğitim ve öğretim işlerinde çeşitli sıkıntılara sebep olmaktaydı. Bu sebeple Tanzimat ile birlikte başlayan yeni dil arayışları, nihayet 1 Kasım 1928 tarihinde gerçekleşme imkânı buldu ve Latin harfleri temel alınarak oluşturulan “Harf İnkılâbı” yapıldı. Yazı devrimi, şüphesiz birden ortaya çıkmamış ve çeşitli tartışma ortamlarına sahne olmuştu. Bu konuya ilişkin ilk girişim, 1909 yılında Maarif Nezareti bünyesinde kurulan “İmla Komisyonu” çalışmalarıyla başladı. Zaman içerisinde gündeme gelen yeni yazı konusu, 1923 yılında toplanan İzmir İktisat Kongresi'nde Latin harflerinin kabul edilmesine dair verilen bir önerenin okunmaması ve Kazım Karabekir Paşa'nın bu konudaki tutumu tartışmaları tekrar hızlandırmıştır. Yazı tartışmaları devam ederken Eğitim Bakanı Vasıf Bey harflerin ıslaha muhtaç olduğunu; fakat eğitimdeki eksikliğin tek nedeninin harfler olmadığını belirtmekle birlikte, bilim adamlarının bu hususta çalışmalarını istemiş ve son kararın bakanlık tarafından verileceğini ifade etmiştir. 1925 yılında Rumi ve Hicri takvim yerine Miladi takvimin kullanılmaya başlanması, yazı devrimi konusuna önemli eşik olmuştur. 1928 yılında meclis, uluslararası rakamların kullanılmasına dair kanunu kabul etti ve böylece yazı inkılâbının önemli bir kısmı gerçekleşti. Yazı tartışmaları ve muhtelif uygulamalar sonrasında, 29 Mayıs 1928 tarihinde Maarif Vekâleti bünyesinde kurulan “Dil Encümeni” tarafından sunulan yeni yazı raporunun olumlu sonuçlanması üzerine yeni harfler kabul edildi (Ergün, 1982: 88-92).

Atatürk, yazı inkılâbını halka şu şekilde duyurdu: “Arkadaşlar, bizim ahenkli ve zengin dilimiz yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardır kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak, bunu anlamak mecburiyetindediniz. Anladığımızın asarına yakın zamanda bütün dünya şahit olacaktır. Buna kesinlikle eminim.” (Atatürk Kültür Dil ve Tarih

Yüksek Kurumu, 1997b: 272). Atatürk, yeni harflerin öğrenilmesini teşvik etmek ve özümüze uygun olduğunu göstermek amacıyla yer yer okullarda olmak üzere, kara tahtaya yeni harfleri bizzat kendisi yazdı. Yeni Türk harflerinin kabulünde Türk dilinin kolayca okunup yazılmasını sağlamak, halkın okuma ve yazı becerilerini hızlandırmak başlıca amaçlar arasında yer almıştır. Harf inkılâbı, ayrıca uzun vadede Batı devletleri ile iletişim ve ticaret imkânlarını da kolaylaştırdı. Harf İnkılâbı'nın amaçlarından biri, ivedilikle halk eğitimini tamamlamaktı. Bu doğrultuda, harf devrimini müteakiben halkı çeşitli yönlerden eğitime amacına yönelik önemli adımlar atıldı.

2.1.4. Millet Mektepleri ve Halkevleri

Yeni Türk harflerinin kabul edildiği aynı yıl içerisinde halkın eğitim seviyesini artırmak ve halka okuma yazma öğretmek amacıyla “Millet Mektepleri” açıldı. Dil eğitimini hızlandırmak için orta yaş grubuna dâhil yüzlerce insanın katıldığı bu eğitim projesiyle, vatandaşların bu okullara devam etmeleri zorunlu hale geldi ve bu amaca yönelik “seyyar talim heyetleri” kuruldu. Millet Mektepleri'nin amacı, vatandaşa yalnızca yeni harfleri öğretmek değildi; aynı zamanda sosyal ve ekonomik yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri de kazandırmaktı. Zamanla değişen yönetmelikler bu mekteplerin işlev alanını daha da genişleterek A ve B dershanelerinin yanı sıra “Halk Okuma Odaları” ve “Köy Yatı Dershaneleri” açıldı. Mekteplerin A şubesinde okuma ve yazma öğretilirken B şubesinde ayrıca matematik, sağlık bilgisi ve yurt bilgisi gibi dersler veriliyordu. Özellikle yurt bilgisi dersleri, Cumhuriyet yönetiminin inşa etmek istediği vatandaş tipi yetiştirmeye hizmet etmekteydi. Zamanla bu mektepler etkinliğini yitirmiş ve 1936-1950 yılları arasında, “Ulus Okulları” adı altında çalışmalarına devam etmişlerdir (Ergün, 1982: 102-105).

1932 yılına gelindiğinde ise, Cumhuriyet inkılâplarını halka tanıtırak benimsetmek ve halkı devrim ilkelerinin birer koruyucusu haline getirmek amacıyla “Halkevleri” kuruldu. Mustafa Kemal, Halkevleri'nin kuruluş amacını şu sözleriyle dile getirmiştir: “Gençlik istikbalin ışığıdır. Gençlik, mütemediyen gelişen ve yetiştiren bir çalışmanın içinde yaşatılmalıdır. Milleti, şuurlu, birbirini anlayan, birbirini seven, ideale bağlı bir halk kütlesi halinde teşkilatlandırmak lazımdır. ...Halkı yetiştirmek, halkı bir kütle haline getirmek için ayrıca bir milli halk mesaisine ihtiyaç vardır. (Hâkimiyet-i Milliye

Gazetesi, 1932; Akt. Ergün, 1982: 152). Atatürk'ün belirttiği bu amaçlara binaen Halk Evleri'nin açılması, uzun zamandır siyasi, sosyal ve kültürel alanda hizmet eden Türk Ocakları'nın görevini sonlandırdı. Halk Evleri sanat, spor, edebiyat, tarih, dil ve sosyal faaliyet alanlarında çalışmalar gerçekleştirdi. Halkevleri'nin sözünü ettiğimiz alanlarda önemli çalışmalar yapmasının yanı sıra, Cumhuriyet ilkelerini ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin görüşlerini de yayma gibi bir misyonu vardı (Akyüz, 1999: 351).

Atatürk bir konuşmasında, “Türkiye, şeyhler, dervişler ve müritler memleketi değildir.” ifadesini kullanmıştır (Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1997b: 225). Bu ifade, halk eğitiminde izlenmesi gereken fikri yapıyı göstermektedir. Eski inanç temelli eğitimin yerini, artık daha çağdaş ve daha bilimsel bir anlayışın alacağına işaret etmektedir. Öncelikli formal eğitim programları olmak üzere, informal eğitimin de temelinde 1937 yılında yasalaşan altı Atatürk ilkesi vardır. Her iki eğitim çalışması da aslında bireysel gelişimi ön planda tutan Atatürk'ün, eğitim çağı dışında kalan halk kitlesinden modern toplum oluşturma düşüncesinin bir ürünüdür diyebiliriz. Yine aynı yıllara denk gelen diğer gelişmeler ise, Harf Devrimi'ni tamamlaması açısından önem arz eden yeni dil anlayışı ve bunun yanı sıra kapsamı genişletilen yeni tarih anlayışıdır.

2.1.5. Türk Tarih ve Türk Dil Kurumu

Atatürk bir konuşmasında, Türk tarihinin yalnızca Osmanlı Devleti'nden ibaret olmadığını ve tarihin bir bütün olarak incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle İslamiyet'ten önceki Türk tarihinin incelenmesinin köklü bir uygarlığı temsil eden Türk milletinde özüne güven duygusu oluşturacağı kanaatindedir. Düşüncesini, Samsun'da yaptığı bir konuşmasında şöyle dile getirmiştir: “Bizim milletimiz derin bir maziye sahiptir. Milletimizin eserlerini düşünelim. Bu düşünce bizi elbette altı yedi asırlık Osmanlı Türklüğünden, çok asırlık Selçuk Türklerine ve ondan evvel bu devirlerin her birine denk olan ne büyük Türk devirlerine kavuşturur.” (Atatürk Kültür Dil ve Yüksek Kurumu, 1997b: 204).

Atatürk'ün, Türk tarihi konusundaki düşüncelerine binaen 1930 yılında Türk Ocakları Altıncı Kurultayı toplantısında alınan kararla “Türk Tarih Heyeti” kuruldu. Bu komisyona, Türk tarihinin bilimsel yöntemle etraflıca incelenmesi görevi verildi. Türk Ocakları'nın kendini feshetmesinin ardından Türk tarihinin köklerini araştırmak, bu

konuda yanlış bilinenleri düzeltmek ve bilimsel veriler ışığında Türk tarihini incelemek amacıyla 1931 yılında “Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti kuruldu” (Ergün, 1982: 126). 1935 yılında adı “Türk Tarih Kurumu” olarak değişen cemiyet, siyasal inkılâpların yanı sıra toplumsal ve kültürel inkılâpların tamamlayıcısı olma niteliğini kazanmıştır.

Yeni tarih anlayışı, harf inkılâbı sonrasında gerçekleşen yeni dil çalışmaları ihtiyacını da beraberinde getirdi. Dil çalışmalarını bilimsel metotlar eşliğinde yapmak ve Türk dilini yabancı kelimelerden arındırmak amacıyla 1932 yılında “Türk Dili Tetkik Cemiyeti” kuruldu. Daha sonra “Türk Dil Kurumu” adını alan cemiyetin Türk dilinden Arapça ve Farsça kelimeleri çıkararak yerine Türkçe kavramları getirmesi, harf devrimi sonrasında yapılan önemli tamamlayıcı çalışmalar oldu. Ayrıca, Osmanlıca’dan gelen bilimsel terimlerin Türkçe karşılığı bulundu ve bu terimler, ders kitaplarında yerini aldı. Atatürk’ün bizzat hazırlamış olduğu “Geometri” kitabı, yeni terimler ile yazılan ve Türk matematik eğitimine kaynak teşkil eden bir eserdir (Binbaşoğlu, 2009: 382).

Yeni dil ve tarih anlayışı ile hedeflenen toplumsal amaç milli kültürü kurmaktır. Osmanlı Devleti’ndeki gibi bir eksiği de halka inemediği için başarılı olamayan reform çalışmalarında yapılan hataların tekrarlanmaması için itina gösterilmiştir. Dolayısıyla, tarihi ve diliyle bir bütün olan kültürü yeni anlayış doğrultusunda harmanlayarak halkın yaşatması amacının altında yatan başka bir sebep de o düşüncedir. Böylece halkın yeni çağdaş milli kültürü yaşaması ve yaşatmasına olanak sağlamanın yanı sıra, ulusal kalkınmanın en önemli yapı taşlarından biri olan eğitimin temelini sağlamlaştırmak için “Köy Enstitüleri” kuruldu.

2.1.6. Köy Enstitüleri

Ulusal kalkınmayı temelden gerçekleştirme düşüncesine bağlı olarak köy eğitimi üzerinde durulan bir mevzu oldu. Atatürk, “Köylü milletin efendisidir.” sözünü yüksek ihtimal bu fikre binaen ifade etmişti. İsmail Hakkı Tonguç “Köyde Eğitim” kitabında, köylerde hizmet verecek öğretmenlere seslenmiş ve öğretmenin köy hayatına katılması gerektiğini; köyün iş alanlarında üretken ve yapıcı sorumluluklar üstlenmesi neticesinde modern Türk köyünün doğacağını vurgulamıştır. Öte yandan Köy Enstitüleri üzerine çalışma yapan Fay Kirby tezinde, enstitülerin fikri gelişimini Yakup Kadri’nin Yaban adlı romanına bağlamıştır. O’na göre bu romanın okunmasından sonra Türk Devleti’nde

köy ve ulusal kalkınma işleri, daha gerçekçi bir şekilde incelenmiştir (Sakaoğlu, 2003: 233).

Köylerde okur-yazar oranının çok düşük olması, toplumsal ilerlemenin önündeki engellerden biriydi. I. Dünya Savaşı'nda yetişmiş ya da yetişmekte olan insan gücünün çoğunu kaybeden Türk eğitimi, genç Cumhuriyet'in öncelikleri arasında yer alıyordu ve sistem öğretmen ihtiyacı duymaktaydı. Köy halkının merkeze alındığı bu sistemde, özellikle köylerde görev yapacak öğretmen ihtiyacı ile birlikte köylerde var olan çeşitli üretim eksiklerini gidermek başlıca amaçlar arasındaydı. Köy kökenli vatandaşlar bu enstitülerde eğitilerek köylere gönderiliyordu. Gittikleri köy okullarında halka okuma yazmanın yanı sıra, özellikle ekonomik açıdan çeşitli üretimler için gerekli mesleki ve uygulamalı eğitim veriyorlardı. Köy Enstitüleri'nin kuruluşunda John Dewey'in teorik bakımdan, dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un pratik açıdan oldukça büyük katkıları olmuştur. 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanun ile kurulan Köy Enstitüleri, çeşitli siyasi, sosyal, ekonomik ve pedagojik sebeplerden ötürü Şubat 1954'te yayınlanan 6234 sayılı Kanun ile kapatılarak geleneksel öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Akyüz, 1999: 338-342). Enstitülerin kuruluş felsefesinin altında yatan temel düşünce, Atatürk'ün çağdaş dünya görüşü ile şekillenen Cumhuriyet ideolojisinin halka benimsetilmesidir.

Köy Enstitüleri, kuruluş amacı göz önüne alındığında “üretken bir Cumhuriyet nesli” yetiştirme gayesini taşır. Gerek örgün gerekse yaygın eğitime yönelik kısa bir zaman zarfında atılan adımların tamamı, çağdaş Cumhuriyet aydını yetiştirmek kaydıyla toplumsal kalkınmayı sağlama amacı doğrultusundadır. Bu milli hedefler için muhtelif zamanlarda açılan pek çok eğitim kurumu ve eğitim sistemine katkı sağlayan başkaca uygulamalar da mevcuttur. Tek Parti Dönemi eğitim sisteminin genel panoramasını ve bilhassa Türk eğitimine yön veren başat anlayışı temsil ettiği için Atatürk'ün eğitsel düşüncelerini incelerken onlara da değineceğiz.

2.2. TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ANA ÇİZGİLERİ

Tek Partili yönetim devrinin eğitim sürecini meclisin kuruluşundan Atatürk'ün ölümüne kadar geçen zamanı “Atatürk Devri”, geriye kalan on iki yılı ise “İnönü Devri” olarak ayırmak uygun olur. Atatürk dönemindeki eğitim, batılılaşma yolunda yaşanan

bütün tartışmaların sona erdiği ve kararların netleştiği inkılâplar devrini temsil eder. Çünkü tüm devrimler, Atatürk'ün isteği ve girişimleriyle başlayarak onun önderliğinde gerçekleşmiştir (Ergün, 1982: 173). Görülüyor ki, bu dönemin en önemli özelliği eğitim anlayışının Atatürkçü zihniyet etrafında şekillenmiş olmasıdır. Atatürkçü anlayış, İnönü döneminde de devam etmiş; ancak Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in etkisiyle ortaya çıkan "hümanizm" yönelimi döneme damga vurmuştur. Liselerde Latince ve Yunanca dersleri okutulmaya başlanmış, Köy Enstitüleri ve Üniversiteler aracılığı ile hümanizm aşılana çalışılmış ve nihayetinde "Türk Hümanizmi" doğmuştur (Gök, 2011: 95).

Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi, Mustafa Kemal Atatürk ve yenilik taraftarı olan eğitim kadrosunun çalışmaları sonucu oluşmuştur. Vasıf Çınar, Mustafa Necati ve Reşit Galip, Kemalist dünya görüşünü kavrayan ve ona hizmet eden bakanların önde gelenleridir. 1924 yılında Eğitim Bakanı Vasıf Çınar tarafından hazırlanan genelgede, eğitim ve öğretimin temel amaçları şöyle özetlenmiştir:

- 1) Eğitim, milli esaslara ve Batı medeniyetinin yöntemlerine dayanır.
- 2) Çocuklar, ruhlarında ve kalplerinde Cumhuriyet için fedakâr olma ülküsünü taşımalıdır.
- 3) Okullar, vicdan ve fikir hürriyeti ve bilinçli bir sorumluluk telkin etmelidir.
- 4) Öğretim, uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmelidir.
- 5) Okullar ilim ve okuma zevki vermelidir.
- 6) Okullar halka, sağlığın değerini ve sağlıklı olmanın yollarını öğretmelidir.
- 7) Okullar, beden ve fikrin dengeli gelişimini sağlamalıdır.
- 8) Okullar, çocuklarda hür ve makul bir disiplin anlayışı oluşturmalıdır (Akyüz, 1999: 286).

Eğitimci Kazım Nami Duru ise, Cumhuriyet'in onuncu yılında eğitimde gelinen değişim ve dönüşümün nitel ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir:

- a) Cumhuriyet eğitimi laiktir.
- b) Cumhuriyet eğitimi ulusaldır.
- c) Cumhuriyet eğitimi halkçıdır.
- d) Cumhuriyet eğitimi ekonomiktir.
- e) Cumhuriyet eğitimi, cinslerin eşitliğine dayanır.
- f) Cumhuriyet eğitimi inkılâpçıdır (Binbaşoğlu, 2009: 371-373).

Bu ilkeler, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitimin gelişim seyrini belirtmesi açısından önemlidir. Cumhuriyet'in ilk on yılında eğitim ve öğretim anlayışının kısmen oturmuş olduğu görülür. Dönemin eğitim teşkilatı, öğretim düzeyinde yeterince değilse de idari yönetim ve misyon oluşumuna önemli katkılar sağlamıştır. Her ne kadar eğitim kadrosu bu oluşumun sunum bölümünü temsil etse de sisteme yön veren asıl felsefi organizatör Atatürk'tür. Ulusu çağdaş medeniyetler seviyesine çıkarma idealine yönelik başlattığı inkılâp hareketlerinin her safhasında imzası vardır. Dolayısıyla bu dönemin eğitim anlayışını en iyi ifade edebilmenin yolu, Atatürk'ün Türk eğitim tarihindeki yerini tayin etmekle mümkündür.

2.2.1. Atatürk'ün Eğitim Anlayışı

Türk eğitim anlayışı, Cumhuriyet'in kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ile farklı bir form kazanmış; siyasi ve toplumsal idealleri gerçekleştirmeye yönelik gelişmelere sahne olmuştur. Bu ideallerin Atatürk'ün siyasi, sosyal, ekonomik, eğitsel ve kültürel düşünceleri çerçevesinde şekillendiğini; eğitim kadrosu tarafından uygulama alanlarına yansıtılmaya çalışıldığını biliyoruz. Atatürk Türk milletinin öncelikle eskimiş ve köhne kalmış anlayışlardan ve o tür yaşam tarzından sıyrılmasını istemektedir. Atatürk'ün eğitim anlayışının oluşmasında okul yılları önemli bir yer tutar. Modern yöntemlerle eğitim aldığı Şemsi Efendi İlkokulu yıllarından İstanbul Harp Akademisi yıllarına kadar geçen eğitim süreci, Atatürk'ün yenilikçi, çağdaş ve disiplin odaklı eğitim anlayışının meydana gelmesinde etkili olmuştur (Güler ve Akgül, 1999: 19; Akt. Dönmez, 2006: 93). O, Osmanlı Devleti'nin en sıkıntılı ve çalkantılı dönemlerine denk gelen gençlik ve eğitim yıllarının getirdiği tecrübeyle toplumsal kalkınmanın topyekün olması gerektiği kanaatini taşıyordu.

Atatürk, Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında takip edilen geleneksel eğitim sistemi ile milli menfaatler ve kültürel özellikler arasındaki kopukluğa vurgu yapmıştır. O'na göre yüzyıllardır süregelen eğitim sistemindeki bu boşluğun giderilmemesi, Türk toplumunu diğer medeniyetlerin çok gerisinde bırakmıştır. Dolayısıyla eğitim sistemi ülkenin her alanda kalkınmasına hizmet etmeli, ulus bilinci oluşturmalı ve çağdaş bir yapıya sahip olmalıdır. Atatürk, muhtelif konuşmalarında Klasik Osmanlı eğitimine şu eleştirileri yapmıştır:

1) Geleneksel eğitim, teşkilat sistemi ve özü yönünden milli değildir. Bu sistem milli dil, milli tarih, milli sanat, yani topyekün milli kültürün gelişmesini engellemiş ve benlik duygusunun zayıflamasına yol açmıştır.

2) Geleneksel eğitim, bilimsel zihniyet yapısına tamamen kapalıdır ve eğitimin yönü bu dünyaya değil, öteki dünyaya çevrilmiş durumdadır. Bu sebeple çağın gerisinde ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermekten uzaktır.

3) Kullanılan eğitim ve öğretim yöntemleri, yaratıcılığı engeller niteliktedir. Bu sebeple ezberci eğitim anlayışı gelişme göstermiştir. Dolayısıyla, eleştirel bakış açısına ve yaratıcı düşünceye sahip yeni nesillerin yetişmesini sağlamaktan fazlasıyla uzaktır (Aytaç, 1984: 13).

Atatürk'ün geleneksel eğitime yaptığı bu eleştiriler, bir bakıma yeni sistemin taşınması gereken özelliklerini de dile getirmektedir. O'na göre Türk eğitim sisteminin ilkeleri şöyle olmalıdır:

- a) Eğitim milli bir karakter taşımalıdır.
- b) Laik olmalıdır.
- c) Eğitim bilimsel olmalıdır.
- d) Eğitim karma olmalıdır.
- e) Uygulamaya dönük olmalıdır (Adem, 2000: 16; Akt. Dönmez, 2006: 100).

Bu ilkeler ışığında, Atatürk'ün Türk eğitim sistemine bakış açısını ana hatlarıyla inceleyelim:

a) Milli Eğitim İlkesi:

Atatürk, toplumsal kaygıdan ziyade bireysel gelişimi ön planda tutmaktadır. Çünkü ulus inşasının temelden gelmesi gerekliliğine inanmaktadır. Öte yandan Atatürk, geçmişten günümüze yüzyıllar boyunca kendi ruhunu, benliğini ve hayatını unutmuş olan Türk devletlerinin şuuruz durumuna vurgu yapar. Bu durumun neticesinde Türk toplumlarının küçük düşürüldüğüne, esaret altında yaşadığına ve köle olma yolunda uzun soluklu bir yaşam sürdüğüne dikkat çeker. Tüm bu olumsuzlukların, alınan milli olmayan eğitimin bir sonucu olduğunu ve günümüze kadar bu durumun farkına bile varılmadığını ifade etmiştir (Akyüz, 1999: 292-293). Yani Atatürk, eğitim anlayışının

öze dönüşü ve ulusal kimliği kurma çizgisini takip etmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Zira Türk Tarih ve Türk Dil Kurumu, bu düşüncenin bir ürünüdür.

b) Laik Eğitim İlkesi:

Atatürk'ün eğitim anlayışı, Fransız aydın ve düşünürlerin etkisiyle laik bir yapı kazanmıştır. Bunu, laik devlet düzeni çerçevesinde 1924 yılında Halifelik makamının kaldırılması, yine aynı yıl Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti'nin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Kılık-Kıyafet Kanunu, Medeni Kanun, 1924 Anayasa'sında yapılan 1928 yılı değişiklikleri ve nihayetinde 1937 yılında laiklik ilkesinin Anayasa'ya girmesinden anlamak mümkündür. Eğitime laik karakter kazandırma hedefini şu sözleri açıkça ifade etmektedir: "Ben manevi miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevi mirasım ilim ve akıldır." (Adem, 2000: 20; Akt. Dönmez, 2006: 103). Atatürk, eğitim sisteminin dini öğelerden soyutlanarak başarı sağlayacağı görüşündedir. Öte yandan 1927 yılında yaptığı bir konuşmada, "Eski hocalar nasıl dini esastan hâkim olmuşlarsa öğretmenler de ilim esastan kazanmaya başladıkları hâkimiyeti bir sonuca erdirmelidirler." ifadesini dile getirmiştir (Aytaç, 1984: 77). Atatürk, ilim dairesinin önemine vurgu yaparak dini öğretilerin değişmezliği ve baskısı karşısında aklı, vicdanı ve irfanı hür bireylerin laiklik ilkesinin özgürleştirdiği bir ortamda gelişim göstereceği düşüncesine sahiptir.

c) Bilimsellik İlkesi:

Atatürk'ün laiklik ilkesi aynı zamanda eğitimin bilimsel bir yönetime dayanması ve bilimin ışığında ilerlemesi gerekliliğine de işaret etmektedir. Laiklik ilkesi ile ayrılan din ve devlet işleri, eğitim sisteminde var olan bakış açısını çağdaş uygulamaların yanı sıra bilimsel argümana dayanan verilere çevirmiştir. Geleneksel eğitimin mistik yöntem ve bulgularını eleştiren Atatürk, çağdaş ilim öğretilerini rehber edinmek gerektiğini dile getirmiştir. Bu durumu, 1924 yılında Samsun'da yaptığı bir konuşmada, "Dünyada her şey için, maddiyat için, maneviyat için, hayat için, başarı için en hakiki yol gösterici ilimdir, fendir. İlim ve fen haricinde kılavuz aramak gaflettir, cahilliktir, dalalettir. Bu doğrultuda ilim ve fennin yaşadığımız her aşamasındaki gelişim evrelerini fark etmek

ve zaman içindeki ilerlemesini takip etmek şarttır.” şeklinde ifade etmiştir (Aytaç, 1984: 17).

d) Karma Eğitim İlkesi:

Osmanlı eğitim sistemi dini temeller üzerine bina edilmiş bir yapıya sahipti ve öğretim faaliyetleri cinsiyet ayrımına tabi idi. Erkekler ve kızlar ayrı ortamlarda eğitim görmekteydi. Bu durum, özellikle Cumhuriyet Dönemi eğitiminin başlarında da kısmi olarak devam etmiş; ancak karma eğitim, İnas Darülfünunu’nda öğretim gören Edebiyat ve Fen bölümü kız öğrencilerinin sınıflarını boykot ederek erkek öğrencilerin sınıflarına gitmesi sonucu 1921 yılında ilk defa yükseköğretimde başlamıştır (Akyüz, 1999: 344). Karma eğitim sistemi, laiklik anlayışı çerçevesinde şekillenmiştir. Medeni Kanun’da her iki cinse de eşit toplumsal hakların tanınması, yine laiklik ilkesinin bir getirisi ve karma eğitimin gerekliliğine atıf niteliği taşımaktadır. Kadınlara sosyal manada fırsat ve imkân eşitliğinin tanınmasıyla birlikte, kadınların erkeklerle aynı ortamda eğitim ve öğretim görmesinin önündeki engeller kalkmış oldu. Atatürk, kızların eğitimine oldukça önem vermiş ve bunu, topyekün kalkınmanın vazgeçilmez unsuru olarak görmüştür. 1931 yılında İzmir Kız Öğretmen Okulu’nda yaptığı bir konuşmada, kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar önemli olduğunu ifade etmiş; kızların eğitimi için gerekli esasları dile getirmiştir. Aynı konuşmada, “Bütün kızlarımızın vatanın ve milletin yüksek çıkarlarını her suret ve vasıta ile müdafaa ve muhafaza edebilecek kabiliyette yetiştirilmesinin milli terbiyede esas tutulması ve kız çocuklarının buna göre bedeni, fikri ve hissi terbiyeye mazhar edilmezi lazım gelir.” ifadelerini kullanmıştır (Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1997b: 300).

e) Uygulamaya Dönüklük İlkesi:

Teoride öğrenilen bilgilerin pratiğe dökülerek üretim alanında kullanılması, işe dönüklük olarak bilinmektedir. Atatürk, bilginin bir süs, zevk ya da baskı aracı olarak değil; hem eğitimde hem de üretimde kullanılabilir ve fayda sağlayan bir araç vazifesi görmesi gerektiğini düşünmektedir. O’na göre, yeni ve üretken bir insan tipi yetiştirmek için elde edilen bilgiler, ekonomik hayatta etkin bir şekilde kullanılmaya imkân tanıma

özelliğine sahip olmalıdır (Akyüz, 1999: 295). 1922 yılında Atatürk bu yargıyı, “Bir taraftan cahilliği ortadan kaldırmaya çalışırken bir taraftan da memleket evladını sosyal ve ekonomik hayatta etkili ve faydalı kılabilmek için zorunlu olan bilgileri işe dayalı olarak verme usulü, eğitim sisteminin esasını teşkil etmelidir.” sözleriyle desteklemiştir (Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1997a: 245).

Ulusal kültürü oluşturmak için gerekli olan inkılâplar, bir davranış biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedefe ulaşabilmek amacıyla gelişmenin yönü, hızı ve sistemi Atatürk tarafından belirlenmiştir. O’na göre ulusal kültür; bütün evreleriyle Türk tarihi, tabanı akılcılık ve bilimselliğe dayanan pozitivist felsefe, bunların ifadesi için gereken Türk dili ve ortaya çıkacak eserin mimarları olan Türk milleti sayesinde gerçekleşme imkânı bulabilirdi. Milli kültürün oluşumu ise şüphesiz temeli sağlam atılmış bir eğitim sistemi ile mümkündür. Atatürk bir konuşmasında çağdaşlaşmak için, asrileşmek için ya da taklit için evvela zihniyet yapısını değiştirmek gerektiğini ifade etmiştir (Türk Eğitim Derneği, 1981: 242-268).

Bu düşünceler, Atatürk’ün kurmak istediği çağdaş ve akılcı Türk toplumu için gerçekleşmesi gereken ilk değişime işaret etmektedir. Atatürk, her şeyden önce akılcı ve milliyetçi düşünceye sahip olan bir inkılâpçı ve liderdir. Önceliği, akıl ve bilimin yol göstericiliğinde ilerleyen bir eğitim sistemine vermiştir. Sistemli bir eğitim anlayışı için de felsefi düşünce zeminine ihtiyaç duyulur. Bu doğrultuda geliştirmiş olduğu “Milli Kalkınma İdeolojisi”, tarihe “Kemalizm” ya da “Atatürkçülük” adı altında geçmiştir (Aytaç, 1984: 20).

Atatürk, milli ideoloji çerçevesinde eğitimde yenileşmeyi, ulusal birliğin ve laik toplumun temeli olarak benimsemiştir. O’na göre yeni bir eğitim sistemi muhasırlaşma yolunda atılacak ilk adımdır ve bu koşulu sağlamak için laik zihniyete sahip bir toplum gereklidir. İşe 1924 yılında eğitim sisteminin laikleşmesi ile başlanmış; eğitim sistemi, yenileşmenin bir aracı ve hamisi olmuştur. Dönemin eğitici kuşağı ise, halkı bilinçli bir kitle olarak eğitmekle birlikte Kemalizm felsefesinin yayıcısı olmuştur. Öte yandan bu düşünce sisteminin yayılması için bürokratlar yetiştirilmiş ve bürokrasi de modernleşme sürecinin bir üyesi olmuştur. 1937 yılında anayasaya giren altı ilke, Atatürkçü düşünce sisteminin devlet politikası haline getirildiğini gösteriyor. Kemalist felsefenin bütüncül yapısının birer modülünü teşkil eden bu ilkeler, resmi olarak bürokratik, siyasi ve sosyal yaşamın yol haritası olmuştur (Bursalıoğlu, 1981: 11-13).

Atatürk'ün eğitim anlayışı, yalnızca bir doktrin ya da felsefenin esiri olmamıştır. Atatürkçü anlayış, çeşitli dönemlerde eğitim sistemlerini yönlendiren ve formlandıran skolastizm, hümanizm, realizm ve pragmatizm gibi görüşlerden faydalanarak problem çözücü bir sentez felsefesini temsil etmektedir (Doğan, 1981: 72). 1924'te Amerikalı pedagog John Dewey'in davet edilerek Türk eğitim sistemi hakkında analiz istenmesi, Atatürk'ün Pragmatist olduğu görüşünü kuvvetlendirmiştir. Atatürk, "başarı sağlayan ve problem çözebilen insan tipi" yetiştirme esasına dayalı pragmatizm felsefesine yönelik konuşma ve uygulamalar yapmıştır. Ayrıca Atatürk, "ulusal kültürün inşası ve nesiller arası kültürel aktarımın" temini doğrultusunda çalışmalarından dolayı aynı zamanda bir Esasici'dir. Yine benzeri şekilde Atatürk'ün, "vatandaşımızı etkili, verimli ve faydalı hale getirmek için gerekli bilgileri işe dayalı olarak vermeliyiz" demesi, "üretim yapan insan" görüşünü ilke edinmiş İdealist ve Naturalist felsefeye sahip olduğunu da gösterir. Yani Atatürkçü eğitim politikası, herhangi bir ideolojik kaygı ya da felsefi öğretinin etkisi altında kalmayıp ülke gerçeklerine uygun olan akıl ve bilimin ışığında, toplumsal gereksinimleri karşılayan milli ve çağdaş bir alıştırma (Budak, 2003).

Görülüyor ki, Atatürkçü düşünce sisteminde eğitim, toplumu bir bütün halinde çağdaşlaştırma ve milli kalkınmayı gerçekleştirme amacını taşımıştır. Dine dayalı olan geleneksel eğitim anlayışı, yerini pozitivist düşüncenin benimsediği deney ve gözlem usulüne bırakmıştır. Laik anlayış, yalnızca kurumsal bazda ya da eğitim alanında değil; neredeyse toplumsal hayatın bütününe tesir edecek şekilde düzenlenmiştir. Atatürk, yeni Türk toplumunun dinsel öğelerden soyutlanarak dünyevi olay ve olgular doğrultusunda yaşamasını istemiştir. Aksi halde Türk milletinin Cumhuriyet Dönemi'ne dek geçirdiği olumsuz siyasi, sosyal, ekonomik ve askeri tecrübelerin tekrar yaşanacağı kanaatindeydi. Bu duruma engel olmak için de birbirinin tamamlayıcısı olan altı Atatürk ilkesi, başta Cumhuriyet rejimi olmak üzere Türk eğitim sistemi ve toplumunun rehberi olarak tayin edilmiştir.

2.2.2. Tek Parti Dönemi Eğitim Uygulamalarının Nicel ve Nitel Boyutu

Cumhuriyet'in ilk yıllarında başlayan eğitim-öğretim seferberliğinin niceliksel boyutuna ve gelişmelerine değinmedik. Bu dönemdeki eğitim sistemini niteliksel olarak incelemenin bu çalışmaya daha fazla katkı sağlayacağını düşündük; ancak bir sistem her

ne kadar yeni olursa olsun, onun kalitesi verim alınarak işlemesine bağlıdır. Cumhuriyet Dönemi ile evrim geçiren eğitim anlayışı, şüphesiz sayısal verilere pozitif yönde tesir etmiştir. 1927 yılında toplumun yüzde 10,7'si okuma yazma biliyorken bu oran giderek yükselmiş ve 1935'te yüzde 19,5'e, 1940'ta yüzde 22,4'lere ulaşmıştır (Akyüz, 1999: 351). Okuma yazma oranlarının bu denli artışında, halk eğitimi çalışmalarının oldukça büyük önemi vardır. Ancak gerek yerel gerekse evrensel ölçekli sorunlar, Türk eğitim anlayışının teoriden pratiğe geçişini zorlaştırmıştır.

Tek Parti Dönemi eğitim uygulamalarındaki fikri zeminin, Cumhuriyetçi anlayış çerçevesinde şekil aldığını biliyoruz. Daha önce de bahsettiğimiz gibi, eğitim sisteminin teorik altyapısını oluşturmada, hem Türk hem de yabancı düşünür ve uzmanların önemli katkısı olmuştur. Yeniden teşekkül olan eğitim anlayışı, ulus-inşa düşüncesi paralelinde zaman zaman çeşitli fikir akımlarının tesiri altında kalmıştır. Ancak temele alınan ortak kaygı, toplumsal bilinç düzeyinin yükseltilmesini ve toplumun bilfiil üretim alanlarına katılmasını sağlamak olmuştur. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim sistemi, toplumsal ve kamusal açıdan fayda sağlayacak şekilde düzenlenmiştir diyebiliriz. Çünkü yeni kurulan devletin ihtiyacı olan öncel gereksinimlerin başında, eldeki imkân ve olanakların bir an evvel işe yarar bir şekle dönüştürülmesi gelmektedir. Yani Türk eğitim sistemi, amaca hizmet edecek uygulama ya da vasıtalara yönelerek gelişme kaydetmiştir.

2.2.2.1. İlköğretim ve Ortaöğretim

Cumhuriyet Dönemi'ndeki eğitim, 1926 tarihli Maarif Vekâleti Hakkında Kanun tasarısının kabulünden sonra öğretim kademelerinde çeşitli program tecrübelerine sahne olmuştur. Eğitim teşkilatında yapılan en önemli çalışmalardan biri, "Talim ve Terbiye Heyeti" adı altında bir kurulun oluşturulmasıdır. Daha önce Bakanlıkça komisyonlara hazırlatılan öğretim programları, Cumhuriyet prensiplerine ve çağdaş metotlara göre düzenlenerek artık bu örgüt tarafından yapılacaktı (Ergün, 1982: 73). İlkokul düzeyinde programlar, esasen 1926 ve 1936 yıllarında ciddi değişikliklere uğramıştır. 1926'daki ilkokul programı ana hatlarıyla, "öğretici" ve "çevresine uyum sağlayan vatandaşlar yetiştirme" amacını güdüyordu. 1936 programı ise, Cumhuriyet Halk Partisi'nin baskın görüşleri doğrultusunda ileri düzeyde politize edilmiş bir içerikle gelmiştir. Programa göre eğitimin temel amacı cehaleti gidermek; altı ilkeye binaen Cumhuriyetçi, ulusçu,

halkçı, devletçi, laik ve inkılâpçı bireyler yetiştirmektir. O yıllardan itibaren takip edilen eğitim politikası anlayışı, en azından ilköğretimde fazlasıyla siyasileşmiştir diyebiliriz (Sakaoğlu, 2003: 211-213).

Öte yandan Orta Mektep ve Lise müfredatları, ilk değişikliği 1927 yılında yaşadı ve bazı ders programlarında değişikliğe gidildi. Harf devrimi ile birlikte bu kademelerin müfredatlarına Türkçe dersi eklenerek öğrencilerin milli duygu ve düşünce dünyasının zenginleştirilmesi hedeflendi. 1930'da ortaokul ve lise programları köklü değişikliğe uğradı ve müfredatların tamamı yeniden hazırlandı. Bu doğrultuda en önemli değişiklik tarih dersinde yaşandı; çünkü “yeni tarih anlayışı” benimsenmişti ve kitaplar ona göre yazıldı. 1934 yılında lise programında yer alan felsefe ve estetik dersleri, Batı düşünce sistemine yoğunlaşacak şekilde düzenlendi. 1935-38 yılları arasında öğretim üyeleri ve eğitim uzmanlarından oluşan komisyonlar, öğretim programları üzerinde çalışmışlardır. Ayrıca Köy Enstitülerinin temelini oluşturan Köy Muallim Mektepleri, dönemin halka fayda sağlayan önemli kurumlarından ve bu okullar “işe dayalı eğitim” prensibi ile faaliyet gösteriyordu. 1932-33 yıllarında yalnızca iki tane olan bu okullar “İlköğretmen Okulu” olarak etkinliğini sürdürdü. Mesleki ve Teknik eğitim açısından ise en önemli gelişmeler 1935'ten itibaren başlamıştır. Eğitimi incelemek için Türkiye'ye gelen Köhne ve Omer Buyse gibi eğitim uzmanlarının direktifleri doğrultusunda, mesleki ve teknik eğitim canlandı. Mesleki ve Teknik eğitim, iki aşamalıydı: birinci aşaması orta dereceli okulları, ikinci aşaması ise lise düzeyini kapsıyordu. Her iki aşamada da sanat, ticaret ve yapı bilgilerine yönelik uygulamalı eğitim veriliyordu. Yükseköğretim düzeyinde ise bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan Erkek ve Kız Teknik Öğretmen Okulları mevcuttu (Sakaoğlu, 2003: 215-219). Tüm bu gelişmelerin yanı sıra okul, öğretmen ve öğrenci sayılarındaki artış da göze çarpmaktaydı.

Cumhuriyet'in ilk on beş yılında tüm okulların sayısı, % 126 artış ile 5.062'den 6.386'ya yükselmiştir. Aynı dönemde bütün öğretmenlerin sayısı, 12.437'den 20.061'e çıkmıştır. O yıllarda eğitim alan öğrencilerin sayısı ise, 358.548'den 810.199 gibi bir rakama ulaşmıştır. İlk yıllardan itibaren aynı dönemde yaşanan niceliksel artışlar, ilkokul bazında okul sayısı açısından 4.894'ten 6.700'e çıkarak kendini göstermiştir. 10.238 olan ilkokul öğretmeni sayısı, 15.775'e; öğrenci sayısı ise 422.750 artış gösterip 764.691'e yükselmiştir. Yine aynı dönemde 72 olan ortaokul sayısı 140'a çıkmıştır. 796 olan ortaokul öğretmenlerinin sayısı 2.840'a; ortaokul öğrencilerinin sayısı, 5.905'ten

74.107'ye yükselmiştir. Bu gelişmeleri 45 artışla 68'e yükselen lise, 651 artışla 1.164'e yükselen öğretmen sayıları takip etmiştir. 1.241 olan lise öğrencisi sayısı ise, 21.000'i bulmuştur (Demirtaş, 2008: 167-170).

2.2.2.2. Yükseköğretim

Darülfünun, Osmanlı eğitiminin yükseköğretim kademesindeki tek kurumuydu. 1910'lu yıllardan itibaren, Darülfünun eğitimini iyileştirmek için yabancı eğitim uzmanı ve profesörlerden yardım alma girişimleri oldu. Ancak bu sistem, dil sorunu gibi çeşitli sebeplerden ötürü başarı yakalayamayınca, Darülfünun sorunu 1930'larda tartışmalarla tekrar gündeme geldi. Kurumun öğretim üyeleri, ağır suçlamalara maruz kaldı. İşletim sistemindeki durağanlığı ve Darülfünun birimlerinin ilgili kademenin gereklerini yerine getirmediği gibi konular tartışıldı. 1931'de ise Albert Malche, bu konu için Türkiye'ye davet edildi. Bütün Darülfünun hocaları ve yetkililerle görüşme gerçekleştirdi. İlgili her bölüm ve çalışma sahalarını inceledi. Hazırlamış olduğu raporda; dil derslerine ağırlık verilmesini, bilimsel çalışmalar yapılmasını ve bunları bizzat öğrencilerin yapmasını, kuruma öğrenci alımında yarışmalar düzenlenmesini, ödüllerle teşvik edilmesini, spor teşkilatının kurulmasını, sosyal etkinlik alanlarının kurulmasını, barınma ihtiyacının karşılanmasını, mezunlar derneğinin kurulmasını ve kongreler yapılmasını belirtmiştir. 1933'te Malche, hazırladığı strateji planını uygulaması için tekrar ülkeye davet edildi ve kendisiyle Bakanlığın teknik danışmanı olarak yeniden sözleşme yapıldı. Eskiden beri tartışılabilen Darülfünun ilgası, 1933 Mayıs'ında hükümet tarafından meclise sunuldu. Hemen meclisten geçirilen bu tasarının gerekçesi, dönemin Maarif Vekili Reşit Galip tarafından: "Türkiye gibi radikal bir inkılâp memleketinde vatanın gelecek nesillerinin eğitimi, hayattan bu kadar uzak kalan, inkılâbın seyrinden bu kadar uzak duran bir kuruma artık daha fazla süre verilemezdi." şeklinde ifade edildi. İlgili kanun tasarısının ardından "İstanbul Üniversitesi" adını alan kurum, yönetim ve kadro tasfiyesine maruz kaldı. Darülfünun'un milli kimlikten soyutlanması, bilimsel çalışmaların çok gerisinde kalması; kendisine verilen değişim ve dönüşüm fırsatlarını kaçırmaması gibi sebepler, bütünüyle kaldırılmasına sebep oldu. Malche raporları ise Darülfünun ilgasını ateşleyen son kıvılcım vazifesi gördü. İstanbul Üniversitesi, çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda yapılan son dönüşüm hamlesiydi. Böylece bütün kademelerin ıslahı tamamlandı; ancak

program geliştirme süreçleri devam etti. Yeni üniversite artık modern öğretim metotları kullanacak; milliyetçilik ve inkılâpçılık ilkelerine göre öğretim yapacaktı. Ayrıca sekiz enstitüye ek olarak Türk devrim ideolojisini yaşatıp zamanla geliştirmesi için “Türk İnkılâbı Enstitüsü” kuruldu (Ergün, 1982: 138-144).

İstanbul Üniversitesi, kadro tasfiyelerinden sonra Darülfünun’dan kalan hocalar ve Almanya’dan getirilen çoğu Musevi asıllı profesörlerden müteşekkil olmuştur. Bu durum, o günkü deyimle “Berlin dışındaki en büyük Alman Üniversitesi” sözlerinin sıkça tekrarlanmasına sebep olmuştur. Ancak üniversitenin idari denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapıyordu. Yükseköğretimdeki İstanbul Üniversitesi’nin dışında açılan diğer kurumlar şunlardır: 1925 yılında Ankara Hukuk Mektebi, 1933’te Yüksek Ziraat Enstitüsü, 1934’te Ankara Milli Musiki Temsil Akademisi, 1924’te Zonguldak Yüksek Maden Mühendis Mektebi, 1935 yılında Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi. Ayrıca 1936 yılında Devlet Konservatuarı, 1943’te Ankara Fen Fakültesi ve 1927’de Konya’da açılıp öğretime 1927’de Ankara’da devam eden Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü açılmıştır (Sakaoğlu, 2003: 219-220).

Cumhuriyet eğitimi, görüldüğü gibi hemen her öğretim kademesinde okullaşma oranını artırmıştır. Ulusal kalkınma ideolojisinin özüne uygun bir şekilde toplumu sanat anlayışından siyasete, sağlıktan devrim zihniyetinin korunmasına kadar eğitmek için projeler geliştirmiş ve bunları uygulamaya çalışmıştır. Bu dönemdeki siyasi ve eğitsel gelişmelere bakıldığında, toplumsal düzenlemenin tamamen yeni ulus-devlet anlayışı ile paralellik gösterdiği anlaşılıyor. 1789 Fransız İhtilali’nin etkisiyle ortaya çıkarak çok uluslu devletlerin yıkılmasına neden olan milliyetçilik akımı, nihai süreçte Türk milleti açısından ulus-devlet sürecini doğurmuştur. Bu toplumsal gelişim süreci her kozmopolit devlette farklı ivme ve yöntemlerle gerçekleşmişse de siyasi idare politikası olmuştur (Gündoğan, 2003:125; Akt. Türkmenoğlu, 2007: 162). Bu doğrultuda yeni Türk devleti, eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili bir araç olarak kullanmıştır.

2.2.2.3. Teorik Eğilim

Daha önce Tek Parti Dönemi eğitim anlayışını, Atatürk Devri ve sonrası olarak ayırmanın mümkün olduğunu ifade etmiştik. Atatürk Devri eğitim anlayışının temelinde “millileştirme”, İsmet İnönü Devri’nde ise “hümanistleştirme” politikası esas alınmıştır

(Güler, 2004: 78-115; Akt. Hesapçioğlu, 2009: 125). Ancak her iki dönemde de eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli sorunlarından birini oluşturan mesele, “demokrasi” oldu. Demokrasi anlayışı, Cumhuriyet yönetim şeklinin olmazsa olmaz bir unsurudur. Toplumun siyasa, sosyal ve kültürel alanda temsil edildiği bu yönetim tarzının özünde özgür iradeye dayalı bir seçim istemi vardır. Türkiye Cumhuriyeti, her ne kadar ulusal iradeye dayalı yeni bir oluşum olsa da Osmanlı uygarlığının toplumsal dinamiklerine sahipti. Dolayısıyla bu durum, kökenlere sahip heterojen millet yapısının siyasi arenada temsilini gerektirmiştir. Ulusal bağlamda ülkü birliği, hedef birliği, amaç birliği ve ülke bütünlüğü esas alınmışsa da her toplumsal kesimin yönetimde yer alma veya çeşitli ihtiyaçlarına yönelik hizmet talep etme isteği söz konusudur. Nitekim Tek Partili rejim dönemindeki çeşitli siyasi ya da sosyal olaylar, çok partili sisteme geçişi engellemiştir ve demokrasi, pratikte uygulama alanı bulamamıştır. Bunlar, demokratik yaşamın siyasi boyutunu teşkil etmektedir. Eğitim boyutu ise, çok daha farklıdır.

