

T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Serhan ATABEY

**KÖY ENSTİTÜLÜ ROMANCILARLA KÖY ENSTİTÜLÜ  
OLMAYAN ROMANCILARIN ÖĞRETMEN OLGUSUNA BAKIŞ  
AÇILARININ KARŞILAŞTIRILMASI (1950-1960)**

Yüksek Lisans Tezi

**Danışman:**

Prof. Dr. Emine BABAÖĞLAN ÇELİK

YOZGAT

2018

T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 80110514011 numaralı öğrencisi Serhan ATABEY'in hazırladığı "Köy Enstitülü Romancılarla Köy Enstitülü Olmayan Romancıların Öğretmen Olgusuna Bakış Açılarının Karşılaştırılması (1950-1960)" Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 17/07/2018 Salı günü saat 13:00'da yapılmış, tezin onayına OY ÇOKLUĞU / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bettül ÖZTOPRAK



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer İLHAN



ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ....18..1.07..2018.. tarih ve 25.01 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

18..1.07/2018

Prof.Dr. Yuntis ÖZGER

Enstitü Müdürü



## YEMİN METNİ

Yüksek lisans/ Doktora tezi olarak sunduğum “Köy Enstitülü Romancılarla Köy Enstitülü Olmayan Romancıların Öğretmen Olgusuna Bakış Açılarının Karşılaştırılması (1950-1960)” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2018

Serhan ATABEY

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Köy Enstitülü Romancılarla Köy Enstitülü Olmayan Romancıların Öğretmen Olgusuna Bakış Açılarının Karşılaştırılması (1950-1960)**

**Serhan ATABEY**

**Danışman: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK**

**2018-Sayfa: 129+IX**

**Jüri: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK**

**Dr. Öğretim Üyesi Nilüfer İLHAN**

**Dr. Öğretim Üyesi Betül ÖZTOPRAK**

Bu çalışmada, köy enstitülerinden mezun olmuş yazarlarla, enstitülü olmayan yazarların 1950–1960 yılları arasında öğretmeni konu edinen romanlarındaki öğretmen olgusu tespit edilmeye çalışılmıştır. Köy enstitülerinin genel yapısı ve öğretim programlarından hareketle, köy enstitülü yazarların yetiştikleri eğitim öğretim süreci çalışmada temel alınmıştır. Köy enstitülerinde yetişen yazarların öğretmen olgusuna bakışlarıyla; köy enstitülü olmayan yazarların, öğretmen olgusuna bakışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Çalışmaya konu edinilen romanların, tespit edilmesinden sonra; enstitülü yazarlara ait üç roman (*Bizim Köy*, *Köye Gidenler*, *Sarı Traktör*) ile enstitülü olmayan yazarlara ait üç romanın (*Karapürçek*, *Havada Bulut Yok*, *Alinin Biri*) metinleri üzerinden çözümleme yapılmış, elde edilen çıkarımlardan hareketle, romanlardaki öğretmen olguları konusunda genellemeye gidilmiştir.

Köy enstitülü yazarlarla, enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenlerin; idealist, sosyal ve aydın öğretmen olguları açısından benzer özelliklere sahip oldukları, yetiştikleri ortam, hayat görüşleri ve toplumsal değerlere yaklaşım bakımından ise farklılıklar taşıdıkları tespit edilmiştir. Enstitülü öğretmenlerin, köy ve köylüyle bütünleşebilmede enstitülü olmayan öğretmenlere

göre daha başarılı oldukları; ancak köylünün manevi değerleriyle örtüşebilme hususunda enstitülü olmayan öğretmenlere göre başarısız oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Köy enstitüleri, Öğretmen olgusu, Öğretmen romanları



**ABSTRACT**  
**MASTER THESIS**

**Comparison of writers perspective of Teachers phenomenon graduated from  
village institutes and other institutes (1950-1960)**

by

**Serhan Atabey**

**Supervisor: Prof. Dr. Emine BABAÖĞLAN ÇELİK**

**2018-Page: 129+IX**

**Jury: Prof. Dr. Emine BABAÖĞLAN ÇELİK**

**Dr. Teaching Staff Nilüfer İLHAN**

**Dr. Teaching Staff Betül ÖZTOPRAK**

In this study, it is tried to determine the teacher's phenomenon in novels between 1950-1960 years which have taken the subject of the teacher, written by graduated from village institutes authors and non-village institutional authors. Educational and training process is based on study with reference to the general structure and training period of village institutes. It is aimed to compare the perspective of teacher's phenomenon both authors who graduated from village institutes and non-village institutes authors.

After the novels that are subject to the study are determined; three novels (*Bizim Köy, Köye Gidenler, Sarı Traktör*) belonging to institute writers and three novels (*Karapürçek, Havada Bulut Yok, Alinin Biri*) belonging to non-institutional writers have been analyzed and generalization has been made on the facts of the teachers in the novels with the help of the obtained inferences.

It is detected that teachers have similar properties in the sense of idealist, social and intellectual teacher's phenomenon and they have differences in terms of their environment, their views on life and their approach to social values in village institutes' authors and non-institutional authors' novels.

It is observed that institute teachers are more successful than non-institutional teachers are able to integrate with villages and villagers; but they were

found to be unsuccessful in their ability to match the spiritual values of the villagers according to the non-institutional teachers.

**Key words:** Village institutes, Teacher's phenomenon, Teacher novels



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	viii
<b>ÖN SÖZ</b> .....	ix
<b>GİRİŞ</b> .....	11
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	14
<b>1.KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU VE MAHİYETİ</b> .....	14
1.1.Köy Enstitüleri Fikrinin Mimarı: İsmail Hakkı Tonguç.....	21
1.2.Köy Enstitülerinin Kurulduğu Yerler .....	22
1.3.Köy Enstitülerinde Eğitim-Öğretim Planı .....	24
1.4.Enstitülerde Öğrenci Sayıları .....	27
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	29
<b>2.TÜRKİYE’DE 1950-1960 YILLARI ARASI SİYASİ, SOSYO- EKONOMİK VE KÜLTÜREL DURUM</b> .....	29
2.1.Türkiye’de 1950-1960 Yılları Arası Siyasi Durum.....	29
2.2.Türkiye’de 1950-1960 Yılları Arası Sosyo-Ekonomik Durum.....	32
2.3.Türkiye’de 1950-1960 Yılları Arası Kültürel Durum .....	34
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	41
<b>3.1950-1960 YILLARI ARASINDA YAYIMLANAN ÖĞRETMENİ KONU EDİLEN ROMANLAR</b> .....	41
3.1.Bizim Köy .....	43
3.1.1.Köylü Öğretmen Olgusu.....	45
3.1.1.1.Öğrenciler Açısından Köylü Öğretmen Olgusu .....	49
3.1.2.İdealist Öğretmen Olgusu .....	50
3.1.3.Sosyal Öğretmen Olgusu .....	53
3.1.4.Aydın Öğretmen Olgusu.....	54
3.1.5.Yasa ve Kanunlara Uygun Hareket Eden Öğretmen Olgusu.....	