Türk eğitiminde, okulu idari kademedен sınıfa kadar demokratik ilkelere göre düzenleme düşüncesi 1923 yılına dayanır. İlgili tarihteki lise yönetmeliğinin değişmesi sonucu, Bakanlık tarafından bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelge, “geçmişin karanlık ve itaat isteyen, öğrenciyi pasif bir durumda bırakan eğitim sisteminin yerini, özgür ve sorumlu bir ulus bireyinin alacağı” düşüncesinin bir ürünüdür. Ancak, çeşitli uğraşlara rağmen sınıf düzeyine kadar inildiğinde demokratikleşme eğilimine dair herhangi bir gelişme yaşanmamıştır (Hesapçioğlu, 2009: 135). Demokratik eğitim, 1949 yılında gerçekleşen Dördüncü Milli Eğitim Şurası tarafından 1946’da siyasi hayatta çok partili sisteme geçilmesi sonucu gündem edildi. Demokratik eğitim ilk defa bu şurada tartışıldı ve öğretim programlarına uygun olup olmayacağı irdelendi (Sakaoğlu, 2003: 249). Demek ki bireylere okullarda demokratik bilinç kazandırmanın ön koşulu, demokrasi anlayışına yönelik bütüncül bir yaklaşım sergilemektir. Demokratik toplum, demokratik eğitim sistemi, demokratik öğretmen ve demokratik yönetim gibi elemanların bileşkesi sonucu ancak kazandırılabilir. Eğitim sistemindeki bu eksiklik, Cumhuriyetçi düşünce yapısının şartlarını tam anlamıyla kavrayamayan ve demokrasi bilincinden yoksun bireylerin yetişmesine sebep oldu.

Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışının, en azından Tek Partili rejim süresince, Atatürk’ün eğitim felsefesi ve yapılan uygulamalardan anlaşıldığı üzere bir boyutunun “pragmatist” olduğu düşünülebilir. Pragmatist felsefeye göre, önemli olan insanın işine

yarayan her şeydir. Doğru olan, insanın çıkarları doğrultusunda hareket etmesidir. İş süresince kullanılan yöntemler daima değişmeli; eğitim ise bu değişmeyi sağlamalıdır. Okul, hayatın kendisi olmalıdır. Öğretim sürecinde öğrenciler çalışma yollarını, olayları ve deneyimleri değerlendirebilmeyi öğrenmelidir. Öğretilenlerin fonksiyonel bir değeri olmalı, pratik sonuca ulaştırmalıdır. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen John Dewey, pragmatist bir düşünür ve pedagoğtur. Eğitimde içerikten ziyade düşünme yöntemine önem veren Dewey, okulu hayatın bir devamı olarak görür; eğitim ise, araştırmayı ve pratik uygulamayı öğretmelidir. O'na göre, okul yaşamı tamamen demokratik ilkeler etrafında şekillenmelidir (Ergün, 2009: 51).

Yeni Türk devleti, pragmatist felsefenin tüm öğretilerini benimsemiş değildi; ancak Dewey'in raporları, bu akımın etkilerinin uzunca bir süre hissedilmesini sağladı. Önce, Emin Erişirgil ve Avni Başman gibi isimlerin “yeni eğitim” felsefesini 1926'daki ilköğretim programlarında kullanmalarıyla görüldü. Ancak, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Avrupa ve Amerika'da ortaya çıkan “yeni eğitim” hareketinin ampirizm/pragmatizm özelliği taşımaya rağmen, orta ve yüksek öğretimde Fransız eğitiminin etkisi sürdü. Kendi içinde birçok uygulaması olan ve hepsinin ortak özelliği bireyselci eğitim/okul anlayışını sergileyen “yeni eğitim” hareketinin etkisi geçici olmuştur (Ülken, 1967; Akt. Hesapçioğlu, 2009: 129). Faydacı felsefi anlayışın Türk eğitimi ve kalkınması için seçilmesi, inkılâpların işlevselliğini artırması düşüncesine hizmet edecek olmasıdır. Çünkü yeni kurulan devletin öncelikle bir vizyona ihtiyacı vardı; bu doğrultuda bütün kurumlar ve toplumsal yaşam, radikal dönüşümlere uğradı. Yenilikler, devletin kısa zaman zarfında ihtiyacı olan teorik bilginin uygulanması ve üretime geçirilmesi şeklinde kendini gösterdi. Bu durum, eğitim alanında da böyle oldu ve Köy Muallim Mektepleri en açık örneğidir.

Türk eğitimi esasen Cumhuriyet Dönemi boyunca geçici deneycilik/pragmatizm tesiri dışında, Ziya Gökalp'in savunduğu sosyolojizm kökenli Durkheimci bir karaktere sahiptir (Hesapçioğlu, 2009: 130). Türk tarihinde sosyoloji biliminin kendine has bir yer edinmesi ve ders olarak öğretim programlarına yansımaları, Ziya Gökalp'in öncülüğünde gerçekleşmiştir. Gökalp, eğitim mevzularını sosyolojik açıdan incelemiş; bu yaklaşımını eğitim, toplum ve kültür üçlemesinin aralarındaki ilişkiyi anlamaya dayandırarak ifade etmiştir (Şahin, 2011: 387). O'na göre eğitim sözcüğünün iki tür kullanımı vardır. Biri, toplumdaki öğretim faaliyetlerini; diğeri kültürel aktarım sürecini ifade eder. Kendisi,

eğitimi kültürel aktarım süreci olarak kabul etmiş; kültür ve medeniyet kavramlarında ayırım yapmıştır. “Kıymet hükümleri” kültürü, “gerçeklik hükümleri” ise medeniyeti ifade etmektedir. O, eğitim ve ğretim faaliyetlerini şu şekilde açıklamıştır: “Kıymet hükümlerinin toplamı, bir milletin kültürünü oluşturur. Eğitim ise kültürü, o milletin her bireyinde meleke haline getirmektir. Öte yandan milletin zihninde yaşayan gerçeklik hükümlerinin toplamı, o kavmin teknolojik düzeyini oluşturur. Öğretim faaliyetleri de bu bilgileri milletin fertlerinde davranışa dönüştürmelidir.” (Kardaş, 1981: 29-82; Akt. şahin, 2011: 387-388).

Gökalp, eğitimi, Durkheim’in kullandığı “kolektif şuur” kavramından hareketle kültürün bireylere kazandırılması olarak açıklamıştır. Bir kültüre sahip olan toplulukları millet olarak tanımlamış; yeni Türk toplumunun ancak milli özellik taşıyan bir eğitimle oluşabileceğini ifade etmiştir (Kafadar, 1997: 222). Gökalp’te eğitim, bireye toplumsal şuur kazandırma sürecini de ifade etmektedir. Yalnızca ferdi gelişimin kâfi olmadığını; bireyin toplumla uyum sağlayabildiği lde eğitilmiş biri olacağını savunmaktadır. Eğitimin amacı bireyin sosyalleşmesidir. O’na göre, resmi ve halk medeniyeti şeklinde cereyan eden düalizmin varlığı, eğitim sisteminin kültür üzerine inşa edilmesini zorunlu kılmıştır (Celkan, 1990: 142-143). Medeniyet düalizmini tek çatı altında toplamının, ancak kültür birliği sayesinde gerçekleşeceği inancındadır. Bu doğrultuda, yeni Türk devletinin halk eğitimine ağrılık vermesi, Gökalp anlayışının Türk eğitim sistemine yn tayin ettiğini göstermektedir. Bu sayede, Cumhuriyetçi ulus-inşa politikaları ile gayri resmi halk kültürü arasında var olan kopukluk ortadan kalkacaktır. Görülüyor ki Gökalp anlayışı, bireyden çok toplumu ön planda tutmaktadır. Yani Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesi, temelde toplumcudur (Hesapoğlu, 2009: 130).

Türk devletinin Batı eksenli bir gelişim seyri izlemesinde yine Gökalp’in büyük etkisi vardır. ğretimi, evrensel düzeyde gelinen medeniyet seviyesinin bir ürünü olarak gören Gökalp; bu faaliyetler için gerekli bilgi, yöntem ve araçların başka devletlerden ithal edilebileceği görüşüne sahiptir. Bu düşüncesini, “milli terbiye, asri talim” ilkesi ile ifade etmiştir. O, bir nevi Türk sosyolojisi ve eğitiminin Batı kanadına açılan kapısıdır. Cumhuriyet Dönemi’nde çeşitli alanlarda yapılan devrimlerin, çoğunlukla toplumcu ve Batılı karakter taşımada onun katkısı büyüktür. Toplumsal alanda yapılan yenilikler, Medeni Kanun’un kabul, Millet Mektepleri, Türk Dil ve Tarih kurumlarının açılması ve Köy Enstitüleri Gökalp’in etkili olduğu devrimlerden bazılarıdır. Atatürk; halklık,

ulusalcılık, laiklik, Türkçe ezan ve kadın hakları gibi birçok konuda bizzat kendisinden faydalanmıştır (Akyüz, 1999: 270-271).

Atatürk'ten sonraki on iki yıllık süreçte ise, özellikle Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in etkileri görülmüştür. Atatürk Devri eğitim anlayışını sentezleyerek dönemin şartlarına uygun bir sistem arayışına girilmiştir. Ancak, ilk on beş yılın eğitim çizgisini takip ettikleri söylenemez. Bu dönemde, Batı eğitiminin geçirdiği düşünsel aşamalardan Türkiye'nin de geçmesi gerektiği fikri ön plandadır. Böylece, muhasırlaşma amacına yönelik daha önce de kısaca değindiğimiz gibi, Batı'da dört asırlık bir geçmişi olan "Hümanizm" akımına meyledilmiştir. Bu dönemde, kültürel oluşumun esas kaynağı, Hümanizm olarak telakki edilmiş; fikirlerin yayılması ve anlaşılması için Latince ve Yunanca öğretimi, araç olarak belirlenmiştir. Muhtelif liselerde Latince ve Yunanca, ders olarak okutulmuştur. Hümanizm, evrensel insan tipi yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Ancak, Fransız İhtilali'nin yaydığı milliyetçilik hareketleri, bu amacın gerçekleşmesini engellemiştir. "Seçkinlerin" eğitimine önem veren bu anlayış, kuramı uygulamadan daha üstün görmüştür. Bu doğrultuda, Köy Enstitüleri projesi tamamen uygulamaya dönük olduğu için lise ve ortaokul düzeyine inememiştir (Doğan, 1981: 73-75).

Atatürk Devri eğitim anlayışı ile İnönü Dönemi arasında felsefi açıdan birtakım farklar olsa da değişmeyen tek olgu, Cumhuriyet'i koruyup yaşatma ülküsüdür. Atatürk ilkelerine sıkıca bağlı ve çağdaş düşünce yapısına sahip bireyler yetiştirmek temel amaç olmuştur. Eğitim anlayışı milli karakter motifiyle şekillenmiş; muhasırlaşmak amacıyla modernize edilmiştir. Sürekli yenileşme ve gelişme fikri, eğitimde de kendini göstermiş; güncel uygulama ve akımlar takip edilerek sisteme dinamizm sağlanmıştır. Eğitimdeki yenileşmelerde öncelikle toplumsal fayda gözetilmiştir. Eğitim, iktisadi kalkınmanın bir parçası sayılmış; teori birikimini, pratik üretime çevirme ünitesi olarak kabul edilmiştir. Aklın ve bilimsel düşüncenin hâkim olduğu laik eğitim ortamı oluşturulmuş; gelişmeyi önleyen bütün engellere karşı savaş açılmıştır. Eğitim anlayışının yönü Batı'yı, çatısı Türk toplumunu, temeli milli öğeleri, ürünü çağdaş bireyleri, geçmişi Türk tarihini, geleceği uygar Türk medeniyetini ifade eder. Türk eğitimi, Tek Parti Dönemi boyunca Batı medeniyetini takip ederek bilim, teknik, sanat, edebiyat ve estetik anlayışını ona göre yapılandırmıştır. Kısacası bu dönemin eğitim sistemi, Atatürk ilke ve devrimlerini esas alan bir karaktere sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problemi, kullanılan yöntem, araştırmanın amacı, kapsam ve sınırlılıkları, konuyla ilintili olarak yapılan çalışmalar, verilerin toplanma süreci ve analizi, araştırma evreni ve örnekleme açıklanacaktır.

3.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, geçmişten günümüze dek önemini koruyan ve yaşanan çağa göre sürekli değişim ve dönüşüm geçiren bir müessesedir. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte köklü reformlara uğrayan Türk eğitim sistemi, tamamen Batı'ya dönük bir anlayış içine girerek çağdaş ve laik bir yapıya bürünmüştür. Osmanlı Devleti'nin eğitim mirasını reddeden bu sistem, Atatürkçü anlayış ile şekillenerek yeni toplumsal yapının inşası ve Cumhuriyet rejiminin yaşatılması için kanalize edilmiştir. Fakat bu görev, yalnızca eğitim faaliyetlerine değil; bu dönemdeki olanakların kısıtlı olmasından ötürü edebi türlere ve yazarlara da yüklenmiştir.

Romanların toplumsal sorunları ve çeşitli gelişmeleri geniş ölçekli işleyebilme özelliği, toplumsal eğitim ve kontrol sistemi olarak kullanılmasını sağlamıştır. Henüz genç oluşumlu sayılan Türk romanı, Cumhuriyet Dönemi'nde de toplumsal olayları ve muhtelif gelişmeleri konu edinmiştir. Bu dönemde romanın içeriğini oluşturan önemli konulardan biri de yeni Türk devletinin eğitim sistemi ve ilgili kavramlar olmuştur. Dolayısıyla, Tek Parti Dönemi'ndeki bu amaçlarla kaleme alınan romanların niteliği, perspektifi ve toplumsal işlevinin temel eğitim kavramları etrafında incelenmesi, bu çalışmanın ana problemidir. Alt problemler ise;

- 1) Tek Parti Dönemi'nde eğitim meselelerini ele alan romanların tespiti.
- 2) Tek Parti Dönemi eğitim sisteminin romanları nasıl etkilediğinin incelenmesi.
- 3) Romanların eğitsel işlevi, olarak belirlenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmanın konusu Tek Parti Dönemi Türk romanlarında eğitim kavramının işlenişi olduğu için yöntem olarak, "Nitel Araştırma Yöntemi" tercih edilmiştir. Nitel

araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Dolayısıyla bu araştırmada, tarama modeline uygun olarak “Doküman İncelemesi” yoluyla “Betimsel Analiz” ve “İçerik Analizi” yaklaşımı kullanılmıştır.

3.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tek Parti Dönemi’nde yayınlanıp eğitim kavramını kapsamlı bir şekilde konu edinen roman ve kahramanlarını temel eğitim kavramlarıyla ilişkilendirerek Cumhuriyet eğitim sistemindeki yerini saptamak ve romanların çeşitli yönleriyle eğitsel işlevlerini incelemek, bu araştırmanın amacıdır.

3.4. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu çalışma, eğitim ile ilgili temel kavramları ve edebi metinler içinde yer alan roman türünü kapsamaktadır. Bu temel kavramlar öğretmen, öğrenci, okul ve çevre olarak belirlenmiştir. Araştırmada, çeşitli yazarlara ait olup Tek Parti Dönemi’nde (1923-1950) basımı yapılan ya da tefrika edilen Türk romanları incelenmiştir. İncelenen romanlar arasında bu dönemin eğitim sistemi ya da anlayışını, doğrudan veya dolaylı olarak anlatan pek az esere rastlanmıştır. Araştırmaya tam manasıyla katkı sağlaması için dönemin yapıtları, bu sebeple sınırlandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 114).

3.5. KONUYA İLİŞKİN YAPILAN BAZI ÇALIŞMALAR

Bu konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalara baktığımızda:

Uludağ (2008); “Çalıkuşu Romanında Vurgulanan Eğitim Problemleri ve Günümüze Yansımaları” adlı araştırmasında, Çalıkuşu romanını “dışa dönük edebiyat eleştirisi” yöntemiyle eğitim sorunları açısından incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Çalıkuşu romanının eğitim meselesini konu edinen bir eser olduğu ve eserde vurgulanan problemlerin günümüzde bile hala devam ettiği tespit edilmiştir.

Günday (2015); “Emile Zola’nın Gerçek ve Reşat Nuri Güntekin’in Yeşil Gece Adlı Romanlarında Rahip/Hoca ve Öğretmen Tipleri” isimli çalışmasında, Reşat Nuri Güntekin’in “Yeşil Gece”si ile Emile Zola’nın “Gerçek” adlı eserlerini belirli kavramlar etrafında karşılaştırmıştır. Bu iki yazarın da aslında dini kötü göstermek için değil; din adına hareket ettiklerini öne süren din adamlarının ortaya koyduğu olumsuzlukları dile getirmek için eserlerini yazdıkları sonucuna varmıştır. Çalışmanın önemli olan bir diğer sonucu ise, bu din adamlarına eleştirel yaklaşımlarının yanı sıra görevini hakkıyla icra eden öğretmenlerden övgüyle söz etmeleri olmuştur.

Haklı (2007); “Türk Romanında Tek Parti Dönemi (1931-1946)” ismini taşıyan çalışmasında, belirlediği başlıklara uygun düşecek bir şekilde, Tek Parti Dönemi’ndeki faaliyet ve uygulamalara yer veren Türk romanlarını incelemiştir. Çalışmanın sonunda, Tek Parti Dönemi iktidarının ideolojisi ve icraatlarını destekleyen romanlar olduğu gibi, bunlara muhalif romanların varlığını da tespit etmiştir.

Orakçı (1997); “Atatürk Devri Türk Romanında Öğretmen ve Eğitim” isimli araştırmasında, “öğretmen ve eğitim” kavramlarına çeşitli oranlarda yer verip Atatürk Devri’nde yayınlanan Türk romanlarını incelemiştir. Çalışmanın sonunda, eğitimdeki esas unsurun öğretmen olduğu, öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların seçici davranması gerektiği, bürokratik engellerin eğitim sistemini olumsuz etkilediği, eğitim kurumlarının altyapı bakımından yetersiz olduğu ve tüm bunlara incelenen romanlarda değinildiği gibi tespit ve bulgulara ulaşmıştır.

Güler (2001); “Türk Romanında Öğretmen Tipi” adlı araştırmasında, toplumsal değişme ve gelişmelere bağlı olarak romanlara yansıyan öğretmen tiplerini ele almıştır. İlgili romanlarda yer alan öğretmen tiplerinin zaman içindeki değişimini ve önemini değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, “öğretmen” tipinin belirli birtakım gelişme ve koşullara bağlı olarak romanlarda ortaya çıktığı, öğretmen konusuna eğilen romanların birbirini tekrar eden kurguya sahip olduğu, Türk romanının sosyal gelişim ve değişmeler ile paralellik gösterdiği gibi bulgulara ulaşmıştır.

Beldağ ve Aktaş (2016); “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Eser Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı araştırmalarında, ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile henüz öğrenim görmekte olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde bir materyal olarak edebi ürünlerin kullanılması hususunda görüşlerini almışlardır. Çalışmanın sonunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretimi için edebi ürün kullanılmamasını faydalı buldukları, en çok hikâye türünü tercih ettikleri ve bu dersin amaçlarına yönelik edebi ürünleri seçmeye meyilli oldukları gibi tespitlere varmışlardır.

3.6. VERİLERİN TOPLANMA SÜRECİ VE ANALİZİ

Bu araştırmada tarama yöntemi ile elde edilen veriler, çalışmanın amacına uygun olarak “doküman incelemesi” tekniği kullanılarak incelenmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu doğrultuda, Türk eğitim sistemi incelenmiş ve eğitim kavramına yer veren romanlar tespit edilmiştir. Bu romanlardan elde edilen veriler, roman inceleme esasları doğrultusunda ve ilgili eğitim kavramlarının kapsamına girecek şekilde tasnif edilmiştir. Verilerin son hali öğretmen, öğrenci, okul ve çevre başlıkları altında Tek Parti Dönemi Türk eğitim sistemi açısından analize tabi tutulmuş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca bu veriler, romanların eğitsel işlevlerinin tespiti için de analiz edilmiştir.

3.7. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, Tek Parti Dönemi Türk romanları oluşturmaktadır. Bu dönemdeki bütün romanları incelemenin güçlüğü ve derinlemesine araştırma yapmak için amaca hizmet edecek eserleri seçme gerekliliğinden ötürü, yapıtlar sınırlandırılarak evreni temsil eder duruma getirilmiştir. Böylece, araştırmanın örneklemini “Çalığışu”, “Yeşil Gece”, “Acımak”, “On Yılın Romanı”, “Vurun Kahpeye” ve “Bizim Köy” isimli roman grubu oluşturmuştur. Dolayısıyla, bütün analiz ve değerlendirmeler yalnızca bu romanlar üzerinden yapılacaktır.² Lakin, eğitim ile alakalı materyallerin yalnızca bu

² Tez konusu edilen romanların seçilme sebepleri, dördüncü bölümde detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

romanlarda olduğu iddiasında değiliz. Romanların seçiminde İnci Enginün, Ramazan Kaplan, Fethi Naci, Alemdar Yalçın, Mehmet Narlı ve Ramazan Korkmaz gibi alanında uzman edebiyatçıların konuyla ilgili yayınlarına başvurulmuştur. Romanlar ile alakalı detaylı bilgi, aşığıdaki tabloda verilmiştir.³

Tablo 1: Tez Konusu Edilen Romanlar

Yazarın Adı-Soyadı	Eser Sayısı	Roman Adı	İlk Basım Tarihi
Halide Edip ADIVAR	1	Vurun Kahpeye	1926
Reşat Nuri GÜNTEKİN	1	Çalıkuşu	1922
	2	Yeşil Gece	1928
	3	Acımak	1928
Etem İZZET	1	On Yılın Romanı	1933
Mahmut Makal	1	Bizim Köy	1950

Kaynak: Düzenlenmiştir.

³ Roman incelemelerinin daha net anlaşılması için ilgili romanların geniş birer özeti “Ek”te verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Tek Parti Dönemi'nin eğitim meselesini konu edinen romanlarını tanıyacağız. İncelediğimiz bu romanlardaki eğitim anlayışını, daha önce değindiğimiz eğitsel belirleyiciler açısından inceleyeceğiz. Öte yandan, eğitim sistemi bileşenlerinin romanlarda neye hizmet eder şekilde işlendiğini tespit etmeye çalışacağız. Böylece, Tek Parti Dönemi'nin eğitim anlayışı ve uygulamaları ile romanlarda kurgulanan içerikleri karşılaştırma imkânına sahip olacağız. Ayrıca, seçili romanların eğitime katkı sağlama derecesini ölçebilmek amacıyla eğitsel işlev boyutuna yer vereceğiz.

4.1. TEK PARTİ DÖNEMİ'NDE EĞİTİM MESELELERİNİ ELE ALAN ROMANLAR

Bütün edebi türlerde ortaya konulan ürünlerin mutlaka bir amacı vardır. Yazar, yapıtını belirlemiş olduğu hedefe yönelik kurgular. Bu amaç, kimi zaman toplumsal bir kaygı, bazen de estetik ihtiyacına yönelik olabilir. Her ne gaye için yazılırsa yazılsın bir edebi çalışma, büyük olasılıkla ya bireye ya belirli bir kesime ya da toplumun geneline hitap eden bir özellik taşır. Toplumsal gereksinimlerden siyasi ideolojilere, geleneksel çatışmalardan ferdi gelişime, askeri olaylardan inançsal yönelimlere, eğitsel eksiklerden ekonomik sıkıntılara, hissi eğilimlerden fiziksel ihtiyaçlara kadar her şey anlatılabilir edebi metinlerle. Edebi türlerin kendi içerisinde bazı sınırlılıkları vardır. Fakat roman, her konuyu uzun uzadıya işleyebilen bir anlatım şeklidir. Öte yandan roman, yaşanmış ya da yaşanma ihtimali yüksek olan olayları kurgulayabildiği için hayata oldukça yakın bir türdür (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007: 99-100). Bu bağlamda roman vasıtasıyla aktarılanlar, okurların ilgi odağı olabilecek bir niteliğe bürünür.

Romanların öne çıkan özelliklerinden biri de dönemin dinamiklerini çarpıcı bir şekilde anlatabilmesidir. Değişen sosyal, siyasi, dini, askeri, ekonomik ve tarihi olaylar, romanlarda konu olarak yer bulabilir. Romanların kahramanları, bütün sosyal rollerden seçilebilir. Roman mekânları, insan yaşamına uygun herhangi bir yer olabildiği gibi, bu imkânı sağlamayıp olasılıkları içeren bir çevre de olabilir. Romanlar, genel kabul gören toplumsal gerçekleri irdeleyebilir ya da insanların ferdi ihtiyaçlarına cevap verebilir. Bir

topluma, romanlarla amaca yönelik düşünsel katkı sağlanabilir. Çünkü okur o eserde ait olduğu bir parçayı, bir kahramanı ya da bir duyguyu bulabilir. Ancak tüm bunlar, roman yazarlarının isteği ve yeteneği ölçüsünde gerçekleşir. Nitekim Tek Parti Dönemi'nde kaleme alınan romanlar için de benzeri durumlar geçerlidir. Romanlardaki ana temalar yerini korumuşsa da yeni rejimin fikri kabulleri, yazarların yapıtlarını çeşitli açılardan etkilemiştir.

Roman, Tek Parti Dönemi için ayrı bir sosyolojik anlamı ifade etmektedir. Ziya Gökalp bir yazısında, romanın halk eğitimindeki önemini, “Sizler elinizdeki gücün kıymetini bilseydiniz, çok kısa zamanda memleketin ahlakını değiştirebilirdiniz” diye ifade etmiştir. Bu dönemin kalıcı etki bırakan yazarları, romanı bu doğrultuda, eğitim ve fikri telkinin bir vasıtası olarak görmüştür. Nasıl ki Milli Mücadele'nin başarısı halk ile aydının aynı amaç etrafında toplanması sonucu gerçekleştiyse, yazarların romanlarına eğitsel işlev fonksiyonu yüklemesinin altında yatan sebep aynı birlikteliktir. (Enginün, 2009: 257-258). Yakup Kadri, Reşat Nuri ve Halide Edip gibi yazarlar, romanın toplum üzerindeki etkisinin kısmen de olsa farkına varan ve ona göre eser oluşturabilen edebi şahsiyetlerdendir.

Her anlamda köklü bir siyasal ve toplumsal değişimler, şüphesiz tek kalemde gerçekleşebilecek faaliyetler değildir. En başta toplumu bu girişimlere dâhil etmeniz ve her ferde istenen değişimleri yaşatma sorumluluğu vermeniz gerekir. Aksi halde yenilik çabaları sonuçsuz kalır. Cumhuriyet idaresi, ilk yıllardan itibaren bu hataya düşmemek için gerekli tedbirleri almış ve yeni siyasal ve toplumsal oluşumun yükselmesini istediği ana kırımları belirlemiştir. Oluşumun amacı, Cumhuriyet ideolojisini gerçekleştirmektir. Uzak hedefi, muhasır medeniyetler seviyesine yükselmektir. Araçlarına değindiğimiz bu oluşumun uygulama alanlarını ise, siyasal değişim ve toplumsal dönüşüm oluşturur. Bu doğrultuda sisteme nefes yetiştirme ve ideolojik açıdan düşünsel hususiyet katma işi de eğitsel faaliyetlerin sorumluluğu olmuştur.

Eğitimin çeşitli tanımları olsa da genel manada, bireylerde istendik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim, kişilik gelişimine yardımcı olur. Bireyin gelecekteki yaşamını kolaylaştıran bilgi ve becerileri edinmesini sağlar. Bireylerin ait oldukları topluma değer, tutum ve davranış şekilleri açısından uyum sağlama sürecidir (Tezcan, 1985; 4). Bu açıklamalardan anladığımız kadarıyla eğitim, amaca göre değişen bir süreci ifade eder. Tabii amacınıza göre kullandığımız araçlar ve yöntem değişebilir.

Cumhuriyet'in ilanından itibaren eğitilmek istenenler, hem çocuk ve gençlerden ibaret olan öğrenci kesimi hem de hiç eğitim almamış ya da eğitimi yarıda kalmış olan halktır. Öğrencilerin eğitimi okullarda gerçekleşmiştir. Halkın eğitimi ise daha önce değinilen çeşitli kurumlar, gazete, dergi ve edebi ürünler vasıtasıyla icra edilmiştir.

Çeşitli özellikleriyle tam burada ön plana çıkan romanın, ilgili dönem itibariyle önemli bir halk eğitim aracı niteliği taşıdığını biliyoruz. Bu özelliğinden ötürü eğitsel açıdan, acaba halkın düşünsel dünyasında Cumhuriyetçi ve yenilikçi etkiyi oluşturabilen romanlar var mıdır; varsa bunu nasıl aktarmışlardır? Ya da çalışmamızın ana gövdesini oluşturan Tek Parti Dönemi romanları, Cumhuriyet ideolojisi etrafında gelişme gösteren yeni eğitim anlayışına herhangi bir katkı sağlamış mıdır? Öte yandan direkt yeni eğitim sistemi ve eğitim anlayışını konu edinen romanlarda ele alınan unsurların Cumhuriyet ideolojisine hizmet derecesi nedir? Sorularına cevap bulmak için, Tek Parti Dönemi'nin ilgili romanlarının tespitine bu kısımda yer verilecektir.

Türk romanının ortaya çıkış sürecini ve devamında nasıl bir seyir izlediğini, Tek Partili Dönem'in sonuna kadar betimlemeye çalışmıştık. Bütün edebi türlerde olduğu gibi, Cumhuriyet Dönemi romanlarının da siyasi ve toplumsal değişmelere bağlı olarak gelişme gösterdiğini biliyoruz. Romanlar, edebi akım ve temalardan kronolojik sıra ve yazara kadar pek çok şekilde sınıflandırılabilir. Örneğin, zaman ya da edebi dönem gibi açılardan yapılan tasnifler, çoğu yazarın ilgili dilimin öncesi ve sonrasında incelenmesi gerektiği için çeşitli zorluklara gebe dir. Bu zorlukları nispeten gideren yöntem, evrensel düzeyde kabul gören tasnif şeklidir: Romanları tarihsel dönemlere ayırarak incelemek. Öte yandan, ilgili zaman dilimini ise kendi içinde siyasi ve toplumsal değişmelere göre sınıflandırmak salt kronolojik dilimi esas alan tasnif yönteminin zorluklarını kısmen de olsa ortadan kaldırmaktadır (Narlı, 2009: 69-70).

Burada amaç, bir roman sınıflaması yapmak değildir. Fakat bu araştırmada işlenen romanların hangi gruba dâhil olduklarını belirtmekte fayda var. Çünkü tasnif grubunun kendine münhasır özellikleri ve bir dinamizm yapısı vardır. Dolayısıyla, o grup değerlendirilirken ilgili olan unsurlar göz önünde tutulur. Bu doğrultuda seçilen eserlerin beşi, "Tek Parti Dönemi Türk Romanı" kategorisinde yer alan "Anadolu'da Öğretmen" grubunu temsil etmektedir (Yalçın, 2002: 168). Bunlar "Çalığışu", "Yeşil Gece", "Acımak", "Vurun Kahpeye" ve "Bizim Köy" isimli romanlardır. "On yılın

Romani” ise, doğrudan Cumhuriyet Dönemi’nin eğitim sistemi üzerine kaleme alınan bir eserdir.

Cumhuriyet’in ilanıyla köklü reformlara uğrayan siyasi yaşam, değişimin öznesi olarak Türk toplumunu gündelik hayattan kültürel anlayışa kadar asrileştirme ihtiyacı duydu. Şüphesiz bu, devrimlerin kalıcılığını sağlayacaktı. Reformlar Osmanlı kültürü, medeniyeti ve tarihi ile yeni Türk toplumu arasındaki bütün bağları koparmak şeklinde gerçekleşti. Dönemin edebiyat anlayışı da bu yönde gelişti ve romanlar, Cumhuriyetçi zihniyetin arzu ettiği ideal topluma yöneldi. Çoğu devletin siyasi kanadında görev almış olan yazarlar, devrimleri halka çeşitli şekillerde anlatma yolunu seçtiler. Böylece edebi türler içinde farklı bir yeri olan romanlar, dönemin reformist politikası ve toplumsal yapısını öğrenebilmek adına argüman niteliği kazandı (Okay, 2016: 89).

Tek Parti Dönemi Türk romanının özelliklerinden biri, inkılâp şemsiyesi altında yer almış olmasıdır. Osmanlı Devleti’nde olduğu gibi, bu dönemde de yenileşmeler tepeden inme gerçekleşmiş; ancak öncekinden farklı olarak bu kez halk, değişimin bir parçası olmuştur. Siyasi açıdan Osmanlı mirasını yok sayan Cumhuriyet idaresinin, yeni ideolojiyi halka benimsetme ve halkta çağdaş düşün dünyası meydana getirme kaygısı belirlemiştir. Bu durum, Cumhuriyet felsefesini halka anlatmak için romanların gücünden faydalanma şeklinde tezahür etmiştir. Eski zihniyeti yeren yeni sistemi yücelten eserler, yapıtlarda sıkça yer almaya başlamıştır. Yazarlar, kimi zaman kendi dünya görüşlerinin itici kuvvetiyle kimi zaman da siyasi iradenin telkiniyle bu amaç doğrultusunda eserler vermiştir (Sevinç, 2009: 26). Örneğin, Reşat Nuri’nin “Yeşil Gece” romanının oluşumu öncesinde Atatürk’ün, “bana yobazlığı eleştiren bir roman yaz” ifadesi doğrultusunda kaleme alınması gibi görüşler vardır (Emil, 1984: 313; Akt. Korkmaz vd. 2013: 404). Ancak, itici kuvveti ne olursa olsun, bu dönemdeki romanların değişmekte olan Türk devletini fikri ve toplumsal açıdan tasvir ettikleri aşikârdır.

Bu dönemde, siyasi oluşumun Batı eksenli bir gelişimi söz konusudur. Devlet, daha önce bahsettiğimiz kurumsal dönüşümleri, Batı’ya ayak uydurma çabası etrafında şekillendirmiştir. Devlet politikası haline gelen Batılılaşma, zamanla toplumsal yaşamı etkisi altına almış ve halka benimsetilmesi gereken ilkeler bütünü olmuştur. Dönemin güçlü kalemleri, Milli Edebiyat cereyanıyla başlayan Anadolu’ya açılım meselesini bir üst kulvara taşıyarak romanın toplumsal işlev kazanmasını sağlamıştır. Ziya Gökalp’in “Halka Doğru” düşüncesi ile Yahya Kemal’in “Mektepten Memlekete” anlayışı, roman

yazımındaki Anadolu'ya açılım hareketlerinin toplumsal yönünü ifade etmektedir. Bu doğrultuda aydın ve yazarlar, gerek siyasi ideolojiye hizmet gerekse toplumdan aldığı kültürel değerleri çağdaş zihniyetle harmanlayarak halka götürmek adına, Anadolu'ya yönelmişlerdir (Sevinç, 2009: 27-28).

Tanzimat'tan beri süregelen bu Batılılaşma çabaları sonrasında meydana gelen toplumsal çatışmalar, bu dönemde de romanların içeriği olmuştur. Geçkin-çağdaş, eski-yeni şeklinde gelişme gösteren roman temaları, Tek Parti Dönemi ideolojik yapısı sayesinde ayakları daha yere basar bir duruma erişmiştir. Öyle ki, Cumhuriyet Devri'ni anlatan ve inkılâpların savunuculuğunu yapan bazı romanların edebi yönü, tartışmaya oldukça açıktır (Yalçın, 2002: 23). On Yılın Romanı adlı eserinde Etem İzzet, dönemin devrimlerini fazlasıyla radikal bir tarzda ele alarak edebi usullerin ihlalini görmezden gelmiştir. Bu eser kadar olmasa da devrin inkılâplarını savunan karakterler, Sabahattin Ali'nin "Kaymakam Selahattin Bey"i, Reşat Nuri'nin "Feride"si olarak Anadolu'nun çeşitli bölgelerine gidip çağdaş yaşam tarzı ve ideolojik temennileri temsil etmişlerdir (Timur, 2002: 79). Ancak Feride, Reşat Nuri Güntekin'in öğretmen olarak Anadolu'ya gönderdiği roman kahramanlarından biridir.

Bu toplumsal çatışmanın bir benzeri romanlarda, aydın-köylü kopukluğu olarak karşımıza çıkar. Tanzimat ile birlikte hız kazanan yenileşme hareketleri, toplumla bir türlü uzlaşamayan politikalar eşliğinde sürdürülmüştür. Dejenerasyona uğramayan saf halkı uzaktan şekillendirmeye çalışan aydınlar, bu çatışmanın sebebi olmakla beraber başarılı olamamışlardır. Cumhuriyet Dönemi'nde, hem bu çatışmayı ortadan kaldırmak hem de mevcut ikiliğe düşmemek için çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da Anadolu'nun gözünde aydın, "yaban" olarak kalmıştır. Yakup Kadri bu aydınlanma ve çağdaşlaşma sürecini, Anadolu'ya gönderdiği kahramanı Ahmet Celal ile anlatmıştır. Ancak, Yakup Kadri'nin Yaban romanında Anadolu; türlü çirkinlik, zayıflık ve sefaletlerin yaşandığı bir yer olarak resmedilmiştir. Çağdaş aydını temsil eden Ahmet Celal, nefret ettiği bu coğrafya ve insanları için tüm çabasına rağmen bir inkişaf uyandıramamıştır (Korkmaz vd. 2013: 408-409). Çok sonra farkına varır ki, aslında Anadolu, kendisinde var olan mevcut potansiyeli açığa çıkaramayan aydın ve devlet yetkililerinin ihmali sonucunda çağ dışı bir kimliğe bürünmüştür (Karaosmanoğlu, 2016: 10). Bu yönüyle roman, aynı zamanda dönemin idaresi ve aydınlarına, yenileşme hareketlerine başlangıç noktası tayin etme açısından yol gösterici bir niteliğe sahiptir.

Bu dönemde manen saflığın, maddeten çağın gerisinde kalmışlığın sembolü olan Anadolu, medeni eksiği tamamlanması gereken bir çalışma alanı olarak görülmekteydi. Tek Parti rejimi, Anadolu insanının asırlar boyu medeniyetten uzak kalmasını, dinsel öğelerin baskın olduğu eğitim sistemine bağlamaktaydı. Eğitim alanında yapılan köklü reformlardan da anladığımız kadarıyla, yeni toplumsal yaşam tarzının laiklik prensipleri doğrultusunda gerçekleşmesi kaçınılmazdı. Böylece mevcut siyasi iradenin başta gelen icraatlarından biri, eğitimi dini unsurlardan soyutlamak olmuştu. Eğitim alanındaki bu yenileşmeler, şüphesiz halka sirayet etmek zorundaydı. Anadolu insanının bu yeni hayat biçimini kanıksaması için girişilen faaliyetler, romanlarda, medenileşmesi gereken bir coğrafya olarak “İdeal Anadolu” şeklinde ortaya çıkmıştır. Böylece siyasi, sosyal ya da kültürel birtakım gerekçelerle yazarlar, Anadolu kavramına yeni bir misyon yüklediler (Yalçın, 2002: 23-160).

Laik Türk toplumu oluşturma idealini Reşat Nuri, Yeşil Gece’inde anlatmıştır. Eğitimde yozlaşmışlığın ifadesi olarak kabul edilen medrese zihniyeti, dinin toplumdaki konumunu sorgulayan Tek Parti idaresince laiklik anlayışı çerçevesinde çözüm odaklı bir şekilde ortadan kaldırılmıştır. Ancak toplumda bağlılığın inançsal göstergesi olan bu zihniyete karşı çağdaş idealleri ve laik düşünce tarzını ikame etmek, şüphesiz pek kolay olmamıştır. Romanda, Osmanlı medreseyi, din adamlarını ve eski eğitimi; Cumhuriyet ise çağdaş okulu, fen adamlarını ve yeni eğitimi temsil etmektedir (Börekeci, 2011: 268; Akt. Günday, 2014: 116). Bu ikilemden yararlanan Reşat Nuri, ideolojik yapısıyla öne çıkan Yeşil Gece’de, Şahin öğretmenin medrese zihniyetine karşı laik ve çağdaş dünya görüşünü esas alan mücadelesini işlemiştir.

Din ağırlıklı eğitim zihniyeti ve bu anlayış ile yüzyıllardır yoğrulup bağınaz telakki edilen kesime karşı girişilen bu mücadele, aşağı yukarı aynı dönemlerde kaleme alınan “Gerçek” adlı romanda da anlatılmıştır. Emile Zola bu yapıtında, din adamlarını özgür düşünceden uzak, bilimsel gelişmelerden bihaber ve gerici olarak tasvir etmiştir. Bu insanlar, halkı medeniyetin gerisinde bırakmış ve onları kendi çıkarlarına yönelik kullanmışlardır. Skolastik kilise öğretileri sonucunda meydana gelen toplumsal tahribin yol açtığı bağınaz düşünceye karşı, laik ve ilerici bir anlayışı savunmuştur. Gerçek ile Yeşil Gece, bu bağlamda aynı temaları aynı doğrultuda işleyen romanlardır. Ele alınan kahramanlar, mekânlar, konular, çevre, yazarların vermek istediği düşünce ve eserlerin olay kurgusu bile neredeyse aynıdır (Günday, 2014: 116-117). Guntekin’in Yeşil Gece

romanını “Gerçek”ten esinlenerek yazdığına dair bazı görüşler olsa da bu durum, farklı ülkelerde benzeri toplumsal süreçlerin yaşanabildiği geçeceğini etkilemez. Her iki eserde de sosyal yaşam üzerindeki din etkisi eğitim eksenli işlenmiş ve toplumsal aydınlanma, halkın laik eğitime tabi tutulması sonrasında gerçekleşecek süreçlere bağlanmıştır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dini unsurlardan soyutlanması anlamına gelen Tevhid-i Tedrisat, Cumhuriyet Türkiye’sinde yeni bir öğretmen tipini ortaya çıkardı. Bu öğretmenler, yalnızca öğretim için değil; aynı zamanda halka çağdaş düşünce sistemini ve yeni ideolojik yapıyı da anlatmak amacıyla Anadolu’ya yayıldılar. Cumhuriyet’in ilk yılları da dâhil olmak üzere, o zamana kadar Anadolu’nun tanıdığı aydın ve eğitilmiş kadro, öğretmen ve askerlerden ibaretti. Askeri kesim, Anadolu topraklarının müdavimi idi. Öğretmenler ise, Cumhuriyet’in eğitime ve öğretmenin hem eğitimde hem de yeni ideolojik misyondaki yerine verdiği önem sayesinde, hızla Anadolu yolunu tuttular (Yalçın, 2002: 168-169). Bu eğitim seferberliği benzeri amaçlar doğrultusunda, ileride, Köy Enstitüleri fikrini ortaya çıkaracaktı. Eğitimdeki bu gelişmeler romanlarda, Reşat Nuri’nin Feride’si, Zehra’sı ve Şahin’i olarak karşımıza çıkarken; Anadolu’da öğretmen kadrosu içinde yer alanlardan biri de Halide Edip’in Aliye’si oldu.

Anadolu’da öğretmen grubunun bir diğer örneği ise, 1950 yılında yayınlanan ve yazarın mesleğini icra ederken tuttuğu notların birleşimi olan “Bizim Köy” romanıdır. Bu eserin roman olup olmadığı tartışma konusu olsa da biz, Bizim Köy’ü roman olarak kabul eden alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hareket ettik. Çünkü bu eser, “gerçekçi köy romanının” başlangıcı sayılmakta ve bir anlatı özelliği taşıdığı için roman olarak kabul edilmektedir (Güler, 2001: 59). Romanın kahramanı ve yazarı Mahmut Makal, görev yaptığı köydeki toplumsal ve eğitsel olayları tasvir etmiştir. Dolayısıyla, ağırlıklı olarak eğitim meselesine eğildiği için bu romanı da çalışmamıza dâhil ettik. Böylece bu muallim kadrosu “Çalığışu”, “Acımak”, “Yeşil Gece”, “Vurun Kahpeye” ve “Bizim Köy” isimli romanlarda Anadolu’ya birer eğitim neferi olarak gitmişlerdir.

Seçtiğimiz bu romanlarda, dönemin sosyal yapısından düşünce sistemine kadar birçok bilgi mevcuttur. Aynı zamanda karakterlere yüklenen felsefi misyon ile dönemin ideolojik özelliğini de anlayabileceğimiz bu eserler, Anadolu’da yaşayan halkın sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısını aydınlatmaktadırlar. Daha da önemlisi, bize eğitim bileşenlerini inceleme fırsatı vermişlerdir. Ancak, Etem İzzet’in On Yılın Romanı adlı yapıtında özellikle Atatürk Dönemi eğitim dinamikleri anlatılmakta ve kahramanımız

Erhan, bir Cumhuriyet aydını olarak karşımıza çıkmaktadır. Romanın diğer kahramanı olan Torun ise, öğretmendir. Fakat kurgu gereği ikinci planda yer almaktadır (Yalçın, 2002: 189). Dolayısıyla bu yapıta, romanların eğitsel işlev boyutunu değerlendirirken daha detaylı bir şekilde yer verilecektir.

Tez konusu ettiğimiz romanlar haricinde öğretmen ve eğitim meselesini işleyen başka yapıtlar da mevcuttur. Ancak bu romanlar, ya eğitim meselesine yüzeysel olarak değinmekte ya da bünyesinde eğitim kavramlarına dair kısıtlı bilgiler barındırmaktadır. Bir kısmı, öğretmene yer vermiş olsa da romanın ağırlıklı teması eğitim mevzusundan uzaktadır. Bazılarında ise, öğretmen birincil kahraman olmadığı için yeterli materyal yoktur. Ayrıca, çalışmanın güclüğü ve detaylı incelemenin zorlaşması gibi sebeplerden ötürü bu romanlar çalışmanın dışında tutulmuştur. Tek Parti Dönemi'nde basımı yapılan ya da tefrika edilen bu romanlara da kısaca değineceğiz.

Halide Edip'in "Sinekli Bakkal" adlı romanında, özel dini müzik eğitmeni olan üç karakter vardır. Müzik alanında yeterli donanıma sahip olsalar da bu şahısların asıl mesleği öğretmenlik değildir (Orakçı, 1997: 34). Yine Halide Edip'in "Tatarcık" isimli romanındaki Lale karakteri de bir öğretmendir. Yazar, Lale'yi modern zihniyete sahip idealist bir öğretmen olarak karakterize etmiştir. Fakat bu roman, öğretmen Lale'nin yaşamını konu edinmesine rağmen eğitim meselesini eğitsel kavramlar etrafında geniş çaplı işleyen bir eser değildir. Romanda daha çok batılılaşma ve modernizm üzerinde durulmaktadır.

Etem İzzet'in 1927 yılında tefrika edilen "Yakılacak Kitap" adlı romanının asli kahramanı Vicdan da bir öğretmendir. Fakat bu eser, ağırlıklı bir şekilde kadın ile erkek ilişkilerinin konu edildiği bir trajedi romanıdır (Bayraktar, 2007: 91). Peyami Safa'nın 1924 yılında yayınlanan "Mahşer" isimli romanındaki Nihat da öğretmendir. Öğretmen Nihat, Birinci Dünya Savaşı'na katılır ve savaştan sonra İstanbul'a döner. Fakat çeşitli sebeplerden ötürü, mesleğine yönelik bir iş bulamaz ve uğraşları sonucu ancak özel bir öğretmenlik görevi edinir. Romanda, bir savaş gazisinin zorlu yaşam süreci anlatılmıştır (Orakçı, 1997: 80-81). Yine Peyami Safa'nın 1949 yılında basımı yapılan "Matmazel Noraliya'nın Koltuğu" adlı romanında da bir öğretmen karaktere rastlıyoruz. Öğretmen Aziz Bey, eserin asli kahramanı değildir. Ayrıca bu roman, eğitim mevzusuna eğilen bir yapıt niteliği taşımamaktadır.

Refik Ahmet Sevengil'in 1937 yılında yayınlanan "Açlık" romanının kahramanı da bir öğretmendir. Safiye, eşinin ölümünden sonra bu meslektan kazanacağı para ile geçinemeyeceğini anlayınca işi bırakır ve Anadolu'da bir fabrikanın işçilerinin okuduğu mektepte öğretmenlik yapmaya başlar. Mükerrrem Kamil Su'nun 1938'de yayınlanan "Dinmez Ağrı" romanının kahramanı olan Celal de öğretmendir. Fakat romanda, daha çok Milli Mücadele yılları ve aşk teması ön plandadır (Orakçı, 1997: 83-84). Halide Nusret Zorlutuna'nın 1925 yılında yayınlanan "Sisli Geceler" adlı romanının kahramanı Zehra da öğretmendir. Fakat romanda, ağırlıklı olarak aşk ve ihtiras teması işlenmiştir. Yine Halide Nusret'in 1933 yılında yayınlanan "Gülün Babası Kim" adlı romanında da öğretmen karakterler vardır. Fakat bu şahıslara romanda, ikincil karakterler olarak yer verilmiştir (Orakçı, 1997: 86-88).

Reşat Nuri Güntekin'in 1920 yılında basımı yapılan "Gizli El", 1924 yılında yayınlanan "Damga", yine aynı yıl basılan "Dudaktan Kalbe" ve 1926 yılında basılan "Akşam Güneşi" adlı romanlarında da öğretmen karakterlere yer verilmiştir. Ancak bu öğretmenler, hem romanların asli karakteri değildir hem de romanda kurgu gereği kısmi rol edinmişlerdir. Reşat Nuri'nin 1932 yılında yayınlanan "Kızılılık Dalları" romanında ise, eğitim mevzusuna, saydığımız eserlerinden daha fazla yer verilmiştir. Fakat Salih Hoca da diğerleri gibi romanın asli kahramanı değildir ve bir mahalle mektebi hocası olarak görev yapmaktadır (Orakçı, 1997: 69). Sabahattin Ali'nin 1939 yılında tefrika edilen "İçimizdeki Şeytan" romanında da bir öğretmen karakterine rastlıyoruz. Fakat bu şahıs, mesleğinden çıkarılmış bir müzik öğretmeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde daha çok, 1940'ların politik ve ahlaki sorunları işlenmiştir (Güler, 2001: 56). Bu eser de diğerleri gibi amacımıza hizmet etmemektedir.

Muazzez Tahsin Berkant'ın 1935'te yayınlanan "Bahar Çiçeği" isimli romanı, ressam Feyhan Hakkı'nın arkadaşı Mina öğretmene gönderdiği mektuplardan ibarettir. Bu romanda işlenen öğretmen teması, ikinci planda ve oldukça sınırlıdır. 1943 yılında yayınlanan Kemal Bilbaşar'ın "Denizin Çağırışı" romanında da adı belirli olmayan bir öğretmen karaktere rastlarız. Ancak bu öğretmen, bir süre sonra öğretmenliği bırakır. Bu durumun sebebi, görev yaptığı kasabanın ve gerçekleşen olayların onu mesleğinden soğutmasıdır. Romanda daha çok, bürokratik çatışmalar işlenmiştir. (Güler, 2001: 34-38).

Vedat Nedim Tör'ün 1943 yılında basılan “Resim Öğretmeni” adlı romanında da eserin isminden anlaşılacağı üzere bir öğretmenin yaşamı anlatılmaktadır. Roman, zorlu koşullara rağmen kendini görev yaptığı kasabanın insanlarına ve çocuklarına adayan Mehmet öğretmenin hikâyesidir (Güler, 2001: 43). 1944 yılında “Toprak Kokusu” adı ile yayınlanan Reşat Enis'in “Kara Toprak” romanında da bir öğretmen karakteri vardır. Fakat roman, öğretmeni yan tema olarak konu edinmiştir. Romanda, daha çok köylünün toprak meselesi işlenmiştir. Ayrıca romanda, öğretmenin ağalık sistemi ile mücadelesi de yer bulmuştur. (Güler, 2001: 44). Samim Kocagöz tarafından kaleme alınıp 1948 yılında basımı yapılan “Bir Şehrin İki Kapısı” adlı romanda da bir öğretmen karakterine rastlamaktayız. Roman, Menderes Nehri üzerinde bulunan bir köydeki ahalinin doğayla verdiği mücadeleyi konu edinmiştir. Romanda Sıtkı öğretmen, ağalık sisteminin çarpık düzenine karşı mücadele vermekte ve Halkevi'nin asıl fonksiyonuna ulaşması için emek sarf etmektedir (Güler, 2001: 49).

Dönemin eğitim sistemi anlayışına hizmet eden romanların yanı sıra, iktidarın eğitim politikasına ve bu alanda yapılan devrimlere muhalif eser de vardır. Kemal Tahir “Kelleci Memet” adlı romanında, Harf inkılâbının temel sebebini tartışmaya açmıştır. Romanda, Kelleci Memet'in eski yazının kaldırılması hakkındaki sorusuna Gazeteci Murat, eski yazının zor öğrenilmesini gerekçe göstererek cevap vermiştir (Haklı, 2007: 133). Fakat yeni yazının karşısında yer alan düşüncesini Kelleci Memet, “Eski yazı iyidir. Eski yazının anı şanı başka... Bizim caminin imamı başka... Bizim caminin imamı, namaz dualarını neden yeni yazıyla belletmez? Çünkü Kuran işlerinde eski yazı ister. Hele muskaya yeni yazı hiç gitmez.” sözleriyle ifade etmiştir (Tahir, 2010: 15).

Kemal Tahir, dönemin eğitsel yeniliklerinden olan Harf devrimine yönelik bir başka eleştirisini de Köy Enstitüleri'ni konu edinen “Bozkırdaki Çekirdek” romanında yapmıştır (Haklı, 2007: 134). Bu eser, Köy Enstitüleri'nin kurulması ve Harf inkılâbının gerçekleştirilme sebep ve sonuçlarına yönelik birçok eleştiri barındırmaktadır. Kemal Tahir Harf devrimi konusundaki düşüncelerini Müfettiş Halim'in sözleriyle, “1928'de aldık alfabeyi... Hem de ‘eskisi zordu, bu kolay’ diye... Kime göre kolay? Eski yazıyı bilenlere göreyse, değil! Halkı hızla okutmaya göreyse, 1928'den bu yana yirmi yıl geçti, okuma yazma bilmeyenler yüzde yetmiş... Yeni harfler kolaydı da, niçin okutulmadı millet?” şeklinde ifade etmiştir (Tahir, 2007: 177).

Harf inkılâbına yönelik bir başka eleştiri ise, Sabahattin Ali'nin “Kürk Mantolu Madonna” adlı romanında dile getirilmiştir. Sabahattin Ali eleştirisini, yurt dışındaki kız arkadaşı ile mektuplaşan roman kahramanı üzerinden gerçekleştirmiş ve ülkedeki devlet memurlarının bile onca zamana rağmen yeni harfleri öğrenememiş olmasından duyduğu kaygı ile dile getirmiştir (Haklı, 2007: 136). Roman kahramanının dilinden bu durum, “Defterlerimize birbirimizin adreslerini kaydettik. Mektuplarının beni bulabilmesi için her mektubumda, üzerinde kendi adresim yazılı bir zarf gönderecektim. Çünkü ne onun Arap harflerini yazmasına, ne de bizim Havran'daki posta memurlarının Latin harflerini okumasına imkân vardı.” şeklinde açıklanmıştır (Ali, 2016: 139-140). Bu yapıt, 1943'te yayınlandığı için Tek Parti Dönemi Türk romanları içerisinde yer aldığı halde tezimize konu olacak materyale sahip değildir.

Eğitim alanında yapılan devrimlerin sürekliliğini sağlamak ve yeni toplumsal yapıyı Cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda kurmak, eğitsel açıdan yine bu dönemin temel amaçları arasında yer almıştır. Yeni neslin bu amaçlara göre yetiştirilmesi, Reşat Nuri'nin “Kavak Yelleri” adlı romanında sorgulanmıştır (Haklı, 2007: 133). Çocukların laik esaslar ve yeni kabuller bağlamında eğitilmelerini yadırgayan roman kahramanı, “Mesela çocuklara İstiklal Marşı'ndan sonra söylenen ve galiba, yine muallimlerden biri tarafından bestelenmiş olan bir laiklik marşı vardır ki, soğuk olduğu kadar da münasebetsizdir. Sonra ezberletilmiş bazı söylevlerde: ‘Biz Cumhuriyet çocukları küflü ve örümcekli medreselerin yerine asri okullar kurduk!’ demeleri ve hitabet icabı yine elleriyle medresenin avluya doğru eğilmiş damlarını göstermeleri pek çığ düşer. Hele kasketli küçük hatiplerin ‘Sırtına giyecek göleği kalmamış zavallı fakir milleti efendi yaptık’ gibi cümleler söylerken kollarını gererek avuçlarını o biraz evvel anlattığım mintanların göğsüne vurmaları tuhaf kaçır.” şeklindeki cümlelerle bu duruma açıklık getirmeye çalışmıştır (Güntekin, 2009a: 166).

Kemal Tahir'in “Kelleci Memet” ve “Bozkırdaki Çekirdek” adlı romanları, Tek Parti Dönemi ile sınırlandırdığımız çalışmadaki zaman diliminin dışında yayınlanmıştır. Kelleci Memet 1962; Bozkırdaki Çekirdek ise, 1967'de yayınlanmıştır (Geçgel, 2006: 256). Reşat Nuri'nin “Kavak Yelleri” romanı ile bir öğretmenin yaşamını anlatan “Kan Davası” adlı eseri de aynı şekilde bu dönemin dışında yer almaktadır (Enginün, 2009: 277). “Kelleci Memet” ve “Bozkırdaki Çekirdek” ile “Kavak Yelleri” ve “Kan Davası” romanlarını, bu sebeplerden ötürü inceleme gereği duymadık.

Cevdet Kudret'in aralıklı olarak yayınlanan "Süleyman'ın Dünyası" başlıklı üç ciltten oluşan seri romanı, bir öğretmen olan Süleyman'ın yaşamını anlatmaktadır. İlk cilt olan "Sınıf Arkadaşları", Süleyman'ın öğrencilik yıllarını; ikincisi "Havada Bulut Yok", Süleyman'ın öğretmenlik yaşamını; son cilt olan "Karıncayı Tanırsınız" romanı ise, meslekten çıkarılan Süleyman'ın yokluk yıllarını anlatmaktadır. Ancak, bu roman serisinin yalnızca ilki olan Sınıf Arkadaşları 1943 yılında yayınlanmıştır. Havada Bulut Yok ile Karıncayı Tanırsınız, sırasıyla 1958 ve 1976 yıllarında yayınlanmıştır (Güler, 2001: 39). Sınıf Arkadaşları romanında Süleyman'ın öğrencilik yıllarının anlatılması ve öğretmenlerin ikincil kahramanlar olmasından ötürü bu seriyi tezimize dâhil etmedik. Aynı şekilde, idealist bir öğretmenin yaşamını anlatan ve Sunullah Arısoy tarafından kaleme alınan "Karapürçek" romanı da 1958 yılında basıldığı için tezimizin dışında yer almıştır (Güler, 2001: 49).

4.2. TEK PARTİ DÖNEMİ EĞİTİM ANLAYIŞININ ROMANLARA YANSIMASI

Bireyler, yazılı ya da görsel çeşitli kaynaklardan faydalanarak kendi kendine bir öğrenme gerçekleştirebilir. Bu tür öğrenmeler, gelişigüzel ve kasıtsız gerçekleştiği için informal eğitim kapsamına girer. Ailede, toplum içinde, akran gruplarında, usta-çırak ilişkisinde veya herhangi bir materyal vasıtasıyla edinilen davranışlar informal eğitim ürünleridir. İnfomal öğrenmeler denetimli ve planlı olmadığı için süreç sonunda ortaya çıkan davranışlar, istendik yönde olabileceği gibi zararlı da olabilir. Formal eğitimde ise, öğrenme okullarda gerçekleşir ve öğrenmeyi sağlayan öğretmendir. Formal eğitim süreçleri planlı, kasıtlı ve kontrollü olarak gerçekleşir. Dolayısıyla formal eğitimle elde edilen davranışlar, genel kabule uygun ve istendiktir. Ancak formal ve informal eğitim süreçleri, birbirinden kesin çizgilerle ayrılmazlar. Çünkü öğrenciler, öğretmenin tutum ve davranışları gibi kişisel özelliklerinden etkilenebilir (Erden, 2007: 13-15). Bu durum, öğretmenin hem formal hem de informal eğitim süreçlerindeki önemine işaret eder.

Romanlarımızı, hem formal eğitim süreçleri açısından hem de informal eğitim içindeki işlevi bakımından değerlendirmek mümkündür. Ancak formal eğitim, oldukça geniş bir alanı kapsar. İdari yapılanmadan hizmet binasına, genel öğretim programından ölçme ve değerlendirmeye, öğretmenden velilere, öğretim kademelerinden öğrenciye

kadar birçok unsuru barındırır. Bu yüzden romanları, formal eğitimin temel kavramları üzerinden incelemeye çalışacağız. Bu temel kavramların başlıcaları: öğretmen, öğrenci, çevre ve okuldur. Öğretmen, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öznesidir. Öğrenci, bu sürecin etkilenen ögesidir. Çevre, bu süreci kısmen etkileyen ve dolaylı olarak süreçten etkilenen veli ve toplumdan ibarettir. Okul ise, eğitim ve öğretim işlerinin gerçekleştiği mekândır. Tüm bu temel öğeler, karşılıklı sorumluluğa ve işbirliğine ihtiyaç duyarlar (Erden, 2007: 21). Bu unsurlardan birinin yokluğu ya da eksikliği, sürecin aksamasına; hatta kesilmesine bile yol açabilir. Romanlarımızda bu öğelerin tamamına rastlamak mümkündür. Ancak romanlarımızın kurgusu, daha çok öğretmen karakterler üzerinden şekil almıştır. Bu durum, çalışmamızda öğretmene daha fazla yer vereceğimiz anlamına gelmektedir.

Öğretmenlik mesleği, tarih öncesinden günümüze kadar çeşitli isimler altında gelişme göstermiştir. Ortaçağ ve sonrasındaki din hâkimiyeti, öğretmenlik mesleğinin din adamları tarafından üstlenilmesine yol açmıştır. Özellikle 20. yüzyılın bilimsel ve teknolojik gelişmeleri, öğretmenliğe farklı bir boyut kazandırmıştır. Ülkeler, eğitilmiş ve kalifiye insan gücü gereksinimine yönelik eğitim politikaları üretme yoluna gitmiştir. Bu doğrultuda, eğitilmiş insan gücü yetiştirmenin ön koşullarından biri, öğretmenlerin nitelik ve mesleki yeterlikleri olmuştur. Batı’da öğretmenlik mesleği, modern okulların doğmasına bağlı olarak Aydınlanma Çağı’ndan itibaren gelişme göstermiştir. Türk eğitim tarihinde ise, Osmanlı medreseleriyle gelişmeye başlamış; ancak, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmiştir (Geçit vd. 2016: 19-20). Romanlardaki öğretmen kahramanlarımızın hepsinin Osmanlı Devleti’nin son yıllarında görev yaptıklarını düşündüğümüzde, yeni eğitim anlayışı ile yetişemediklerini söyleyebiliriz. Ancak yazarlar bu kahramanları, Anadolu topraklarına, marjinal zihniyete sahip birer kişilik olarak göndermişlerdir.

Günümüzde öğretmen yetiştirme politikaları her ülke için farklı olmakla birlikte, bazı genel standartlara sahiptir. Öğretmenlerin mesleki niteliklerinin yanı sıra birtakım belirli görev, sorumluluk ve yeterlikleri vardır. Günümüzde bu gereklilikler, kanun ve yönetmelik hükümlerine göre düzenlenmiştir. Bunlar, çağın gereklerine ve toplumsal ihtiyaçlara uygun olacak şekilde belirlenir. Öte yandan günümüzdeki eğitim, kısmen oturmuş bir sistemin üzerine bina edilmiştir. Ancak, Tek Parti Dönemi’nde öğretmen yetiştirme politikaları farklı bir seyir izlemiştir. Öğretmen ihtiyacına yönelik Tek Parti

Dönemi'nin sonlarına doğru açılan Köy Enstitüleri'ne ve bu okulların açılmasına kadar geçen yaklaşık yirmi yıllık süreçteki çeşitli isimlerle bilinen öğretmen okullarına değinmiştik. Tek Partili yıllarda mevcut eğitim sistemi köklü reformlara uğradığı için, öğretmen yetiştirme politikaları da o doğrultuda seyretmiştir. Bu dönemde öğretmenin birey yetiştirmede, toplumsal ilişkilerde ve zihinsel aktivitelerde inkılâpçı ve laik bir karaktere sahip olduğunu ifade etmek mümkündür (Kocabaş, 2008: 205). Bu bağlamda sözünü ettiğimiz özelliği barındıran en önemli karakter, Yeşil Gece romanındaki Şahin Efendi'dir.

Öğrenci, eğitim sisteminin bir diğer önemli ögesidir. Öğrenci yetiştirmede esas alınan ana hedef, çağın gereklerine ve toplumsal beklentilere cevap verir olmadır. Bu amaç, hemen hemen bütün toplumlarda aynıdır. Günümüzde neredeyse bütün eğitim ve öğretim süreci, öğrenciye göre düzenlenmektedir. Romanlarda yer alan öğrenciler ise, tipik Osmanlı öğrencisidir. Medrese eğitimi ile modern eğitim arasında sıkışan ve aile tarafından uygun görüldüğü için dini ağırlıklı eğitimle yetiştirilen öğrenci profillerini görmek mümkündür. Burada, ailenin eğitim süreci ve öğrenci üzerindeki etkisi ortaya çıkıyor. Aile, eğitim çevresinin öğrenciye en yakın birimidir. Romanlardaki aile yapısı da Klasik Osmanlı toplumunun bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, Tek Partili yıllardan itibaren kırılmaya başlanmış; günümüze doğru, modern eğitime daha fazla önem veren ailelerin varlığıyla gelişme göstermiştir.

Temel eğitim kavramlarının bir diğer ögesi olan okullar; öğretmeni, öğrenciyi ve veliyi tek çatı altında buluşturan kurumlardır. Okullar, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kontrollü olarak yapıldığına işarettir (Erden, 2007: 22). Bu kurumların, günümüzde bazı fiziki ve çağın şartlarına uygun standartları vardır. Osmanlı Dönemi'nde ve Tek Partili yıllarda dahi, bu standartlara doğal olarak erişilememiştir. Tek Partili yılların okullaşma istatistiğine daha önce değinmiştik. Okul sayılarındaki artış her ne kadar II. Abdülhamit yönetimi ile başlamış olsa da o sayısal veriler, Tek Partili yıllarda da okullaşma oranının ne derece az olduğunu gösteriyor. Romanlarımızda, nicel verilerden ziyade, okulların özellikle niteliksel bakımdan yeterli düzeyde olmadıklarını görüyoruz. Bu okulların Anadolu topraklarında yer aldığını ve zaman bakımından 1900-1950 yıllarının okulu olduklarını biliyoruz. Dolayısıyla yazarların bu durumu, Osmanlı Devleti ile Tek Parti idaresinin, Anadolu topraklarındaki eğitime verdikleri önemi karşılaştırabilmek için kullandıklarını söyleyebiliriz.

4.2.1. Öğretmen

Öğretmen, eğitim sistemindeki en önemli faktörlerden biridir. Öğretmene olan ihtiyaç, eski tarihlerden günümüze kadar daima hissedilmiştir. Gelişen teknolojiye bağlı olarak öğretmen, konumunu korumakta; teknolojiyi, öğretimin etkisini artırma amacına yönelik kullanmaktadır (Erden, 2007: 146). Ancak bu durum, Tek Partili yılların eğitim-öğretim araçları için geçerli değildir. O yıllarda öğretmen, öğretim sürecinin neredeyse bütün ihtiyaçlarını kendi bünyesinde toplamıştır. Bu durumu, Çalığısu'ndaki Feride öğretmenin gözlemleri doğrular niteliktedir (Güntekin, 2017: 224). Bu doğrultuda, ilgili dönemdeki eğitim ve öğretim süreçlerinin en etkili faktörü öğretmendir diyebiliriz. Lakin öğretime yardımcı olan birtakım araç ve gereçlerin varlığı ya da eksikliği, bir öğretmenin asli görevlerinin olduğu gerçeğini değiştirmez. Bu görevler, Tek Partili yıllardan günümüze doğru çoğu kez gelişim ve dönüşüme uğramışsa da genel olarak benzeri düzeydedir.

Bu kısımda, günümüz öğretmenlerinde bulunması gereken başlıca özelliklere değineceğiz. Çünkü romanlarımızdaki öğretmenlerde de benzeri davranış ve nitelikler mevcuttur. Her ne kadar günümüzdeki yeterliklere ve imkânlara sahip olmasalar dahi öğretmenlerimiz, dönemin şartlarına uyum sağlayarak vazifelerini icraya çalışmışlardır. Bir taraftan üzerlerine düşen rol ve sorumlulukları yerine getirirken, öteki yandan öğrencileri en iyi şekilde eğitme çabası içine girmişlerdir. Çevre ile ilişkilerini sürekli sıcak tutmuşlar ve okulun imkânlarını geliştirmek için gayret göstermişlerdir. Bunları yaparken de önlerine çıkan çeşitli engelleri aşmaya çalışmışlardır. Fakat öğretmenlerin sınıf ortamında ders işleme durumlarına veya yöntemlerine yönelik romanların hepsinde net bilgiler yoktur. Dolayısıyla, bu hususa yer veren romanlardaki veriler doğrultusunda değerlendirmeler yapacağız.

4.2.1.1. Eğitim Durumları

Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken ve Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen birtakım yeterlikleri vardır. Öğretmenin, mesleğini hakkıyla icra edebilmesi için bu yeterlikler elzemdir. Evvela öğretmen, açık bir fikir yelpazesine ve genel kültür bilgisine sahip olmalıdır. Bu bilgi düzeyi, 21. asrın başından itibaren KPSS adlı sınav

ile ölçülmektedir. Bir başka yeterlik kriteri, alan bilgisidir. Bir öğretmen hangi branştan olursa olsun, ilgili alanın temel özelliklerini barındıran ana bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalıdır. Bu yeterlik alanı da günümüzde KPSS ile ölçülebilmektedir. Öğretmen yeterliğindeki bir diğer aşamayı, meslek bilgisi oluşturur. Pedagojik Formasyon olarak bilinen bu yeterlik alanı da 2006 yılından itibaren kabul edilmiş ve yine aynı sınav ile ölçülmeye devam edilmiştir (Geçit vd. 2016: 29-30). Ancak Tek Parti Dönemi'nin öğretmeni için bu yeterlikler, günümüzdeki kadar kapsamlı ve sistemli değildir. Hem Osmanlı Devleti'nde hem de Cumhuriyet Dönemi'nde, ikinci bölümde bahsettiğimiz çeşitli kurumlardan diploma alan öğretmenler doğrudan mesleğe başlamıştır.

“Çalığıuşu” romanının kahramanı Feride, İstanbul'da bulunan Fransız okulunda eğitim almış ve yine bu okuldaki mezun olmuştur. “Yeşil Gece” romanının öğretmen kahramanı Ali Şahin, “Vurun Kahpeye” romanının başkarakteri Aliye ve “Acımak” romanının öğretmen kahramanı Zehra, Osmanlı öğretmen yetiştirme okullarından olan Darülmüallimin ve Darülmüallimat'ı bitirerek bu mesleğe başlamışlardır. “Bizim Köy” romanının öğretmeni Mahmut Makal, İvriz Köy Enstitüsü'nü; “On Yılın Romanı”nın öğretmeni Torun Hanım ise, Gazi Enstitüsü'nü bitirerek mesleklerine atanmışlardır.

Görüldüğü gibi öğretmenlerimizin bir kısmı Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi ile yetişmişken başka bir kısmı ise, Cumhuriyet ilanı ile birlikte değişen modern eğitim kurumlarında öğrenim görmüştür. Ancak bu öğretmenlerimiz, Cumhuriyet ideolojisini benimseyen kimselerdir ve Anadolu'da asırlardır süregelen karanlık dünyayı aydınlatma amacını taşımaktadırlar. Karşılaştıkları her çeşit toplumsal, siyasi ve ekonomik zor durumlara rağmen usanmadan mücadele etmişlerdir. Düşünce dünyaları, rol ve kişisel niteliklerine yön vermiş; eğitim ve öğretim süreçlerini onlara göre düzenlemişlerdir. Romanlarımıza konu olan öğretmenlerin dünya görüşleri özdeştir diyebiliriz. Fakat her birinin eğitim ve öğretimi uygulama tarzı, öğretmenlik mesleğini seçme amaçları, toplum ile olan ilişkileri ve çevreyi yönetme anlayışları birbirinden farklıdır.

4.2.1.2. Mesleki Hedefleri

Yeşil Gece romanının başkahramanı Ali Şahin, önce medrese eğitimi almıştır. Bu süreçte, ulemanın ve medrese eğitiminin yozlaştığına şahit olur. İçine düşen şüphe onu, ilk başta suçu şahıslarda aramasına; sonunda ise, “dinin her zaman ebedi bir yeşil

gece yaşattığı” hükmüne varmasına kadar götürür (Güntekin, 2009b: 33). Bu kanaat ile Şahin öğretmen, artık itikadını yitirmiştir (Güntekin, 2009b: 41). O dakikadan itibaren Şahin öğretmenin en büyük düşmanının din ve dinin etkisi altındaki bağnaz düşünceye sahip insanlar olduğunu görüyoruz. Öyle ki, İstanbul dışındaki bir öğretmenlik görevini türbe kandillerini söndürmek için istemektedir (Güntekin, 2009b: 14). Yani Ali Şahin Anadolu’ya, kendi isteğiyle ve bir amaç doğrultusunda giden öğretmenimizdir.

Benzeri şekilde, Vurun Kahpeye adlı romanın Aliye’si de Anadolu’yu kasıtlı olarak istemiştir. Aliye de en az Şahin öğretmen kadar ateşli bir düşünceye sahiptir. O, öğretmenlerin moda diye yalnızca tartıştıkları Anadolu’da görev yapma düşüncesini, ruhuna yakıcı ve müspet bir emel olarak yerleştirdiği için gitmek istemiştir (Adıvar, 2007: 20). Aliye öğretmenin mesleki hedeflerini tarif etmek için, romanda birçok kere tekrar edilen şu söz yerlidir: “Toprağınız toprağım, eviniz evim; burası için, bu diyarın çocukları için bir ana, bir ışık olacağım ve hiçbir şeyden korkmayacağım; vallahi ve billahi!” (Adıvar, 2007: 19).

Çalığışu romanının Feride’si ile Acımak romanının Zehra’sı ise, Anadolu’yu eski yaşantılarından kurtuluş yolu olarak gördükleri için seçmişlerdir. Feride, nişanlısı Kamran’dan oldukça uzaklara kaçabilmek ve gönlünde öldürülen hislerin boşluğunu başkalarının çocuklarıyla doldurmak için Anadolu yolunu tutmuştur (Güntekin, 2017: 422). Öğretmenlik, Feride’nin geçmişinden kaçmasını ve yaşamını idame ettirmesini sağlayan bir iştir. Denize düşen yılanı sarılır misali öğretmenliğe sarılmıştır. Bu sebeple Feride, tam anlamıyla idealist bir öğretmen değildir diyebiliriz. Fakat daha sonraları, mesleğin icaplarını anlayarak sorumlulukları doğrultusunda hareket etmeye başlamıştır (Güntekin, 2017: 303-304). Böylece, ideal öğretmen olma yolunda ilerlemiştir.

Zehra öğretmenin de Feride gibi, acı geçmişinden uzaklaşmak amacıyla Anadolu topraklarını tercih ettiğini görüyoruz (Güntekin, 2014: 48). Lakin zamanla, Feride gibi bu mesleği en iyi şekilde yapan idealist bir öğretmen olmuştur. Zehra öğretmen de en az Ali Şahin kadar idealist biridir. Görev yaptığı kasabada çok sıkıntı çekmesine rağmen, kasabayı kendi vatanı; okulu ise, aile ocağı haline getirme çabalarından daima başarıyla çıkmıştır. Kısa zaman zarfında okulun başöğretmeni olmuş; hiçbir zaman yılmamıştır (Güntekin, 2014: 9).

On Yılın Romanı adlı eserin arka plandaki öğretmeni Torun da idealist biridir. Mustafa Kemal Atatürk tarafından eğitimi sağlanan Torun Hanım, Paris’te okumuş ve

Türkiye'ye döndüğünde Gazi Enstitüsü'nde muallim olmuştur. Daha sonraları Maarif Müfettişliği yapmaya başlayan Torun Hanım, Atatürk devrimlerini savunan, koruyan ve yayan bir kimliğe sahip olmuştur (İzzet, 1933: 135-136). Romanda öğretmen Torun Hanım, bu amaçlarını gerçekleştirmek için Anadolu coğrafyasını dolaşan bir idealist olarak tasvir edilmiştir.

Köy Enstitüsü mezunu olan Mahmut öğretmen de en az diğer öğretmenlerimiz kadar idealisttir. Daha önce bahsini ettiğimiz üzere, Köy Enstitüleri'nin kuruluş amacına uygun olarak öğretmenlik görevini kendi köyüne yakın olan Nurgöz köyünde yapmıştır. Mahmut öğretmenin şu sözleri, mesleki hedeflerini ve icraatlarını özetlemektedir: “Bin türlü çile arasında yapabildiğim bu ufak tefek şeyler, beni bir çocuk gibi sevindiriyor. Yarın için daha çok şeyler yapabileceğim ümidini uyandırıyor içimde.” (Makal, 2008: 78).

4.2.1.3. Eğitim Anlayışları

Yeşil Gece, Çalığı, Acımak ve Vurun Kahpeye romanları, ağırlıklı olarak din eğitimi alan ve medrese usulü yetişen insanların çoğunlukta olduğu coğrafyalarda geçen eserlerdir. Bu yapıtlarda, dönem itibarıyla II. Meşrutiyet yılları anlatıldığı için medrese eğitimine rastlamak pek tabidir. Dolayısıyla, yazarların muhalif fikirleri olan öğretmen kahramanları bu zaman dilimine göndermeleri de romanların vermek istediği mesajların yerini bulduğunu gösterir. Bizim Köy romanı da bir Anadolu toprağında geçmektedir ve köylü, diğer romanlarda olduğu gibi dini eğitime bağlıdır. Romanın kahramanı Mahmut öğretmen de diğer öğretmenlerimiz gibi, karşıt görüşleriyle ön plandadır. Burada, roman kahramanı olan öğretmenlerimizin, dönemin mevcut sistemini açıklığa kavuşturmaları bakımından eğitim anlayışları devreye girmektedir.

Ali Şahin, medreselerdeki eğitimin ülkeye ve topluma verdiği zararları ortadan kaldırmanın yol ve yöntemlerini düşünmeye başlar. Fakat mevcut siyasi oluşumun bu duruma çare olamayacağını kavrar. O, bu konudaki düşüncesini, “Meşrutiyetin ikinci senesiydi. Yalnız idare değiştirmekle bir memleketin kurtarılamayacağı anlaşılıyordu.” şeklinde açıklamıştır (Güntekin, 2009b: 44). Böylece Şahin öğretmen, II. Meşrutiyet ile gelen idari değişikliğin kâfi olmadığını; kafa yapısının değişmesi için, çağdaş zihniyete ve laik eğitime ihtiyaç olduğuna inanır. Bu düşünceler, Ali Şahin öğretmenin yeşil gece

karanlığını söndürmek istemesinin sebebidir. En büyük hedefi, hem memleketi hem de memleketin temiz ruhlu küçüklerini bu karanlıktan kurtarmak olmuştur.

Zehra öğretmenin gerçekçi ve çağdaş anlayışını Maarif Müdürü Tevfik Hayri Bey, “Bu Zehra Hanım için sizi o cihetten de temin edebilirim. Çocuklarımıza verdiği terbiye de aynı derecede temiz ve mükemmeldir. Bir kere çok müspet kafalı bir kadın... Hurafe ve hayal ile mütemadiyen mücadele eder, talebesine ancak ilmin en müspet hakikatlerini öğretir.” ifadeleriyle tarif etmiştir (Güntekin, 2014: 11). Buradan, Zehra öğretmenin de asri kafa yapısına sahip olduğunu ve medrese eğitimi ile yoğrulan diğer zihniyetlerden ayrıldığını anlıyoruz. Benzeri şekilde, Vurun Kahpeye romanının Aliye öğretmeni de çağdaş ve laik bir düşünce yapısına sahiptir. Öğretmen Hatice Hanım’ın, din eğitimi vermediği ve kılık kıyafetine dikkat etmediği için Aliye’yi suçlaması, bu düşünce yapısının kanıtıdır (Adıvar, 2007: 47).

Öğrencilere müspet ilim öğretme çabasını, tıpkı Zehra’da olduğu gibi Ali Şahin öğretmende de görmekteyiz. Ali Şahin, insanların zihni becerileri itibarıyla her zaman çocuk kalmamaları ve toplumsal baskının etkisine girmeden geniş bir düşünceye sahip olmaları için müspet ilmi benimsemiştir. Şahin öğretmenin bu konudaki düşünceleri, yazar tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Şimdiye kadar körükörüne kavl-i mücerrede itimat etmekten o kadar canım yandı ki, şimdi gözümle görmediğim, elimle tutmadığım şeye içimden inanmak gelmiyor, bu kadarı da belki fazla, ama ne yaparsın, süttan ağzı yanan ayrıntı üfleyerek içermiş, derdi.” (Güntekin, 2009b: 49). Bu söylemler sonucu, Ali Şahin öğretmende pozitivist düşüncenin gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim anlayışında ve düşünce yapısında, deney ve gözlemin gerekli olduğuna inanmaktadır. Yani Ali Şahin’in düşünce dünyasında katıyen Mistisizm’in yeri yoktur. Bu düşünceler aynı zamanda, Şahin öğretmenin öğrenci yetiştirme tarzını da ifade etmektedir.

Feride de Şahin ve Aliye gibi, medrese eğitiminden geçen toplumun çoğunlukta olduğu Anadolu’da görev yapmıştır. Fakat Feride’nin çoğu kez, o topluluk ile mücadele etmek yerine, yanlışın farkında olmakla birlikte ortama ayak uydurduğunu görüyoruz. Bunu, okula gelen erkek öğrencilerden ötürü başını örtmesini isteyen Hatice Hanım’ın teklifini kabul etmesi gibi birçok olaydan anlamak mümkündür (Güntekin, 2017: 230-231). Bunda, Feride’nin topluma ayak uyduran bir kişilik yapısına sahip olmasının rolü büyüktür. Fakat Feride öğretmen, Fransız okulunda aldığı eğitimden ötürü çağdaş ve laik bir düşünce yapısına sahiptir.

Bizim Köy romanının başkahramanı Mahmut öğretmen de diğerleri gibi çağdaş ve laik bir düşünce yapısına sahiptir. Bunu, Köy Enstitüsü mezunu olmasından anlamak mümkündür. Fakat Mahmut öğretmenin eğitim anlayışını, "...Atatürk devrimlerinin öncüsüsün sen." sözüyle kendisinden bahsetmesinden çıkarsamak çok daha mümkündür (Makal, 2008: 106). Mahmut öğretmen de daha önce bahsettiğimiz gibi, dini eğitime oldukça bağlı olan bir köyde öğretmenlik yapmaktadır. Tıpkı Ali Şahin öğretmen gibi, halkın dimağını çürüten bu eğitim anlayışının bertaraf edilmesinden yanadır. Mahmut öğretmenin bu amacını, "Biz içimizdeki aşkla, daha ilk sınıftaki çocukları gazete okur ettik. Bu derdin devası, yine bu dertli köyün koynundan çıkacak." sözleriyle belirtmiştir (Makal, 2008: 114).

4.2.1.4. Öğretmenlerin Din Eğitimine Yaklaşımları

Romanlarımızın genelinde, Osmanlı eğitim sistemine ve medrese eğitimi almış toplumun tutumlarına karşı bağnazlık yönünde ağır bir eleştiri söz konusudur. Bunu en çok yansıtan eser Yeşil Gece romanıdır. Romanın kahramanı Ali Şahin'e göre medrese eğitimi, insanları ortak paydada buluşturamayacak kadar ayırıştırıcı bir niteliğe sahiptir. Ali Şahin öğretmenin bu düşüncesini, "Sokaklarda oynayan yalınayak, başı kabak halk çocukları arasından yakalanarak medreseye gönderilen ve başına sarık sarılan çocuklar, ayrı bir bayrağın altına geçmiş gibi olurlar ve eski arkadaşlarıyla aralarına bir yabancılik girerdi. Sarıklılarla sarıksızlar arasındaki bu yabancılik gitgide artar, onları bir daha anlaşmalarına ve birbirlerini sevmelerine imkân olmayan iki düşman fırkaya ayırırdı." sözlerinden anlamak mümkündür. (Güntekin, 2009b: 19).

Romanda dini eğitimin memlekete verdiği zararlar, "medreselerin yeşil gecesi" ibaresiyle anlatılmak istenmiştir. Asırlardır bu yeşil gecenin hüküm sürdüğü karanlığın açıklamasını Şahin öğretmen, "Medreselerin yeşil gecesi yalnız kendi içlerini karanlığa boğmakla kalmamış; memleketin her yanına yayılmış, her köşesini kaplamış. Zaten bunun başka türlü olmasına da imkân yoktu. Akıllara, vicdanlara şimdiye kadar hep bu medreseden yetişenler rehberlik ediyorlardı. Bu adamlar, memlekete karanlıktan gayri ne götürebilirlerdi ki?..." sözleriyle ifade etmiştir. Civardaki iptidai okullarını gezen Ali Şahin, onların da medreselerin bir parçası olduğunu görür. Böyle bir eğitimden sonra yetişecek olan neslin; hiçbir faydası olmayan bilgileri edineceklerini, zararlı otlar gibi

kenarda kuruyacaklarını ve nihayetinde koca bir toplumun emelsiz koyun sürüleri gibi olacağını öngörür. (Güntekin, 2009b: 43).

Mahmut öğretmen de görev yaptığı köyün cehalet ve bağınazlık kokan tutum ve davranışları karşısında zor zamanlar geçirmiştir. Köylü, şeyhlerin ve dini vecibelerin etkisi altındadır. Mahmut öğretmen bu durumu, bir “afyon” olarak nitelendirmiştir. Bir aralık köy muhtarının odasındaki kargaşa ve gürültüye şahit olan Mahmut öğretmen, bu durumu yatıştırmak amacıyla duvarda asılı olan bir levhayı okur. Levhada, “İbret almak istersen ölüm yeter... Nâr-i cehennem yeter; akibet gözünü doyurur bir avuç toprak...” yazmaktadır. Köylünün derhal teskin olmasının ardından muhtar, “Şu duvardaki yok mu okuduğun... İyi bil ki, candarmadan değil, ordudan daha kuvvetlidir.” diyerek Mahmut öğretmenin düşüncelerini desteklemiştir (Makal, 2008: 93-94).

Romanlarımızda Anadolu, cehalet ve sefaletin hüküm sürdüğü topraklar olarak resmedilmiştir. Öğretmenlerimiz, Anadolu halkının bu cehaletini ortadan kaldırmanın gerekliliğine inanmışlardır. Vaktiyle yeşil bayrağa taassupla ne kadar gönül bağladıysa şimdi de kendini bir o kadar öğretmenliğe adayın Ali Şahin, cahil insanların daima kötülöklere alet olacağına inanmaktadır. Bu düşüncesine ve meselenin çözüm yoluna, “Okumayan, anlamayan insanların mesut olmalarına nasıl imkân verilir? Cahil insan, her zaman, her yerde ya kendi vehimlerine, batıl fikirlerine, yahut da başkalarının hasis hırslarına ve menfaatlerine kurban oluyor... Evet, asırlardan beri devam edip giden felakete bir nihayet vermek için insanlara hakikati öğretmekten iyi çare ve vasıta bulunamaz.” sözleriyle açıklık getirmiştir (Güntekin, 2009b: 48). Bu düşünceler, Şahin öğretmenin, eğitimi kişisel bakış açısı doğrultusunda şekillendireceği ve insanları daima gerçeklerle karşı karşıya getirmeyi amaçladığı anlamına gelmektedir.

Mahmut öğretmen, çevresindeki insanların cehaletini, babasından yola çıkarak anlatmaya çalışmıştır. Bir gün, tarlada çalışırken havanın sıcaklığından çok yakınan babasına, “Baba, o tepenin başı şimdi yine serindir. Burası yüksek değil de ondan!” diye cevap vermiştir. Bu cevabın üzerine babası, “Lan oğlum, Allah’ın işine akıl erdirmeye başlama, anladın mı? Burası sıcak olur da, orası serin mi olur? Ulan oranın Allah’ı ayrı mı?” ifadelerini kullanmıştır (Makal, 2008: 97). Öte yandan, Mahmut öğretmenin görev yaptığı köyün insanları da Ali Şahin’in atandığı Sarıova kasabasındaki bağınaz halk ile özdeşdir. Mahmut öğretmen bu durumu, “Bizim çevrede tam anlamıyla bir şeyh salgını var. Ama bu şeyhler de bilmiyorlar, hangi tarikattan olduklarını. 1947 yılının Eylül

ayında gezdiğim on bir köyde, gezmeden bildiğim yine yirmiye yakın köy içerisinde, en az şeyh, Hıçıp köyündedir. Elliden fazladır. Köy, yüz elli evlik. Çoluk çocuk tarikata heves etmekte ve girmekte.” sözleriyle tasvir etmiştir. İnsanların bu şahıslara güvenerek bir cehalet ve taassup örneği sergilediklerini ise, “Bir karış sakal uzatıyorlar. Görünüşte, dünyada gözleri yoktur. İşi ermişliğe vurmaktalar.” sözleriyle ifade etmiş ve bununla beraber, şeyhlerin sahtekârlıkları ile halkı emelleri doğrultusunda kullanmalarını da dile getirmiştir. (Makal, 2008: 98).

Romanlarda, Anadolu halkında var olan taassubun bir diğer göstergesi de dini eğitime bağlılıklarıdır. Roman kahramanı olan öğretmenlerimiz, bu baskıyı her zaman enselerinde hissetmişlerdir. Aliye, bu baskıya maruz kalan öğretmenlerimizden biridir. Aliye öğretmen, din eğitimi vermek yerine dinin kutsal saydıklarını çiğnemekle suçlanır (Adıvar, 2007: 37). Hatta aynı okulda görev yaptıkları Hatice Hanım bile, Aliye’yi dini eğitim vermektan çok uzaklarda görmektedir. Bu duruma Hatice öğretmen, “Efendim, benim sınıfımda her çocuk namaz surelerini bilir. Hiç olmazsa Amme cüzünün sonuna kadar ezberler. Yeni Hanımlar hep dinsizlik, milliyetsizlik öğretiyorlar. Ben dokuz yaşında kızların bile yüzlerini siyah peçelerle kapadım. Hâlbuki İstanbul’dan yeni gelenler kendi yüzleri açık geziyorlar.” şeklinde açıklık getirmiştir (Adıvar, 2007: 46-47). Bu ifadeler, kasabalının ve onlara ayak uyduran Hatice öğretmenin dini esaslara ne derece bağlı olduklarını gösteriyor.

Mahmut öğretmen de dini değerlere bağlı olan halkın baskılarıyla karşı karşıya kalmıştır. Köylünün din anlayışını Mahmut öğretmen, “Bizim köylü, dine hizmet için yaratılmış. Ama dinin birlik, dirlik, sevgi, saygı gibi, insanları günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde doğruluğa, olgunluğa götürücü yanlarına ilgi göstermezler. ‘Kalpte şükür, dilde zikir...’” sözleriyle tarif etmiştir (Makal, 2008: 123). Böyle bir inanç anlayışına sahip olan köylüler, ilkokullara din dersi konulduğunu öğrenir öğrenmez öğretmene hücum ederler. Köylü, Mahmut öğretmenin din derslerini okutmamasından şikâyetçidir. Fakat öğretmen, kitapların dört ve beşinci sınıflar için olduğunu; kendilerinin ise yalnız bir ve ikinci sınıflarının bulunduğunu bir türlü anlatamaz (Makal, 2008: 127). Üstelik bu ve benzeri sebeplerden ötürü, köy ahalisi öğretmene yüklenmeye başlamıştır. Kimi, okuduğu kitapların dine hayrı olmadığından; kimisi ise, hiç yoktan yeni yazı ile yazılan din kitaplarını okuması gerektiğinden dem vurmaya başlamış. Bu konudaki düşüncesini başka biri ise, “Güzeltene yalnızsın şurada. Şu kâğıtlara boşu boşuna kafa yoracağına

aptesini alıp namazını kılsan, Allah'a olan borcunu ödesen... İyi, güzel; doğrusun, temizsin. Bizim yanımızda olduğun gibi, Allah'ın yanında da öyle ol..." şeklinde ifade etmiştir (Makal, 2008: 126).

Benzeri baskılara maruz kalan bir diğer öğretmenimiz de Ali Şahin'dir. Sarıova imamının küçük çocuğunu medrese zihniyetinden kurtarmak için giriştiği mücadele, Ali Şahin'in ciddi derecede tepki görmesine sebep olur. Bu olay, kasabalının okulu basarak Ali Şahin öğretmene hücum etmesine kadar gider. Kasabalılar Ali Şahin'i, dinsizlik öğretmekle suçlarlar. Bir grup kasaba halkı bu düşüncelerini, "Müslüman memleketinde salyangoz satılmaz... Biz çocuklarımızı mektebe dinlerini, diyanetlerini öğretiler diye gönderiyoruz... Ne idüğü belirsiz heriflerin evlatlarımızı dinsiz etmesine razı olamayız!" şeklinde ifade etmiştir (Güntekin, 2009b: 120). Bu baskılara, Ali Şahin'in seküler yaşamı ve eğitim anlayışı sebep olmuştur. Zaten o, dini ilimlerden soyutlanmış bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Amacı, din ve devlete sadık bir Osmanlı torunu değil; Cumhuriyet'e ve millete bağlı olan açık fikirli ve eleştirel bakışa sahip öğrenciler yetiştirmektir. Bu gayesini Şahin öğretmen kendi ifadesiyle, "Din ilimlerini mümkün olduğu kadar sathi ve zararsız bir şekilde geçeceğim. Hurafelerle, İsrailiyat ile mümkün merteye mücadele edeceğim. Mesainizde size naçiz bir muavin olacağım. Zat-ı âliniz, şüphesiz, zemin ve zamanı müsait bulmadığımız için şimdilik din ve devlete sadık meşrutiyetperver Osmanlılar yetiştirmek gayesiyle, iktifa buyuruyorsunuz. Bendeniz bir derece daha ileri gitmek, milletine sadık Cumhuriyetperver Türkler yetiştirmek emelindeyim." şeklinde açıklamıştır (Güntekin, 2009b: 60).

4.2.1.5. Okul Dışı Toplumsal Hizmetleri

Öğretmen, içinde yaşadığı toplumun niteliklerine ve ihtiyaçlarına göre davranış sergileyen kimsedir. Bu durum, okul içinde olduğu kadar okul dışında da devam eder. Roman kahramanı öğretmenlerimiz de yeri geldiğinde toplumsal şartlar doğrultusunda hareket etmişlerdir. Günümüzdeki öğretmenler ile Tek Parti Dönemi öğretmenlerinin okul dışı rolleri aynı olmasa da benzerlik göstermektedir. Günümüzdeki öğretmenlerin okul dışı rollerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

a) Öğretmen, toplumun, düşünsel manada çevresel kalkınmaya katılımını sağlayan kişidir.

b) Öğretmen; sosyal, ekonomik ve kültürel birtakım sorunların çözümü için görev alan çevre lideridir.

c) Öğretmen, toplumsal olaylara taraf olmayan bir yabancıdır.

d) Öğretmen, toplumun büyük çoğunluğu tarafından benimsenen norm ve değerlere sahip olan ahlak savunucusudur.

e) Öğretmen, toplumsal çoğunluğa nazaran kültürel düzeyi daha yüksek bir modeldir (Karslı, 2008; Akt. Geçit vd. 2016: 27-28).

Öğretmenlerimiz, çeşitli baskı ve yıldırmaya rağmen bile görevlerinin gereğini yapmaktan geri durmamıştır. Dünya görüşü ve eğitim anlayışı bakımından halkın geneli ile taban tabana zıt olsalar dahi, yeri geldiğinde halkın yanında olmayı bilmişlerdir. Bunu, Kurtuluş Savaşı başladığında halkın tamamı gibi kasabadan kaçan diğer kurum amirlerinin aksine, geri dönen Ali Şahin’de görüyoruz. Öğretmenliği, içinde yaşadığı topluma her yönüyle kendini adamak olarak gören Ali Şahin, kararlılığını milliyetçilik düşüncesiyle de göstermiştir. Roman yazarı Ali Şahin’in bu tutumunu, “Vaktiyle, ‘Ben kendimi Sarıova’ya nezrettim... Ya gazi, ya şehit,’ diye verdiği söze sonuna kadar sadık kalacaktı. Kısmette ne varsa kaşığına o çıkardı.” cümleleriyle ifade etmiştir (Güntekin, 2009b: 218).

Okul dışında, sırf topluma hizmet amacıyla kolları sıvayanlardan biri de Mahmut öğretmendir. İlk icraatı, küçücük çocuklarda bile bulunan sigara alışkanlığını ortadan kaldırma girişimi olmuştur. Köylünün neredeyse tamamında olan bu sigara alışkanlığını Mahmut öğretmen, “Kent ve kasabalardaki cahil gençler gibi, nedendir bilinmez, köyde de çoğu, daha yedi yaşından başlayarak sigaraya alışıyor. Sıtma tutsa, bir hap almaya gücü yetmeyen kıcı yamalı çocukların bile üstünü arasan bir paket sigara bulursun. Tekel kurbanları!” sözleriyle dile getirmiştir (Makal, 2008: 77). Uzun uğraşlar sonucu, beş-on kişiye bıraktırmayı başarmıştır. Öte yandan, yoksulluk ve bilgisizlik yüzünden azalmayan ölümlerin önüne geçmek için ciddi çalışmalar yapmıştır. Doğduğu yer olan Demirci köyü ile görev yaptığı Nurgöz köyünün, doğum ve ölüm sayıları ile oranlarını çıkarmıştır. Kapı kapı dolaşarak ve araştırarak oluşturduğu bu nüfus cetvelleri, Mahmut öğretmenin çocuk ölümlerini engellemek için çözüm yolu arayışının bir göstergesidir (Makal, 2008: 84).

Görevi dışındaki umumi hizmetlerin önemini teyit eden bir diğer öğretmenimiz Aliye’dir. Yunan istilasası sırasında kasabayı ve sevdiklerini, canı pahasına korumaya

çalışmıştır. Halkın kurtuluşu için muhbirlik bile yapmıştır (Adıvar, 2007, 138). Sevdiği insanla kaçmamış; Yunan askerlerinin uğrayacağı felaketi gözü ile görmek için bizzat bu mücadelenin içinde yer alarak fedakârlık örneği göstermiştir (Adıvar, 2007: 148). Benzeri şekilde Kurtuluş Savaşı'nın acısını hisseden ve varıyla yoğunla millete hizmet eden bir diğer öğretmenimiz de Feride'dir. Feride'nin görev yaptığı okul, savaş dolayısıyla kumandanlık tarafından hastane mahiyetinde kullanmak için işgal edilir. Feride burada hasta bakıcı olarak hizmetine devam etmiştir. Öyle bir hizmet ki, tam beş yıl sürmüştür (Güntekin, 2017: 423-441). Bu davranışlar, öğretmenlerimizdeki meslek anlayışının tek boyutlu olmadığını gösterir. Sergiledikleri davranışlarla, milli duygu ve düşüncenin önemini icra etmişlerdir. Aynı zamanda bu davranışlar, öğretmenlerimizin yetiştirecekleri nesil için birer model olmalarını sağlamıştır.

4.2.1.6. Temsil Ettikleri Öğretmen Tipi ve Kişisel Özellikleri

Başarılı bir eğitim-öğretim sürecinde rol oynayan başka bir faktör de öğretmen tipleri ve öğretmenlerin kişisel nitelikleridir. Nitelikli öğretmen, eğitim programlarında yer alan hedefler doğrultusunda öğrencinin öğrenebilmesini sağlayan öğretmendir. Bu amaca yönelik gerekli olan kişilik özellikleri, pedagoglar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda düzenlenmiştir. Böylece bir öğretmenin taşıması gereken kişisel özellikleri, hoşgörülülük ve sabırlı olma; açık fikirli ve esnek olma; anlayışlı ve esprili olma; öğrenci açısından yüksek başarı beklentisi içinde olma; cesaretlendirici ve destekleyici olma diye sıralamak mümkündür (Erden, 2007: 148-164). Öğretmenler, kişilik özelliklerini mesleğe yansıtma eğilimindedir. Bu durum, farklı öğretmen tiplerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğretmen tipleri de farklı grup ve birey davranışlarının meydana gelmesine yol açar. Bu doğrultuda, mesleki tutum ve davranışları bakımından üç farklı öğretmen tipi olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar:

1) Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasına önem veren, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıran, kararlarında nesnel olan, öğrencilerin grup halinde çalışmasını sağlayan ve öğrencilere güvenerek yalnızca rehberlik eden "demokratik" öğretmen,

2) Öğrencilere güvenmeyen, eğitim ve öğretim sürecinin tek yetkili kişisi olan, ilişkilerinde sert olan, sınıfı baskı altında yöneten, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine

önem vermeyen, öğrencilerden istisnasız itaat bekleyen, sürekli cezalardan yararlanarak dayığa başvuran “otokratik” öğretmen,

3) Çalışmalarında hedefsiz ve plansız olan, öğrencilere ve derse karşı lakayt bir tutum sergileyen, birçok açıdan tutarlı olmayan “ilgisiz” öğretmen, şeklinde sıralanabilir (Tezcan, 1985: 382-385).

Öğretmenlerimiz okul dışındaki zorlu mücadelelerini, okul içinde de sürdürmeye devam etmişlerdir. Öğretim süreçlerini yönetme tarzlarının belirleyici öğelerinden biri, temsil ettikleri öğretmen tipidir. Aliye öğretmen demokratik, en az o kadar da adaletli biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Meslektaşı Hatice Hanım’ın çevre baskısını üstünde hissederek verdiği öğrenciler hakkındaki kararını, adaleti tahsis eder şekilde düzelterek sınıf yönetimi anlayışını ortaya koymuştur. Aliye sınıftaki sükûneti, öğrencilere karşı lakayt ve baskıcı tavır sergileyen Hatice Hanım’ın aksine, dayak yöntemi ile değil; otoritesini kullanarak gerçekleştirmiştir (Adıvar, 2007: 28-30). Ali Şahin de Aliye gibi demokratik bir öğretmendir. Öğrencileri, özgür düşünce ve eleştirel bakış açısına sahip olabilecekleri şekilde yetiştirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Şahin, öğrencilerinin seçimlerine ve düşüncelerine güvenen bir öğretmendir (Güntekin, 2009b: 60). Öğrenciyi dövmenin ve tehdit etmenin, eğitimde yeri olmadığına inandığını görüyoruz. Komiser Kazım Efendi’nin oğlundan bahsederken bu konudaki düşüncesini, “Eski hoca **dayakla, korku** ile çocuktaki zekâ ve merakı söndüremediği, miskin itaate, alık ezberciliğe alıştıramadığı için mütemadiyen şikâyet etmişti.” ifadelerinden anlamak mümkündür (Güntekin, 2009b: 91).

Tıpkı Aliye ve Ali Şahin gibi, Feride öğretmen de demokratik tutuma sahip biridir. Kendisinden önce öğretmenlik görevini üstlenen Hatice Hanım’ın, dayığa ve cezaya yönelik davranışlarını yadırgamaktadır. Hatice Hanım’ı Feride, “Hatice Hanım, o sabah, taze taze mezarlıktan kesilmiş uzun değnekleri yanına yerleştirdikten sonra, birer birer çocukları yanına çağırmaya, derslerini okutmaya başladı. O ders verirken ötede kıyametler kopuyordu.” cümleleriyle tasvir etmiştir (Güntekin, 2017: 232). Feride ise, sınıf yönetimini dayakla değil; sabır ve düzeni sağlamaya yönelik çalışmalar ile elde etmiştir. Feride öğretmen hem bu konu hakkındaki çabalarının sonucunu hem de ders işleme sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik düşüncesini, “Nihayet bu gürültüyü, yavaş yavaş **söndürmeye** muvaffak oldum. Şimdi, sınıf daha sakin. Çocuklar, yavaş yavaş söz anlamaya başlıyorlar. Hatta onlar ne kadar bağırlarsa, dersin o kadar

kuvvetle zihinlerine yerleşeceğine inanan Hatice Hanım bile memnun.” şeklinde ifade etmiştir (Güntekin, 2017: 233).

Mahmut öğretmen de Aliye, Ali Şahin ve Feride gibi demokratik tutuma sahip biridir. Öğrencilerine güvenmekte ve onlara rehberlik etme gayesi taşımaktadır. Mahalle Mektebi Hocası'nın ısrarı üzerine derse katılan Mahmut öğretmen, mektep hocasının öğretim yöntemini tasvir ederken aynı zamanda yadırgadığını, “Hoca yarım yamalak ezberlettiği sureleri bağıra bağıra okuttu. O, sözcük sözcük söylüyor, çocuklar hep bir ağızdan yineliyorlardı.” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca Mahmut öğretmen, sınıftaki disiplini dayak gibi cezalardan faydalanarak ya da baskı ile sağlayan biri değildir. Bu konu hakkındaki düşüncelerini, yine aynı mektep hocasını anlatırken aynı zamanda da açıklamıştır: “Hocanın altında her gün bir minder ya da keçeyle yastığı sırayla çocuklar götürüyor. Kimin **kulağı çekilirse**, bu görev ona düşer. O gün hocanın yiyeceği de o çocuğun üstündedir. Elhama kadar çıkmış bir çocuğun kulağı çekildi mi, tütün vs gibi bir armağan getirme koşulu varmış. Bunu bizim çocuklardan öğrendim.” (Makal, 2008: 115).

Zehra'nın, diğer öğretmenler kadar demokratik tutuma sahip olan biri olduğunu söylemek güçtür. Elem verici yaşantılarının da etkisiyle her an cezaya başvurabilen bir öğretmendir. Bu cezalar, dayaktan ziyade, öğrencilerini ötekileştirme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yazar bu durumu, “Yalnız her sınıfta bir köşeye ayrılmış birkaç sıra vardı ki muallim onların önünde haşin bir çehre ile sükût ediyordu: Fenaların, zayıfların, düşkünlerin oturduğu yerler...” şeklinde tasvir etmiştir (Güntekin, 2014: 21). Zehra'nın aynı tutumu bir başka yerde Maarif Müdürü Tefik Bey tarafından, “Kızlardan bazıları ya aile terbiyesinin tesiriyle ya görenek neticesi olarak hafiflik ederler. Zehra Hanım onları koleralı hastalar gibi derhal öteki çocuklardan ayırır ve son derece **huşunetle muamele** eder. ‘Kuşpalazına, kızamığa, çiçeğe tutulanları umumun sıhhati namına nasıl arkadaşlarından ayırıyorsak bunları da yine umumun manevi sıhhati için öyle ayırmak mecburiyetindeyiz’ der...” sözleriyle dile getirilmiştir (Güntekin, 2014: 16).

Tüm bu tutum ve davranışlar, Zehra öğretmende “seçkinci” anlayışın olduğunu da gösteriyor. Bu seçkincilik, Zehra'nın mükemmeliyetçi tutumundan ileri gelmektedir. Neredeyse her yönüyle birbiri gibi olan tek tip öğrenciler yetiştirmeyi gaye edinmiştir. Tefik Bey'in bu konuyla ilgili Zehra öğretmen hakkındaki düşünceleri romanda, “Şu ağaçlara bakınız, dedi, Zehra Hanım'ın ruhunu ve çocuklara verdiği terbiyenin cinsini

göstermek için bunlardan iyi misal olamaz... Bahçede ne kadar sakat, cılız, çarpık ağaç varsa budamıştır. Bütün sıhhatini kuvvetli ve güzel olanlara sarfetmiştir... Onların asker taburları gibi intizamla saf saf dizilmelerine çalışmıştır. **Sivri tepeleri kestirir**; fazla dalları budar, hasılı **hepsini birbirine benzetir**. Birinin ötekinden büyük ve başka türlü olmasına tahammül edemez. İnsan şu bahçeyi adeta fabrikadan çıkmış zannedecek..." şeklinde dile getirilmiştir (Güntekin, 2014: 18). Tüm argümanlar, Zehra'nın otokratik öğretmen tipini yansıttığına işaret etmektedir. Fakat Zehra öğretmen, çağdaş zihniyete sahiptir. Aliye ile Feride'nin beraber çalıştıkları Hatice Hanımlar ise eski zihniyeti, dini unsurların ağır bastığı eğitim anlayışını ve bunların yanı sıra otokratik öğretmen tipini temsil etmektedirler.

4.2.1.7. Eğitim Felsefelerindeki Konumları

Eğitim felsefeleri, öğretmen rollerinde olduğu kadar öğretmenin öğretim süreci içinde seçeceği strateji, yöntem ve teknik üzerinde de belirleyicidir. Eğitim bilimlerinin alt disiplini olarak gelişme gösteren eğitim felsefeleri, eğitim ile ilgili bütün aşamaları ve faktörleri etkiler. Eğitim felsefeleri, en kapalı ve tutucu olandan en açık ve ilerici olana doğru; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık'tır. Evrensel bilgilerin değişmezliğini savunan Daimicilik akımına göre, eğitim faaliyetlerinin amacı akli geliştirmektir. Evrensel gerçekleri anlayabilmek için akli geliştirmenin en önemli yolu, "klasik eser" eğitimi yapmaktır. Daimici anlayışta öğretmen, sınıfın tek otoritesi ve alan uzmanıdır. Esasicilik yaklaşımına göre eğitimin amacı, kültürel mirasın sonraki nesillere aktarılmasıdır. Esasici ve Daimici öğretmen, sınıf içinde aynı rolü paylaşırlar. Esasici yaklaşıma göre, öğrenciler yeterli olgunluğa erişmediği için karar verme yetkisi ve konu alanı bilgisine sahip tek kişi öğretmendir (Erden, 2007: 34-35). Pragmatizmi temele alan İlerlemeci eğitim felsefesine göre öğretmen, bilgi aktaran bir otorite değil; öğretim sürecini yönlendiren bir rehberdir. Hem Pragmatizmi hem de Varoluşçuluğu temele alan Yeniden Kurmacı felsefeye göre ise öğretmen, toplumsal değişimin öncüsü olarak öğrenciye ve topluma rehberlik eder (Geçit vd. 2016: 57-59).

Öğretmenlerimiz çağdaş ve laik düşünce yapısına sahip olmakla birlikte, öğretim süreçlerinin yönetimi bakımından farklı felsefi eğilimlerin etkisi altındadırlar. Her ne kadar yaşadıkları dönemin eğitim anlayışı inanca dayansa da onlar, Tek Partili yılların

öğretmenini temsil ettikleri için yeni usullere dayanan anlayışla öğretim süreçlerini düzenlemişlerdir. Şahin öğretmen, öğrencilerinin gelecekleri konusunda belirleyici rol oynayacak olan dönüm noktalarını kendilerinin tayin etmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu inancını, “Sözümü yanlış tefsir buyurmayınız... ’İhtilal propagandası yapacağım’ demiyorum. Sadece çocuklarımızı öyle yetiştirelim ki, ileride tutacakları yolu, **hiçbir tesire tabi kalmadan**, kendileri intihab etsinler...” sözleriyle ifade etmiştir (Güntekin, 2009b: 60). Onların, seçimlerinde hiçbir etki altında kalmadan hür iradeleriyle hareket etmesi için kendisinin rehberliğini uygun görmektedir. Bu yönüyle Şahin öğretmenin, Yapılandırmacı felsefe eğilimi gösterdiğini söylemek mümkündür.

Zehra öğretmende ise, seçkin ve mükemmeliyetçi anlayışın yanı sıra ahlak ve erdeme verdiği önemin ifrat derecesine ulaştığını görüyoruz. Öte yandan, öğrenciler için en iyi ve en doğru olanın belirleyicisi olarak kendisini görmektedir. Zehra öğretmenin ahlak ve erdeme yönelik takındığı aşırı titizliğini Tevfik Bey, “Sonra onda bir nevi hastalık, hiç durmayan, onu daima için için yakan bir humma var: Doğruluk, fedakârlık, manevi temizlik hastalığı... Haksızlığın, yalanın, rıyanın, hasılı bütün ahıksızlıkların ve zaafaların müthiş bir düşmanıdır.” şeklinde dile getirmiştir (Güntekin, 2014: 11-12). Zehra öğretmenin eğitim ve öğretim süreçlerinden yalnızca kendisinin sorumlu olduğu düşüncesini ise, “Görüyor musunuz ne dikkatle çocukları muayene ediyor... Sabahleyin fena bir kıyafetle mektebe gelen çocukların analarına kızar, hatta bazan onları mektebe davet edip haşladığı da olur... Buna mukabil talebeyi akşam azadında evlerine gönderirken kıyafetlerine nezaret etmeyi de kendine ait bir vazife addeder...” sözleriyle tarif etmiştir (Güntekin, 2014: 18). Bu tutum ve davranışları sonucu Zehra öğretmenin, Daimici felsefeyi yansıtan bir eğitim anlayışına sahip olduğunu ifade edebiliriz (Geçit vd. 2016: 55-56). Ali Şahin’in eğitim anlayışının temelinde yer alan öğrenci, Zehra’da yerini öğretmene bırakmıştır. Bizim Köy, Çalıkuşu ve Vurun Kahpeye romanlarının kahramanları hakkında yeterli bilgi olmadığı için eğitim felsefelerindeki yerlerine dair kesin yargıda bulunmak mümkün değildir.

4.2.1.8. Mesleki Tutum, Rol ve Davranışları

Öte yandan öğretmen, görevlerinin yanı sıra, mesleki statüsüne yönelik birtakım davranış örüntüsüne sahip olmalıdır. Rol olarak bilinen bu davranış şekilleri, dönemin

sosyo-kültürel yapısına ve koşullarına göre değişiklik arz edebilir. Ayrıca, uygulanan eğitim programlarındaki felsefi yönelimler, öğretmenlerin rollerinde belirleyici özellik taşır (Saylan, 2007; Akt. Geçit vd. 2016: 24-26). Başka bir ifade ile öğretmenlerin rol yapısını belirleyen birçok faktör olduğunu söyleyebiliriz. Roller, eğitim sistemi içindeki temel öğelerin karşılıklı beklentileri sonucu ortaya çıkar. Öğretmen; yönetici, öğrenci, veli, çevre ve devletten birtakım beklentiler içinde olabilir. Benzeri şekilde, onların da öğretmenden beklentileri vardır. Bu beklentiler, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren de benzeri düzeyde korunarak gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin sahip olması gereken rolleri, okul içi ve dışı şeklinde gruplayarak özetlemek mümkündür:

Öğretmenin okul içi rolleri;

a) Öğretmen, öğretim sürecini yöneten ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaca ulaşmasını sağlayan liderdir.

b) Öğretmen, öğrencilerin eğitim, öğrenim ve gelişimlerini amaç edinen bir danışmandır.

c) Öğretmen, öğretim süreci içinde, dışında ve sürecin sonrasında öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerin çözümü için rehber vazifesi görür.

d) Öğretmen, bireylerde istendik davranış değişikliği meydana getirmesi gereken bir eğitici dir.

e) Öğretmen, okul ortamında haklıyı haksızı ve iyiyi kötüyü ayırt etmesi gereken bir yargıçtır (Geçit vd. 2016: 26-27).

Tek Parti Dönemi'nin eğitsel açıdan felsefi eğilimine daha önce değinmiştik. Bu dönemde siyasi iradenin benimsediği birey yetiştirme sisteminin, Cumhuriyet ideolojine bağlı kalınarak bir ya da birkaç eğitim felsefesinin ilkeleri doğrultusunda oluştuğunu biliyoruz. Fakat öğretmen, çeşitli sebeplere bağlı olarak her zaman sistem tarafından benimsenen felsefi akımların gereklerini yerine getiremeyebilir. Öğretmen, eğitim ve öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında farklı bir felsefi akımın herhangi bir kabulünü de kullanabilir. Bu durum, hem Tek Partili yıllar hem de günümüz eğitim sisteminde kabul edilebilir bir gerçektir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu rol ve kişisel özellikler, eğitim ve öğretim süreçlerini etkileyen başlıca unsurlardandır. Öğretmenlerin görev ve mesleki yeterlikleri kadar tutum, davranış ve rolleri de değime bir o kadar açıktır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreçleri, verilen görev ve sorumluluklarına bağlı kalan öğretmenlerin

dünya görüşü, takındığı rol ve kişisel özellikleri etrafında gelişir. Hakeza bu durumu, roman kahramanı olan öğretmenlerimizde de görmek mümkündür.

Romanlarda, öğretmenlerimizin mesleki bakımdan kendilerinden beklenen bazı tutum ve davranışlara sahip olduklarını görebiliriz. Bu nitelikler, öğretmenlerin öğrenci tarafından benimsenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile beklenen verim, öğretmenin öğrenciyi, öğrencinin de öğretmeni kabul etmesi sonucu artış gösterir. Ali Şahin, açık fikirli ve eleştirel düşünce yapısına sahip bir öğretmendir (Güntekin, 2009b: 49-51). Bunu, muhtelif söylemlerinden de anlamak mümkündür. Öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olan Şahin öğretmen, programlı ve teşkilata dayalı çalışmaya önem veren sabırlı bir kişiliktir. Bu niteliklerini kendi ifadesiyle, “Ne istediğimi, ne yapacağımı artık biliyorum... Şunun şurasında kafama uygun üç beş arkadaş bulur da dilediğim, düşündüğüm gibi bir nesil yetiştirirsem işler kendiliğinden düzeler... Gerçi, bu az çok zamana muhtaç bir şey, ama ne yapalım bekleriz... Zaten kafaları değiştirmeden idareyi değiştirmek öyle pek tamah edilecek bir netice vermiyor. Bir kötü bağdan mahsul almak için dünya kadar emek sarf ediyoruz. Yeni bir nesil yetiştirmek için beş on sene beklemişiz çok mu?” şeklinde dile getirmiştir (Güntekin, 2009b: 64-65). Bu bağlamda Ali Şahin öğretmenin ideolojisi, mesleğinin gereklerinden daha baskındır diyebiliriz. Başka bir deyişle, mesleğini, ideolojik düşüncelerini hayata geçirmek için bir araç olarak kullanmaktadır.

Zehra ise, mesleki faaliyetlerinde bağımsız; bir o kadar da öğrencilerine karşı esnek olmayan bir öğretmendir. Tevfik Bey onun bu tutumuna, “Kelimeyi çok yerinde kullandınız... Zehra Hanım icraatında hemen hemen müstakildir... Bizim emirlerimize, nehyelerimize hiç kulak asmaz... Hasılı bildiği gibi hareket eder.” cümleleriyle açıklık getirmiştir. (Güntekin, 2014: 8). Ayrıca onun doğruluk, manevi temizlik ve fedakârlık hastalığını; ideal öğretmen kimliğinin önündeki bir engel olarak kabul edebiliriz. Zira bu durum, öğrencilerine karşı aşırı acımasız olmasına yol açmıştır (Yalçın, 2002: 186). Hiçbir şekilde mazeret kabul etmeyen ve hakkaniyeti umarsızca savunan bir öğretmen, sevgi ve merhamet duygusundan yoksun çocukların yetişmesine sebep olabilir.

Zehra öğretmenin acımasız tutumu karşısında, Feride'nin bilakis duygulu ve sevecen bir kişiliği vardır. Öğrencileri ile arasında kuvvetli bir sevgi oluşturmaya özen göstermektedir. Bu düşüncelerini, “Gözümün önüne mekteplerimizin bakımsız kalmış kaba saba ellerde ziyan olmuş, miniminileri geldi. Bu biçareler, açılmak için biraz

güneş, bir parça şefkat bekleyen çiçekler gibiydi. Bu şefkati, bu harareti gösterenlere, gönüllerinin bütün minnet ve muhabbetini veriyorlardı. Her şeye rağmen, bu küçük sefilleri, derin derin sevmeye başladığımı anladım. Munise bile onlar arasında gelmemiş miydi?” şeklindeki kendi cümlelerinden anlamak mümkündür (Güntekin, 2017: 418-419).

Bununla birlikte çok çalışkan, sabırlı ve ümitsizliğe kapılmayan; öğrencilerinde bir ışık gördükçe azmi körüklenen bir öğretmendir (Güntekin, 2017: 246). Genç yaşta öğretmen olmasının bir getirisi olarak Feride, esprili ve öğretim sürecinde esnektir. Bu özelliklerini kendisi romanda, “Mektebe teneffüs usulünü de koyduk. Çocukları yarım saatte, bir saatte bir bahçeye çıkarıyorum, eğlenceli, meraklı oyunlar öğretmeye çalışıyorum. Nedense, bir türlü bunlardan tat duymuyorlar. O vakit, çaresiz onları kendi hallerine bırakarak bir köşeye çekiliyorum.” sözleriyle dile getirmiştir (Güntekin, 2017: 235). Aliye de Feride gibi merhametli, esnek, çalışkan ve hoşgörülü bir öğretmendir. Öğrencilerinin eğitimi için gerekli her türlü fedakârlığı yapmaya hazır biridir. Öyle ki, uzun süre eğitim ve öğretimi aksatan işgal esnasında Yunan komutanından okulun tekrar kendisine teslim edilmesini ve eğitim hizmetlerinin devam etmesini talep etmiş; isteğinde muvaffak olmuştur. Bu cesaret ve özverisini, “Evet kumandan, mektebi işgal etmişsiniz. Mademki medenisiniz, emrediniz, mektebi boşaltsınlar; çocukların tahsili geri kalmasin.” sözleriyle göstermiştir (Adıvar, 2007: 109).

Mahmut öğretmen de sabırlı, çalışkan ve hakkaniyete dikkat eden biridir. Sınıf içindeki rol ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan bir öğretmendir. Öğrencilerin öğretimden geri kalmaması için verdiği mücadeleleri, “Dersliğin üzerini örtemedik. Öğretmen evinin son model çatı(!) ile örtülü odasında öğretimi yürütelim dedik; çocuklar hep hastalandı yine kuru toprağa oturmaktan; damın da akmasından... İyi havalar neredesiniz? Gözümüz yolda kaldı. Denizde kum, bizde toz... Yut yutabildiğin kadar!” sözleriyle ifade etmiştir (Makal, 2008: 117). Köyde karşı karşıya geldiği güç durumlara rağmen, yılmayan bir kişilik yapısına sahiptir. Öğrencileri ile arasında sıkı bir sevgi ve saygı bağı vardır. Yaz tatilindeyken bile öğrencileri ile karşılıklı olan bu bağı Mahmut öğretmen, “Bu arada geldiğimi duyan öğrencilerim, görüşmeye geldiler. Bir ay içinde hepsiyle görüştük. Nadas zamanı olduğundan, tarlada yatıyorlar ve çift sürmekten artan zamanlarını da öküzleri otlu yerlerde güderek geçiriyorlar. Geldiğimi birbirlerinden duydukça, öküzleri başka arkadaşlarına bırakıp geldiler.” sözleriyle dile

getirmiştir (Makal, 2008: 128). Bu durum, Mahmut öğretmenin öğrencileri tarafından benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca, okulun ve öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi için bizzat kendisini sorumlu görmüştür. “Kapı pencereyi yerlerine tutturamadık. Dışı sıvasız dururken, duvarların iç yanını çamurla sıvayıp geçmiştik içine.” sözleri, okul için gösterdiği fedakârlık örneklerinden biridir (Makal, 2008: 129). Öğrencilerin sağlık sorunları ile de ilgilenen duyarlı bir öğretmendir. Köylüye bu konuyla alakalı olarak yol göstermiş ve bilinçlenmelerini sağlamıştır (Makal, 2008: 132).

4.2.1.9. Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Teknikler

Bu kısımda, öğretmenlerimizin derste kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik herhangi bir bilgi bulunmadığı için yalnızca öğretim stratejisine yer vereceğiz. Öğretim stratejileri, eğitim bilimciler tarafından kabul edilen üç ana gruptan ibarettir. Bunlar: “Sunuş Yoluyla Öğretme”, “Buluş Yoluyla Öğretme” ve “Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme” stratejileridir. Tez konusu ettiğimiz romanlarımızda, yalnızca Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisine dair bulguya rastladık. Dolayısıyla hepsini açıklamak yerine sadece bu stratejiye değineceğiz.

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi, öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinliklere dayalı bir yaklaşımdır. Öğretmenin bu stratejideki rolü, öğrenciye rehberlik etmek ve cevabı buldurmaktır. Süreç, öğrencilerin merak duygusunu uyandıracak problemler ile başlar. Bu problemler, öğrencinin merakını canlı tutacak ve başarıya duygusunu artırıcı nitelikte olmalıdır. Öğrenci, keşfetme heyecanını yeniden bularak yaşar (Demirel, 2011: 67).

Ali Şahin, öğrencilere doğruyu buldurmak için pozitif bilimlerin eğitimini almış nitelikli bir rehberin yeterli olacağı kanaatine sahiptir. O, bu düşüncesini, “Demek ki istidatlı bir milletin çocuklarına ‘**doğru**’yu buldurmak için onları mutlaka yüksek ilim ve muhakeme yollarından geçirmek şart değil. İyi bir **rehber**, basit, fakat müspet bir iptidai tahsiliyle de onu hak ve hakikati göreceğe hale getirebilir, zamanının adamı yapar.” diye ifade etmiştir (Güntekin, 2009b: 94). Bu söylemler, Ali Şahin öğretmenin “Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi” doğrultusunda bir öğretim anlayışı geliştirdiğini gösteriyor. Dolayısıyla Ali Şahin, öğrencilerini bu anlayışla yetiştirerek onların sonraki yaşantılarında da bu düşünce tarzını kullanabilmelerini amaçlamaktadır.

4.2.1.10. Değerlendirme

Romanlardaki öğretmenlerimizin tamamı, Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin temel düşünce yapısını yansıtmaktadırlar. Eylem ve söylemlerinden anlaşılacağı üzere hepsi çağdaş, yenilikçi ve laikdir. Kahramanlarımız, sanki Tek Partili yılların ulus-inşa projesi için Anadolu'ya gönderilmiş birer organizatördür. Özellikle Ali Şahin öğretmen, yetiştireceği neslin bizzat kendi fikir ve eylem dünyasını yaşatması emelini gütmektedir. “Benim yerime, bana benzeyen, benim gibi düşünen, benim gibi duyan ve söyleyen insanlar bırakırsam bu, beni acaba bir dereceye kadar müteselli etmez mi? Yüz sene sonra bu sokakta yine benim dilim konuşulur, karşıdaki denizde yine benim bayrağımı taşıyan gemiler dolaşırsa kendimi daha az mahvolmuş sayamaz mıyım? Evet, dilimin, duygularımın hakikat haline gelmiş olması benim için bir dereceye kadar başka insanlarda yaşamaya devam etmek sayılmaz mı?” sözleri, bu düşüncemize yönelik bir dayanak teşkil etmektedir (Güntekin, 2009b: 50).

İdeoloji kaygısı ağır basan Ali Şahin öğretmene nazaran Aliye, milli duygu ve fedakârlık karakteri ile ön plana çıkmaktadır. Aliye'nin bu nitelikleri yazar tarafından, “O çok coşkun bir ruhla çocuklara milli marşlar öğretiyor, her yerde memleketi alan yabancıların şiddetle aleyhinde bulunuyor, çocukları ellerinde bayraklarla sokaklarda dolaştırıyordu. Bu, tabii olarak ona kuvvetle bir Kuvayı Milliye taraftarlığı rengi veriyordu.” şeklinde ifade edilmiştir (Adıvar, 2007: 36-37). Bu bakımdan Aliye, bir nevi Osmanlı devlet ve toplum sisteminin aksine ulusal anlayışın temsilcisi olarak yer edinmiştir diyebiliriz.

Mahmut öğretmen ile Torun Hanım, Tek Parti Dönemi eğitim anlayışı ve devlet sisteminin birer koruyucusu, savunucusu ve yayıcısıdır. Mahmut öğretmen, daha önce de değindiğimiz gibi kendisini Atatürk devrimlerinin çocuğu olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, dönemin eğitim sistemini benimseyen bir öğretmendir. Torun Hanım da aynı şekilde, Atatürk inkılâplarının filizlenmeye başlayan nesli olarak tasvir edilmiştir. Bunu, Erhan ile köyleri dolaşarak Atatürk devrimlerini halka anlatmasından çıkarsamak mümkündür (İzzet, 1933: 164).

Zehra ise, Tek Parti Dönemi eğitim sisteminin akılcılık ilkesine açılan kapısıdır. Müspet ilim yanlısı ve batıl inançların düşmanı olarak, insanı yalnızca hakikate götüren bilgilerin öğretimine taraftır (Güntekin, 2014: 11). Tek Parti Dönemi eğitim sisteminin

çağdaşlık özelliği, Feride'nin kişisel ve mesleki karakteriyle tezahür etmektedir. Fransız okulunda eğitim alan Feride, aldığı asri eğitimin etkilerini, yaşamının her boyutuna yansıtmıştır (Güntekin, 2017: 304). Ali Şahin ise bu eğitim sisteminin, dini öğelerden soyutlanmış laik yönünü temsil etmektedir (Güntekin, 2009b: 245). Hülasa, roman karamanı bu öğretmenler bir araya getirildiğinde, “Erken Cumhuriyet Dönemi” eğitim sistemi anlayışının meydana geldiği görülür.

4.2.2. Öğrenci

İnsanlar yaşamları boyunca birtakım bilgi, beceri ve tutum örüntüleri edinirler. Doğumdan itibaren başlayan öğrenme faaliyetleri, okulda olduğu kadar okul dışında da devam eder. Bu öğrenmeler bireysel ihtiyaçları karşılayabildiği gibi, toplumsal yaşamı da düzenlemektedir. Dolayısıyla, eğitim faaliyetlerinde bireysel ve toplumsal fayda gözetilir. Devletler, bireysel gelişimden faydalanarak toplumsal kalkınmayı sağlamak için çaba sarf ederler. Aileler ise, çocuklarının rahat bir yaşam sürmesi için gerekli bilgi, beceri ve deneyimlerle donanımlı olmalarını arzu ederler. En eski tarihlerden günümüze kadar bu durum, öğrenen kitlelerinin yaşadığı zamana ve bağlı bulunduğu topluma göre çeşitli değişimlere uğrayarak gelmiştir. Eğitim meselesinin, Antik Dönem'den itibaren düşünsel bir problem alanı olarak görülmeye başlandığı bilinmektedir (Geçit vd. 2016: 171). Buna bağlı olarak öğrenci kavramı, eğitime dair birtakım tartışma ve öne sürülen düşüncelerin konusu olmuştur. Bu kısımda, romanlarda yer edinen öğrencilerin eğitim durumlarına, sosyal yaşantılarına ve eğitim felsefelerindeki yerlerine değinilecektir.

4.2.2.1. Eğitim Durumları

Öğrenciler, çeşitli bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için okulda eğitim alırlar. Okul eğitiminde öğrencinin önemli bir yeri vardır ve neredeyse bütün faaliyetler onlara göre düzenlenir. Eğitim işiyle alakadar olan diğer şahıslar kadar, öğrencilerin de birtakım rol ve sorumlulukları vardır. Derslerine özen gösterme, okul kurallarına uyma ve okula devam etme; öğretmen ve arkadaşlarına saygılı olma ve küçüklerine sevgiyle yaklaşma, başlıca öğrenci rol ve sorumlulukları olarak gösterilebilir. Öğrencilerin bu bilişsel ve duyuşsal becerileri yaşının gereklerine uygun bir şekilde öğrenmesi, gelişim

psikolojisinin ilkeleri çerçevesinde gerçekleşir (Erden, 2007: 21). Eğitim ve öğretimde gelişim psikolojisi verilerinin 20. yüzyıldan itibaren yer aldığını düşünürsek, bunların Osmanlı Devleti'ndeki öğrenci yetiştirme sisteminin bir parçası olmadığını görürüz. Kaldı ki, bu dönemin eğitim anlayışı ile Cumhuriyet sonrasında kabul edilen eğitim sisteminin taban tabana zıttır. Bu bağlamda, romanlarımıza konu olan öğrencilerin, dini unsurlara ağırlık verilen medrese usulü eğitimle yetişmiş ailelerin çocukları olduğu söylenebilir.

Romanlarda öğrencilerimiz, geleneksel Osmanlı toplumunun birer üyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem ailede hem de okulda, öğrencilere dini esas ve usullerin ağırlıkta olduğu bir eğitim verilmektedir. Yeşil Gece romanında bu durumun en bariz göstergesi, çocukların okulda sarık sarmasıdır. Şahin öğretmenin tayin edildiği Sarıova, öğrencilerin başlarında yeşil sarıklarla geldikleri bir kasabadır (Güntekin, 2009b: 14). Halkın yarısından fazlasının sarıklı olduğu bu kasabada, öğrenciler dini ilimlerden başka bir şey bilmemektedir ve tıpkı halk gibi, öğrenciler de medrese zihniyetinin kuvvetli tesiri altındadır. Ali Şahin öğretmenin gözünden bu durumu yazar, “Sarıova’ya geleli daha üç saat olmadığı halde softalığın bu kasabaya ne büyük bir kudretle hâkim olduğunu anladı.” sözleriyle dile getirmiştir (Güntekin, 2009b: 55).

Romanda medrese zihniyeti, çocukların dimağını çürüten; gençliğini ve hatta ömrünü alabilen bir eğitim anlayışı olarak resmedilmiştir. Medresede öğrenciler dayağa, ezbere ve baskıya dayalı eğitimden geçmektedirler. Ali Şahin öğretmenin şu ifadeleri, konuya yeterince açıklık getirmektedir: “Hocası Hafız Rahim Efendi, gayet celalli bir adamdı. Ondan sade talebesi değil, konu komşudaki saçlı, sakallı adamlar bile korkardı. Az buçuk tembellik, avarelik eden çocukların başına kocaman sopasını indirdiği vakit Allah yarattı demezdi.” (Güntekin, 2009b: 109). Ayrıca öğrenciler, din ağırlıklı eğitimin faydasız ilimleri ile yetişmektedir. Dini, şahsi çıkarlarına alet eden medrese zihniyeti, öğrencileri gagesiz bir yaşama sevk etmektedir. Öğrenciler, çoğu kez okuldan alınıp dini eğitimden geçirilmek ya da hafız olarak yetiştirilmek amacıyla medrese eğitimine teslim edilmektedir. Bu durum zamanla öyle bir reddeye gelmiştir ki, öğrenciler yaşam kavgasının bir parçası olarak görülmektedir. Küçük Bedri'nin yaşlı babası, “...Bedri'nin bir iki sene içinde behemahal hıfzını dinletmesi lazım... Eğer onu Allah'ın izniyle pek yakın bir zamanda yetiştiremezsem imamet başkalarına geçer... Biz yüzüstü kalırız...” diyerek düşüncemizi teyit etmektedir (Güntekin, 2009b: 117).

Mahmut öğretmenin köyü olan Nurgöz'deki öğrenciler de ağırlıklı olarak dini eğitimden geçmektedir. Hem bu durumu hem de ağırlıklı olarak kızların medrese usulü eğitim verilen yere gönderildiklerini yazar, “Pazartesiydi. Saat onu buldu. Okula gelen çocukların sayısı hâlâ onu doldurmamıştı. ‘Öğretmenim, İsa Çavuş’un mektebine, sabah almaya gittiler; biz aldık geldik, onlar da neredeyse gelirler’ diyordu gelenler. ...Kızlar çoğunlukta.” diyerek bu duruma açıklık getirmiştir (Makal, 2008: 114-115).⁴ Buradan anlaşılacağı üzere öğrenciler, sabah derslerini aldıktan sonra okula geliyorlar. Mahmut öğretmenin öğrencileri de tıpkı Sarıova'nın öğrencileri gibi, okuldan alınarak medrese eğitimine verilmektedir. Köye gelen bir hafıza öğrencileri teslim etmek isteyen köylü, “Sen buradan gitmesen iyi olur. Senin için olduktan sonra her şeyin kolayını buluruk. Çocukları da teslim ederik sana. Köyümüzün şerefini yükselttiğin yeter. Çocukları sen alınca, öğretmen de bildiği yere gitsin.” ifadeleriyle amaçlarını dile getirmiştir (Makal, 2008: 108).

On Yılın Romanı'ndaki İki Pınar'ın öğrencileri de dini esas ve usullerin otorite olduğu bir eğitime maruz bırakılmışlardır. Köyde okul olmadığı için öğrenciler, köyün imamından eğitim alarak yetişmektedir. Bu eğitim ise, çoğu zaman korku ve şiddetle karışık bir şekilde verilmektedir. Etem İzzet bu eğitim anlayışını, “Tuğrul: Oyyy anam imam geliyor! diye fışlandı. Bütün çocuklar birden sustular. Ve imamdaki önce küfrü avluya geldi... Kaçabilen kurtuldu, kaçamayan kığına kığına şamarı yedi.” sözleriyle dile getirmiştir (İzzet, 1933: 9). Dini tahakkümün hüküm sürdüğü bu köyde çocuklar, dinlerine sıkıca bağlı ve itaatkâr yetişmektedir. Özgür bir düşünceden yoksun olan bu çocuklar; medrese zihniyeti, tekke, cami ve padişah yüzünden cehalet ve sefalet içinde eriyip gitmektedir (İzzet, 1933: 31-34).

Aliye öğretmenin görev yaptığı kasabadaki öğrenci profili, Sarıova'dakilerden farklıdır. Burada medrese eğitimi alan öğrenci yoktur. Ancak, buradaki öğrenciler de dine sıkı sıkıya bağlı, yobaz ve cahil ailelerin etkisi altındadır. Herkesin ortak paydada bulunduğu tek nokta, din eğitimidir. Dolayısıyla, öğrencilerin iyi eğitilmiş olmalarının ölçütü olarak aynı eğitim anlayışı kabul edilmiştir (Adıvar, 2007: 47). Zehra öğretmenin öğrencileri arasında da medrese eğitimi alanlar yoktur. Ya da en azından, romanda böyle bir durumdan bahsedilmemiştir.

⁴ “Sabah”, sabahlık din dersi anlamında kullanılmıştır.

Feride öğretmenin görev yaptığı Zeyniler köyündeki öğrenciler, eğitsel açıdan Aliye öğretmenin öğrencileri ile benzerlik taşımaktadır. Öğrenciler, ağırlıklı olarak dini esaslarla eğitilmektedir. Ağır cezaya ve dayığa maruz kalan bu öğrenciler de medrese usulüyle yetişmektedir. Bu anlayışta önceki öğretmenin büyük etkisi vardır; ancak, köy halkı da bu durumdan memnundur. Ortalama on iki, on üç yaşlarındaki kız öğrenciler okula başörtüsü ile gelmektedir. Kızlar ile erkekler, ayrı sınıflarda eğitim görmekte ve günümüzdeki karma eğitime aykırı olan bu uygulamalar, öğrencilerin dini açıdan iyi yetişmesi için gerekli görülmektedir (Güntekin, 2017: 225-230). Öte yandan öğrenciler, genellikle neşesiz ve donuk bir yapıya sahiptir. Dini eğitimin aşırılığı, çocuklardaki dünya emelinin sönmesine sebep olmuştur. Bu, öyle bir reddeye gelmiştir ki, bütün öğrenciler, uzun teneffüs aralarında cenaze töreninin düzenlendiği ölüm oyununu oynar olmuştur (Güntekin, 2017: 234-236).

Zehra öğretmenin öğrencileri ile Cumhuriyet rejiminin şemsiyesi altına giren Erhan ve Torun gibi birçok öğrenci, diğer dört romanın öğrencilerine göre eğitsel açıdan oldukça avantajlı konumdadır. Zehra öğretmenin öğrencileri, müspet ilim ve çağdaş bir zihniyet ile yetişmektedir. Buna daha önce değinmiştik. Cumhuriyet rejiminin İki Pınar öğrencileri gibi bütün Anadolu çocuklarına sağladığı eğitim olanağını ve bu eğitimin niteliğini Erhan, “Yalnız İstanbul’da son dört sene içinde yeniden 44 modern şekilde ilk mektep binası yapıldı. Orta mektep, Lise adetleri çoğaltıldı. Yüzde yetmiş nispetinde orta mektep, yüzde kırk beş nispetinde liseler arttı. Her yıl, binlerce talebe liselerden çıkıyor. Maarif sistemlerimiz, terbiye programlarımız, kitaplarımız, muallimlerimizin çoğu istediğimiz çağa girmiştir.” sözleriyle açıklamaya çalışmıştır (İzzet, 1933: 101). Ali Şahin, Aliye ve Feride öğretmenlerin öğrencileri ise; çağdaş bir eğitim sisteminden yoksun ve yalnızca öğretmenlerinin çabalarına terk edilmiş durumdadırlar.

4.2.2.2. Sosyo-Ekonomik Yaşantıları

Zeyniler’deki öğrenciler, küçük yaşta hayatın zorlukları ile karşılaşmakta ve aile büyükleri ile benzeri işleri yapmaktadır. Feride öğretmen bu duruma, “En geç mektebe gelenler erkek çocuklardı. Bu delikanlılar, büyük adam gibi ev işi görürler, kuyudan su çekerler, inek sağarlar, dağdan odun taşırlarmış.” diyerek açıklık getirmiştir (Güntekin, 2009b: 230). Ayrıca bu öğrenciler, yaşam standardı açısından diğer romanlarda olduğu

gibi, sefaletin ve yokluğun çocuklarını temsil etmektedir. Sosyo-ekonomik bakımdan oldukça düşük seviyede olan bu öğrencileri, Feride öğretmen şu sözlerle tasvir etmiştir: “Zavallıların kıyafetleri öyle sefil ve perişandı ki... Hemen hiçbirisinde çorap, potin yoktu. Başları, eski püskü bez parçalarıyla sımsıkı kundaklanmış, çıplak ayaklarındaki nalınları şıkırdata şıkırdata dershanenin kapısına kadar geliyorlar, orada nalınlarını çıkartarak yan yana diziliyorlardı.” (Güntekin, 2017: 227).

Zehra öğretmenin öğrencileri de Zeyniler köyündeki çocuklar ile neredeyse aynı sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Zehra öğretmenin derse almayarak eve gönderdiği iki öğrenciyi gören Maarif Müdürü Tefik Bey, bu durumu şu şekilde nakletmiştir: “Birisi, ‘annem hasta... Ben ev işlerine bakarım... Küçük kardeşimin yiyeceğini yediririm... Kuyudan su çekerim... Ateş yakarım... Bulaşık yıkarım... Bu işler bitinceye kadar vakit geçiyor’ dedi. İkincisi titiz bir çocuktur. Hiddetle kendini müdafaa etti: ‘Ne yapayım efendim... Her sabah değil ya... Bazı günler erken geliyorum... Bazı günler hava kapalı oluyor... Anlayamıyorum.’ Bu mantık tuhafıma gitti. ‘Hava kapalı olursa geç gelmek mi lazım kızım!’ dedim. Çocuk hiç aklıma gelmeyen yerinde bir cevapla ağzımı tıkadı: ‘Hava kapalı olunca saati nereden anlayayım?’ Demek onun da evinde saat yokmuş...” (Güntekin, 2014: 15).

Aynı şekilde, On Yılın Romanı’nın kahramanları Erhan ve Torun da çocukluk yıllarını düşük sosyo-ekonomik düzey içinde geçirmişlerdir. Okul bir yana, yiyecek bir parça ekmekleri bile olmayan Torun bu durumu, “Peki ana, bizim davarımızı, pırtımızı, sığırımızı aldılar. Ekmekliğimizi ne diye aldılar? Bu yıl ne bir bulgur tanesi ne bir yarma aşı bile yemedik.” sözleriyle dile getirmiştir (İzzet, 1933: 19). Romanda mevzu edildiği kadarıyla Erhan ve Torun ile Anadolu köylerinde yaşayan birçok aynı yaştaki çocuk, Atatürk sayesinde okula ve eğitim alma fırsatına kavuşmuştur. Torun, Erhan’a yazdığı mektupta İki Pınar’ın eğitim kurumlarını ve bu konudaki gelişmeleri, “Köyde üç mektep var. Cumhuriyet mektebi. Gazi Mektebi! ...Bütün çocuklar mektepte. **İki ay içinde okuyabiliyorlar**. Bu yıl ilk mektebi bitirenler Erzurum’a ortamektebe gidiyorlar. İmtihan verecekler. **Liseyi bedava okuyacaklar**.” şeklinde tarif etmiştir (İzzet, 1933: 134-135). Aynı zamanda, Torun’un kullandığı “iki ay içinde okuyabiliyorlar” söylemi, “Harf Devrimi”ne; “liseyi bedava okuyacaklar” demesi ise, “Sosyal Devlet” anlayışına vurgu niteliği taşımaktadır.

Aliye öğretmenin öğrencileri, kasabadaki sınıflaşma ve ailedeki yanlış eğitimin tesiri altındadır. Öyle ki, erkek öğrenciler kasaba halkının garip sosyal yapısını temsil edencesine kız öğrenciler üzerinde baskı kurmaktadır (Adıvar, 2007: 26). Bu durum aynı zamanda, ailelerin kızlara verdiği değeri de göstermektedir. Öğrenciler esnaf, eşraf ve memur çocukları şeklinde sosyal tabakalara ayrılmışlardır. Bu tabakalaşma, öğrencilerin sınıfsal kavgalarına ve ötekileştirilmelerine sebep olmaktadır. Bu bakımdan kasabada, iltimas hat safhadadır. Ayrıca öğrencilerin çoğunda, sigara içmek gibi kötü alışkanlıklar da mevcuttur. Öğrencilerin bu olumsuz davranışları sergilemesinde, kendi aileleri kadar, romanda benzeri tutum ve eylemleri ile tasvir edilen Hatice Hanım'ın da büyük etkisi vardır. Aliye öğretmen bu durumu, "Hepsinin cebinde bir tabaka tütünü var. Hemen hepsi Hatice Hanım'la karşılıklı sigaralarını yakarlar, avluda çömelirler; hem sigara dumanlarını savurur, hem de evlerinde olanı biteni anlatırlardı." sözleriyle ifade etmiştir (Adıvar, 2007: 27).

Mahmut öğretmenin öğrencileri de çok düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Kılık kıyafetleri bir yana, yiyecekleri bile oldukça kısıtlıdır. Üstelik öğrenciler, Zeyniler köyünde olduğu gibi büyükler ile aynı işleri yapmaktadırlar. Tarlada çalışmakta ve yeri geldiğinde hayvan gütmektedirler (Makal, 2008: 128). Köyün yapısı, harabeler yığını andırmaktadır. Yiyeceklerin en sıradanı bile, onlar için lüks mahiyetindedir. Mahmut öğretmen bu durumu, "Yaşamımız ne kadar durgun, düşünce ve yoksulluk içindeyse, besinlerimiz de o kadar basit ve sayılı. En ilkel yiyecek olan pirinç, bizim için lüktür. Kırk yılda bir canın çekse, ara babam ara işin yoksa... Hemen unutmadan söyleyim. Alfabede, 'Baba bana bal al' cümlesini okurken, sordum: Elli altı öğrenci içinde, yalnız bir tanesi bal görmüş. Gerisi bilmiyor. O çocuk da, başka bir köye gezmeye gittiğinde görmüş." sözleriyle dile getirmiştir (Makal, 2008: 23).

Ali Şahin öğretmenin öğrencileri de sosyo-ekonomik bakımdan, oldukça düşük bir düzeydedir. Bunu, kasaba imamının geçim sıkıntısından ötürü öğrencisini okuldan alıp hafız olarak yetişmesi için medrese eğitimine teslim etmesinden anlamak mümkün (Güntekin, 2009b: 109). Öte yandan bu öğrenciler, cahil ailelerin yanlış rehberliklerine maruz kalmaktadır. Öğrencileri yanlış yönlendirmenin sonuçlarını Ali Şahin öğretmen, "Büyükler arasındaki ihtilâf çocuklara da sirayet etmişti. Dolmacı'nın çocukları Emir Dede karşısında türlü münasebetsizlik yapıyor, oradan çıkan talebelere sataşıyor, pek

küçüklerini sokak aralarında sıkıştırarak dövüyordu.” cümleleriyle anlatmaya çalışmıştır (Güntekin, 2009b: 131).

4.2.2.3. Eğitim Felsefelerinde Öğrenci

Öğretim hizmetlerinde öğrencinin yeri, eğitim bilimlerindeki gelişmelere bağlı olarak değişim göstermiştir. Bütün temel eğitim kavramlarında olduğu gibi öğrencinin bu hizmetin neresinde yer aldığı, benimsenen eğitim felsefesine göre farklılık arz eder. Daimicilikte öğrencilerin, hiçbir zaman değişmeyen evrensel gerçekleri kavramaları ve akıl yürütme becerisine sahip olmaları beklenir. Geçerliliğini ebediyen sürdürecektir olan evrensel gerçeklere ulaşmanın yolu, geçmişin klasik eserleri ile eğitim yapmaktır. Bu sebeple Daimici felsefe, öğrencilerin üst düzey zihinsel yeterliklere ulaşmalarını amaç edinmiştir. Akıllı geliştirmenin esas olduğu bu felsefede, öğrencilerin bireysel farklılığı göz önüne alınmaz ve öğrenciler karar verebilme becerisine sahip değildir (Erden, 2007: 34-35).

Esasicilik'te ise, öğrencilerin sınıfta aktif olmalarına ve problem çözmelerine gerek yoktur. Derse aktif katılımın zaman kaybı olduğunu düşünen bu felsefeye göre, önemli olan öğrencilerin konu alanını özümsemesidir. Konu alanını özümsemek kolay bir iş olmadığı için, öğrenciler çok sıkı çalışmalı ve disiplinli olmalıdır. Esasici sınıf ortamında uygulanan önemli değişkenler ise, ödül ve cezadır (Geçit vd. 2016: 56-57). Daimici ve Esasici felsefelerin aksine İlerlemecilik, öğrenciyi merkeze alan bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu felsefeye göre öğrenciler, gerçek yaşama hazırlanmak için problem çözme becerisine sahip olmalıdırlar. Öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanı sıra, bedensel ve sosyal gelişimleri de önemlidir. Öğrenciler, sınıf içindeki etkinliklere aktif katılım gösterirler. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana alındığı bu felsefeye göre, sınıf ortamları demokratik ve etkileşimli öğrenmeye açık olmalıdır (Erden, 2007: 37).

İlerlemecilik'teki öğrenci merkezli program anlayışının yerini, Yeniden Kurmacı felsefede toplumsal sorunlar almıştır. Ancak öğrenciler, öğretmen ile birlikte aktif olan ve gerçek yaşam problemlerini çözmeye çalışan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Geçit vd. 2016: 58-59). Günümüzde öğrenciler, İlerlemecilik felsefesinin ilkelerine oldukça yakın olan ve 2005 yılında kabul edilen “oluşturmacı” yaklaşımın gereklerine

yetişmektedirler (Erden, 2007: 38). Bu, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Klasik Dönem Osmanlı öğrencisi ise, asırlarca medrese eğitimi almıştır. Medreseler, programın merkezinde öğreticilerin yer aldığı eğitim kurumlarıdır.

Sarıova kasabasındaki Emir Dede okulunun öğrencileri, Ali Şahin öğretmenin çağdaş zihniyete sahip olmasından ötürü bu doğrultuda yetişmektedir. Daha önce de değindiğimiz gibi, öğretmenimiz Yapılandırmacı felsefenin gereklerine yönelik tutum ve davranışlar sergilemiştir. Bu durum, aynı kasabadaki medrese eğitimi alan öğrenciler için geçerli değildir. Onlar, Esasici felsefenin ilkelerine yönelik yetişen öğrencilerdir. Çünkü medrese eğitimi, öğrencileri çok sıkı çalıştıran ve ezbere ağırlık veren; disiplin odaklı ve çoğunlukla ödül ve cezaya başvuran bir sisteme sahiptir. Bu eğitim anlayışı ayrımı ile Bizim Köy, Çalıkuşu ve Vurun Kahpeye romanlarının öğrencileri de karşı karşıyadır. Özellikle Bizim Köy romanında, öğrenciler medrese usulü din dersi aldıktan sonra okula gelmektedirler. Hem Esasici felsefenin ilkeleri hem de çağdaş öğretimin gerekleri ile yetişmektedirler. Zehra öğretmenin öğrencileri ise, çağdaş eğitim anlayışı ile yetişmektedirler. Öğretmenlerinin Daimici felsefeyi yansıtan tutum ve davranışları, öğrencilerin de aynı yönde yetiştiklerini gösteriyor.

4.2.2.4. Değerlendirme

Romanlarda yer alan öğrencilerimiz, dini esasların ağırlıkta olduğu bir anlayış ile eğitilmişlerdir. Bu yüzden öğrenciler, itaate ve baskıya maruz kalmışlardır. Özgür düşünce ve eleştirel bakış açısına sahip olmayan bireyler haline gelmişlerdir. Medrese eğitiminde öğrenci, yalnızca ezberleyen; çoğu kez, yeri geldiğinde ceza alan ve dayak yiyen bireyler olarak resmedilmiştir. Romanlarda geçtiği kadarıyla bu öğrenciler, dinin etkisi altına aldığı aile bireyleri ve büyüklerinin yobazlık ve cehalet içeren tutumları karşısında tıpkı onlar gibi yetişmektedir. Bu öğrenciler, nesiller boyu devam eden dini motiflerin ağırlıkta olduğu faydasız eğitimi; toplumsal, siyasi, kültürel ve ekonomik çöküşün birer ferdini temsil etmektedir. Yani, Klasik Dönem Osmanlı eğitiminin bütün felaketlerin sebebi olduğunu göstermek amacıyla seçilen tipler olmakla birlikte, istikbal neslinin de sembolüdürler.

Bu sembolü temsil etmelerinin en önemli sebeplerinden biri, roman kahramanı öğretmenlerimizin çağdaş ve laik düşünce yapısına ve aynı yöndeki eğitim anlayışına

sahip olmalarıdır. Öğrencilerin eğitimleri, üç boyutlu olarak tasvir edilmiştir. Birincisi, okullarda aldıkları çağdaş eğitim; ikincisi, din ağırlıklı medrese eğitimi; üçüncüsü ise, ailede aldıkları eğitimdir. Ailede aldıkları eğitim ile medrese eğitimi, neredeyse benzeri özellikler taşımaktadır. Yalnızca okulda aldıkları eğitim, öğrencilerin Tek Parti Dönemi eğitim anlayışına uygun olarak yetişmelerine olanak sağlamaktadır.

4.2.3. Romanlarda Okul ve Çevre

Okullar, çeşitli yaş grubundaki bireylerin eğitilmesi için gerekli donanım ve bir plana sahip olan kurumlardır. Okul eğitimi, önceden belirlenmiş bir program dâhilinde yürütülür; yani formal eğitim süreçlerini ifade eder. Okulda görevi ve sorumluluğu olan her birey, bu programa yönelik davranış sergiler. Okullarda eğitim, periyodik zaman aralıkları doğrultusunda yapılır. Öğrencilerin bu zaman standartları dâhilinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılmaları zorunludur. Okulların biçimsel özelliklerin yanı sıra, toplumsal çatışmayı; siyasi ve ekonomik değerleri ortak paydada birleştiren ve bunlar arasında denge kuran bir fonksiyonu da vardır. Okullar, bürokratik bir yapıya sahiptir. Bireylerin gelişimsel özelliklerine dayalı olarak öğrenmeyi ve etkileşimi kolaylaştırmak amacıyla kademeler halinde öğretim yapılmaktadır (Tezcan, 1985: 293).

Bu kısımda, okul ve çevre ilişkisine dair okul tiplerini, çevrenin okul ve eğitime bakış açısını, eğitim felsefelerinde okulun yerini, okulların fiziki yapısını ve imkânlarını inceleyeceğiz. Romanlarımızda geçtiği kadarıyla, Anadolu insanının eğitim anlayışını ve okul ile olan ilişkilerinin boyutunu daha detaylı bir şekilde tespit etmeye çalışacağız.

4.2.3.1. Okul Tipi

Okullarda eğitim ve öğretim işi, bilgi ve beceri edinme; ahlaki ya da toplumsal değerleri öğrenme şeklinde iki boyutlu olarak ilerler. Burada okulun toplumsallaştırma işlevi ortaya çıkmaktadır. Okullar, toplumsal değer ve yargıların aktarımı için bir araç vazifesi görür (Tezcan, 1985: 296-297). Bu işlev, okul ile çevrenin işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Okul, toplumun içinde yer alan ve topluma nitelikli birey kazandıran bir kurum olduğu için çevreden bağımsız düşünülemez. Ancak ülkelere göre bu durum, okul-çevre ilişkisinin niteliğine bağlı olarak okul tiplerini ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde

okullar, genellikle “geleneksel” okul tipini yansıtmaktadır. Ülkemizde okul, bilişsel ve duyuşsal beceri öğretiminin yapıldığı ve uzmanlaşmış bir kurum olarak görüldüğü için topluma yabancı kalmıştır. Okullar, kendine has işlevi ile sınırlanmıştır (Tezcan, 1985: 303-304). Son zamanlarda okul-çevre ilişkilerinde birtakım değişimler ortaya çıkmış; okul, toplumun bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Bu durumun oluşmasında, kabul edilen eğitim anlayışının etkisi de yüksektir.

Romanlarımızın tamamında, yukarıda belirttiğimiz gibi “geleneksel” okul tipine rastlamaktayız. Çevre, okuldan oldukça uzakta duran bir pozisyona sahiptir. On Yılın Romani’nda Osmanlı Devleti, okul-çevre ilişkisinin doğmasına bile fırsat tanımayan ve toplumu okuldan mahrum bırakan bir anlayışla betimlenmiştir. Bu yönüyle diğer dört romandan ayrılmaktadır. Ancak, Atatürk devrimlerinden sonra değişen eğitim sistemi anlayışı neticesinde hem Anadolu halkının okula ve eğitime kavuştuğu hem de halkın eğitim almak için koştuğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla, romanda Tek Parti Dönemi eğitim sistemi anlayışının okul tipini geleneksel olmaktan çıkardığı yönünde bir algı oluşturma girişimi vardır (İzzet, 1933: 132-135).

Zeyniler köyü sakinleri açısından okul, din eğitimi verdiği sürece zararsız bir konumda olduğu için nötr durumdadır (Güntekin, 2017: 215). Aliye öğretmenin görev yaptığı kasabadaki ahali açısından da okul, benzeri bir anlam ifade etmektedir. Fakat din eğitimine olan bağlılıkları, okulun medrese tarzı eğitim yapılan bir nitelik kazanmasına sebep olmuştur. Bu bağlılık, okul-çevre ilişkisini artırmaktan ziyade, asri eğitim yapan okul öğretmeni ile çatışmalarına yol açmıştır (Adıvar, 2007: 38). Dolayısıyla burada da okul, geleneksel yapıdan sıyrılamamıştır. Mahmut öğretmenin okulu için de benzeri bir durumdan söz edebiliriz. Okul-çevre ilişkisi oldukça zayıftır. Okul, kendine has işlevi ile sınırlanmıştır. Okul, topluluğun modeli niteliğinde değildir.

Sarıova kasabasının ahali, bu durumu bir basamak daha ileri taşıyarak okulu düşman safı olarak görmektedir. Okulu ve okul eğitimini ortadan kaldırmak için bütün yolları denemişlerdir (Güntekin, 2009b: 141). Toplumsal yapı ile okulun fonksiyonları arasında, herhangi bir paralellik bulunmamaktadır. Zehra öğretmenin okulu ise, bu tür çatışmalardan oldukça uzaktır. Burada, okul-çevre ilişkisinin biraz daha güçlü olduğunu görüyoruz (Güntekin, 2014: 8-10). Fakat geleneksel okul tipinden sıyrıldığını söylemek güçtür.

4.2.3.2. Anadolu İnsanın Gözünden Eğitim

Okul-çevre ilişkisini belirleyen bir diğer etken de toplumun eğitime ve okula bakış açısıdır. Başka bir deyişle toplumun eğitime bakışı, okulun toplumdaki yerini de belirler. Örneğin, toplumdaki okul algısının öğrenci üzerinden ifadesi sayılan “eti senin kemiği benim” anlayışı; okul-çevre ilişkilerinin ne derece zayıf ve kopuk olduğunun bir göstergesidir. Geçmişten beri süregelen bu anlayış, aynı zamanda toplumun eğitime ve öğrenciye verdiği önemin derecesini de ifade etmektedir. Günümüzde, okul ile çevre ilişkilerini güçlendirmek için “Okul-Aile Birlikleri” kurulmuştur. Fakat buna rağmen, okul-çevre ilişkilerinin yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Geçmişteki eğitim anlayışı ve toplumsal kabuller düşünüldüğünde, bu kopukluğun daha ciddi derecede olduğunu; hatta okuldan kopukluk bir yana, çocukların çoğu zaman okul eğitiminden mahrum bırakıldıklarını bile görmek mümkündür.

Eğitimde çevre, aileden başlayarak bir toplumun tamamına kadar genişleyebilen topluluğu ifade eder. Burada, en yakın eğitim çevresi olan öğrenci velileri ile eğitim ve okul işlerine etkisi olan bazı roman kahramanlarını mercek altına almaya çalışacağız. Romanlarımız genelde kasaba ve köylerde geçtiği için bu yerleşim birimlerindeki çevre, küçük topluluklardan oluşmaktadır. Daha önce de değindiğimiz gibi Şahin öğretmenin görev yaptığı Sarıova, eşrafından esnafına, ahalisinden resmi kurum çalışanlarına kadar hep memleketi karanlığa ve kana boğan bir yeşil gecenin esareti altındadır (Güntekin, 2009b: 53). Yaşamlarını tamamen dine adayan ve akıllarını din âlimlerine teslim eden bu insanlar, akılcı ve çağdaş eğitim anlayışına karşı cephe almıştır. İnançsal unsurlar, kasaba halkının en vazgeçilmez değerleridir. Bütün yaşamlarını, dini öğelere taassup derecesinde bir bağlılık gösterecek şekilde düzenlemektedirler.

Sarıova ahalisindeki bu bağlılığın derecesini Şahin öğretmen, “Kelami Baba’nın Sarıovalılar gözünde öyle bir ehemmiyeti vardı ki bulunduğu tarafa yataklarının ayak ucunu çevirmezlerdi. Halk bütün hacetlerini ondan isterler, her başı sıkılan ilk önce onun mukaddes örtüsüne yüzünü sürerdi. Hükümete ve mahkemelere verilecek arzuhaller evvela ona götürülür, himmet ve yardımı rica edilirdi. Davalarını kazananlar, hapisneden çıkanlar, bir kazadan sağlam kurtulanlar ellerinde mum desteleriyle ona koşarlardı... Hasılı, ‘Kelami Baba’ türbesi hükümet üstünde bir hükümetti.” şeklinde tarif etmiştir (Güntekin, 2009b: 159). İçlerinde asri ve akılcı düşünceye sahip kimseler

yok değildir; ancak onlar da medrese zihniyetinin ya da cahil halkın entrikalarına ve baskılarına maruz kalmaktadır. Kimileri zamanla eriyip o zihniyetin temayüllerine ayak uydurmakta; kimileri de baskılardan yılarak sinmektedir (Güntekin, 2009b: 68).

Zeyniler köyü sakinleri de tıpkı Sarıova ahalisi gibi dini hassasiyetleri olan bir topluluktur. Eğitim anlayışları, dini değer ve yargıları öğrenmekten ibarettir (Güntekin, 2017: 216). Dine bağlılıkları, yobazlık derecesindedir. Asri yaşamın gerekleri, onlara göre dine aykırı olduğu için uygulanamaz niteliktedir (Güntekin, 2017: 245). Ancak, romanın geçtiği büyük yerleşim birimlerindeki bazı bireyler ve resmi kurum yetkilileri, daha çağdaş ve akılcı bir düşünceye sahiptir. Eğitime önem vermektedirler. Feride gibi düşünen daha başka öğretmen, doktor ve sıradan vatandaşlara rastlamak mümkündür (Güntekin, 2017: 312).

Benzeri şekilde, Aliye öğretmenin görev yaptığı kasaba da taassup sınırlarının halk tarafından zorlandığı bir yerleşim yeridir. Cehaletin ve yobazlığın kol gezdiği bu kasabada ahali, her açıdan din adamlarının hâkimiyeti altındadır. Bu din temsilcileri, kasaba halkı üzerinde baskı kurmakta ve onları daima kötülüğe itmektir. Bu kasaba sakinlerinin eğitim anlayışı da dini esas ve usullerin öğretilmesinden yanadır. Okul, kasabalının gözünde, din eğitimi yapılması gereken bir kurumdur (Adıvar, 2007: 39-40).

Mahmut öğretmenin görev yaptığı köyün halkı da dini açıdan bağınaz bir yapıya sahiptir. İnsanlar, tarikatlara girmekte ve kendilerini tarikat ehli gibi gösteren faydacı zihniyetin emellerine alet olmaktadır (Makal, 2008: 102). Bu durum, okulda daha çok dini eğitimin yapılmasından yana olan bir topluluğu meydana getirmiştir. Öğrencileri, bir hafıza teslim etmek ya da herhangi bir din eğitiminin yapıldığı yere göndermek için adeta yarış halindedirler (Makal, 2008: 114). Halkın eğitime bakış açısını ise Mahmut öğretmen, “Efendi, sen de köylü imişsin, bizdenmişsin, hani lafın içime işledi de ondan. Yoksa çocuğu okutacan da ne olacak ki? Allah deldiği boğazı aç komaz. Babası nasıl ettiyse, o da öyle eder. Düşün iki öküzün ardına da sürsün çifti, işine baksın.” sözleriyle ifade etmiştir (Makal, 2008: 113-114).

Romanlarımızda bir de ezilen ve sürekli hor görülen halk kitlesi vardır. İki Pınar köyü sakinleri dini vecibelerin, devlet yöneticilerinin ve din adamları olarak bilinen kimselerin baskıcı tesiri altındadır. Halkın bütün yaşamsal imkânları, devlet adına gasp edilmektedir. Tüm bu olumsuzlukların sorumluluğu ise, din ve halkı dini esaslara göre

yöneten Osmanlı Devleti Padişahı'na yüklenmiştir (İzzet, 1933: 10-19). Dini ilkelere taassupla bağlı olan gerici zihniyet ve Padişah, İki Pınar gibi nice köyleri eğitimden yoksun ve okulsuz bırakmıştır. İki Pınar muhtarı Demir Çavuş'un okul talebine cevap veren Osmanlı Paşası'nın şu sözleri, bu duruma açıklık getirmektedir: “Bak sen çavuş da olmuşsun. Köyde mektep olmaz. Buna aklın ermiyor mu? Bir daha böyle dangalaklık yapma. Haydi çekil karşımdan...” (İzzet, 1933: 33). Görülüyor ki İki Pınar'da çevre, asırlar boyunca ezilmişliğin ve ihmal edilmişliğin ateşi ile eğitimin önemini kavrayan insanların yanı sıra, bozuk zihniyetin timsali olan din adamları ve yöneticiler olmak üzere iki boyutludur.

Romanlarımızda yer alan eğitim çevresi, çağdaş eğitime karşı olmakla birlikte, çocukları önemsemeyen ve onları da kendilerine benzeten insanlardan ibarettir. Şahin öğretmenin asri eğitim veren okulu Emir Dede, çevre tarafından dinsizlik öğretilen bir kurum olarak yaftalanmıştır. Bu okula karşı kasaba halkının bakış açısını yazar, “Emir Dede' mektebi halk gözünden düşmeye, içindeki çocuklara dinsizlik, ahlaksızlık, Farmasonluk propagandaları yapılan şüpheli bir yer olarak görülmeye başlamıştı.” sözleriyle dile etmiştir (Güntekin, 2009b: 130). Sarıova'daki eğitim çevresinde var olan cehaletin ve bağınazlığın bir diğer göstergesi ise, öğrencileri olumsuz emellerine alet etmeleridir. Bu durumu, kundakçı olarak nitelenen Fransızca öğretmeni Mehmet Nihat Efendi'ye karşı öğrencilerin kışkırtıldıklarını, “Teneffüs esnasında talebe arasında garip bir heyecan baş gösterdi. Mehmet Nihat Efendi sınıfa girince müthiş bir gürültü başladı. Çocuklar sıra kapaklarına vuruyorlar, tepiniyorlar, ‘İstemeyiz... Kahrolsun türbe kundakçısı!’ diye haykırıyorlardı.” cümleleriyle ifade etmiştir İdadi Müdürü (Güntekin, 2009b: 166).

Feride öğretmenin küçük yaşta evlendirilmek için okuldan alınan öğrencisi, çevrenin cehaletine kurban olan başka bir örnektir (Güntekin, 2017: 249). Bu çocuğun küçük yaşta evlendirilmesi, aynı zamanda okul eğitiminden mahrum edilmesi manasına da gelmektedir. Benzeri bir durum, Mahmut öğretmenin öğrencileri için de geçerlidir (Makal, 2008: 82). Çevrenin, öğrenciyi okuldan uzaklaştıran tutumunun başka bir izahı da Acımak romanında yapılmıştır. Maarif Müdürü Tefik Bey bu duruma, “Bunların içinde haşin bir ahlakçı olan Zehra Hanım'ın yanlış anladığı çocuklar da var... Öyle çocuklar ki mesela ince, oynak bir zekâya malik... Hali vakti yerinde bir ailenin sevilmiş çocukları olsalardı buluşlarıyla, zarafetleriyle pırıl pırıl parlayacaklardı. Fakat

fakir, yahut düşkün bir aile içinde yetiştikleri için bu zeka başka yollara dökülmüş... Bir ekmek parçası, ufak bir süs için, yahut sadece haksız dayaklardan ve zulümlerden korunmak için hırsızlığa, dolandırıcılığa, yalancılığa çevrilmiş...” cümleleriyle açıklık getirmiştir (Güntekin, 2014: 22). Lakin burada, öğrencileri okuldan uzaklaştıran faktör veli ya da yakın çevre değil; Zehra öğretmenin yanlış tutum ve davranışlarıdır.

Romanlarımızda geçen çevre; cehaletin, sefaletin ve yobazlığın sınırsızca ifade edildiği özgür düşünceden yoksun topluluklardan teşekküldür. Bu durum öyle bir eşiğe gelmiştir ki, insan hayatını dahi riske etmek ya da sona erdirmekten sakınmamışlardır. Hâlbuki çocuklarının eğitiminden ziyade, kendilerinin eğitim ihtiyacı daha önceliklidir. Öte yandan, halkı çıkarları doğrultusunda kullanan din adamlarının olumsuz ve yıkıcı eylemleri, ortaçağ ruhbanlarının skolastik faaliyetleri ile benzerlik taşımaktadır. Şahin öğretmen, Sarıova’daki cehaleti öldürmek için giriştiği onca çaba ve sıkıntılara rağmen, bağınaz zihniyetin kendilerince haklı entrikalarına yenik düşmüştür. Şahin’in Sarıova halkının kurtuluşu için Yunan kuvvetlerine karşı giriştiği silahsız mücadele, yine aynı zihniyet tarafından entrika aracı olarak kullanılmıştır. Şahin, savaş sonrası Sarıova’ya döndüğünde, sarık takarak Yunan kuvvetlerinin hizmetine giren bir vatan haini olarak damgalanmıştır (Güntekin, 2009b: 246-249).

Aliye öğretmen, Ali Şahin öğretmenin aksine, giriştiği aynı eğitsel mücadeleyi hayatıyla ödemek zorunda kalmıştır (Adıvar, 2007: 175). Benzeri zihniyete sahip ahali, Feride’nin mesleğinden istifa etmesine sebep olmuştur. Cehalet kabuğunu kıramayan bu insanlar, türlü iftiralar neticesinde bir öğretmenin meslek yaşamını sona erdirmekten çekinmemişlerdir. Doktor Hayrullah Bey bu insanların cehaletini, “Hasılı Feridecik, yaralı geyikleri av köpekleri nasıl sararsa, senin etrafını da öylece sardılar. En masun hareketin, aleyhine bir delil olarak tefsir edilmiş; mazbatalara, tahkikat evrakına geçmiş. Ara sıra talebelerini tedavi için beni mektebe davet etmen, küçüğümüz ölürken takatsız başını bir lahza omzuma dayaman, sonra sen hasta yatarken yatağının yanında geçirdiğim saatler birer cinayetmiş!” cümleleriyle dile getirmiştir (Güntekin, 2017: 467-468). Bir öğretmene karşı girişilen bunca mücadele, aynı zamanda o topluluğun eğitime ve eğitim kurumlarına verdiği değeri de göstermektedir.

Mahmut öğretmenin meslektaşısı ve arkadaşı olan Muttalip de cahil çevresin baskı ve zorlamasına maruz kalmıştır. Sözde sebeplerle öğretmeni darp etmişlerdir. Mahmut öğretmen bu durumu, “Sopa, taş ne geçerse ellerine; indiriyorlar kafasına çocuğun. Ne

yüz kalmış, ne göz. Bütün köy halkı birikmiş başına... Her yeri mosmor. Yani pişmiş tavuğun başına gelmemiştir onun başına gelen.” şeklinde dile getirmiştir (Makal, 2008: 138). Benzeri bir durum, teyzesinin oğlu ve meslektaşı olan Kenan’ın da başına gelir. Göstük köyünden Avni adında birinin yeğeni Halime’de gözü olduğunu iddia ederek Kenan öğretmeni darp etmişlerdir (Makal, 2008: 139).

Romanlarımızda, cehaletin pençesinde olan çevrenin aksine, çağdaş ve eleştirel dünya görüşüne sahip karakterler de vardır. Yeşil Gece romanında, kahramanı Ali Şahin öğretmenin arkadaşı Mühendis Deli Necip, Öğretmen Rasim ve Komiser Kazım Efendi bunlardan birkaçıdır. Çalığı romanında ise Doktor Hayrullah Bey, bu vasıflara sahip en önemli karakterlerden biridir. Acımak romanında karşımıza, Maarif Müdürü Tevfik Bey ile Mebus Şerif Halil Bey çıkmaktadır. Bizim Köy romanının akliselim kişisi ise Gani Çavuş’tur. On Yılın Romanı’nda saydığımız niteliklere sahip olan karakter, İki Pınar’ın muhtarı Demir Çavuş’tur. Bu şahıslar, eğitim meselesine olumlu yaklaşan ve eğitsel faaliyetleri daima destekleyen tiplerdir.

4.2.3.3. Eğitim Felsefelerinde Okul

Okul-çevre ilişkilerinin belirleyicisi olan bir diğer etken de eğitim felsefeleridir. Benimsenen eğitim felsefeleri, okulun eğitimdeki yerini tayin eder. Eğitim felsefeleri, aynı zamanda okul-çevre ilişkisinin yönünü ve niteliğini de belirlemektedir. Daimicilere göre okul, insan zihninin ve düşünme becerilerinin geliştirildiği kurumlardır (Erden, 2007: 35). Esasici felsefeye göre okul, kültürel mirasın nesilden nesile aktarılması ile görevli kurumlardır. Okulun önemli sorumluluklarından biri de öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için gereken bilgi, beceri ve deneyimleri kazandırmasıdır (Geçit vd. 2016: 57). İlerlemeci felsefede ise okul, toplumun mikro düzeyde bir modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple okul, öğrenciyi gerçek yaşama hazırlayan bir kurum değil; bizzat hayatın yaşandığı yerdir (Erden, 2007: 37). Yeniden Kurmacıların okul anlayışı ile İlerlemecilerin görüşleri arasında benzerlik olduğunu söyleyebiliriz. Yeniden Kurmacılardaki okul anlayışının temelinde toplumsal problemler vardır. Okul, toplumsal değişim ve gelişimlerin sağlandığı bir kurum olarak kabul edilmiştir (Geçit vd. 2016: 59).

Tek Partili yılların okulu, Atatürk'ün akılcı ve gerçekçi eğitim anlayışına yönelik oluşturulmuş kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar, devletin denetimi altında işlev yapan ve benimsenen eğitim anlayışına dönük etkinliklerin yer aldığı kurumlardır. Türk ulusunun kalkınmasına kaynaklık eden faktörlerin geliştirildiği bilimsel ve teknik temele dayanan kurumlar olarak kabul edilmiştir (Kocabaş, 2008: 205). Osmanlılarda ise eğitim, devlet denetimli olmaktan ziyade birey ve cemaatlerin inisiyatiflerine teslim edilmiştir. Cemaatlerin dini ve etnik kökenli olduklarını düşünürsek, Osmanlı Devleti okullarının neden dini ağırlıklı eğitim verdiklerini anlayabiliriz (Geçit vd. 2016: 204). Zira romanlarımızda, eğitim ve eğitim çevresine yöneltilen en büyük eleştirilerin de bu yönde olduğunu söylemek mümkündür.

Romanlarımızdaki okulların geneli, Yapılandırmacı ve Yeniden Kurmacı eğitim felsefelerinin ilkelerine uygunluk göstermektedir. Bunda daha çok, öğretmenlerin tutum ve davranışları etkili olmuştur. Çünkü Yeşil Gece, Vurun Kahpeye ve Çalığışu eserleri II. Meşrutiyet yıllarında geçmektedir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin okula yüklediği misyon, Daimici ve Esasici özellik taşımaktadır. Bizim Köy ile On Yılın Romanı ise, zaman dilimi açısından Tek Parti Dönemi'nde geçen romanlardır. Bu bakımdan diğer romanlardan ayrılmakta ve asri eğitim sistemi anlayışının okula yüklediği özellikleri taşımaktadırlar. Zehra öğretmenin okulu ise, kendi eylem ve söylemlerinden anlaşıldığı kadarıyla Daimici felsefeye daha yakındır.

4.2.3.4. Okulların Fiziki Olanığı

Romanların genelinde zaman diliminin Meşrutiyet yılları olduğu gerçeğini göz önüne alırsak, Osmanlı Devleti'nin okula ve modern eğitime önem vermeyen bir anlayış içinde olduğunun anlatılmak istendiğini kavrarız. Devlet, memleketi okulsuz ve çağdaş eğitimden mahrum bırakmıştır. Feride öğretmenin görev yaptığı Zeyniler kasabasındaki okul, ahırdan çevirme ve derme çatma bir barakadır. Feride öğretmen okulun durumunu, "Maarif müdürünün, büyü fedakârlıklarla yenileştirdiği dershaneyi şimdi, sabahleyin, daha iyi gördüm. Burası herhalde eski bir ahır olacaktı. Yalnız, altına tahta döşemişler, pencerelerini genişleterek, cam, çerçeve taktırmışlardı." cümleleriyle tarif etmiştir (Güntekin, 2017: 224). Okul diye tabir edilen bu viran ve eski yapı, Feride öğretmenin

gayreti sonucu bir düzene ve öğretim yapılabilecek kapasiteye kavuşmuştur (Güntekin, 2017: 246).

Zeyniler'deki bu okulda, medrese usulü bir oturma düzeni de uygulanmaktadır. Hatice Hanım, Feride'nin sorusuna cevap vererek bu konuya, "Ben yapmadım, eski hocanım yaptı kızım, dedi. Çocuklar böyle yerlere oturmaya alışmışlardır. Minare gibi şeyin üstünde adamın zihnine ders girer mi? Hocanım müfettiş falan gelir diye büsbütün atmaya da korktu. Çocuklar, mektebe geldikleri vakit evvela oraya oturturuz. Sonra ders okuyacakları zaman şuradaki hasırın üstüne indiririz. Zenginlerin ayrıca şilteleri de vardır." sözleriyle açıklık getirmiştir (Güntekin, 2017: 226). Burada, sınıftaki oturma düzeni ile dini eğitim arasında bağlantı kurmak mümkündür. Zenginlerin ayrıca birer şiltelerinin olması, çevre etkisinin sınıf ortamındaki sosyo-ekonomik eşitliğe ne derece zarar verdiğini de göstermektedir.

Aliye öğretmenin okulu da Feride'nin okuluyla benzeri fiziki özelliklere sahiptir. Fakat bu kasabadaki okulu daha çirkin ve eğitim yuvası olmaktan uzaklaştıran faktör, okulun fiziki yapısı değil; ikinci öğretmen Hatice Hanım'dır. Hatice Hanım'ın kötü alışkanlıkları ve umarsız bir öğretmen oluşu, okulu eğitim kurumu olmaktan çıkarmıştır. Aliye öğretmenin bu görüntüyü, "Mektebin pis ve karanlık toprak avlusunda kokusuna mani olamadığı kırık kapılı hela, Maarif Müdürü'nün şüpheli işlerine alet olan ikinci muallime Hatice Hanım'ın rastıklı kaşları, elinden düşmeyen sigarasından sapsarı olan kınalı elleri, sonra bu kadının kendisine eski saraylarda yeni bir gözdeye karşı ihtiyar ve günü geçmiş gözdelelerin mübalağalı tabasbuslarıyla karışık gayzları..." sözleriyle tasvir etmiştir (Adıvar, 2007: 26-27). Böyle bir durumun ortaya çıkmasına, şüphesiz kasaba halkının aynı doğrultudaki tutumları da sebep olmaktadır.

Mahmut öğretmenin görev yaptığı Nurgöz'deki okul binası, duvarları sürekli yıkılan ve çatışı olmayan bir harabe şeklindedir. Çok zor şartlar altında eğitim-öğretim yapmaktadırlar. Mahmut öğretmenin yayınladığı notları anlatırken okulun durumunu bir köylü, "Yazmış, onu da yazmış. Hökümetin duymadığı ne kaldı da, o kalsın! Üstünü kamaşla örttüğümüzü, paramız olmadığından yaptırmadığımızı, hep, hep yazmış!" sözleriyle ifade etmiştir (Makal, 2008: 88). Aynı okulun durumunu Mahmut öğretmen, şu sözlerle tarif etmiştir: "Okul binasının yapılışı, beş yıl öncedir. Çocukların oyun oynarken yaptıkları evciklerden ayrımsız, yumruk gibi taşlarla baştan savma yapıldığı bir bakışta anlaşılır. Harç yerine çamur kullanılan duvarlar, beş yıldır yağmur yiye yiye

çürümüş. Zaten çürümeden önce neydi!... Kapıyı pencereyi yerlerine tutturamadık. Dışı sıvasız dururken, duvarların iç yanını çamurla sıvayıp geçmiştik içine.” (Makal, 2008: 129).

Nurgöz köyündeki başka bir okul da medrese usulü eğitimin yapıldığı Mahalle Mektebi’dir. 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatıldığı için, bu okul resmi değildir. Ancak, köylünün dini eğitime bağlılıkları sebebiyle illegal olarak eğitim yapılmaktadır. Bu okulun durumu daha da içler acısıdır. Eski yerinden olan Mahalle Mektebi, boşaltılan bir ahırda eğitim faaliyetine devam etmektedir. Mahmut öğretmen okulun acınası durumunu, “İçerde on beş dakika durdum. Durdum ya, nasıl durdum, bana sorun. Ahırın içi gelişigüzel de olsa temizlenmemişti. Duvar kovukları çeşitli böceklerle dolu, toprak taban ve pöstekiler gübre içindeydi. Havada da gübre kırıntıları yüzüyordu. Tanımlanamaz bir pislik. Herhangi bir mahpusa, burada bir yıl yat, iki yıl sayılacak deseler kabul etmez sanırım... Sağlığa o denli zararlı...” cümleleriyle tasvir etmiştir (Makal, 2008: 115).⁵

Zehra öğretmenin görev yaptığı okulun da diğer okullardan pek bir farkı yoktur. Ancak öğretmen faktörünün en çarpıcı örneği olarak karşımıza çıkan Zehra, okuldaki bütün fiziki noksanlık ve tamiratları kendisi gidermekte; ihtiyaçların çoğunu, kısıtlı olan kazancı ile karşılamaktadır. Okulun ders araç ve gereçlerinden yemekhane tabaklarına kadarını, Zehra öğretmen tedarik etmektedir. Ayrıca o, okul-çevre ilişkilerini oldukça faydalı bir şekilde kullanan bir öğretmendir. İnançsal bir iş için harcanacak parayı bile, okulun fiziki imkânlarını genişletecek şekilde kullanmasını bilmiştir (Güntekin, 2014: 10). Zehra öğretmenin bu çabaları, okulun eğitsel gereksinimlerden yoksun ve devletin bu imkânları sağlamaktan uzak olduğunu gösteriyor.

Zehra öğretmenin okul ve okulun olanaklarını genişletmek amacıyla gösterdiği fedakârlık, Şahin öğretmen için de geçerlidir. Sarıova kasabasının okulu içler acısı bir haldedir. Çok eski bir bina olan bu okulun fiziki yapısı; rüzgâr estikçe sallanan, sürekli çatırdayan, duvar ve merdivenleri destek ile ayakta duran harabeleri andırmaktadır (Güntekin, 2009b: 68-71). Öte yandan Ali Şahin öğretmen, yeni okul binası için temin edilen arsa yüzünden medrese zihniyeti ile karşı karşıya gelmiştir. Bu durum, Sarıova halkının yeniliklere kapalı olduğunu gösteriyor. Fakat taassup ve cehaletin pençesindeki bu çevreye karşı, kendisi gibi aydın ve müspet fikirli arkadaşları ile yaptığı işbirliği

⁵ “Pösteği”, kullanılacak duruma getirilmiş koyun ya da keçi postu anlamında kullanılmıştır.

sayesinde zafer kazanmıştır (Güntekin, 2009b: 78-79). Arkadaş çevresi ile giriştiği bu mücadele, ideolojik bir sebebe dayansa da Ali Şahin öğretmenin olayları kendi lehine çevirmesi ve halkı kontrol altına alabilmesi açısından önemlidir.

4.2.3.5. Ders Araç ve Gereçleri

Ders araç ve gereçleri, öğretimin zenginleştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, günümüzde öğretim zenginliğini sağlayan türlü araçlar mevcuttur. Son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen bir uygulama, öğretim faaliyetlerine büyük katkı sağlamıştır. Ülke genelindeki bütün devlet okullarına “Akıllı Tahta” temin edilmiştir. İnternet bağlantısı olan bu dokunmatik ekranlar, hemen her türlü olanağa sahiptir. Öğretim materyali deyince, akla gelen diğer araç ve gereçler ise şu şekilde sıralanabilir: Çeşitli haritalar, maketler, laboratuvar için gerekli olan malzemeler, projeksiyonlar, sayısal derslerde kullanılan ölçüm aletleri ve geometrik şekiller... Fakat Tek Parti Dönemi'nin olanaklarını ve teknolojik düzeyini göz önüne alırsak, aynı avantaja sahip olmadığını anlayabiliriz.

Romanlarımızda yer edindiği kadarıyla, okullarımızın ders araç ve gereçlerinden yoksun olduklarını görüyoruz. Mahmut öğretmenin okulunda, hiçbir ders araç ve gereci yoktur. Öğretim faaliyetleri, yalnızca ders kitaplarına endekslidir. Mahmut öğretmen bu duruma, “Bari ders araçları tamam mı diyeceksiniz. Ne gezer. Pösteği üstünde bağdaş kurup oturuyoruz. Oturma sıraları, karatahta ne söz?...” sözleriyle açıklık getirmiştir (Makal, 2008: 113).

Feride öğretmenin Zeyniler köyündeki okulu da bu mahrumiyet ile karşı karşıya olanlardan biridir. Ancak, devrin olanaklarına nazaran eksik ve yıpranmış olsalar dahi birkaç öğretim materyali vardır. Bu materyalleri Feride öğretmen, “Ocak bacaları gibi kapkara görünen duvar kaplamalarında tepe aşağı takılmış bir harita ile bir iskelet levhası, bir çiftlik ve bir yılan resmi sarkıyordu. Bunlar da herhâlde yeni ders aletleri olacaktı.” şeklinde tarif etmiştir (Güntekin, 2017: 224). Yeşil Gece, Vurun Kahpeye, On Yılın Romanı ve Acımak romanlarında, ders araç ve gereçlerine dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak, bu romanlarda da benzeri durumların söz konusu olduğunu tahmin etmek hiç de zor değildir.

4.2.3.6. Değerlendirme

Romanlarımızda işlenen okul-çevre ilişkilerinin, ziyadesiyle kopuk ve genellikle çatışmalara sahne olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim çevresi ile okulu birleştiren en önemli ve tek faktör, din eğitimidir. Okullar, eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli donanım ve fiziki yeterliğe sahip değildir. Okullar, üstlendiği eğitim-öğretim görevini; gerek halkın cehaleti ve taassubu, gerekse devletin ihmalden ötürü yerine getiremez durumdadır. Okullardaki eğitim araç ve gereç noksanlığı ise, öğretimin etki derecesini oldukça düşüren başka bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı Devleti'ndeki eğitim anlayışı niteliğinin okul-çevre ilişkilerine dair de irdelendiği bu romanlarda, eski ile yeni kutuplaşmasının izlerini görüyoruz. Toplumun, eğitsel gelişmenin önünde ciddi bir engel teşkil ettiğine ve yeni yetişen nesli, birçok açıdan olumsuz etkilediğine tanıklık ediyoruz.

Öte yandan, dinin kültürel birikimi oluşturan önemli bir faktör olduğunu göz önüne alırsak, bu romanlardaki Osmanlı okullarının Esasici felsefenin okula yüklediği fonksiyonu yansıttığına kanaat getirebiliriz. Fakat On Yılın Romanı, özellikle Atatürk Devri'nin eğitsel yeniliklerini ön plana aldığı için Yeşil Gece, Vurun Kahpeye, Acımak ve Çalığı romanlarından ayrılmaktadır. Bu dönemde eğitim ve okul, daha önce de değindiğimiz gibi toplumsal inşa sürecinin birer parçası olarak kabul edilmiştir. Bizim Köy romanı da Tek Parti Dönemi'ni anlatan bir eser olduğu için, On Yılın Romanı ile bu konuda paralellik göstermektedir diyebiliriz.

4.3. ROMANLARIN EĞİTSEL İŞLEVİ

Toplum üzerindeki tesir gücünü 20. yüzyılın sonlarına kadar koruyan romanlar, bu tarihlerden itibaren yerini çeşitlenen iletişim araçlarına bıraktı. Gelişen teknolojiye bağlı olarak radyo, televizyon, bilgisayar ve internet; zaten yeteri düzeyde olmayan okur kitlesinin de ilgi odağı haline geldi. Milenyum ile birlikte birkaç adım birden ilerleyen teknolojik gelişmeler, internet erişimli akıllı telefonların ortaya çıkmasına ön ayak oldu. Buna, Türk toplumunun alım gücündeki artış eklenince hemen her kesimden bireyin bu araçları temin etmesi kolaylaştı. İletişim olanaklarındaki bu baş döndürücü gelişmeler, azalan okur kitlesini neredeyse tükenme noktasına getirdi. İnsanlar arasındaki etkileşimi

de sanal âleme taşıyan bu vasıtalar, devlet yönetiminden toplumsal eğitime kadar bütün faaliyetlerin merkezi haline geldi. Fakat okur kitlesi ve iletişim imkânları bakımından Tek Parti Dönemi, günümüz Türkiye'si'nden oldukça farklıydı.

20. asrın ilk yarısındaki iletişim ve etkileşim olanaklarının sınırlılığına daha önce değinmiştik. Özellikle II. Meşrutiyet dönemi, savaş ve siyasi olayların ortaya çıkardığı sıkıntılardan ötürü bu olanakların Tek Partili yıllara nazaran daha kısıtlı olduğu evreyi ifade eder. Bu yüzyılın ilk çeyreğindeki ekonomik darboğazların Cumhuriyet'in ilanını müteakiben de etkisini sürdürmesi, iletişim imkânlarındaki gelişim hızının belirli bir süre daha ilerleme kaydetmesini engellemiştir. Dolayısıyla halka ulaşabilmenin etkili yöntemlerinden biri, genellikle gazetelerde tefrika edilen roman olmuştur. Vatandaşlar gazetelere ulaştıklarında, aynı zamanda romanlardan da faydalanmış oluyorlardı. Yani halkın bütün güncel gelişmeleri takip edebileceği en ulaşılabilir kaynak, gazetelerdi. Gazeteler ve romanlar arasındaki bu ilişkinin seyri, Cumhuriyet'in ilanından sonra çok geçmeden romanların kitap halinde basılmaya başlanmasıyla değişti. Böylece bu durum, romanların okurlara tek parça halinde sunulmasının önünü açtı.

Romanların, birçok edebi türde olduğu gibi insanların duygu ve düşüncelerine etki edebildiğini biliyoruz. Yaşanmış ya da yaşanması ihtimal olayları konu edinmesi, bu etkiyi artırmaktadır. Romanlar, ilgili her kesim için farklı bir anlam ifade etse de Tek Parti Dönemi'nde halka ulaşmanın vasıtası olarak görülmüştür. Dolayısıyla, yazıldığı dönemin kültürel ve siyasi yaşamını da yansıtan romanlar, Tek Partili yılların en etkili halk eğitim ve sosyal kontrol araçlarından biri olarak kullanılmıştır (Haklı, 2008: 182). Günümüzde ise internet ve iletişim araçlarının gölgesinde kalan romanlar, hak ettiği yer ve değerden yoksundur. Günümüzdeki toplum, gazeteleri bile artık internet ortamından takip eder hale gelmiştir. Bu durum, roman okurlarını artırma ve romanlardan istifade etme ihtiyacını doğurmuştur. Örgün öğretim kurumlarında bu ihtiyaca yönelik birtakım çalışmalar yapılsa da bunların yeterli olmadığı görülmektedir. Eğitim çağı dışında kalan toplum için de benzeri düzeyde özendirici kampanya ve seminerler tertip edilmektedir. Fakat günden güne artış göstermesi gereken roman okurunun varlığından söz etmek zor.

Günümüzdeki örgün öğretim kurumları, okur oranını artırmak için birtakım sınıf içi ve okul dışı faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bu etkinlikler, genellikle okuma saatleri ve derslerde işlenen konularla ilintili edebi metinlerin veya roman özetlerinin kitaplarda yer alması şeklinde kendini göstermektedir. Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında edebi

metin ya da roman örneklerinin yer alması, bu derslerin içeriğiyle ilgili olmasından ileri gelmektedir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında da bazı konularla bağlantılı roman örneği ve özetlerine yer verilmektedir. Ancak, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bu uygulamalara yer verilmemektedir. Romanlar, disiplinler arası işlenen bir konu olma özelliği taşımasa dahi Sosyal Bilgiler ders kitaplarında materyal olarak kullanılabilir. Romanlarda işlenen konuların Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan öğrenme alanlarıyla yaşama yakınlık bakımından benzerlik taşıması, romanların bu dersin içeriğinde kullanımını kolaylaştırabilir.

Burada romanların okur üzerindeki tesir gücünden yola çıkarak toplum eğitime dair işlevini yerine getirebilme ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilme düzeyini saptamaya çalışacağız. İlk kısım, Tek Parti rejimi ile halk arasında kurulmak istenen iletişim ve etkileşimin başarı durumuna dairdir. Başka bir deyişle, toplumun informal eğitimi için gerekli olan aktarıma yönelik olay örgüleri temel eğitim kavramlarından yararlanılarak kurgulanan seçili romanlarımız, yüklendikleri bu misyonu acaba yerine getirebilmişler midir? Ya da bu amaca yönelik bir başarı sağlayabilmişler midir? İkinci kısım ise, romanların Sosyal Bilgiler öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair tespit, analiz ve önerilerden oluşmaktadır.

4.3.1. Toplum Eğitiminde Roman

Romanlarımız; Osmanlı siyasi, toplumsal ve ekonomik yaşamını eğitsel tema üzerinden irdeleyen yapıtlardır. Daha çok eleştirel bakış açısıyla işlenen Osmanlı Devlet düzeni, Cumhuriyet devrimlerinin haklılığını ve geçerliliğini ispatlamak amacıyla konu edilmiştir (Haklı, 2007: 119). Öyle ki, Cumhuriyet anlayışı doğrultusunda yetiştirilmek istenen topluma yönelik birçok yöntem izlenmiştir. Etem İzzet'in On Yılın Romanı'nı Cumhuriyet'in onuncu yılı etkinlikleri dolayısıyla yazması ve bu eserin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılması, romanlar açısından bu yargıyı destekler niteliktedir (Yalçın, 2002: 189). Yani Tek Parti iktidarı, toplumun sistemli bir şekilde değişim ve dönüşüme uğraması için gerekli her türlü aracı işe koşmuştur. Öte yandan bu durum, diğer romanlarımızın da benzeri gayeler güdülerek kaleme alınan yapıtlar arasında yer aldıklarına dair kuvvetli bir kanı uyandırmaktadır. Fakat Bizim Köy romanı, böyle bir

amaçla doğmamıştır. Roman, gerçekçi bir şekilde kaleme alınan “Köy” romanlarının başlangıcı sayılmaktadır (Kaplan, 1997: 134).

On Yılın Romanı’nda Etem İzzet, Osmanlı devlet düzenine yönelik sunduğu yargı gerekçelerini Cumhuriyet devrimlerinden yola çıkarak aktarmaktadır. Bazı tarihi gerçeklerden hareketle kaleme alınan roman, Tek Parti rejiminin propagandasını yapan bir eser özelliği taşımaktadır. Romanda, Osmanlı Devleti’ne ait tüm siyasi ve toplumsal kurumlar ile yetkili ve görevliler çok sert bir dille yerilmiştir (Haklı, 2007: 122-123). Fakat Anadolu halkı, bu devletin çeşitli zulümleri altında ezilen ve cehalete terk edilen zümre olarak gösterilmiştir (İzzet, 1933: 34). Romanda Anadolu halkının ezilen sosyal tabaka olarak tasvir edilmesi, yeni rejimin kolayca benimsetilebilmesi için gerekli imaj zeminini oluşturmaktadır. Romanın muhtevası, Tek Parti rejimi zihniyet yapısının halka kadar inmesini; fakat bunun için muhalif düşüncelerin bastırılması amacına yönelik gerekli karalama kampanyasını tercih eden bir anlayıştan ibarettir (Haklı, 2007: 118).

Yeşil Gece ve Vurun Kahpeye romanlarında Osmanlı devlet düzeninin meydana getirdiği toplum, On Yılın Romanı’ndaki gibi ezilen ve hor görülen bir halk kitlesinden ibaret değildir. Aynı Anadolu halkı, bu iki romanda dinin boyunduruğu altında cehalet kurbanı ve yobaz olarak tasvir edilmiştir. Bu üç romanın birleştiği can alıcı nokta ise, din egemenliğinin devlete ve topluma verdiği zararlarıdır. En radikali On Yılın Romanı olan bu üç roman da Tek Partili rejim döneminin birer sözcüsüdür. Çalığışu ve Acımak adlı romanlar, diğer üç eserden biraz sıyrılarak daha yumuşak ifadelerle Osmanlı siyasi ve sosyal yapısını yeren söyleme yer vermektedirler. İçlerinde en hafif ve kendi halinde olanı ise Acımak romanıdır. Bizim Köy romanında da halk üzerindeki din egemenliği geniş yer tutmaktadır. Ancak diğer romanlarda olduğu gibi eski-yeni çatışmalarından söz edilemez.

Romanlarımızın tamamında Cumhuriyet devrimlerinin haklı gerekçelerinden biri sayılan din olgusu ön plandadır. Kamusal ve toplumsal alanda laikliğin yerleşmesi için sarf edilen bu çabalarda din, romanlarımızın neredeyse hepsinin hedef tahtasıdır. Yeşil Gece, medrese eğitimi ile yetişen insanların bağınazlığına ve bu zihniyetin topluma ne kadar zarar verdiği odaklanmıştır. Yeşil Gece’nin bu amaç uğruna kaleme alınan bir roman olduğuna daha önce yer vermiştik. Laik devlet ve toplum düzeninin en belirgin şekilde işlendiği eser, On Yılın Romanı’dır. Bu romanda dinden, bir afyon ve karabasan şeklinde zikredilmiştir. Romanın başkahramanı Erhan, din ve din eğitiminin topluma

verdiği zararları, “Softalar cahilin cahiliydi. Din ilimdir, din fendir, din her şeydir... Diye Türk milletini yüzlerce sene uyuttular. Garp kültürünü yüzlerce sene memleket kapılarından içeriye sokmadılar. En sade fen bilgilerini gösterenleri dine karşı geliyor diye astırdılar...” cümlelerini kullanarak açıklamıştır (İzzet, 1933: 100-101). Vurun Kahpeye romanının bağnaz toplum lideri Hacı Fettah, bir nevi Erhan’ı destekler gibi Aliye’ye ithafen halka şöyle sesleniyor: “Bıyiksızları, gavurlar gibi yakalık takanları, din düşmanı olanları istemeyiniz! Onlar ki ellerine kudret geçer geçmez mukaddesatı çığner, kadınlarımızın örtülerini kaldırır, sünnet ve farzı inkâr ederler. Onları istemeyiniz! Ey ahali onların kanı kâfirlerin kanı gibi helaldir” (Adıvar, 2007: 37).

On Yılın Romanı, laik devlet ve toplum yapısının gerekliliğini ifade etmek için bütün Cumhuriyet devrimlerini işlemiştir. Roman, Erhan’ın, Kemalist rejimin sözcüsü olarak bütün inkılâpları Amerikalı Prof. Hamilton’a detaylıca anlatması üzerine kurgu edilmiştir. Romanda, Osmanlı anlayışının devleti geri bırakmasının sebebinin din ve dini esaslar olduğu; toplumdaki yozlaşmanın, yine aynı nedenle ortaya çıktığı dile getirilmiştir. Erhan, “Avrupa’dan, Amerika’dan ne kadar ve birkaç asır geri isek bunun sebebi medreseler ve softalardı. Mustafa Kemal pek az farkla memleketin maarifini ele aldı. Medreseleri kaldırdı. Medreselerin barındığı ve medreselilerin hâkim olduğu bütün itikat ve telkin müesseselerini yıktı. İslami ve skolastik ilim yerine modern ilmi maarife hâkim kıldı. Bugün memleketin her tarafında köylere varıncaya dek ilk mektep vardır.” ifadeleriyle bu yargıya açıklık getirmektedir (İzzet, 1933: 83). Daha önce detaylıca yer verdiğimiz bütün eğitim inkılâplarına değinen bu roman, Osmanlı devlet anlayışının dini karaktere sahip olmasından yola çıkmış; Osmanlı Devleti’ni, bütün gelişme ve çağdaşlaşma atılımlarının önündeki en büyük engel olarak göstermiştir.

Benzeri yöndeki fikirlere Yeşil Gece, Vurun Kahpeye, Çalıküşu ve Bizim Köy romanlarında da yer verilmiştir. Yeşil Gece romanında, bu sorunlu eğitim sisteminden çıkışın çözümü olarak yeni eğitim anlayışı gösterilmiştir. Bu eğitim sisteminin en temel dayanağı, mistik öğelerden soyutlanan pozitivist düşüncedir. Tek Partili rejimle birlikte gelen eğitsel ve toplumsal değişimi, Feride öğretmene ithafen Fransız gazeteci, “Benim bundan çıkardığım netice şudur ki, İstanbul’da iyi bir garp terbiyesi görmüş bir yeni genç kızlar zümresi vardı. Bunlar Loti’nin dezanşante’leri gibi faydasız speen’lerle kendilerini harap eden nesilden bambaşka bir nesle mensupturlar. Onlar, aksiyonu boş hayale tercih ediyorlar ve İstanbul’daki refah ve saadetlerini bırakarak kendi

ihtiyarlarıyla Anadolu'yu uyandırmaya geliyorlar.” sözleriyle ifade etmeye çalışmıştır (Güntekin, 2017: 304). Aynı zamanda bu düşünceler, Cumhuriyet devrimlerinin Batı eksenli bir seyir izlediğini de gösteriyor.

Osmanlı siyasi anlayışına epeyce sert göndermeler yapan On Yılın Romanı, tüm mesajları Cumhuriyet yönetim sistemi ve eğitim alanında yapılan inkılâpların çağdaş ve laik karakteri üzerine bina etmiştir. Söz hakkının artık Türk toplumunda olduğunu ve bu yeni düzenin ilericiliğini Osmanlı yönetim rejimi üzerinden eleştiren Erhan, “Efendiler güneş tekrar şarktan doğuyor! Millet Meclisi, kürsüsünün üzerine astığı: Hâkimiyet Milletindir... Levhasını kanunlaştırdı ve İmparatorluğun defnini yaptı.” ifadelerini kullanmıştır (İzzet, 1933: 78). Toplumunu yozlaştıran ve cahil bırakan Osmanlı eğitim kurumlarının yerini, çağdaş ve laik Cumhuriyet kurumlarının aldığı açıkça belirtilmiştir. Medreselerde pozitif bilimlerin eğitimi yapıldığı halde, Yeşil Gece romanının münevver kişilerinden biri olan Deli Necip bu durumu çarpıtarak, “ Anlıyor musun Doğan Bey?... Riyaziye ve Fransızca... Medreselere hiçbir zaman giremeyecek iki ders...” şeklinde ifade etmiştir (Güntekin, 2009b: 184). Yeşil Gece ile On Yılın Romanı'nın ideolojik kaygılarını bu söylemlerden de anlamak mümkündür.

Eski anlayış ile yeni sistemin sıkça mukayese edildiği On Yılın Romanı'nda, Osmanlı siyasi yaşamının toplumu ve devleti olumsuz etkileyen pek çok çarpıklıklara sahne olduğu da dile getirilmiştir. Osmanlı siyasi anlayışının buhranlara sebep olduğu düşüncesi, Türk halkını ötekileştiren ve karanlığa iten Osmanlılık idealine bağlanmıştır. Yaveri olduğu Osmanlı Paşası'nı bu yanılığın bir parçası olarak gören Ali bu durumu, “Senin neyine gerekti, padişahın kuyruğuna takılmak ve koskoca Türk milletinin kuyusunu kazmaya uğraşmak? Bizi de ardından sürükledin, olmadık şeyleri başımıza getirdin. Bir milleti kim öldürebilmiş ki sen Vahdettin'in o sinek aklına uyup şaha kalkmış Türk milletini öldürmeye savaştın!” şeklinde içerleyerek ifade etmiştir (İzzet, 1933: 155). Bu ifadeler aynı zamanda, bir milletin kendi köklerine karşı hakarete kadar uzanan söylemleri de içermektedir.

Osmanlı idarecilerinin zaman içinde Türk olmaktan çıktıklarına da değinilen bu romanda, Kemalist rejimin milliyetçilik ülküsüne vurgu yapılmıştır (İzzet, 1933: 79). Osmanlı siyasi anlayışını benzeri doğrultuda yeren Yeşil Gece'de ise, Şahin öğretmenin düşünceleri, “İstanbul'da ve cer mevsiminde dolaştığı Anadolu, Rumeli köylerinde gördüğü, işittiği şeyler ona saray hakkında kâfi bir fikir vermişti. Bir zaman sonra

hükmetti ki, bütün bu facianın mesuliyeti, günahı Peygamber vekiline, yeşil ordunun zalim, korkak başkumandanına aittir.” şeklinde dile getirilmiştir (Güntekin, 2009b: 32).

Osmanlı Devleti'nin siyasi başarısızlığı, Çalığışu ve Acımak'ta yolsuzlukların kol gezdiği bir bürokratik yaşamın tasviriyle kendini göstermiştir (Haklı, 2007: 131). Eğitim kurumlarından yola çıkılarak bütün kurumlara atfedilen bürokratik bozukluklara Feride, “O insan, bana yine şimdiye kadar kimseden işitmediğim güzel sözler söyledikten sonra, beni yanına aldı, Nazır'ın odasına götürdü. O geçerken hademeler ayağa kalkıyor, kapılar adeta kendiliklerinden açılıyordu. Yarım saat sonra B... vilayetinin, merkez rüştiyesinde açık bulunan bir coğrafya ve resim muallimliğine tayin edilmiş bulunuyordum.” ifadeleriyle açıklık getirmiştir (Güntekin, 2017: 172). Memur olmanın referans gerektirdiğini ve toplumsal ahlakı olumsuz etkilediğini ise Zehra'nın babası Mürşit Efendi, “Bu üç ayı nezaret koridorlarında, kapı diplerinde iş dilencililiğiyle geçirdim. Neticede şuna kanaat ettim ki memuriyet almak için sade diploma kifayet etmiyor. Ayrıca tavsiye mektupları, selamlar da istiyorlar.” diyerek bozulmanın tepeden başladığını ifade etmiştir (Güntekin, 2014: 60). Fakat On Yılın Romanı'nda Erhan, “Sınıf ayrılığı tanımaz... İmtiyaz bilmez...” ifadeleriyle Kemalizm'in halkçı anlayışını betimleyerek Cumhuriyet rejimiyle birlikte tüm bu olumsuzlukların ortadan kalktığını dile getirmek istemiştir (İzzet, 1933: 122).

Romanlarda öğretmenlerimizin eğitim vermek için gittiği ve Erhan'ın yaşadığı köyler, Osmanlı Devleti'nin çağın gerisinde bıraktığı yerleşim birimleri olarak tasvir edilmiştir. Bu küçük köy ve kasabalardan yola çıkarak bütün Anadolu coğrafyasının aynı kötü kaderi paylaştıklarına dikkat çekilmiştir. Verilmek istenen mesaj, Cumhuriyet devrimlerinin Anadolu'yu refaha ve çağdaş uygarlıklar düzeyine erdirdiği yönündedir. On Yılın Romanı'nda Osmanlı devlet anlayışı ile Cumhuriyet yeniliklerinin kıyasını öğretmen Torun, “Şeyh yok, Mültezim yok, Ağa yok, Zaptiye yok, Borçtan hapis yok, Hastalık yok, yoksulluk yok, marabalık yok, bambaşka bir köy, İki Pınar'ın mektebi var... Yol var, yapı var, para var, herkes kendi malının sahibi, doktor geliyor... Köylü uyanık!... Gaziye tapınıyor, Cumhuriyet'i biliyor, hükümeti sayıyor, reyini kullanıyor... Gazete istiyor, kitap seviyor, sinema istiyor, radyo istiyor, iyi giyiniyor, kooperatifler kuruyor, malını satabiliyor, bilmediğini öğreniyor.” şeklinde yapmıştır (İzzet, 1933: 131-132). On Yılın Romanı'nda kötü ve gerici diye tasvir edilen Osmanlı ve din iken; Yeşil Gece, Vurun Kahpeye, Bizim Köy ve Çalığışu romanlarında dine taassupla bağlı

olan yobaz halk kitleleridir. Bu durumun, aktarılmak istenen mesaj bir yana, Tek Partili yılların toplumu adına cezbedici olmaktan öte yazılanlara karşı itici bir bakış açısı oluşturmuş olma ihtimali yüksektir.

Tüm Cumhuriyet devrimleri ve Kemalist felsefenin sözcülüğünü yapan On Yılın Romanı'nda yazar, Atatürk ilkelerinin prensipleri çerçevesinde Osmanlı'yı Ortaçağ Batı dünyasıyla özdeş tutmuştur (Yalçın, 2002: 190). Yazara göre yeni devletin idealleri ve eylemleriyle geçmişin karanlığı, artık Batı'ya bakan aydınlık geleceğe yol almaktadır. İdeal ve çağdaş toplum için gerekli bütün şartlar yerine getirilmiştir. Öyle ki, Atatürk Türkiye'sinin çok kısa sürede bunca inkılâbı yerleştirmesi ve toplumsal düzeni kurması karşısında Amerikalı Profesör şaşkınlığını, "Amerika'nın yüz elli senede yapabildiğini siz nasıl on sene içinde yapabildiniz. İşte, bu noktayı aklıma sığdıramıyorum." şeklinde ifade etmiştir (İzzet, 1933: 114).

Tüm bu değişimlerin halk tarafından kanıksandığını ise Erhan, "Türkiye'de böyle bir irtica tehlikesi kalmamıştır. Kimsenin aklından sultanı getirmek, şapkayı çıkarıp fes giymek, Türk harfini bırakıp Arap harfi ile yazmak, tekke açmak, geçmez." ifadeleriyle kanıtlamak istemiştir (İzzet, 1933: 144-145). Böylece, aynı şekilde bütün devrimlerin eski düzenin tasfiyesi olduğunu ön plana çıkaran ve bahsini ettiğimiz algı operasyonuna girişilen bu romanda, iktidarın toplum nazarındaki meşruiyetini sağlama teşebbüslerini görmekteyiz (Haklı, 2007: 123). Öte yandan, bu değişim için gerekli olan zamanı Yeşil Gece'de Ali Şahin öğretmen, "Çok doğru söylemişler... İnkılâp denilen şey bir günde olmuyor." diyerek On Yılın Romanı'ndaki "on yılı" destekler mahiyette genişletmiştir (Güntekin, 2009b: 249).

Bizim Köy haricinde diğer beş romanın propagandist karakteri, içerik açısından Tek Parti rejiminin yönetim anlayışını betimlemektedir. Bu amaca çeşitli ağırlıklarda hizmet etmiş olsalar bile, verilmek istenen mesajların incelediğimiz kadarıyla yerini bulduğu kanaatindeyiz. Tek Parti iktidarının ideal toplum oluşturma hedefinin gerekleri, bu romanlarda vücut bulmuştur. Ancak, Tek Partili yıllarda dahi Anadolu'da yaşayan halk kitlesinin Osmanlı toplumunun bir parçası olduğunu biliyoruz. Dolayısıyla, şekilsel bir dönüşümden önce ehemmiyet arz eden konunun zihniyet yapısını değiştirmek olduğunu ifade edebiliriz. Ki bu, gerçekleşmesi eğitimle mümkün olacak bir meseledir. Örneğin toplumsal eğitimi, eğitim konulu kurguyla gerçekleştirmeye çalışan Yeşil Gece, halk kitlelerini bağnaz ve cahil telakki ederek dinin olumsuz etkilerini ne derece

anlatabilir ki? Romadaki II. Meşrutiyet yıllarının toplumu ile Tek Parti Dönemi'nin vatandaşları arasında ne fark vardır? Ya da rejim değişikliği “on yıl” kadar kısa bir sürede toplumun çoğundaki zihniyet yapısını değiştirebilmiş midir ki, romanlarda anlatılanlar Tek Parti Dönemi okurlarına maziye bakmak gibi trajikomik gelsin? Bu soruları, evvela eğitimin gerekliliğine dayandırarak Yeşil Gece yazarının kendi ifadeleriyle, “Meşrutiyet'in ikinci senesiydi. Yalnız idare değiştirmekle memleketin kurtarılamayacağı anlaşılmıştı. Gazeteler ‘Muallim ordusu’ tabirini sık sık kullanmaya başlıyorlardı. Bu ordunun harbiyesi sayılan darümuallimine rağbet ziyadeydi.” diye cevaplayabiliriz (Güntekin, 2009b: 44).

Bu altı eserin içinde, evrensel niteliği yakalama başarısını gösteren tek roman Çalığışu'dur. Bunun birçok sebebi olmakla birlikte önem arz edenlerden biri, yazarın tahrip etmekten ziyade tarif edici bir anlatım dengesi kurmuş olmasıdır (Yalçın, 2002: 183). İlk ve tek baskısı 1933 yılında yapılan On Yılın Romanı, hem edebi kalitesinin tartışmaya açık olması hem de propagandist karakter yansıtması gibi sebeplerden ötürü kalıcılığı yakalayamamıştır (Bayraktar, 2003: 169). Yeşil Gece'yi bir bakıma ideolojiye kurban ettiğini ifade eden Reşat Nuri, bu romanın niteliğini zaten açıklamıştır (Yalçın, 2002: 175). Okur ile roman arasındaki bağ, karşılıklı fikir ve duygu paylaşımının kuvvet bulmasıyla gerçekleşir. Küçük detaylardan dahi etkilenebilen okuru, bu sayede diğer düşüncelerinizin de taraftarı yapabilirsiniz. Ancak mevzu ideoloji olunca, sadece aynı düşünce ve duyguları paylaştığınız okur kitlesi ile ilişki kurabilirsiniz. Zira ön yargıları kırmanın ne derece zor olduğu, tecrübelerle sabittir.

Kaldı ki, Tek Parti Dönemi'nin toplumu; siyasi, askeri, toplumsal ve ekonomik buhranların etkilerini omuzlarından henüz atamayan insan kitlelerinden oluşmaktadır. Uzun süren savaş yıllarının sebep olduğu sosyal ve ekonomik kaos ortamı, toplumsal ihtiyaçların öncelik sıralamasını da etkilemiştir. Bu dönemde toplumun çoğu için temel gereksinimler, fizyolojik ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırma, anlama ve bilme ihtiyacının oldukça geri planda yer aldığını söyleyebiliriz. Öte yandan, Tek Parti Dönemi toplumunun okur-yazarlık oranı çok düşüktür. Osmanlı'dan devralınan eğitilmiş halk potansiyeline nazaran yüksektir. Fakat 1940 yılında bile daha önce değindiğimiz eğitim devrimleri ve halk eğitime verilen öneme rağmen okur-yazar oranı, yüzde 22,4 civarındadır. Üstelik buna eğitim-öğretim çağındaki çocuk ve genç nüfusu da dâhildir. 1927'de 10,7 olan bu oran, gelinen nokta itibarıyla Tek Partili yılların eğitim atılımları

adına başarı sayılsa da okur kitlesinin potansiyeli bakımından yeterli düzeyde değildir. Bunu daha geniş bir pencerede değerlendirecek, dönemin bütün yazınsal dokümanları evrensel kıstasları yakalamış olsa bile, duygu ve düşünceler onları anlamlandıracak bir kitleye muhtaçtır.

4.3.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Roman

Sosyal Bilgiler; sosyal bilimlerin bulgularından yararlanıp bu bilgileri entegre ederek öğrencilerin düzeyine indirgeyen, bunları kullanarak toplumsal yaşama uyum sağlayan ve sosyal sorunlara çözüm üretebilen, demokratik değerlere sahip, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir yurttaşlık eğitim programıdır (Öztürk, Keskin, Otluoğlu, 2014: 2). Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarından biri, “sorumlu vatandaş” yetiştirmektir. Çeşitli bilim dallarıyla ilgili bulgular, öğretim programındaki konulara entegre edilmiştir. Böylece disiplinler arası bir yapıya kavuşan Sosyal Bilgiler dersi, sorumlu birer vatandaş olarak bireylerin daha sağlıklı bir yaşam sürmelerine ve sosyal sorunların üstesinden gelebilmelerine yardımcı olmaktadır (Barth, 1991; Akt. Öztürk, Keskin, Otluoğlu, 2014: 3).

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, dünyada çeşitli alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelerin ülkemizi etkilemesi sebebiyle bunların öğretim programlarında yer alması gerekliliğinden doğmuştur (Özdemir, 2015: 19). 2005 yılında kabul edilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, çocuklarda eleştirel ve yaratıcı düşünce gibi temel becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Daha önceki yaklaşıma göre tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi temel derslerden ibaret olan bu program; antropoloji, psikoloji, felsefe, hukuk, sosyoloji ve ekonomi konuları eklenerek bu disiplinlere ait bulgularla yeniden yapılandırılmıştır. Bu yenilenme sayesinde yalnızca bir “vatandaşlık aktarımı” olmaktan çıkan program, bireylerin “kişisel gelişimlerini” de amaçlayan bir yaklaşıma sahip olmuştur (Öztürk vd. 2006: 73). Programın öğrenci merkezli olmasının dayanağı, bu kişisel gelişim unsurlarıdır.

2005 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konan bu program, birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların temelinde yatan önemli sebeplerden biri, dersin disiplinler arası etkileşimli yapısıdır. Bu yapı gereğince birçok bilim dalıyla olan ilişkisi, dersin öğretimini ve öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Yapılan bir araştırma,

Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından seilmeme nedenlerinin başında, bu dersin ezber gerektirmesinin yer aldığını göstermiştir. Öğrencilerin bu dersle ilişkili olan diğer bilim dallarından herhangi birine karşı takındıkları olumlu ya da olumsuz tutumların, dersin sevilip seilmemesinde etkili olduğu da bu araştırmayla ortaya çıkmıştır (Alkış ve Güleç, 2006: 22). Bu durum, öğrencilerin derste başarısız olmasına yol açan önemli bir faktördür. Ezber sorunu ise, önceden beri bu derse yöneltilen eleştirilerin başında gelmektedir. Fakat yeni öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanılmaya başlanmasıyla bu sorun nispeten giderilmektedir (Şimşek, 2006: 188).

Yapılan başka bir araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken materyal kullanımının önemi üzerinde durmuştur. Özellikle soyut kavramlar içeren tarih konularının materyaller eşliğinde işlenmesi, öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerini artırdığını ortaya koymuştur (Ulusoy ve Gülüm, 2009: 96). Gerek yerli gerek yabancı araştırmacılar tarafından Sosyal Bilgiler öğretimi üzerine yapılan bu ve benzeri çalışmalar, bu dersin çeşitli materyaller ile işlenmesi gerektiği yönünde sonuçlar ortaya çıkarmışlardır. Dolayısıyla hem öğrencilerin derse olan ilgisini artıracak hem de ders ile hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinliklere ihtiyaç olduğu açıktır. Bu niteliklere sahip materyallerden biri de edebi ürünlerdir (Şimşek, 2015: 391).

Edebiyat ile eğitim ilişkisine genel hatlarıyla daha önce değinmiştik. Edebiyat kavramının kökü, “terbiye” anlamına gelen “edep” sözcüğüne dayanmaktadır. Terbiye ise “eğitim” manasına gelmektedir. Günümüzde eğitim sisteminin amaçları arasında yer alan kişilik gelişimi; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilere sahip olmasını gerektiren davranışlar bütünü ifade etmektedir. Edebi eserler insanlara çeşitli tutum, davranış ve düşünce becerileri kazandırır ve bunu telkin yoluyla gerçekleştirir. (Kavcar, 1999: 2-6). Eğitimin geçmişi tanıtmaya, bugünü kavratma ve yarına hazırlama işlevi; tam da edebi eserlerin fonksiyonlarına işaret eder niteliktedir (Kavcar, 1999: 1).

Edebi metinler içerisinde yer alan hikâye, destan, roman ve şiir gibi türlerin bir öğretim materyali olarak ders ortamlarında kullanıldığını biliyoruz. Bu türler, öğrenme alanı ve konulara uygun bir şekilde düzenlenince öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırma özelliğine sahiptir. Öğrencilere farklı bakış açısı kazandırır. Anlama, yorumlama, analiz yapma ve empati kurmanın yanı sıra milli ve evrensel değer edinimini de sağlar (Beldağ ve Aktaş, 2016: 955). Edebi türlerin hepsinin ayrı bir niteliği vardır ve farklı alanlara ait konuları işlemektedir. Bu bağlamda ve yapılan çeşitli araştırmalara binaen edebi türlerin

Sosyal Bilgiler öğretiminde materyal olarak kullanılması, hem dersin disiplinler arası yapısından hem de öğrenme alanlarının genişliğinden ötürü uygundur diyebiliriz.

Günümüzde, 8. sınıfların T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında roman örneklerine rastlamaktayız. “Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” ünitesinde yer alan Halide Edip’in “Ateşten Gömlek” ve “Türk’ün Ateşle İmtihanı” adlı romanları ile Tarık Buğra’nın “Küçük Ağa”sı, bu eserlerden bazılarıdır (Baydar ve Öztürk, 2018: 101). Milli Mücadele yıllarının edebi ürünlere yansımaları, “Milli Mücadele Dönemi”nin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarının sanat ve edebiyat ürünlerine yansımalarına kanıtlar gösterir.” kazanımı çerçevesinde edebiyatla ilişkilendirilmiş bir şekilde müfredata dahil edilmiştir (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>, E.T.: 03.03.2018). Bu uygulama, öğrencilere edebiyat bilinci kazandırma ve roman sevgisi aşlamak için geliştirilmiştir.

Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ise, roman örneklerine doğrudan yer verilmemekle birlikte konularla alakalı olarak roman tavsiyesinde bulunulmuştur (Gültekin vd. 2018: 43). 5 ve 6. sınıflardaki aynı ders kitaplarında da benzeri yöntemler kullanılarak çeşitli edebi tür, film ve internet sitelerine öğrencilerin başvurması için yer verilmiştir. Bu uygulamalar, öğretimi zenginleştirmek için gerekli; fakat yeterli değildir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yalnızca tavsiyelere yer verilmesi, öğrencilerin bunları okuyacağı ya da izleyeceği anlamına gelmez. Burada öğretmenlere, öğrencilerin tavsiye edilen eserlere veya çeşitli etkinliklere yönlendirilmesinde önemli görevler düşer. Fakat T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında olduğu gibi romanların konularla entegre edilerek bizzat ilgili bölümlerine yer verilmesi daha faydalı olacaktır.

2018 yılından itibaren hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitapları, etkinliklerin konu sayfalarına entegre edilmesi şeklinde tasarlanmıştır. Herhangi bir konunun hemen ardından ilgili etkinliğe yer verilerek ayrı bir kitap halinde yayımlanan “çalışma kitabı” usulüne son verilmiştir.⁶ Bu etkinliklerin okuma parçası bölümleri, konularla bağlantılı olarak roman paraflarından oluşabilir ve altına hangi roman olduğu yazılarak bu roman öğrencilere tavsiye edilebilir. Bazı romanlar, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin düzeylerine her ne kadar uygun olmasa bile, hiç yoktan öğrencilerde bir farkındalık uyandıracaktır. Kaldı ki, bu öğrencilerin düzeylerine uygun romanlar da mevcuttur.

⁶ Detaylı bilgi için, Şahin, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: Anadolu Yayıncılık, ders kitabını inceleyebilirsiniz.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yanı sıra öğretmenler de sınıf ortamında işlediği konu ile ilintili olacak şekilde romanlardan faydalanabilir. Coğrafya konuları işlenirken şiir, anı, hikâye ve gezi yazıları gibi çeşitli edebi türler kullanılmaktadır (Öztürk, 2007: 75-76). Roman paraflarında da dağ, tepe, dere, vadi, ova, sel, gün batımı, patika, bitki örtüsü, yerleşim birimleri ile çeşitli coğrafi terim tasvirleri yer almaktadır (Güntekin, 2017: 212-214). Öğretmenlerin ders ortamında romanların bu ve benzeri paraflarını bir öğretim materyali olarak kullanması, öğrenilen coğrafi terimlerin kalıcılığının artmasını ve aynı zamanda öğrencilerin roman türüne ilgi duymasını sağlayabilir. Benzeri şekilde öğrencilere kazandırılacak değerler eğitimi için de romanlardan yararlanılabilir. Örneğin “özveri”, bir öğretmenin bu kavramı ifade eden çabasının anlatıldığı roman parafının alınarak hem ders kitabında hem de öğretmen tarafından sınıf ortamında kullanılabilir (Güntekin, 2014: 10).

Tarık Buğra'nın “Küçük Ağa” adlı romanı, Milli Mücadele yılları Anadolu'sunu gerçeğe oldukça yakın kesitlerle sunan bir eserdir. Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabının “Etkin Vatandaşlık” ünitesinde yer alan “Atatürk'ten Milletimize Armağan” konusu için kullanılabilir bir tarihi romandır. Ülkemizde tarihi romanlar pek az olsa da “Küçük Ağa”; olayların cereyan ettiği bu dönemin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel koşulları hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Fakat bu ve benzeri romanların ders ortamlarında kullanımı, ciddi bir hazırlık evresi ve birtakım kıstaslara dayalı uygun roman seçiminin yanı sıra ilişkilendirilecek konunun doğru tespitini de gerektirmektedir (Öztürk, Keskin, Otluoğlu, 2014: 130). Öte yandan edebi eserlerin seçiminde çocukların düzeyine uygun olması amacıyla büyüklük, kağıt cinsi, yazım ve noktalama işaretleri, sayfa düzeni, yazı boyutu ve resimler gibi “biçimsel”; tema, konu, kahramanlar, plan ile üslup ve dil gibi “içeriksel” özelliklerin dikkate alınması gerekir (Oğuzkan, 2006: 371-378).

SONUÇ

19. yüzyılın son çeyreğinde Türk Edebiyat literatürüne giren roman, yaşama en yakın edebi tür olarak bilinir. Batı'da Rönesans ile ortaya çıkan gelişmelerin sanatsal ürün gamında yer almaya başlayan bu tür, Türk Edebiyatı'na oldukça geç bir zamanda gelmiştir. Osmanlı aydınlarının Batı'daki gelişmelere bir süre ilgisiz kalışı ve birtakım zümrelerin çıkarlarına ters düştüğü için fikre muhalif olması gibi sebepler, matbaadan faydalanmayı geciktirdi. Bu durum, roman türünün edebiyatımıza geç girmesi bir yana, hem Osmanlı Devleti'nin Batı'yı geriden takip etmesine hem de halk tabakasının yazın dünyasından yoksun kalmasına neden oldu. Böylece 18. asrın ilk çeyreğinden itibaren başlayan reform hareketleri, halka inemediği ve halk tarafından benimsenemediği için yüzeysel kaldı ve başarı yakalayamadı. Yani varlığıyla Avrupa'da Rönesans ve Reform gibi iki büyük gelişim çığırını açan matbaa, Osmanlı Devleti'ndeki yokluğunu topyekün gerileme şeklinde gösterdi.

Roman, Türk yazın dünyası ile Batı Edebiyatı'ndan yapılan çeviriler sayesinde tanışma imkânı bulmuştur. Dönemin siyasi, sosyal ve askeri olaylardan ötürü meydana gelen çalkantılı atmosferi, romanın güncel konulardan beslenerek gelişme göstermesine yol açtı. Bu durum, Tek Partili rejim döneminin sonuna kadar böyle devam etti. Batı'ya açılım meselesi ve beraberinde getirdiği toplumsal değişimler, Meşrutiyet Osmanlısı'nın romanındaki temel konular arasında yer aldı. Hemen sonrasında meydana gelen Birinci Dünya Savaşı ve İstiklal Harbi, Türk romanının milli konulara ağırlık vermesinin önünü açtı. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte gerçekleşen devrimler döneminde de romanın izlek alanları benzerlik taşıdı. Fakat romanlarda anlatılmak istenen düşünceler, yeni yönetim anlayışının çağdaş, laik ve devrimci karakteri ekseninde gelişti.

Roman, Osmanlı Devleti'ndeki yenileşme çabalarının ivme kazandığı ve geniş bir alana yayıldığı; fakat devletin çöküşünü durduramadığı bir dönemde edebiyatımıza girdi. Bu durumun en önemli dış sebeplerinden biri, Fransız İhtilali ile birlikte yayılan fikir akımlarının olumsuz etkisiydi. Yani, Fransa'nın Osmanlı Devleti'ne edebi açıdan roman türü ile katkısı; siyasi ve toplumsal bakımdan Milliyetçilik ilkesi yüzünden zararı oldu. Nihayet bu akımlar, Cumhuriyet'in ilanı ile beraber hem milli bir toplum yapısını zorunlu kıldı hem de romanlarda işlenen konuların ağırlığını ulusal unsurlara kaydırıldı. Ancak, Cumhuriyet'in ilanı ile sadece Osmanlı toplum sisteminden vazgeçilmedi. Aynı

zamanda devleti çağın gerisinde bıraktığı düşünülen bütün kurum, kuruluş, inanışlar ve zihniyet yapısı da terk edildi. Yeni devletin kalkınmayı sağlamak için üzerinde durduğu en önemli mevzulardan biri eğitim meselesi ve toplumsal değişim oldu. Osmanlı eğitim anlayışı temelden dönüşüme uğradı. Osmanlı Devleti'ndeki dini unsurlara ağırlık veren eğitim sisteminin yerini, çağdaş ve laik bir anlayış aldı. Bu doğrultuda Osmanlı mirası olan bütün eğitim kurumları, köklü reformlar yapılarak kaldırıldı.

Cumhuriyet'in ilanını gerçekleştiren kadronun yönetim anlayışı; siyasi, sosyal, askeri, kültürel ve ekonomik bütün yaşamsal oluşumları dönüşüme uğratmıştır. Daha önce değindiğimiz çeşitli sebeplerden ötürü asırlar boyunca pasif bir yaşama sahip olan Osmanlı toplumu, bu dönemde siyasi ve sosyal hayata aktif katılım göstermesi gereken bir kitle olarak kabul edildi. Fakat Türk halkının gerçek manada demokratik yaşama katılabilmesi, 1946 yılını bulmuştur. Dönemin olağanüstü şartları, çok partili siyasi yapı uygulamasını geciktirmiştir. Bu gecikme, Türkiye'nin kuruluşundan itibaren yirmi üç yıl süren bir Tek Partili iktidar dönemini doğurmuştur. Çok partili siyaset için girişimler gerçekleşse de yaşanan türlü olumsuzluklar, bu teşebbüslere engel teşkil etmiştir. Tek Parti yönetimini toplumun çok partili siyaset anlayışına henüz hazır olmadığı sonucuna götüren bu olumsuz olaylar, aynı zamanda toplumsal eğitimin gerekliliği ve zorunluluğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

Tek Parti iktidarının toplumsal eğitim anlayışı iki boyutludur. Birinci boyutunu, okul çağındaki çocuk ve gençlerin eğitimi oluşturmaktadır. Bu amaçla yeni eğitim ve öğretim kurumları açılmış, yeni öğretim programları kabul edilmiş; eğitim sistemi, asri ve laik ilkeler çerçevesinde düzenlenmiştir. Yeni Türk Devleti'nin ilk neslini yetiştirme girişimleri bu şekilde başlamıştır. Fakat öğrenim çağındaki çocuk ve gençlerin dışında kalan ve daha geniş bir kitleyi oluşturan yetişkinlerin eğitimi içinse, yeterince seçenek mevcut değildir. Tek Parti Dönemi eğitim anlayışının diğer boyutunu oluşturan yetişkin eğitimi, Millet Mektepleri ve Halkevleri gibi kurumlar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu kurumlarda verilen eğitimler, yeni harflerin kabulü dolayısıyla okuma-yazma; iktidarın benimsemiş olduğu rejim anlayışı itibariyle de yeni zihniyetin empozesi şeklindedir. On Yılın Romani'nda Erhan, 1932'de açılan Halkevleri'ni örnek göstererek bu amaçları açıkça dile getirmiştir.

Tek Parti rejiminin oluşturmak istediği toplumun taşıması gereken özelliklerin başlıcaları, çağdaşlık ve laikliktir. 1940'tan itibaren açılan Köy Enstitüleri'nin temeli,

bu anlayışa dayanmaktadır. Çağdaş ve laik yetişenlerin, yine aynı niteliklere sahip olan bir toplum meydana getirmesi düşüncesine yönelik açılmışlardır. Devletin asri ve laik karakteri karşısında, aynı özelliği toplumun da taşıması gerekiyordu. Aksi takdirde tüm inkılâplar başarıya ulaşamaz ve zamanla terk edilirdi. Fakat toplumsal dönüşüm, hemen gerçekleşebilecek bir mesele değildi. Bu iş için en az, iki ya da üç nesil gerekti. Bunun farkında olan Tek Parti iktidarı, toplumsal dönüşümün kalıcılığını sağlamak amacıyla yalnızca bahsini ettiğimiz kurumlarla yetinmedi. Anadolu topraklarındaki bütün kurum çalışanları, halka yeni rejimi anlatmak için görevlendirildi. Bu devlet memurlarından biri de romanlarımıza konu olan öğretmenlerdi.

Bu dönemin romanlarında görülen niteliklerin en önemlisi, genellikle Tek Parti rejiminin sözcüsü olmalarıdır. Yazılan romanların çoğu, ya rejim zihniyetini savunan ya da bu zihniyetin karşısında yer almayan bir tutum içerisindedirler. Eserlerde, yeni inşa edilmeye çalışılan toplum ve rejimin gerekleri işlenmiştir. Osmanlılıktan gelen toplum yapısını değiştirmek ve rejimin çağdaş ilkelerini bu topluma benimsetmek için yazılan romanlar, toplumsal eğitim projesinin bir başka ayağını oluşturmuştur. Bu romanlardan toplumsal eğitimi, eğitim konulu kurgularla ve eski ile yeni sistemin kıyasını yaparak gerçekleştirmeye çalışan eserler de aynı amacı gütmüşlerdir. Öte yandan, aleni olarak rejimin müdafaasını ve Kemalist felsefenin propagandasını yapan On Yılın Romanı, bu gayeyi bir adım daha ileri götürmüştür. Ancak, eğitim meselelerini konu edinen bütün romanların birbirinin tekrarı niteliğinde olduğunu görüyoruz.

Temel eğitim kavramlarını barındırdıkları için seçtiğimiz altı roman, Tek Parti Dönemi'nin eğitim anlayışını yansıtmış ve Osmanlı eğitim sistemine çeşitli eleştiriler yöneltmişlerdir. Eserler, din üzerine kurulu olan eski eğitim anlayışının toplumsal ve siyasi gelişmenin önündeki engellerden biri olduğuna vurgu yapmışlardır. Yeşil Gece, Çalığışu, Acımak, Vurun Kahpeye ve Bizim Köy romanlarının başkahramanları olan öğretmenler, eski anlayışın muhalifidirler. Yeşil Gece'nin Ali Şahin'i, ideolojisini her şeyden üstün tutarak mesleğini dünya görüşüne feda eden bir öğretmendir. Cumhuriyet ideolojisinin gerekleri doğrultusunda yaşayan bir nesil yetiştirmek, bu öğretmenin en büyük idealidir. Çalığışu'nun Feride öğretmeni, Tek Parti Dönemi eğitim anlayışındaki asriliğin sembolüdür. Vurun Kahpeye romanının Aliye öğretmeni, halkın bağınazlığına rağmen mesleğini hakkıyla icra eden bir milliyetperverdir. Acımak romanının Zehra'sı, dönemin eğitim sistemi anlayışının gerçekçi ve bilimsel olma boyutunu yansıtmaktadır.

Mahmut öğretmen ise, kendisini Atatürk devrimlerinin çocuğu olarak nitelendirmiştir. Yani romanların din ağırlıklı eğitim anlayışına yönelttikleri eleştiriler, bu öğretmenlerin kişisel rol ve tutumlarına yüklenen ideolojik bir misyonla dile getirilmiştir. Öyle ki, On Yılın Romanı ve Bizim Köy romanları haricinde II. Meşrutiyet yıllarının öğretmeni olan diğer kahramanlarımız, ideolojilerini mesleki sorumluluk ve rollerinin önüne geçirerek dönemin eğitim anlayışı ile uygulamada çelişme cesaretini göstermişlerdir.

Bizim Köy'ün Mahmut öğretmeni dışında kalan diğer öğretmenlerin İstanbullu oluşuyla Anadolu insanının cehaletine vurgu yapılmıştır. Romanlarda adı geçen ya da haklarında gıyaben bahsedilen diğer öğretmenlerin hiçbiri, Anadolu'da görev yapmak istememişlerdir. Çünkü Anadolu toplumunun yobaz ve çağ dışı olduğu, dönemin hâkim inancı ve düşüncesidir. Romanlar, bu mantıktan yola çıkarak Osmanlı Devleti'nin tüm yatırımları İstanbul'a yaptığı ve Anadolu'yu yüzyıllarca ihmal ettiği sonucuna varmak istemişlerdir. Romanlarımızda, Tek Parti iktidarının bu yüzden tüm gücünü Anadolu halkının eğitimi için harcadığı mesajı öne çıkmaktadır. Zaten dört kahramanımız da yine aynı sebeple Anadolu'daki öğretmenlik görevini, İstanbul'dakine tercih etmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenlerimiz, hem Tek Parti Dönemi'nin öğretmen profili hem de Osmanlı toplumu için birer rol-model tiplerdir. Bu niteliklerinin etki derecesini artırmak içinse, öğretmenlerin kusursuzlukları ön plana çıkarılmıştır.

Osmanlı devlet düzeni ve eğitim anlayışı, On Yılın Romanı başta olmak üzere bu romanlarda mahkûm edilmiştir. Devletlerin canlı organizmalar gibi doğan, büyüyen ve nihayetinde fonksiyonlarını yerine getiremeyecek reddeye gelince ölen yapısını göz ardı eden bu romanlar, Osmanlı Devleti'nin büyük bir enkaz bıraktığı düşüncesinin iki temel sebebini, Osmanlılık ve çarpık din anlayışı olarak ifade etmişlerdir. Oysa Osmanlı Devleti, çağ açıp çağ kapamış ve üç kıtada hüküm sürerek dünyayı yönetme kudretine sahip olmuştur. Osmanlı eğitim kurumlarının, devleti ileri taşıyan ve bilim üreten bir kimliği vardır. Zaman içinde devletin yönetim ve eğitim kademelerine liyakatsiz ve bir o kadar da basiretsiz kimselerin gelmesi, sistemdeki birtakım bozulmalara yol açmıştır. Romanların bu tarihi gerçeklerden bihabermiş gibi yazılması ve Osmanlı Devleti'nin iyi olan hiçbir yönüne yer vermemeleri, ideolojik karakterlerinin ağır bastığını gösteriyor. Bizim Köy romanı ise, zaman bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Yine de yaşanan olayların Tek Parti Dönemi'nde geçmesi, iktidarın köylüyü ihmal ettiği gerçeğini gözler önüne sermekten alıkoymamıştır yazarı.

Sanatsal ilkeleri ideolojiye kurban eden On Yılın Romanı, diğer beş romandaki eleştirilerin tamamını ve hatta daha fazlasını bünyesinde toplamıştır. Bilhassa Osmanlı Devleti'nin siyaset ve toplum anlayışını kritik eden bu roman, politize olmuş bir kurgu ve mesaj içeriğine sahiptir. Yazar, Türk toplumunu bu eleştirilerin dışında tutarak yeni rejimin kanıksanma oranını yükseltmek istemiştir. Acımak'ta kısmi olmak üzere Vurun Kahpeye, Yeşil Gece, Bizim Köy ve Çalığışu romanlarında cehalet ve bağınazlığından ötürü çağ dışı kabul edilen toplumdaki bozuk zihniyet; On Yılın Romanı'nda Osmanlı siyaset ve din anlayışına yüklenerek yerilmiştir. İşledikleri konu itibariyle ayakları yere en çok basan romanlar Yeşil Gece, Çalığışu, Acımak ve Bizim Köy'dür. Reşat Nuri Güntekin'in öğretmenlik kariyerinden dolayı Anadolu topraklarında bir hayli zaman geçirmesi, bu eserlerin ideolojik yapılı olsa bile tamamen eğitim meselesini anlatması bakımından önemlidir. Bizim Köy, zaten gerçek yaşam kesitlerinin sunulduğu bir eser olarak kabul edilmektedir. On Yılın Romanı'nda formal ve informal eğitim mevzusu, bütünüyle Tek Parti rejiminin eğitim politikaları doğrultusundaki devrimler üzerinden işlenmiştir.

Osmanlı Devleti'ni neredeyse bütün yönleriyle eleştiri yağmuruna tutan Yeşil Gece, On Yılın Romanı, Çalığışu ve Vurun Kahpeye romanları, gerek içerikleri gerekse şahıslarıyla Tek Parti Dönemi yönetim ve eğitim anlayışının ana felsefesini yansıtmada başarılıdılar. Bu dönemin iletişim imkânları göz önüne alındığında, halka ulaşmak için romanların seçilmesi de doğru bir yöntem olarak kabul edilebilir. Fakat Tek Partili yılların okur-yazar oranındaki veriler, romanlardaki mesajların dönemin toplumunda yeterince karşılık bulamadığını gösteriyor. Okur-yazar kitlesindeki artışa bağlı olarak ileriye dönük beklenen orana ulaşsa dahi, bu altı eser dâhil olmak üzere kaleme alınan bütün romanlar, günümüze doğru gelişen çeşitli iletişim olanaklarının hegemonyasında kalmışlardır.

Toplumsal eğitim hedefine yönelik yeterli karşılığı bulamadığı için ciddi oranda başarı sağlayamasa da bu romanlar, 20. yüzyılın ilk yarısındaki siyasi, sosyal ve eğitsel dinamikleri işledikleri için birer belge niteliği taşımaktadırlar. Çeşitli ağırlıkta ideolojik karaktere sahip olsalar bile döneme tanıklık eden bu eserler bize, Osmanlı Devleti ile Tek Parti Dönemi'ndeki değişim ve dönüşümleri kıyaslama fırsatı sunmuşlardır. İnsan yaşamını tüm boyutlarıyla konu edinen diğer romanlar da yazıldığı dönem itibariyle aynı özelliği taşırlar. Tek Partili yıllarda kaleme alınan bu altı roman, Cumhuriyet rejimi

ile gelişen eğitim sistemi anlayışı ve eğitsel gelişmeleri kapsamlı bir şekilde işlediği için çalışmamıza katkı sağlamıştır. Dolayısıyla, herhangi bir dönemin incelemesini yapan diğer araştırmacılar da romanlardan faydalanarak çalışmalarına edebi metinlerin zengin içeriğini katabilirler.

Tek Parti Dönemi'nde halka ulaşabilmek amacıyla kullanılan romanlar, bugün öğretimi zenginleştirmek ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak için ders ortamlarında kullanılmaktadır. Ortaokul düzeyinde Türkçe dersinin zaten içeriğiyle ilgili olan roman türü, Sosyal Bilgiler dersinde ise disiplinler arası yapısından ötürü bir materyal olarak kullanılmaktadır. Romanlarda hemen her sosyal düzeye ve kimliğe sahip karakterler ile her çeşit toplumsal olay ve problemlerin işlenebilmesi, konu yelpazesinin oldukça geniş olmasını sağlamıştır. Dolayısıyla roman türü, Sosyal Bilgiler dersinin yapısı itibariyle bu derse bol miktarda materyal sunmaktadır. Yapılan araştırmalar, Sosyal Bilgiler ders ortamında romanların materyal olarak kullanılmasının çeşitli açılardan olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Kaldı ki, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bizzat roman örneklerine; Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ise roman ya da farklı edebi türlerin tavsiyelerine yer verilmiştir. Bu uygulamalar ve araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler öğretiminde romanların materyal olarak kullanılacak bir tür olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Adıvar, H, E. (2007). Vurun Kahpeye. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2003). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2013). “Halide Edip Adıvar (1982, İstanbul-9 Ocak 1964, İstanbul)”. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 20 (1), 1-12.
- Akyüz, K. (1995). Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri (1860-1923). İstanbul: İnkılap Kİtabevi.
- Akyüz, Y. (1999). Türk Eğitim Tarihi (BAŞLANGIÇTAN 1999’a). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2011). “Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler”. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1 (2), 10-22.
- Ali, S. (2016). Kürk Mantolu Madonna. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alkış, S., Güleç, S. (2006). “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Görüşleri”. İlköğretim Online, 5, (1), 7-22.
- Arslan, A. (2016). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. Ali Rıza Akdeniz & Mehmet Küçük (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (ss. 43-63), Ankara: Nobel Yayınları.
- Ata, B. (2006). “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”. Cemil Öztürk (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 71-83). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. (1997a). Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. (1997b). Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Aytaç, K. (1984). Gazi M. Kemal Atatürk, Eğitim Politikası Üzerine Konuşmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Baydar, S. ve Öztürk, F. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı. İzmir: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bayraktar, S. (2003). Ethem İzzet Benice Hayatı ve Eserleri (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beldağ, A., Aktaş, E. (2016). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Eser Kullanımı: Nitel Bir Çalışma". Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, (2), 953-981.
- Berkes, N. (2012). Türkiye'de Çağdaşlaşma. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, Ş. (2003). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/budak.htm,
Erişim Tarihi: 01.11.2018.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). "Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi". Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, 9-10 Nisan 1981, Ankara.

- Can, A. (2013). “Romanda Zaman Meselesi”. Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, (9), 107-137.
- Ceylan, İ, F. (2002). Reşat Nuri Güntekin (Hayatı-Sanatı-Eserleri-Eserlerinden Seçmeler). İstanbul: Hikmet Neşriyat.
- Cihan, A. (2007). Osmanlı’da Eğitim. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Coştu, B. (2016). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. Ali Rıza Akdeniz & Mehmet Küçük (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (ss. 17-42), Ankara: Nobel Yayınları.
- Çetin, N. (2012). Roman Çözümleme Yöntemi. İstanbul: Öncü Yayınları.
- Çetişli, İ. (2004). Metin Tahlillerine Giriş 2: Hikaye-Roman-Tiyatro. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demir, Ş. (2015). “XIX. Yüzyıl Osmanlı Eğitim Sisteminde Yaşanan Değişim”. Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, (13), 435-447.
- Demirel, Ö. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, R. (2009). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Demirtaş, B. (2008). “Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler”. Akademik Bakış Dergisi, 1 (2), 155-176.
- Deringil, S. (2007). Simgeden Millete, II. Abdülhamid’den Mustafa Kemal’e Devlet ve Millet. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dino, G. (2008). Türk Romanının Doğuşu. İstanbul: Agora Kitaplığı Yayınları.

- Doğan, H. (1981). “Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi”. Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu, 9-10 Nisan 1981, Ankara.
- Dönmez, C. (2006). “Atatürk’ün Eğitim İle İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış”. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 7 (1), 91-109.
- Enginün, İ. (2009). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enginün, İ. (2015). Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat’tan Günümüze (1839-1923). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Erden, M. (2007). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergiydiren, S. (2001). Edebiyat Araştırmaları (Edebiyat Eleştirisi Üzerine Bir Deneme). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ergün, M. (1982). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ergün, M. (2009). Eğitim Felsefesi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Evin, A. Ö. (2004). Türk Romanının Kökenleri ve Gelişimi. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Gariyer, C. (2013). “Yenileşmenin Başlangıcı ve Öncüleri”. Ramazan Korkmaz (Ed.), Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000 (ss. 43-76) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Geçgel, H. (2006). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayınları.
- Güler, S. (2001). Türk Romanında Öğretmen Tipi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Gök, H, V. (2011). Atatürk ve İnönü Dönemi Kültür Politikaları (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutçu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Günday, R. (2014). “Emile Zola’nın Gerçek ve Reşat Nuri Güntekin’in Yeşil Gece Aldı Romanlarında Rahip/Hoca ve Öğretmen Tipleri”. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (18), 115-134.
- Gündüz, M. (2013). Osmanlı Eğitim Mirası. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Gündüz, O. (2013). “Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı”. Ramazan Korkmaz (Ed.), Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000 (ss. 399-538) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güntekin, R, N. (2009a). Kavak Yelleri. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Güntekin, R, N. (2009b). Yeşil Gece. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güntekin, R, N. (2014). Acımak. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güntekin, R, N. (2017). Çalıkuşu. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Haklı, S, Z. (2007). Türk Romanında Tek Parti Dönemi (1931-1946). (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Haklı, S, Z. (2008). “Türk Romanında Tek Parti Dönemi”. Liberal Düşünce Topluluğu Dergisi, (51-52), 181-196.
- İzzet, E. (1933). On Yılın Romanı. İstanbul: İstanbul Devlet Matbaası.
- Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kansu, N, A. (2016). Türkiye Eğitim Tarihi. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaplan, R. (1997). Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y, K. (2016). Yaban. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A, F. ve Aksoy, Ö. (2007). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayınları.
- Kocabaş, A. (2008). “Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç”. Toplum ve Demokrasi Dergisi, 2 (3), 203-212.
- Koçer, H, A. (1991). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Korkmaz, R. (2013). “Servet-i Fünun Edebiyatı”. Ramazan Korkmaz (Ed.), Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000 (ss. 131-179) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Maarif Vekilliği. (1939). John Dewey, Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Makal, M. (2008). Bizim Köy. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Naci, F. (1981). 100 Soruda Türkiye’de Roman ve Toplumsal Değişme. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Narlı, M. (2009). Roman Ne Anlatır (Cumhuriyet Dönemi 1920-2000). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Oğuzkan, A, F. (2006). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayınları.

- Okay, M, O. (2016). Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Orakçı, A. (1997). Atatürk Devri Türk Romanında Öğretmen ve Eğitim (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, E. (1980). Türk ve Dünya Edebiyatı (Kavramlar-Dönemler-Yönelimler). Ankara: S.B.F Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.
- Özdemir, M, S. (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi”. Mustafa Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 17-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özön, M. N. (1985). Türkçede Roman. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, C., Keskin, S, C. ve Otluoğlu, R. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, Ç. (2007). “Coğrafya Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı”. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 70-78.
- Poyraz, T., Albek, M. (1957). “Reşat Nuri Güntekin Hayatı ve Eserleri”. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 6 (3), 1-18.
- Sakaoğlu N. (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Sevinç, C. (2009). “Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1938) Türk Romanında Siyasi, Sosyal ve Ahlaki Bir Sorunsal”. The Journal of Academic Social Science Studies, 2 (1), 25-54.
- Somel, S, A. (2010). Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Şahin, M, C. (2011). “Ziya Gökalp’in Düşünce Sisteminde Din, Eğitim ve Kültür”. Ekev Akademi Dergisi, 15 (48), 385-400.
- Şimşek, A. (2006). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğrenci Görüşleri”. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, (1), 187-202.
- Şimşek, A. (2015). “Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Öğretim Materyali Olarak Edebi Ürünler”. Mustafa Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 389-412). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tahir, K. (2007). Bozkırdaki Çekirdek. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tahir, K. (2010). Kelleci Memet. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tekin, M. (2014). Roman Sanatı, Romanın Unsurları 1. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Timur, T. (2002). Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik. Ankara: İmge Kitabevi.
- Türk Eğitim Derneği. (1981). Atatürk ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türkmenoğlu, D. (2007). “Tek Parti Döneminde Ulus İnşa Politikalarının Eğitim Boyutu”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (1), 159-172.
- Uludağ, M, E. (2008). “Çalığışu Romanında Vurgulanan Eğitim Problemleri ve Günümüze Yansımaları”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7, (25), 78-90.

- Ulusoy, K., Gülüm, K. (2009). “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları”. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (2), 85-99.
- Yalçın, A. (2002). Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı (1920-1946). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, S. (2016). “Eğitimin Tarihsel Temelleri”. Ali Rıza Akdeniz & Mehmet Küçük (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (ss. 167-215), Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuz, H. (1977). Roman Kavramı ve Türk Romanı. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. (1997). Roman Kavramı ve Türk Romanının Doğuşu. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yüceyılmaz, M. (2002). Halide Edip Adivar. İstanbul: Hikmet Neşriyat.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sabri DULKADİR
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	1986-Doğanşehir
E-Posta	sdulkadir44@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Sürgü ÇPL	2003
Üniversite	Atatürk Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler Eğitimi	
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
7	Şanlıurfa	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce
--------------------	-----------

EK

EK 1: Tez Konusu Edilen Romanların Özetleri.....	141
---	------------

EK 1: Tez Konusu Edilen Romanların Özetleri

1. Yeşil Gece

Reşat Nuri Güntekin tarafından kaleme alınan bu roman, Sarıova sancağında geçmektedir. İlk ataması İstanbul'a yapılan iptidai öğretmeni Ali Şahin Hoca'nın, II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki yaklaşık on beş yıllık yaşam serüveni anlatılmaktadır. Eski bir medrese öğrencisi olan Şahin Hoca, medrese öğretilerine son derece bağlıdır. Büyük bir kararlılık ve azimle yalnızca kendi derslerini değil; aynı zamanda İstanbul müderrislerinin derslerini de hiç ihmal etmemiştir. Öyle ki, anlam veremediği ve girift bulduğu meselelerde dahi, kendini kabahatli bulacak kadar medreseye tutkundur (Güntekin, 2009: 23). Zamanla Şahin Hoca'nın medreseye olan inancında birkaç kırılma noktası oluşur. İlk hayal kırıklığını, ilim ve irfanlarına garanti verdiği medrese hocalarının tamamen dünyevi ve eğlenceye dayalı davranışlarına şahit olduğu bir düğün esnasında yaşar. Bunun üzerine, mavi gök kubbenin ardındaki ilahi gücü arayan ilim sahiplerinin ve dünyanın her bir yanını yeşil bayrak altında toplayacak olan yeşil ordu gönüllülerinin bu şahıslar olamayacağı kanaatine varır (Güntekin, 2009: 25). Bir diğer hayal kırıklığı ise, yeşil ordu kumandanları olarak bildiği büyük müderrislerin dini ve ilmi, kendi çıkarlarına alet etmeleri olur. Bir zamanlar derslerini ibadet eder gibi dinlediği bu insanlardan, yeri geldiğinde inançlarını bile satabilecekleri düşüncesine varacak derecede tiksinti duymaya başlar (Güntekin, 2009: 32).

Artık çapulcu ve bozguncu ordusu olarak görmeye başladığı medrese zihniyeti, kafasında türlü şüphelerle kuvvet bulan arayış bunalımlarını ve cevapsız soruları ifade etmektedir. Bu bilmeceyi çözmek için medrese âlimlerinde aradığı tatminkâr bilgileri bulamayan Ali Şahin, çeşitli kitaplara müracaat eder. Arayışları sonucunda en uygun cevaba ulaşan genç öğretmen bütün faciaları, müderrisleri ve ulemayı birer ateş maşası olarak gördüğü Halife'nin sorumluluğuna yükler. Din, ona göre, eski zamanlardan beri uğradığı her yere yeşil gece yaşatmıştır (Güntekin, 2009: 32-36). Böylece dini değerlere olan inancını kaybeden Ali Şahin, iptidai okullarını da medresenin bir parçası olduğunu görür. Bu eğitimden sonra uğrayacakları felaketi göz önüne alarak, bütün memleketin çocuklarını çıkmazdan kurtarabilmek için iyi bir öğretmen olmaya karar verir. Henüz II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında verdiği bu kararın sebebi, yalnızca idari değişimle değil;

memleketin aynı zamanda, ancak “Öğretmen Ordusu” ile kurtarılabileceği düşüncesidir (Güntekin, 2009: 41-44).

İçindeki itikat boşluğunu öğretmenlik sevgisiyle dolduran Şahin, darümuallimin sınavına girer ve kazanır. Memleketin çocuklarını medrese karanlığından kurtarmak için ilk atandığı İstanbul yerine, Anadolu topraklarında herhangi bir yere gitmek istediğine kanaat getirir. Böylece, başka bir öğretmenle görev yeri becayişi yaptığı Sariova yolunu tutar (Güntekin,2009: 11-13). Sariova’yı bir muharebe meydanı olarak gören Ali Şahin, aynı taassup ve cehalete bu toprağın insanlarında da şahit olarak haklılığını ispat eder. Sarıklı ile fesliler arasındaki mücadele, darümualliminde olduğu gibi burada da vardır. Halkın yarından fazlası sarıklıdır. Ulema ve medrese öğretilerinin tesiri altında olan halk, nispeten ilerici zihniyete sahip devlet memurları ile sarıklıların çatışması arasında ezilen zümreyi oluşturmaktadır. Halk üzerinde baskın kuvvet olan medrese ulemaları, devlet memurlarını pustomuş vaziyettedir. Halkın gazetesi, müderrislerin fetva ve direktifleri doğrultusunda haber yapmaktadır. Esnaftan eşrafa, çocuktan yetişkine, tepkilere maruz kalmaktan çekinerek davranan doktordan avukata ve hatta kolluk kuvvetlerine kadar herkes medrese zihniyetinin boyunduruğu altındadır (Güntekin, 2009: 51-81).

Memleketi yüzyıllardır karanlığa boğan yeşil gecenin etkilerini silmek isteyen Ali Şahin, zamanla benzeri fikirleri paylaşabildiği ve kendisine amaç yoldaşlığı yapacak kişilerden arkadaş edinir. Onlardan biri öğretmen arkadaşı Rasim, bir diğeri belediye mühendisi Deli Necip ve Komiser Kazım Efendi’dir. Esas arzusu medrese zihniyetini tamamen ortadan kaldırmak olan Ali Şahin bu amacını, medrese ve medresenin etkisi altında olan hiç kimseye sezdirmeden sürekli icra etme yollarını arar. Medresenin gücü, kimi zaman kendi çıkarı doğrultusunda kullanan âlim görünümlü hocalar, kimi zaman da mevkisini, gördüğü hürmetten ötürü kaybetmek istemeyen müderrisler tarafından en acımasız şekilde idare edilmektedir. Bu karanlık zihniyetle mücadelesini her ne kadar gizlice yapmaya çalışsa da Şahin öğretmen, niyetini anlayan düzenbaz ve hileci hocalar ile amansız bir savaşa girer. Türlü entrikalarla genç öğretmeni ve arkadaşlarını saf dışı bırakmayı hedefleyen karşı kitlenin başını, Eyüp Hoca çekmektedir. Kim olduğuna ve neye hizmet ettiğine kimsenin kanaat getiremediği bu şahıs, Şahin öğretmen ve kendisi gibi düşünen arkadaşlarının başına gelen bütün sorunların kahramanı ve tertipleycisidir. Ancak Ali Şahin ve arkadaşları, her çeşit zorluğa ve oyuna maruz kaldığı halde bütün sıkıntıların üstesinden gelmeyi bilmiştir. Yılmadan ve umutsuzluğa düşmeden mücadele

eden bu küçük grup, kendilerini ihtilal teşkilatı; faaliyetlerini ise, ihtilal hareketi olarak kabul eder ve amaçlarına doğru yol alırlar (Güntekin, 2009: 53-208).

Medrese zihniyetinin taassubu ve buna Sarıova halkının da icabet ederek birçok olumsuzluğa yol açan olaylar zinciri ile karşılaşır Ali Şahin. Önce, yeni okul binası için gereken arsada bulunan medresenin yıkılması olayı baş gösterir. Türlü oyunlarla binayı yıktırmak istemeyen medreselilere karşı bu olay, Deli Necip'in oyuna oyunla karşılık vermesi sayesinde yanlışlıkla medresenin bir duvarı yıkılarak çözülür ve arsa medrese binasından temizlenir. Bu, Ali Şahin ve arkadaşlarının yeşil gecenin karanlık ordusuna karşı kazandığı ilk zafer olur (Güntekin, 2009: 71-95). Bu başarıyı, baş müderris Zühtü Efendi'nin her önüne gelene sarık takılmaması ve sarığa hürmet edilmesi gerektiğine yönelik yazdığı bir makalesini fırsat bilen Şahin'in, çoğu öğrencisinin sarığı çıkarması ile sonuçlanan kazancı takip eder (Güntekin, 2009: 99-103). Başka bir vaka, Şahin'in hafızlar cemiyetine davet edildiği zaman gerçekleşir. Sarıova imamının bir buçuk yıl önce okuldan alınarak Hafız Rahim Efendi tarafından hafız olması için yetiştirilen oğlu, bitirme dersini verirken rahatsızlanır ve sonrasında yaşamını yitirir. Bu durumu henüz atlatamayan imam, son erkek evladı Bedri'yi de hafız olması için okuldan almaya gelir ve Şahin'in iknacı telkinleriyle karşılaşır. İmam, kendisi yaşlandığı için imam olarak yerine küçük oğlu Bedri'nin geçmesini istemektedir. Aksi halde imamlık başka ailelere geçecek ve ailece geçim sıkıntısı çekeceklerdir. Bedri'yi vefat eden kardeşinin akıbetine uğramaması için çok zahmetlere girerek medresenin karanlığından kurtarmak isteyen Şahin öğretmen, neredeyse bütün halkı karşısına alır. Halkı galeyana getiren medrese zihniyeti, onu din düşmanlığı ile suçlar. Görevden azledilmesine kadar giden bu mevzu, Ali Şahin'i yıldırmaz, aksine kuvvetlendirir. Küçük Bedri'yi, öğretmeni olduğu "Emir Dede" okulunda tutmaya çabalar (Güntekin, 2009: 108-141).

Bir diğer önemli olay, halkın taassupla bağlı olduğu ve ondan medet umduğu Kelami Baba Türbesi'nde çıkan yangın olur. Uyurken ayaklarını bu türbeye çevirmeyen halk için hükümetten büyük hükümet olan Kelami Baba Türbesi'ndeki yangın, yeşil gece mahkumlarına göre, çevrece pek tasvip edilmeyen bir idadi öğretmeni tarafından kasten çıkarılmıştır. Ali Şahin ve arkadaşları, aile ve sosyal hayatında başarısız olan bu öğretmenin suçlu olmadığını ispat etmek için mücadele eder. Dolayısıyla halk için her şeyi ifade eden bu türbedeki yangın, onlara da sıçrar. Ölümle tehdit edilirler; ancak Ali Şahin öğretmenin mücadelesi, bu girişimlere kulak asmadan devam eder. İftira edilen

idadi öğretmenini aklamak için avukatlarla görüşür. Suçlamaları ortadan kaldırmak için kanıtlar arar. Nihayetinde olayın aslında bir hırsızlık vakası olduğu, Komiser Kazım'ın bulduğu deliller sonucunda anlaşılır (Güntekin, 2009: 159-208).

Ali Şahin öğretmenin “muharebe meydanım” diye ifade ettiği Sarıova, Kurtuluş Savaşı yıllarına gelindiğinde Yunan askerlerinin istilasına uğrar. Halk, korku ve panik içinde yakın köylere kaçmaya başlar ve onlara devlet memurları da katılır. Önce herkes gibi yola düşen genç öğretmen, küçük bir çocuğun büyükannesi için geri döndüğüne şahit olması üzerine fikrini değiştirir. Geride kalanlara yardım etmek, onlara aydınlık bir eğitim vermek kadar önemli olmuştur Şahin için. Hatta, halkı olası katliamdan korumak için tekrar sarık sararak vaiz olup nasihatler vermek zorunda bile kalır. Savaş sırasında eski bir asker olan arkadaşı Rasim'i, Deli Necip'i ve Komiser Kazım'ı kaybeden genç öğretmen, artık yalnızca geride kalanları birer birer Sarıova'dan çıkarmak için çalışır. Yunan kuvvetlerine hizmet eder gibi görünerek giriştiği bu mücadele, kendisinin sürgün edilerek bir Yunan adasına gönderilmesine kadar devam eder. Esir değişimi sonrasında tekrar Anadolu'ya dönen Ali Şahin, memleketin, tıpkı hayal ettiği gibi değiştiğine şahit olur. Hilafet kaldırılmış; medreseler, tekkeler ve türbeler kapatılmıştır. Yeşil gecelerin karanlık hükmünün sona erdiğini gören Şahin, mücadelesini kaldığı yerden sürdürmek istediği Sarıova'ya döner. Ancak kendisi, zamanında Yunan hizmetine giren sarıklı bir vatan haini olarak bilinmektedir. Yaptığı onca vatanperverliğe ve hizmetlerine rağmen Eyüp Hoca gibi sahte ve düzenbaz şahısların oyunlarına yenik düşen Ali Şahin Hoca, şu ifadeyi kullanarak Sarıova'dan ayrılır: “Çok doğru söylemişler... İnkılâp denilen şey bir günde olmuyor.” (Güntekin, 2009: 209-249).

2. Vurun Kahpeye

Halide Edip Adıvar'ın kaleme aldığı roman, Anadolu topraklarındaki bir taşra kasabasında geçmektedir. Aşk teması ile süslenen ve milli mücadele yıllarının işlendiği bu romanda, İstanbul'dan bir Anadolu kasabasına atanmak isteyen Aliye öğretmenin başından geçen olaylar kaleme alınmıştır. Aliye, diplomasını alır almaz, kendisi için farklı anlam taşıyan taşrada bir okulda görev alır. Kasaba idare heyeti üyelerinden olan Ömer Efendi ve eşi Gülsüm Hala'nın evinde ikamet etmeye başlar. Ömer Efendi ve

eşinin Aliye'yi yanlarına almak istemesinin en önemli sebebi, onu rahmetli olan kızları Emine'nin yerine koymuş olmalarıdır (Adıvar, 2007: 20-25).

Aliye okula başladığında ikinci öğretmen Hatice Hanım ile tanışır. Hatice Hanım öğrencilere karşı çok lakayt bir öğretmendir. Öğrenciler ise kasabanın yerel halkından, eşraf ve memur çocuklarından ibarettir. Eşraf çocuklarıyla memur çocuklarının diğer öğrencilere göre daha imtiyazlı olduklarını görür. Bu ilk izlenimleri, sınıfta meydana gelen bir kavga esnasında Hatice Hanım'ın suçsuz olan çocuğa dayak atarak Kantarcı ailesinden Sabri'ye suçlu olduğu halde dokunmaması, Aliye öğretmeni düşüncelerinde haklı çıkarır. Ancak Aliye, adaleti tahsis için Sabri'yi evine göndertir ve onun uslanana kadar okula gelmemesini ister. İlk kez bir eşraf çocuğunu imtiyazdan mahrum bırakan öğretmenle karşı karşıya kalan kasabalı, Aliye'ye baskı yapmak amacıyla soluğu okulda almaya başlar. Bu baskınların en önemlisi, Kantarcıların Sabri olayı üzerine, Sabri'nin abisi Uzun Hüseyin Efendi'nin sözlü saldırısıdır. O günden sonra Aliye, hem eşrafın kasaba üzerindeki etki derecesini ve kasabanın sosyal yapısını hem de öğrencilerin bu sosyal yapının etkilerine maruz kalarak sergiledikleri davranışın benzerlik gösterdiğine kanaat getirir (Adıvar, 2007: 26-33).

Aliye, kısa zamanda öğrenci annelerinin sevdiği ve dertleştiği bir kişilik olmaya başlar. Aliye öğretmenin gençliği ve güzelliği, bütün kasabanın gözünde Yunan istilası kadar bir öneme sahip olur. Uzun Hüseyin Efendi bile Aliye öğretmen ile kavga ettiği halde, ona aşık olma derecesine gelmiş; bununla da yetinmeyip Aliye öğretmene talip olmuştur. Kasaba, Yunan işgali ile gelişen olayların etkisi altında ikiye bölünmüş fikir ayrılıkları içindedir. Herkes Yunan işgaline karşıdır; ancak eşraf, Kuvay-ı Milliye'nin bu boşluktan faydalanarak mallarına el koyacağı korkusu ve düşüncesine sahiptir. Aliye öğretmen, Yunan işgali karşısında öğrencilerine milli marşlar öğretmekte ve her yerde işgali protesto etmektedir. Bu kasaba ve kasabanın çocukları için bir ışık olacağı fikrine sahip olan Aliye, bu olaylar etrafında cereyan eden günlerin birinde Hacı Fettah Efendi ve Tosun Bey'i de tanır (Adıvar, 2007: 34-37).

Hacı Fettah Efendi aşırı taassup sahibi biridir. Halkın dini duygularını yalnızca kendi çıkarları doğrultusunda kullanan Hacı Fettah Efendi, Hüseyin Efendi'nin Aliye'yi elde etmesi için halk üzerindeki tesir gücünü kullanır. Aliye öğretmen, bir gün halkın cuma namazı kıldığı esnada caminin önünden marşlar söyleyen öğrencilerle geçerken, Hacı Fettah Efendi'nin halkı galeyana getirecek sözlü saldırısına maruz kalır. Hüseyin

Efendi'nin amacı, Aliye'ye muhalif bir halk kitlesi oluşturarak onun kendi ellerine bir an evvel düşmesini sağlamaktır. Hacı Fettah Efendi, Aliye'yi dini duygu ve öğretilere ters düşen kılık kıyafeti ve davranışlarına binaen suçlamaktadır. Ona göre Aliye, halkın ahlakını bozmaktadır ve öğrencileri dini hassasiyetlerden uzak yetiştirmektedir. Böyle giderse Allah, ahalinin başına taş yağdıracaktır. Hacı Fettah Efendi'nin Aliye öğretmeni neredeyse halk tarafından linç edilmeye varacak kadar ileri giden cuma vaazı sırasında, Tosun Bey silahlı askerleri ile çıkagelir (Adıvar, 2009: 37-41).

Tosun Bey, Yunan işgali sırasında doğan küçük bir Kuvay-ı Milliye birliğinin komutanıdır. Bunlar, halkı düşman işgalinden korumak isteyen bölgesel silahlı direniş birliklerinden biridir. Ancak eşraf tarafından pek sevilmemekle birlikte, kendi çıkarları söz konusu olduğunda, Tosun Bey baş tacı edilir. Tosun Bey, Kuvay-ı Milliye taraftarı olan Ömer Efendi'nin evinde misafir edilir. Orada Aliye öğretmeni görür ve ona karşı içinde bir ilgi uyanır. Hacı Fettah Efendi Aliye öğretmeni, yine türlü iftiralarla Tosun Bey'in önüne atma niyetindedir. Ancak Ömer Efendi, bu durumu Tosun Bey'e etraflıca anlatır. Ömer Efendi, Hacı Fettah'ın yalnızca bu iftiralarla yetinmeyip, diğer eşraflarla birleşerek halkın elindeki mallarını gasp etmelerinden de bahseder. Tosun Bey, durumu analiz edince Aliye öğretmene iftira edildiği kanaatine varır. İstedikini alamayan Hacı Fettah Efendi, iftiralarına devam etmekle kalmaz, halkı Tosun Bey'e karşı kışkırtmaya da başlar (Adıvar, 2007: 38-50).

Tosun Bey ile Aliye'nin yakınlaşması, nişanlanmalarına kadar gider. Bu durum, Hacı Fettah ve Hüseyin Efendilerin Aliye'ye karşı korkunç derecede nefret etmelerine sebep olur. Hacı Fettah ve Hüseyin Efendi, bu yenilginin intikamını hem Aliye hem de Tosun Bey'den almak için sinsi bir plan yaparlar. Kasabanın biraz uzağında konuşlanan Yunan kuvvetlerini, kasabayı birbirine düşüren Aliye ve Kuvay-ı Milliye yanlılarından kendilerini kurtarmaları için davet ederler. Dini esas ve usulleri kendi çıkarlarına alet etmeye devam eden Hacı Fettah Efendi ve Hüseyin'in bu vatan hainliği derecesindeki planları, Yunan ordu komutanı Damyanos'un da Aliye'ye aşık olmasıyla başka bir hal almaya başlar. Damyanos, oldukça varlıklı ve Yunanistan'da diplomatik çevresi olan bir komutandır. Zevke ve eğlenceye düşkün biridir. Yunan kuvvetlerinin fırsattan istifade ederek kasabaya girdiğinde Tosun Bey, Yunanlılara karşı taarruz için üstlendiği köprü patlatma görevi için kasabadan ayrılmıştır. Yunan kuvvetleri, kasabaya oldukça zarar verir. Ancak Damyanos'un Aliye'ye olan sevgisi, Aliye öğretmenin kasabada nispeten

rahat bir şekilde mesleğini icra etmesini sağlar. Öte yandan Aliye, kendisini türlü iftira ve oyunlarla bertaraf etmek isteyen Hacı Fettah Efendi, kendisine büyük sevgi besleyen Uzun Hüseyin ve Damyanos üçgeninde sıkışıp kalır. Ancak Aliye öğretmenin vatan ve milletine olan sevgisi, Tosun Bey'e olan sevgisinden bile daha üstündür. Dolayısıyla o içinden çıkılmaz üçgeni Aliye, kasaba halkını korumak için kullanır (Adıvar, 2007: 64-126).

Damyanos, Aliye öğretmeni elde etmek için birçok yol dener. Aliye'ye ise onun bu aşkını, Hacı Fettah ve Hüseyin Efendi ile baş edebilmek için de kullanır. Pek yakın bir zamanda Yunanlıları kasabaya davet eden Hacı Fettah ve Hüseyin Efendiler, Aliye öğretmenden ötürü Damyanos'un kılıcı kendilerine çekilince vatan aşığı ve kahraman olurlar. Tosun Bey, bir ara gizlice Aliye'yi görmek için kasabaya gelir. Türk ordusunun taarruzu yakındır. Tosun Bey, Aliye'yi de alıp kasabadan kaçmak ister; ancak, Aliye bu fikre karşı çıkar. Çünkü "toprağınız toprağım, eviniz evimdir" dediği bu kasabanın saf insanları için fedakârlık etmek, ruhuna işleyen bir gereklilik halini almıştır. Tosun Bey bu kararın üzerine, Türk taarruzuna katılmak için yine gizlice kasabadan ayrılmak ister; lakin, Yunan kuvvetleri evin her bir yanını tutmuştur. Kararını veren Aliye öğretmen, Tosun Bey'in kaçmasını sağlamak için Damyanos'a gider ve birkaç şartla her ne isterse yapacağını söyler. Neredeyse Yunanlıları Türklere değişebilecek kadar Aliye'ye sevgi besleyen Damyanos, Aliye'nin isteklerini kabul eder ve Tosun Bey, evin etrafını saran Yunan askerleri kuşatmayı kaldırınca kasabadan çıkar. Aliye, vermiş olduğu teminatın gereği olarak Damyanos'un karargâhında kalır. O sırada Türk saldırısı başlar. Yunanlı Damyanos kaçar ve Türk ordusu zafer kazanır. Ancak Aliye, en son Yunan komutanı Damyanos'un karargâhında görülmüştür. Bu durumu fırsat bilen Hacı Fettah Efendi ve Hüseyin Efendi, güya şeriatın namusunu kurtarmak için çektikleri nutuğun neticesi olarak Aliye öğretmeni halka taşlatarak öldürtürler (Adıvar, 2007: 139-171).

Aliye öğretmen linç girişimini gerçekleştiren cahil halk ve Hacı Fettah Efendi gibi kasabalıların gözünde vatan, millet ve din adına öldürülen bir haindir. Hâlbuki Aliye ile Tosun Bey, aşklarını millet uğruna feda eden hakiki vatanperverlerdir. Aliye öğretmen, doğru bildiğinden şaşmayan ve hayatını, ait olduğu topraklar için gözünü bile kırpmadan hiçe sayan bir kahramandır. Tosun Bey ise, köprü patlatma görevini hakkıyla icra etmiş; fakat o esnada ağır yaralanarak sakat kalmıştır. Binbaşı Ali Bey'e tüm olan biteni bir mektupla anlatan Tosun Bey, Binbaşı Ali Bey'den, Aliye'nin iyilik ve fedakâr

ruhuna temiz ismini iade etmesini ister. Aliye'nin ölümünden sonra yapılan inceleme ve araştırmaların ardından, Hacı Fettah ve Hüseyin Efendiler suçlu bulunur. Hacı Fettah ve Hüseyin Efendiler, adaletten kaçamaz ve bir ay kadar sonra kasabada kurulan İstiklal Mahkemesi tarafından, Aliye'nin öldürüldüğü yerde idam edilirler (Adıvar, 2007: 170-181).

3. Acımak

Reşat Nuri Güntekin'in yazdığı bu roman, bir vilayette öğretmen olarak görev yapan ve çevrece bir hayli tanınan Zehra Hanım'ı anlatmaktadır. Bir gün milletvekili Şerif Halil Bey, bir dostu tarafından Maarif müdürü Tefik Bey'den Zehra Hanım adına izin istemesi için gönderilir. Zehra Hanım'ın babası, hasta yatağında ölümü bekleyen bir zattır. Fakat Zehra öğretmen, babası ile olan bağıny yaşamından çıkaracak kadar kestiği için, kimse babasının varlığından haberdar değildir. Maarif müdürü Tefik Bey ile Şerif Halil Bey, bu durumun aslını öğrenmek için Zehra Hanım'ın okuluna doğru yola çıkar (Güntekin, 2014: 7).

Zehra Hanım, kasaba tarafından çok sevilen ve saygı duyulan bir öğretmendir. Kasabadaki kız okulunun başöğretmeni olan Zehra Hanım'ın, mezun olan öğrencilerinin bile üzerinde tesiri devam etmektedir. Öyle ki, okulun adı "Zehra Hanım Mektebi" diye bilinmektedir. Daima hurafe ve hayal ile mücadele eden gerçekçi bir öğretmendir. Okul dışı da dâhil olmak üzere herkes tarafından istikrarlı ve otoriter biri olarak tanınan Zehra, okulun imkânlarını her anlamda genişletmek için çabalar. Ancak öğrencilerine ve çevredeki insanlara karşı çok acımasızdır. Çünkü Zehra öğretmen, haksızlık, yalan ve rıyanın baş düşmanıdır. Bu özellikleri onu, insanlara karşı nispeten hissiyatsız duruma getirmiştir (Güntekin, 2014: 8-12).

Maarif müdürü ve Şerif Bey, kasabaya geldiği ilk günden itibaren bir öğretmen olarak devrim niteliğinde çalışmalar yapan Zehra'yı, babası ile ilgili durumu görüşmek için ziyarete giderler. Zehra, baba kelimesini duyduğunda üzüntüye varan bir duraksama yaşar. Ancak onlara, babasının olmadığını ve yüksek ihtimal yanlış kişiyle muhatap olduklarını ifade eder. Bunun üzerine Zehra'nın yanından ayrılan ikili, durumu analiz ederek yola düşer. İki gün sonra Tefik Bey, Zehra'nın babası Mürşit Efendi'nin ölmek üzere olduğuna dair bir telgraf alır. Acilen müdüriyete çağrılan Zehra öğretmen, silmiş

olduğu babasını artık saklayamaz ve durumu hakkında bilgi almaya çalışır. Öğretmen Hanım, ailesini kör bir kuyuya attığını ve darmadağın ettiğini düşündüğü için ilk başta babasının ziyaretine gitmeyi istemez. Ancak Tefvik Bey ile aralarında geçen konuşma sonrasında gitmeye karar verir (Güntekin, 2014: 19-36).

Zehra öğretmen, İstanbul'a ulaşır ve babasının bulunduğu adrese gider. Ancak babası, o gelmeden birkaç saat önce vefat etmiştir. Zehra, babasının naaşını görmek bile istemez. Zehra o gece, Mürşit Efendi'yi ölmeden önce evine getiren Vehbi Efendi'nin evinde kalır. Vehbi Efendi Zehra'dan, hiç değilse babasından kalan eşyaların bulunduğu sandığı almasını rica eder. Fakat Zehra öğretmen, o sandığın kendisi için bir anlam ifade etmediğini, sadaka niyetinde birilerine verilmesini ister. Uyumak için odasına çekilen Zehra, sinirden uyku tutmadığı için istemeyerek anahtarını aldığı sandığın içindekileri merak eder. Önce açmak istemez; çünkü annesi, kardeşi ve büyük annesini türlü eziyet ve cefa içinde öldüren ve kendisini küçük yaşta sokağa atan bir babanın hatırasını asla kabul etmemektedir. Lakin merakını gideremeyen genç öğretmen, sandığı açar. İçinde birkaç parça eski kıyafet, çorap, birkaç kitap ve kilitli bir kutu vardır. Kutunun kilidini kırarak açan Zehra, içinde birkaç yırtık fotoğraf ile üzerinde "Hatıra Defterim" yazılı olan bir defter bulur. Merak içinde defteri okumaya koyulur (Güntekin, 2014: 50-57).

Zehra'ya göre babası, ailesindeki facialara sebep olan kişidir. Maddi açıdan çok sıkıntılı bir çocukluk dönemi yaşamıştır. Mürşit Efendi, ailesine karşı lakayt davranan ve sürekli sarhoş gezen bir insandır. Ailesinin geçimi için hiçbir çaba sarf etmez. Annesi ve büyük annesine daima eziyet eden babası, sıkıntılara dayanamayan ablası Feriha'nın ölümünden de sorumludur. Annesi Meveddet Hanım, ona göre dünyanın en merhametli ve dayanıklı insanıdır. Babasının bütün zulümlerine göğüs germiştir. Bir türlü gün yüzü görmeyen ve kendisini çocuklarına adayan bu kadın, babası yüzünden senelerce eziyet çekmiştir. Bunlarla da yetinmeyen babası, Zehra'yı annesi ve ninesinden ayırmak için kaydını yatılı bir okula yaptırmıştır. Okulda türlü sıkıntılar yaşayan Zehra, babasının zulmüne uğrayan son aile ferdidir. Öyle ki, babasına karşı duyduğu tiksinti, onun ileride bir aile sahibi olamayacak kadar erkeklerden korkmasına sebep olmuştur. Okul yılları kendini yalnızca derslerine adapte ederek geçen Zehra, o günlerden itibaren babasına ve ailesine dair her şeyi bir sır gibi saklamış; kimseye yaşamından söz etmemiştir. Yaşamı ve ruh hali bu düşüncelerinden ibaret olan ve hayatını kendi çabası ile kazanan Zehra,

nihayet okulunu bitirmiş; öğretmen olarak atandığı İstanbul yerine, Anadolu’da görev yapmak için bir arkadaşı ile becayişe girmiştir (Güntekin, 2014: 37-49).

Hâlbuki, hiçbir şey Zehra öğretmenin bildiğinden ibaret değildir. Her şey annesi ve ninesi tarafından Zehra’ya sadece bilmesi gerektiği şekilde aktarıldığı için onun zihninde bu imgeleri bırakmıştır. Zehra bunu, babasının hatıra defterini okuyunca anlar. Mürşit Efendi, maddi ve manevi açıdan zorlu bir hayat geçirir. Annesi, oğlunun eğitimi için büyük fedakârlıklarda bulunur. Nihayet diplomasını alır ve memuriyetine başlamak için Sivas’a gider. Sivas’ta terfi alarak başka bir ilin ilçesine kaymakam olarak atanır. Adaletli ve iyiliksever bir insan olduğu için türlü oyunlara ve haksızlığa gelemmez. Bu sebeple birkaç yer değiştirmek zorunda kalır. Diyarbakır’dayken mal müdürü olan Fadıl Efendi’yi tanır. Fadıl Efendi, Mürşit Efendi’nin ellerinde vefat eder. Fadıl Efendi vefat edince, eşi ve genç kızı gurbette beş parasız ve hatta borç içinde kalır. Onların bu haline çok üzülen Mürşit Efendi, hem kendisi hem de bu perişan ailenin mutluluğunu düşünerek Fadıl Efendi’nin kızı Meveddet ile evlenir (Güntekin, 2014: 57-105).

Mürşit Efendi’ye göre her şey, düşündüğü gibi yolunda gitmektedir. Biricik eşi ve kayınvalidesi her ne istediye, Mürşit Efendi onu sorgulamadan yerine getirir. Çünkü kayınvalidesi ve eşi tamamen onun mutluluğu için vardır. Eşi ve kayınvalidesine inancı tamdır. İsteklerinin ve düşüncelerinin hepsinde, bir güzellik ve zamanında ezilmişliğin masumluluğu vardır. Ancak Mürşit Efendi, kısa bir süre zarfında çevresi ile ters düşmeye başlar. Olaylar, iyilik ve hayır dua sahibi kayınvalidesi ve eşini mutlu etmek için vuku bulmuştur. Üstelik onlar, her konuda tamamen haklıdır. Öte yandan farkına geç vardiği bir borç batağına girer. Bu durum da yine iyilik meleği kayınvalidesi ve çocuksu saydığı eşini mutlu etmek için başına gelmiştir. Başına gelen tüm olumsuzlukların asıl nedenini, kayınvalidesi ve eşinin artık İstanbul’da ikamet etmek istemeleri üzerine yine borç para bulmak için başvurduğu Abdüssamet Bey’in anlattığı gerçekler sonucunda öğrenir. Bu duruma her ne kadar üzülse de iş işten geçmiştir ve Abdüssamet Bey’in anlattıklarını birleştirence rüyadan uyanması gerektiğine kanaat getirir. Aslında kayınvalidesi, niyeti halis olmayan bir insandır. Varlık içinde rahat bir hayat sürmek için Mürşit Efendi’nin saf düşüncelerini ve ruhunu kullanan bir riyakârdır. Fadıl Efendi’nin kendilerine borç bırakarak sıkıntı içinde vefat etmesinin sebebi de onlardır. İstanbul’a taşınınca da işler tamamen çığırından çıkar. Artık, müslif ailesinin burjuvazi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için tüm ahlaki değerlerini yitirmiştir. Devlet malını hesabına geçirmeye kadar varan bu

durum, hayatını alt üst etmiştir. Mürşit Efendi, artık ayyaş ve hayata karşı lakayt biridir. Ömrü, vicdan ve insani değerlerden yoksun olan kayınvalidesi ve eşinin çektirdiği cefa içinde geçer. Yalnız, düşündüğü ve önem verdiği tek şey küçük kızı Zehra'dır. Kızının onlar gibi olmaması tek dileğidir. Bunun tek çaresi de Zehra'yı onlardan uzak tutmaktır. Önüne çıkan ilk fırsatı değerlendirir ve kızını yatılı bir okula kaydettirir. Zehra Hanım, bu satırları bitirir bitirmez cenazenin bulunduğu odaya girer. Titrek ve kendinden geçen ruh haliyle zavallı babasının cansız bedeninin yanına feryat ederek kapanır. Babasından af dileyerek ayaklarını öpen Zehra öğretmen, artık "acımayı" öğrenmiştir (Güntekin, 2014: 105-159).

4. On Yılın Romanı

Etem İzzet tarafından kaleme alınan roman, Bingöl'ün İki Pınar köyünde doğup Cumhuriyet devrimlerinin önde gelen simalarından biri olan Hukuk Mektebi mezunu Erhan'ın yaşamını anlatmaktadır. II. Meşrutiyet'in ilanını takip eden yıllardan Atatürk Dönemi Türkiye'sinin işlendiği romanda, Erhan'ın yaşadığı köy, türlü sıkıntı ve kıtlığın hüküm sürdüğü bir yerdir. Saltanat idaresinin etkisindeki köy sakinleri, neredeyse açlık sınırında ve padişah haricinde en başta Ağa'nın zulmü altında yaşamaktadır. Osmanlı zabıtları halka daima baskı yapmaktadır. İnsan hakları ya da adalet diye bir şey yoktur. Köy sakinleri, mültezim ve tahsildarların acımasızca aldıkları vergilerden ötürü maddi bakımdan oldukça zorluk çekmektedir. Tahsildarlar, halkın tek yiyeceği undan geçim kaynağı için gerekli hayvana kadar her şeyi ellerinden almaktadır. Tekke Şeyh'i ahlaki bakımdan yozlaşmış bir din adamıdır. Tüm bu olumsuzlukların sebebi ise cami, tekke, medrese, softa, vaiz, padişah ve cehaletin hüküm sürdüğü zihniyettir (İzzet, 1933: 6-24).

Bir gün, bir Osmanlı Paşası'nın köyden geçeceği haberi alınır. Paşa'nın köyden geçiş töreni için büyük küçük herkes, sıraya dizilir. Saatler süren beklemenin ardından nihayet Paşa gelir. Paşa köylünün yüzüne bile bakmaz. Yalnızca Şeyh ile muhatap olur. Şeyh'e, halka Allah ve padişah korkusu ile dini hükümleri öğretin der. Şeyh ise, halkın zaten koyun gibi olduğunu ve kimsenin diyanet, hoca ve padişahın emrinden kesinlikle ayrılmayacağını ifade eder. Paşa, köyün tek okur-yazarı olan muhtara bile herhangi bir şey sormaz. Demir Çavuş olarak da bilinen muhtar, bu duruma dayanamaz ve köyün en önemli eksikliğini dile getirir. Köye mektep yapılmasını isteyen muhtar, Paşa'nın hakaret

ve aşığılmasına maruz kalarak “alacağın olsun paşa”, diye iç geçirir. Osmanlı idaresi altındaki köylerin durumu hep böyledir. Hiçbir devlet görevlisi köylüyü sevmez. Devlet köylerden bihaberdir (İzzet, 1933: 25-35).

I. Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı, köy açısından hastalıklar ve açlığın hüküm sürdüğü yıllar olur. Milli Mücadele Dönemi, özellikle çok zorlu geçer. Mustafa Kemal, ülkeyi içine düştüğü buhrandan kurtarmak için olağanüstü çaba sarf eder. Anadolu’ya ordu müfettişi olarak gider; ancak aklındaki tek düşünce, Türk halkını bu sıkıntılardan kurtarmak için bir şeyler yapılması gerektiğidir. Samsun’a ayak basar basmaz aynı yolu takip eden arkadaşları ile birlikte mücadele planları yapar. Amasya genelgesini bütün yurda duyurur. Erzurum ve Sivas kongrelerini düzenler. Halkı topyekün mücadele için tek çatı altında toplar. Çok zorlu geçen I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya ve Büyük Taarruz savaşlarından sonra nihayet Lozan Antlaşması ile Kurtuluş Savaşı kazanılır (İzzet, 1933: 36-80).

Demir Çavuş, Milli Mücadele’nin yaklaştığını ve gelişme aşamasında olduğunu İrade-i Milliye gazetesinden takip eder. Asırlardır çekilen sıkıntıların bertaraf edilmesi için canla başla çalışan Türk milletine bir faydası dokunmalıdır. Erhan ve Torun’u da yanına alarak Ankara’ya doğru yola düşerler. Erhan, babası olmayan on iki yaşlarında bir çocuktur. Torun ise, ondan bir yaş küçüktür. Fakat ne annesi ne de babası hayattadır. Demir Çavuş bu iki kimsesiz yavrucağa, onların ferdi kurtuluşları için refakat eder. Hep birlikte Ankara’ya gelince meclisin önünde Mustafa Kemal ile karşılaşır. Aralarında geçen kısa bir konuşma, Erhan ile Torun’un okula başlamasını ve Demir Çavuş’un ise bir nefer gibi cepheden cepheye bilgi taşıyan haberci olmasını sağlar (İzzet, 1933: 58-72).

Erhan ve Torun, sınıfları ikişer ikişer geçerek eğitimlerine devam ederler. Erhan, kılıcına dokunduğu için dayak yediği İstanbul Paşası’nı asla unutmamıştır. Torun, kış günlerinde kendilerini aç ve açıkta bırakan Mültezim’i aklından çıkarmamıştır. İkisi de bu düşüncelerin etkisi altında yeni Türkiye için çalışır. Erhan, Hukuk Mektebi’ni en iyi derece ile bitirir. Diplomasını İsmet Paşa’nın elinden alır, Gazi onu alnından öper. Gazi, bu iki çocuğu sürekli denetim altında tutmuştur. Onları, iki büyük Türk zekası olarak görmüştür. O yüzden Erhan’ı, Batı kültürü ve bilimini yakından tanıyıp yabancı dilini geliştirmesi için Londra’ya gönderir. İki buçuk yıl sonra, Erhan artık hukuk doktorudur. Dış İşleri Bakanlığı Müsteşarlık bürosunda memuriyete başlar (İzzet, 1933: 84).

Erhan henüz iki aylık memur iken Dış İşleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey, onu makamına çağırır. Ona, Amerika'nın en önemli Şarkiyat âlimlerinden Prof. Dr. Vilyam Hamilton'un Türkiye'ye geleceğine dair telgraf aldığını söyler. Prof. Hamilton, Yeni Türkiye ve Kemalist prensipler üzerine inceleme yapacaktır. Ayrıca "Mustafa Kemal Türkiye'si" adıyla bir eser yazacaktır. Bu sebeple yanına, kendisine yeni Türkiye'yi, onun ülküsünü ve yurttaki büyük değişimleri iyi bir İngilizce ile anlatabilecek Kemalist bir arkadaşın eşlik etmesini talep etmektedir. Tevfik Rüştü Bey Erhan'dan, Hamilton'a eşlik etmesini ister. Erhan bu göreve önce tereddütle bakar; fakat Tevfik Rüştü Bey, Erhan'ı ikna eder. Çünkü Erhan'ın bir adı, "Gazi Çocuğu"dur. İnkılâpları ve Kemalist anlayışı, Erhan'dan daha iyi bilen birisi neredeyse yoktur (İzzet, 1933: 82-85).

Beklenen misafir Prof. Hamilton, nihayet ülkeye ayak basar. Erhan, aldığı emir gereği, Hamilton ne isterse onu yapacaktır. Amerikalı Profesör, Türkiye'yi kitaplardan tanıyan biridir. O yüzden beraberinde, Türkiye için yazılmış olan en yeni eser olduğunu düşündüğü kara kaplı bir kitap getirmiştir. Erhan kitabı merak eder ve inceler. Ancak bu kitapta anlatılanlar tamamen gerçek dışıdır. Amerikalılar bu zaman kadar Türkiye'yi, yalnızca Türk düşmanı propagandacıların ağzından öğrenmiştir. Onlara göre Türkiye, Nasrettin Hoca, Yeniçeri ve Harem'den ibarettir. Hamilton, elindeki kitabın güvenilir olduğuna inansa da Erhan ile gezdiği ve gördüğü her yerde, kitabın güvenilirliğini yavaş yavaş yitirdiğini anlar. Çünkü Erhan, gerçekte olana, derin ve inkılâpçı bilgisi ile kanıt göstererek Profesör'ü şaşırtmaya başlar (İzzet, 1933: 88-89).

Gezip gördükleri her yer ve her detay için Hamilton sorar, Erhan cevaplar. Prof. Hamilton'un ilk şaşkınlığı Türkçe gazeteler olur. Kitabına göre, Türkiye'de hala Arap harfleri mevcuttur. Hâlbuki, Arap harflerinin lügatlardan çıkışı altı yılı geçmiştir. Erhan, Mustafa Kemal'in yaptığı inkılâpların en önemlilerinden biri olduğunu ifade eder. Halk, bu sayede kolayca okuma ve yazma öğrenmiştir. Okur-yazar sayısı, ciddi oranda artış göstermiştir. Milletın sosyal, siyasi ve ekonomik yaşamını bu inkılap değiştirmiştir. Bu konuşmaların ardından Hamilton, Harem'e gitmek istediğini dile getirir. Erhan, sınırdan gırtlığını sıkarak ne Harem'in ne de Tekke'nin bu memlekette yeri olamayacağını dile getirir. Kara kaplı kitap, Profesör'ü yine yanıltmıştır. Ankara'yı gezmeye çıkan ikili, bir heykelin önünde durur. Bu, Cumhuriyet'in ilk abidesidir. Erhan, kurtarışın ve kuruşun temsili olan benzeri heykellerin de inkılâbın bir parçası olduğunu ifade eder. Profesör bu düşünceyi tasdik eder ve her inkılâp için bir abide gerektiğini söyler. Erhan ise, bu

durumda bize çok abide lazım, diyerek Türk inkılâplarını saymaya başlar: Şapka, Aşar, Tekke, Harf, Köy, Üniversite, İmar, Adliye... Müze ziyaretlerinin ardından Hamilton, karşı binadaki insanların ne yaptıklarını sorar. Erhan, buranın, yeni harflerin kabulünden sonra halkın okuma-yazma öğrendiği Millet Mektepleri olduğunu söyler. Eğer Mustafa Kemal olmasaydı, memlekette cehalet hüküm sürerdi. Dinin tesiri altındaki medrese zihniyeti, bu topraklara hiçbir yeniliği uğratmamıştı. Elektriğin, otomobilin ve motorun, din kitaplarında yeri yoktu. O yüzden Gazi, medreseleri de kaldırmıştı. Bu sayede ilk, orta ve yükseköğretim kademeleri ile birlikte eğitim sistemi istenilen çağa erebilmişti (İzzet, 1933: 90-101).

Erhan ile gerçekleştirdiği her inceleme, Hamilton'un daha başka hayretlerine ve farklı Türk milleti tasavvuruna yol açar. Birlikte Üniversite'yi gezerler. Erhan'a göre, bu yeni oluşum, iki ya da üç sene içinde evrensel bilim çalışmalarının yapıldığı bir ilim merkezine dönüşecektir. Erhan Profesör'e, Türk Dil Kurumu'nun, ulusal kültürü temsil eden bütün özelliklerini anlatır. Türk Tarih Kurumu'nun, kısıtlı ve bilimsel nitelikten uzak Osmanlı tarih anlayışını, nasıl ortadan kaldırdığını ifade eder. Yeni Türk Hukuk sisteminin insan haklarına yaptığı katkıları, Osmanlı'daki örnekleriyle karşılaştırarak uzunca açıklar. Çağdaş haklardan uzakta olan dini adalet sisteminin yerine getirilen yeni mahkemeleri gezerler. Gazi'nin devrimleri, Türk kadınına hak ettiği makamı vermiştir. Artık Türk kadını, örtü altında değildir. Bir Batılı gibi yaşayabilir ve istediği mesleği seçebilir olmuştur (İzzet, 1933: 102-116).

Dr. Hamilton, halkı niteliksel açıdan geliştirmeye yönelik daha nice inkılâplara ve değişimlere şahit olur. Gazi onun gözünde eşsiz bir şef, kahraman bir liderdir. Gazi, halka kendi kendini yönetme şansı vermiştir. Türkiye'yi, milli ve çağdaş bir mertebeye taşımıştır. Bunları, Türkiye toprakları dışında kalıp eskiden Osmanlı'ya bağlı şimdiki ülkelere bakarak anlamak mümkündür. Hamilton'a göre, bunca yeniliğin yalnızca on yıla sığdırılabilmesi, olağanüstü bir çabadır. Profesör'ün son sözü, öğrendiği tek Türkçe cümle ile "Yaşasın Mustafa Kemal Türkiye'si" olur (İzzet, 1933: 138-149).

Torun, müfettiş olarak Erzurum yolundayken İki Pınar'a uğrar. Derhal Erhan'a bir mektup gönderir. İki Pınar artık bir Cumhuriyet şehridir. Köyde mektep olmaz diyen Paşa, altlarındaki yorgana kadar alan Mültezim, insanları döverek öldüren Zabit, ben laf dinlemem diyen Tahsildar, bizim köylü dangalaktır diyen Şeyh artık yoktur. Marabalık, hastalık, borçtan ötürü hapis ve yoksulluk da artık yoktur. İki Pınar sakinleri doktora,

yola, paraya, kendi malına, kitaba ve en önemlisi okula kavuşmuştur. İki Pınar ahalisi, devlete saygı, Cumhuriyet'e sevgi beslemektedir. Köylü traktör kullanır, gazete okur, kitap okur, sinema ve radyo ister olmuştur. Herkesin bilinç düzeyi artmıştır. İnkılâplar köye kadar sirayet etmiş; köyü, rahat yaşanılabilir bir yer haline getirmiştir. Köyde üç okul vardır. Lise artık parasızdır. Çocuklar iki ay içinde okur-yazar olmaktadır. Erhan, Torun'un bu mektubu ile bir kez daha gururlanır ve çok özlediği İki Pınar'a doğru yola çıkar (İzzet, 1933: 130-149).

Erhan, köy sakinleri tarafından büyük bir tören ile karşılanır. Torun'un mektupta anlattığı bütün değişim, harfiyen doğrudur. Gazi'nin devrimleri, yurdun dört bir yanını sarmıştır. Erhan, Muhtar Demir Çavuş ile yılların hasretini giderir. Demir Çavuş, Erhan ve Torun'u gördükçe gururundan içi içine sığmaz. Demir Çavuş'un sevinci, Erhan ile Torun'un evlenme kararı ile ikiye katlanır. Civar köylere evlilik kağıtları asılır. Erhan ile Torun, düğün günlerine kadar bile boş durmaz. Bütün köylere uğrayarak halka yeni Türk devletini anlatırlar. Torun, kadınlara aile hukukunu, çocuk eğitimini, kadının Türk inkılâbındaki yerini ve iş hayatını anlatır. Erhan, halka parti programını, Cumhuriyet'i, Kemalist rejimi ve on yıllık süreci anlatır. Kemalizm'in Türkiye'ye getirdiği yenilikleri, örnekler ve kanıtlar eşliğinde sunar. Böylece, Bingöl semalarından göğe doğru sesler yükselir: "Yaşasın Gazi, yaşasın Cumhuriyet..." (İzzet, 1933: 160-170).

5. Çalığışu

Reşat Nuri Güntekin tarafından kaleme alınan bu romanda, çok hareketli bir çocuk olan Feride öğretmenin yaşam serüveni anlatılmaktadır. Feride'nin babası asker olduğu için, görev icabı ülkenin muhtelif yerlerine gidip gelmektedir. Annesi, kendisi çok küçük yaşta iken vefat etmiştir. Babası küçük Feride'yi İstanbul'a, babaannesinin yanına getirmiştir. Ancak bir süre sonra babaannesini de vefat edince, babası Feride'yi yatılı bir Sör mektebine kaydettirmek zorunda kalır. Feride'nin bu okulda on yılı geçer. Feride, çok haşere bir çocuktur. Canı sıkıldığında bile ağaç dallarına çıkmaktan hoşnut olan bir tiptir. Bir gün teneffüste yine bahçedeki kuru ağacın dalından dalına atladığını gören bir öğretmeni, "Bu çocuk insan değil, çalığışu!" der. O günden sonra Feride'nin asıl adı unutulur ve herkes ona, Çalığışu diye hitap etmeye başlar (Güntekin, 2017: 27).

Feride on iki yaşlarındayken babasının da vefat etmesi üzerine, artık teyzesine emanettir. Yaz tatillerini teyzesinde geçirmeye başlar. Teyzesinin Kamran adında bir oğlu vardır. Kamran, ağır başlı ve nazenin bir çocuktur. Kendisinden yaşça büyük olan Kamran ile aralarında duygusal bir yakınlık başlar. Önceleri bu, Feride'nin okuldaki arkadaşlarına kendini bir nevi ispat etme şeklinde gelişse de zamanla gerçek bir sevgiye dönüşür. Bu sevgi, Feride ile Kamran'ın nişanlanmasına yol açar. Feride, okulu henüz bitirmemiştir ve bu arada Kamran meslek edinmek için yurt dışındaki amcasının yanına gider. Aradan geçen dört yılın ardından Kamran döner ve düğün için hazırlıklar başlar. Feride, düğüne birkaç gün kala, bahçede olan Kamran'ın yanına gitmek üzere köşkün kapısından çıkınca yabancı bir kadın ile karşılaşır. Kadının epeyce ürkek bir hali vardır. Feride, kadını görmezden gelmeye çalışsa da kadın bir şey danışmak istediğini söyler. Bu gizemli kadın, bir arkadaşının isteği üzerine Feride için gelmiştir. Kadının ifadesine göre, arkadaşı Münevver ile Kamran yurt dışındayken tanışmışlardır. Münevver eşinden ayrıldıktan sonra ciddi bir hastalık evresi yaşar. Bu hastalığını, Kamran ile yakınlaşması sonucu atlattır. Kamran ile neredeyse iki yıllık birliktelikleri vardır. Kamran ile Feride bu evliliği gerçekleştirirse, Münevver derdinden ölecektir. Kadın, söylediklerini ispat etmek ister gibi Kamran'ın Münevver'e yazdığı bir mektubu gösterir. Feride, mektuba göz attıktan sonra kadından uzaklaşmasını ister. Bu olay, Feride'nin düğün arifesinde Kamran'ı terk etmesine sebep olur (Güntekin, 2017: 107-143).

İstanbul'dan çok uzaklara kaçmanın peşinde olan Feride, artık tek başına yaşam mücadelesi vermek zorundadır. Danıştığı bazı kimseler, kendisi için en uygun mesleğin öğretmenlik olacağını söyler. Bunun üzerine, öğretmenlik görevi alabilmek için Maarif Müdürlüğü'ne gider. Ancak, hiçbir şey hayal ettiği gibi gerçekleşmez. Görev alabilmek için referans lazımdır. Uzunca bir süre Maarif Müdürlüğü'nün kapılarını aşındıran ve ümitsizliğe kapılan Feride, bir referans bularak Anadolu vilayetlerinden birinin merkez rüştiyesinde coğrafya ve resim öğretmenliğine atanır (Güntekin, 2017: 159-173). Fakat atandığı okula, aynı branş için kendisinden bir hafta önce başka bir öğretmen atanmıştır. Maarif Müdürü, sorunun çözümü için Bakanlığa bir resmi yazı gönderir. Bakanlık'tan gelen cevap, Feride'nin bulunduğu okulda devam etmesi, diğer öğretmenin başka bir okula gönderilmesi yönündedir. Ancak Maarif Müdürü, kararı bildiği halde bu gerçeği Feride'den saklar; ona, yüksek ihtimal diğer hocayı tercih edeceklerini söyler. Feride'yi, kimsenin gitmek istemediği Zeyniler köyüne göndermek için ikna etmeye çalışır. Aksi

halde işsiz kalacaktır. Diğer hocanın duygu sömürüsü ve Maarif Müdürü'nün acımasız oyununa yenik düşen Feride, Zeyniler köyüne gitmeyi kabul eder (Güntekin, 2017: 179-205).

Atlı bir arabayla yola koyulan Feride, uzunca bir yolculuğun ardından Zeyniler köyüne varır. Zeyniler, çökmeye yüz tutmuş siyah viranelerden ibarettir. Feride, köyün girişinde muhtar ile tanışır. Muhtar ile birlikte okula doğru yol alırlar. Zeyniler okuluna hocalık eden yaşlı bir kadın vardır. Muhtara göre köyün her işine koşan bu kadın, dini eğitime önem verdiği için iyi bir öğretmendir. Muhtar, yeni eğitim tarzına karşı değildir; ancak dini eğitimi Hatice Hanım'a bırakarak kendisinin başka dersleri okutması, daha isabetli ve köyün faydasına olacaktır (Güntekin, 2017: 212-216). Hatice Hanım, okulun bütün işleriyle ilgilenen yaşlı bir kadındır. Okulun eski hocası olan bu kadın, burada az bir maaşla Maarif idaresi tarafından görevlendirilmiştir. Aksi takdirde sokakta kalacak olan bu kadın, aslında okulun yarı hoca ve yarı hademesidir. Hatice Hanım Feride'ye, ikamet edeceği odayı gösterir. Oda, okulun bir parçasıdır ve adeta yaşanılacak bir yer değildir. Maarif Müdürü'nün överek anlattığı okul ise, diğer evlerin aynısı ve eğreti bir yapıya sahiptir (Güntekin, 2017: 217-218).

Zeyniler köyü, geçmişte Zeyni soyadını taşıyan bir ailenin ikamet ettiği yerdir. Daha sonra, o aileden kimse kalmaz. Onlardan geriye sadece, okulun arka tarafındaki Zeyniler mezarlığı kalır. Mezarlıkta ayrıca, köylünün taassupla bağlı olduğu Zeyni Baba türbesi vardır. Herkes oraya, dilek sunmak için gitmektedir. Bu türbenin fahri görevlisi ise Hatice Hanım'dır. Okulun ilk günü, Feride için bir hayli zorlu geçer. Okul, sanki eskiden ahır olarak kullanılırken sonradan temizlenerek son halini almıştır. Okulda eski bir harita, iskelet yapısını gösteren bir figür, eski bir dolap ve kenara itilmiş sıralardan başka hiçbir şey yoktur. Feride, okula dair çözülmesi gereken birçok sorun gözlemler. Okula, önce kız çocukları gelmektedir. Erkek çocuklar ise, bir yetişkin gibi iş yaptıkları için okula daima geç gelirler. Kız çocuklarının başları örtülüdür. Hatice Hanım'a göre onlar, evlilik çağına gelmiş oldukları için böyledir. Ayrıca Hatice Hanım, Feride gelene kadar çocuklara dini esas ve usullere göre eğitim vermiştir. O yüzden çocuklarda, bir neşesizlik ve ölü bir dünya tasavvuru vardır. Öyle ki, çocuklar uzun teneffüs arasında ölüm temalı piyes sergilemektedir. Feride, çok uğraşmasına rağmen bu sorunu çözemez. Ancak, bütün sınıfın bağıra çağıra ders işleme sorununu, zor da olsa çözer. Hatice Hanım'a göre, bağıra çağıra işlenmeyen dersin çocukların zihninde yer etmesi mümkün

değildir. Sınıf yönetimini kontrol altına alan ve nihayet derslere düzenli bir şekilde başlayan Feride, bir yandan yalnızlığının sıkıntısını çekerken, öte yandan öğrencilerin dertlerine de ortak olur (Güntekin, 2017: 219-240).

Feride, zaman içerisinde köye ısınmaya başlar. Aynı şekilde, köylü de Feride'ye karşı sıcak davranmaya başlar. Feride öğretmen, öğrencileriyle birlikte köy halkının da bazı ihtiyaçlarına karşı ilgisiz değildir. Köylünün düğün ve çeşitli merasimlerine katılır. Kız öğrencilerine ve diğer köy kızlarına kıyafet dikerek içindeki boşluğu doldurmanın yollarını bulur. Öğrencileri arasında, adı Munise olan ve arkadaşları tarafından sürekli hor görülen bir kız vardır. Bu küçüğün annesi ve babası, kendisini terk ederek ortadan kaybolmuştur. Babası başka bir kadınla evlenmiştir. Üvey annesi, Munise'ye hiç kıymet vermeyen biridir. Munise'ye ağır işler yaptırır ve sürekli ağır cezalar verir. Köylünün gözünde de Munise, ahlaksız bir annenin çocuğu olduğu için değer hak etmeyen biridir. Fakat Feride, Munise'nin bu durumuna çok üzülür. Ona, bir parça neşelenebilmesi için güzel bir elbise diker. Ancak üvey annesi kıyafeti giydirmedeği gibi, bu olay köyde uzun süreli bir tartışma konusu olur. Bu renkli kıyafet, Feride'nin günah işlemiş olabileceğine kadar gider (Güntekin, 2017: 244-252).

Feride, Munise'yi koruyup kollamaya devam ederken bir gün, Hatice Hanım bir telaşla çıkagelir. Munise, bir suç işlemiş ve üvey annesinin onu odunla döveceğini anlar anlamaz kaçmıştır. Uzunca bir süre Munise'den haber alınamaz. Kış olanca kuvvetiyle bastırmıştır. Bütün köylü, Munise'den ümidini kesmiştir. Bu durum Feride'yi olumsuz etkiler. Birkaç gün sonra bir gece vakti, dışarıdan bir ses işitir. Hatice Hanım da bir ses geldiğini işitmiştir ve ikisi birden kapıyı açar. Munise'nin morarmış vücudu, Feride'nin kollarına düşer. Munise'nin soğuktan donmuş vücudu, birkaç saat içinde eski haline geri döner. Bu üzücü olay, sabaha kadar gözüne uyku girmeyen Feride'de ayrı bir etki yapar. Feride, neredeyse babasının bile istemediği Munise'yi evlat edinmek ister. Bu isteğe herkes çoktan razıdır. Feride, artık içi içine sığmayan biri olur. Munise için büyük bir iyilik yapmıştır. Ancak, asıl sevilen Feride'dir; çünkü kocaman yalnızlığını giderecek birini bulmuştur. Günleri hep eğlence ve neşe içinde geçer. Feride, zamanının çoğunu Munise için harcar. Onun eğitimi için, elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışır (Güntekin, 2017: 253-267).

Bir gün yakınlardan silah sesleri işitilir. Feride, durumun Jandarma ile bir eşkıya çetesi arasında yaşanan çatışma olduğunu öğrenir. Çatışmada bir Jandarma eri yaralanır.

Köye gelen doktor, askeri emanet etmek için eğitilmiş birini ister. Köylü de bu sebeple Feride'yi çağırır. Feride, hayat tecrübesi olan bu doktor ile tanışma imkânı bulmuştur. Doktor, Feride'nin bu köye isteği ile gelmemiş olabileceğini düşünerek yardımcı olma teklifinde bulunur. Bu yardım, Feride'nin daha iyi bir okula tayinini gerçekleştirmektir. Feride teşekkür eder ve istemediğini ifade eder. Ancak doktor, istediği zaman yardımcı olabileceğini vurgulayarak ona adresini verir. Birkaç gün sonra, Hatice Hanım telaşla Feride'nin yanına gelir. Vilayetten müfettişler gelmiştir. Biri Maarif Müdürü, diğeri ise bir mühendistir. Okulun fiziki yapısına takılan Maarif Müdürü, okulu kapatacağını dile getirir. Feride'yi ise, daha iyi bir okula tayin edecektir. Buna Munise dışındaki herkes çok üzülür. Özellikle Hatice Hanım, eline geçen üç beş kuruştan olacaktır. Okul, birkaç gün içinde kapatılır ve Feride ile Munise vilayet yolunu tutar (Güntekin,2017: 268-280).

Munise ile vilayet merkezine gelen Feride, gerekli evrakları Maarif Müdürlüğü yazı işlerine teslim eder. Ancak Maarif Müdürü, henüz boş yer olmadığı için beklemesi gerektiğini söyler. Fakat Feride, Munise'den ötürü artık farklı bir sorumluluğa sahiptir. Durumu Müdür Bey'e izah etse de bir şey değişmez. Müdür Bey, Feride'nin ısrarına karşılık bir okuldan bahseder. Lakin bu okul, Zeyniler okulundan daha kötüdür. Feride, çaresiz kabul edecektir. O sırada, Feride müdürün odasında iken bahsi geçen kişiler içeri girer. Bunlar, bir Fransız gazeteci ve eşidir. Müdür Bey, bu önemli misafirleri görünce Feride'yi unutur. Feride, Fransız gazetecinin eşini görür görmez tanır. Gazetecinin eşi de Feride'yi tanır. Fransız okulunda okurken iyi arkadaşlıklar. Eski dostlar, birbirlerini uzun süredir görmedikleri için hasret gidermeye koyulur. Söze Fransız gazeteci de dâhil olunca, bu kez Müdür Bey unutulur. Fakat bu güzel tevafuk ve Feride'nin iyi derecede Fransızcası, yeni bir kapı açar. Müdür Bey, Feride'yi, merkezdeki bir Darülmuallimat'ın Fransızca öğretmenliğine atamak zorunda kalır (Güntekin, 2017: 287-306).

Feride, bu okula da çabucak ısınır. Bayan ve erkek öğretmenlerden oluşan büyük bir okuldur. Müdür Recep Efendi sağduyulu, şakacı ve okula önem veren bir insandır. Diğer öğretmenler de hakeza benzeri şekildedir. Feride, orta yaşlı ve kendi halinde birisi olan müzik öğretmeni Şeyh Yusuf ile de tanışır. Feride'nin Fransız okulundan kalma müziğe yatkınlığı, Şeyh Yusuf Efendi ile aralarında yakınlık doğmasına yol açar. Şeyh Yusuf Efendi, Feride'ye sevgi duymaya başlar. Ancak Feride'nin bu durumdan haberi yoktur. Şeyh Yusuf Efendi, verem hastasıdır ve ara sıra baygınlık geçirmektedir. Bir gün Şeyh Yusuf Efendi, şiddetli bir şekilde takatsız kalarak yatağa düşer. Ölüm döşegi

ona çok soğuk gelir. Hayattayken son bir isteği vardır: Feride'yi görmek. Şeyh Yusuf Efendi'nin ablası, kardeşinin bu isteğini yerine getirmek için Feride'nin kapısını çalar. Feride, önce ne olduğunu anlayamaz; fakat kadın durumu izah edince, birlikte onların evine doğru yola çıkarlar. Feride'nin amacı, ölmek üzere olan bir insanın son isteğini yerine getirmektir. Vereme yenik düşen Şeyh Yusuf Efendi, toprağa verilir. Ancak bu olay, Feride'nin bu çevrede artık yaşama imkânının olmadığı anlamına da gelmektedir. Yusuf Efendi ile adı çıkmıştır. Öte yandan Feride, gençliği ve güzelliğinden dolayı mahalle tarafından İpekböceği olarak anılmaktadır. Tüm bu olumsuz sebepler, Feride'yi başka bir çevreye ve okula gitmek zorunda bırakır (Güntekin, 2017: 307-347).

Feride, bu kez daha küçük bir okula tayin edilir. Maaşı merkezdeki okula göre daha azdır. Ancak, onun için önemli olan mutlu ve rahat olmasıdır. Halk, eğlenceye ve süse düşkündür. Askeri personellerin çoğunlukta olduğu bir yerdir. Feride, Munise ile kendisi için ucuz fakat şirin bir ev kiralamıştır. Okuldan arta kalan zamanlarda, vaktini Munise ile geçirmektedir. Zaman içerisinde Feride, burada da barınamayacağını anlar. Zengin bir aile, Feride'yi, subay olan çocukları İhsan ile evlenmeye ikna etmek için eve davet eder. Feride bunu kabul etmez. Öte yandan komşusu Hafız Kurban Efendi, eşini, Feride ile evlenmek amacıyla istemesi için yollar. Bu acayip olaylara bir de Feride için her erkeğin ağzında dolaşan Gülbeşeker lakabı eklenince, artık buradan da yol almak kaçınılmaz olur. Bir gün, Müdüre Hanım ile Feride arasında konuya dair bir konuşma geçer. Müdüre Hanım, kötü niyetli biri değildir; ama, Feride'nin daha dikkatli olması gerektiğini söyler. Bunun üzerine Feride, Müdüre Hanım'dan, okuldan ayrılması için bir bahane bularak talebini Maarif Müdürlüğüne iletmesini ister. Ancak, Feride'nin okuldan ayrılma süreci bir hayli uzar. Çünkü araya yaz tatili girmiştir ve eylül ayına kadar başka bir yere nakil olması mümkün değildir. Yaz boyunca neredeyse sokağa bile çıkamayan Feride, aynı okulda görev yaptıkları Nazmiye'nin ısrarı ile bir davete katılır. Fakat bu davet, aslında Feride için tertiplenmiş bir oyundur. Orta yaşlı ve zengin bir binbaşı olan Burhanettin Bey ile Feride'yi bir araya getirmek için yapılmış bir plandan ibarettir. Gelişen olaylar, Feride'nin bayılmasına ve ağlayarak evine dönmesine sebep olur. Ertesi sabah, erken bir vakitte Müdüre Hanım'a koşar ve olan biteni anlatır. Burhanettin Bey, aslında çapkın bir mirasyedir. Nazmiye ise, onların ayak işlerini yapan ve bu şekilde kendine koruma sağlayan biridir. Bunları anlatan Müdüre Hanım, artık Feride'nin gitmesi gerektiğine kanaat getirir. İzmir'de tanıdıkları olduğunu söyler. Feride, derhal

yola çıkmalıdır. Tüm bu yaşananlar, Feride'yi yıpratmaya başlar. O gece, Munise ile birlikte Müdüre Hanım'da kalırlar. Ertesi gün, İzmir'e doğru yola çıkarlar (Güntekin, 2017: 349-399).

İzmir'e gelen Feride, burada da hemen resmi bir öğretmenlik görevi bulamaz. Maarif Müdürlüğüne gidiş gelişlerden birinde, Reşit Bey adındaki bir şahıs ile tanışır. Reşit Bey, Feride'ye yardımcı olmak ister. Merkezde bir Fransızca öğretmenliği için açık vardır. Sınav yapılır; fakat Feride sınavı geçemez. Reşit Bey, Feride'ye bir teklif sunar. Sınavı kazanamadığı için açıkta kalan Feride, Reşit Bey'in kızlarının Fransızca öğretmeni olmayı kabul eder. Munise ile köşke yerleşirler. Reşit Bey'in, yurt dışında kalan Cemil adında bir oğlu vardır. Yalnızca yazın iki ay boyunca İzmir'e gelen Cemil Bey, bir gece Feride'yi rahatsız eder. Feride, bu duruma çok üzülse de artık alışmıştır. Gidecek yeri de olmadığı için, çaresizce köşkte kalmaya devam eder. Ancak, buradan kurtulmak için sık sık Maarif Müdürlüğü'ne gidip haber almaya devam eder. Nihayet, Feride'ye Kuşadası'nda bir görev çıkar. Kuşadası, Feride'ye kendini daha iyi ve ferah hissettirir. Zamanını, daha çok okulda geçirmeye başlar ve öğrencilere epeyce faydası dokunur. Zaten okulun yaşlı üç bayan öğretmeni vardır. İkiisi, çok yaşlı ve faydasız; bir diğeri ise, artık mesleği bırakma zamanının geldiğine inanan başmuallimedir. Tam işler yolunda giderken savaş çıkar. Feride'nin okuluna, askeriye tarafından el konulur. Okul, yaralı askerler için kullanılacaktır. Feride bir gün, kitaplarını almak için okula gider. Bu hastaneye çevrilen okulun doktoru, daha önce Zeyniler'de tanıştığı Hayrullah Bey'dir. Birbirlerini görünce çok sevinirler. Feride, içinde bulunduğu durumu anlatınca doktor, yalnız olduğunu ve kendisine yardımcı aradığını söyler. Bunun üzerine Feride, teklifi hiç düşünmeden kabul eder. Uzunca bir süre doktor yardımcısı olarak görevine devam eder. Bir ara hastaneye, bombadan zarar gören bir subay getirilir. Bu subayın yüzünün bir kısmı ile kolu, ciddi oranda zarar görmüştür. Feride, bu subayın İhsan Bey olduğunu fark eder. Ona karşı, artık daha dikkatli davranmak zorundadır. Çünkü o, vatan uğruna vücudunun güzelliğini kaybetmiş bir askerdir. Feride bir gün, Doktor Bey ile münakaşa eder. Doktor Bey, biraz şakacı olduğu için sürekli Feride'ye takılmaktadır. Feride'nin içindeki bir yangından ötürü sürekli başka yerlere kaçtığını iddia etmektedir. Bu durum da haliyle Feride'yi çileden çıkarmaktadır. Feride, yaptıkları bu tartışmanın üzerine Doktor Bey'in iddia ettiği konunun asılsız olduğunu ispat etmeye çalışır. İhsan Bey'in, daha önce kendisi için bir iyiliği dokunmuştur. Hem bu iyiliği ödemek hem de artık

Kamran'dan tamamen nefret ettiğini kanıtlamak amacıyla İhsan Bey ile evlenmek ister. İhsan Bey, bu durumdan hoşnut olur. Ancak, Feride'nin bu teklifini kabul etmez. Çünkü Feride'nin kendisini, acziyetine binaen istediği düşünür. Yine aynı gün, artık nispeten daha iyi olan İhsan Bey, görevine gitmek için yola çıkar (Güntekin, 2017: 401-440).

Feride'nin doktor yardımcılığı görevi, beş yıl sürer. Savaş bittiği için, sonunda okul askeriye tarafından teslim edilir. Okulun başmuallimi, başka bir yere tayin edilir. Okuldaki Müdürelilik görevi ise, Feride'ye verilir. Bu arada Hayrullah Bey emekli olur. Munise ile arada bir Doktor Bey'i ziyarete giderler. Bir gün Munise hastalanır. Feride, derhal Hayrullah Bey'e koşar. Hayrullah Bey, Feride'yi telaşlandırmamak için önemsiz bir hastalık olduğunu söyler. Fakat tüm uğraşlara rağmen Munise, birkaç gün içinde vefat eder. Küçük Munise'nin ölümü, Feride'yi büsbütün bitirir. On yedi gün süren bir komaya girer. O süre içerisinde Feride'yi bir an bile yalnız bırakmayan Hayrullah Bey, sonraki günlerde de Feride'nin her konuda yardımcısı olur. Feride üç ay kadar sonra bile ancak kendine gelir. Feride artık, Hayrullah Bey'in evinde kalmaktadır. Bu birliktelik, hem okulda hem de çevrede çeşitli dedikodulara sebep olur. Bu iftiralar, resmi olarak tutanaklar tutulmasına ve Feride hakkında açılan soruşturmalara kadar gitmiştir. Olan bitenden Feride'nin haberi yoktur. Hayrullah Bey, Feride'nin henüz tam olarak rahata ermediğini düşünerek bir şey söylememiştir. Fakat artık söyleme zamanının geldiğini düşünür ve Feride'ye durumu anlatır. Çok vahim dereceye varan bu iftiralar zincirinden kaymakamın bile haberi vardır. Mahalleli kaymakamdan, Feride'nin acele bir şekilde memleketine gönderilmesini bile ister. Feride, tüm bunları hayretle karşılar. Yaşanan bu gelişmeleri bertaraf etmek için Hayrullah Bey, Feride'ye bir istifa dilekçesi yazdırır. Bu dilekçe, Feride'nin öğretmenlik hayatının bitirir. Ancak başka çare kalmamıştır. Her şey bunlarla da bitmez. Hayrullah Bey ile bu şekilde yaşamak da doğru değildir. Bir ara, uzunca bu mevzuyu düşünürler. Sonunda, Hayrullah Bey Feride'yi eşi olarak kabul eder (Güntekin, 2017: 441-476).

Feride'nin içinde yaşayan herkes ve her şey, birer birer ölmüştür. Kendini büyük bir boşlukta hisseden Feride'ye, yeniden az da olsa yaşama kuvveti veren Hayrullah Bey olur. Hayrullah Bey, Feride ile evlenerek onu türlü iftiralardan korumuştur. Zaten evlilikleri yalnızca kağıt üzerinde kalmıştır. Hayrullah Bey bir ara hastalanır. Kansere yakalanmıştır. Ancak, ölmeden evvel bir zarf hazırlar. Feride'den ölmeden evvel tek isteği, bu zarfı Kamran'a teslim etmesidir. Feride, Hayrullah Bey'in son isteğini yerine

getirir ve İstanbul'a döner. Lakin bütün aile fertleri, Tekirdağ'daki Ayşe teyzesine gitmiştir. Feride, İstanbul'dan Tekirdağ'a geçer. İstanbul'da iken, Münevver'in bir yıl sonra hastalandığını ve üç yıl sonra da vefat ettiğini öğrenir. Kamran, dört yaşındaki oğlu Necdet ile yalnız başına kalmıştır. Bunları öğrenen Feride, çok üzülür. Öte yandan ailesine yakın olmak Feride'ye biraz canlılık getirir. Fakat Feride, Hayrullah Bey'in zarfından kimseye bahsetmez. Gitmesine bir gün kala, Ayşe teyzesinin kızı Müjgan'a durumu anlatır. Zarfı, kendisi gittikten sonra Kamran'a vermesini tembih eder. Fakat Müjgan dayanamaz ve zarfı Kamran'a getirir. Durumu anlatınca çok heyecanlanan ve kalbi duracak gibi olan Kamran, zarfı Müjgan ile birlikte açmak ister. Zarfın içinde, bir defter ve mektup vardır. Hayrullah Bey mektupta, Feride'nin zorlu yaşamını özetlemiş ve Kamran'a birkaç nasihat vermiştir. Defter ise, Feride'nin günlüğüdür. Kamran ile Müjgan, sabaha kadar bu günlüğü okur. Artık Kamran da tüm olan biteni öğrenmiştir. Ertesi gün gitmeye hazırlanan Feride, kendisi için hazırlanan plandan habersizdir. Aziz eniştesi ile Kamran, bu mektubu alarak Kadı Efendi'ye gitmiştir. Kadı Efendi, mektuba binaen Kamran ile Feride'yi evlendirmiştir. Zaman kazanmak için uydurulan davetten dönen Feride, geç kalmışlığın verdiği acele ile eve döndüğünde Kamran'ı karşısında görür. Aziz eniştesi, ne yaptıklarını anlatır. Feride, tarifi zor duygulara kapılır. Yılların verdiği yorgunluk ve yaşam mücadelesinin zorluğu, onu Kamran'ın kollarına atmıştır. Kamran ise, yıllar sonra yakaladığı Çalığışu'nu bir daha asla bırakma niyetinde değildir (Güntekin, 2017: 477-541).

6. Bizim Köy

Mahmut Makal tarafından kaleme alınan bu roman, 1947 sonrasında yaşanan üç yıllık zaman diliminde geçmektedir. Roman, Makal'ın öğretmenlik yaptığı Nurgöz ile buraya on saatlik yürüme mesafesinde olan kendi köyünde yaşanan gerçekleri topladığı notlarından oluşmaktadır. Nurgöz köyünde halk, oldukça fakirdir. Kılık-kıyafetleri hep eskidir. Çünkü, yıllarca aynı kıyafetleri giymek zorunda kalırlar (Makal, 2008: 17). Bu köyün kışı çok serttir. Köylü yoksul olduğu için kışın yakmak üzere biriktirilen tezek, en önemli enerji kaynağıdır. Köylünün beslenmesi oldukça zayıftır. En sıradan sayılan yiyecekler bile, bu köylü için lüks sınıfına girmektedir. Mahmut öğretmen, balı tanıyan yalnızca bir öğrencisinin olduğunu ifade etmiştir (Makal, 2008: 23).

Köylü, ticarete pek alışkın değildir. Daha çok çiftçilikle alakadar olmuşlardır. Bu köydeki tarlalar, en temel geçim kaynağıdır. Dolayısıyla, köy halkının bütün yaşamı bağ, bahçe ve tarla işlerine göre düzenlenmektedir (Makal, 2008: 26). Fakat köylü, bu işi en ilkel yöntemlerle yapmaktadır. Çiftler, öküz ile sürülmekte; çoğu köylünün öküzü olmadığı için, yerine eşek bile kullanabilmektedirler (Makal, 2008: 32). Köylü için, ekini harman etmek de başka bir sıkıntıdır. Günümüzdeki imkânlardan yoksun oldukları için, harman hem uzun sürer hem de çeşitli risklerle doludur. Ayrıca köyde, hayvancılık da yapılmaktadır (Makal, 2008: 34-40).

Romanda, özellikle köylünün oldukça düşük olan sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat çekilmek istenmiştir. Yazara göre, köylünün yiyeceği bir parça ekmek bile çok zor bulunmaktadır. Eğer ellerinde bir öküz ya da inek varsa, köyün en varlıklıları artık o şahıslardır. Kışın çok sert geçtiği zamanlarda ise, kuru ekmeği bile bulamaz haldedirler. Öte yandan, köyün en büyük sorunlarından biri sağlık konusudur. Köylünün ekonomik sıkıntısı, sağlık imkânlarından yoksun oluşlarının başka bir sebebidir. Bebek ölümleri oldukça yüksek bir orana sahiptir. Ancak zaman içinde bu durum, köylüye sıradan gelir olmuştur. Çünkü köylü, çare bulamadığı bir şeye alışma yolunu seçmiştir (Makal, 2008: 52). Sağlık sorunlarının temelinde yatan en önemli sebeplerden biri de temizliktir. Köy halkının ne banyo yapacak yeri, ne de özellikle kış aylarında banyo yapma olanağını sağlayacak suyu vardır. Normalde evin dışına kurulan derme çatma tuvalet kuyusu bile, birçok ailenin ulaşamadığı imkânlardandır (Makal, 2008: 69).

Romanda, özellikle köylünün cehaleti ve dini değerlere sıkı sıkıya bağlılıkları üzerinde durulmuştur. Köyde, incir çekirdeğini doldurmayan sebeplerden ötürü cinayet ile sonuçlanabilen kavgalar yaşanmaktadır. Öte yandan sigara, köylünün en küçüğünden en büyüğüne kadar neredeyse herkesin elindedir. Mahmut öğretmen, köylüyü bu kötü alışkanlıktan kurtarmak için ciddi çaba sarf etmiştir (Makal, 2008: 77). Köylü, kadına yeterince önem vermemektedir. Kadını, kendi ihtiyaçlarını gören ve emir yağdırılan bir varlık olarak kabul etmektedirler (Makal, 2008: 79). Ayrıca köyde, okuma ve yazma bilmeyen insanlar çoğunluktadır. Erkekler, zorunluluktan ötürü okuma-yazmayı askerde öğrenmektedir.

Köylünün dini değerlere aşırı düşkünlüğü, din âlimi vasfına bürünen insanlar tarafından kullanılmasına sebep olmaktadır. Köylüdeki kavga ve çatışmaların birçoğu, dini vecibeler sayesinde yatıştırılmaktadır. Ancak bu inanışları daha çok çıkarılara alet

olmalarına yol açtığı için, Mahmut öğretmen inancın bu türüsüne “afyon” demeyi tercih etmiştir. Mahmut öğretmenin görev yaptığı Nurgöz köyü ile yakındaki köylerin neredeyse tamamında şeyh bolluğu vardır. Köy nüfuslarının yarıdan fazlası şeyhlerden oluşmaktadır. Bu şeyh görünümlü kimseler, köy halkını hegemonya altına almışlardır. Köylü, bin türlü yokluk içindeyken bile din kisvesi altındaki bu şahısların isteklerini gidermenin peşine düşmektedir. Şeyh ordusunun lideri, Çekiçler köyündeki Mehmet Efendi adıyla tanınan biridir. Mehmet Efendi’nin bir sözü ya da selamı, çevre köylerden bile bütün insanların varını yoğunu önüne dökmesine kâfi gelmektedir (Makal, 2008: 102).

Köylünün eğitime bakış açısı oldukça negatiftir. Konu din olunca, okul ile ilgili her şey teferruat yerine geçebilmektedir. Mehmet Efendi’nin selamıyla köye gelen bir hafız, Mahmut öğretmenden daha üstün tutulmuştur. Hâlbuki, bu hafız da diğerleri gibi halktan nemalanmak isteyenlerden biridir (Makal, 2008: 106). Mahmut öğretmen bu durumu düzeltmek ve halkı uyandırmak için ne kadar çaba sarf etse de girişimleri daima sonuçsuz kalmıştır. Zira köydeki eleştirel ve geniş perspektifli düşünebilen tek kişi, Gani Çavuş’tur.

Köylünün eğitimden anladığı tek kelime dindir. Ne okula, ne de öğrencilerine değer vermektedirler. Okul binasının harabeleri andıran yapısı ve okulu bir türlü tamir etmeye yanaşmamaları, eğitime verdikleri önemin bir göstergesidir (Makal, 2008: 113). Mahmut öğretmen, okulun fiziki yapısını kendi imkânlarıyla onarma yolunu seçmiştir. Ancak okul o kadar kötü durumdadır ki, kışın soğuktan ders işlemek imkânsızdır. Mahmut öğretmen, öğrencilerinin bütün ihtiyaçlarını gidermek isteyen ve bütün sorun ve sıkıntılarıyla meşgul olan biridir. Öğrencileri ile arasında sıkı bir arkadaşlık, saygı ve sevgi bağı vardır. Fakat okula, mevcudun çoğu gelmemektedir. Köy sakinleri, özellikle kız öğrencileri medrese usulü eğitim yapan Mahalle Mektebi’ne göndermektedir. Bu mektep, eski yerini kaybettikten sonra bir ahırda eğitim faaliyetine devam etmiştir. Tüm öğrenciler, hocaların baskı ve şiddetine maruz kalmaktadır. Ahır, pislik içindedir. Her bir taraf böceklerle doludur ve havada gübre kırıntıları uçuşmaktadır. Yani, öğrencilerin sağlığını yüksek derecede tehdit eden bir eğitim faaliyeti vardır ve köylü, bu durumdan memnundur. Çünkü öğrencileri, dinlerini öğreniyordur (Makal, 2008: 115).

Mahmut öğretmen bu köyde ciddi sıkıntılar yaşamıştır. Konaklama yeri, okulun içinde kendi imkânlarıyla yaptığı çadır olmuştur çoğu kış. Yemek yapacak malzemesi

ya da gereci yoktur. Isınmasını sağlayacak soba bir yana, sobayı yakmak için gereken tezeği bile çoğu zaman bulamamaktadır. Okul binasının duvarları taş, tabanı topraktan olduğu için daima soğuk, yağmur ve fırtınalara maruz kalmaktadır. Fakat bütun bu zor şartlara rağmen, görevini hakkıyla icra etmeye çalışan bir öğretmen olmuştur (Makal, 2008: 117-118).

Romanda özellikle, devletin köy halkını ihmal ettiği mesajının ön plana çıktığını görüyoruz. Yazar, köy halkındaki cehaletin temel sorumlusu olarak devleti gösteriyor. Devlet yetkililerinin doğal olarak eğitime de önem vermediği anlatılmak istenmiştir bu romanda. Devlet, öğretmenine sahip çıkmamaktadır. Öğretmenin köylerde çektiği türlü sıkıntılardan habersizdir. Bu durum, hiçbir sonuç alınmadan biten bir ilçe Milli Eğitim kurulu toplantısıyla özetlenmek istenmiştir (Makal, 2008: 141).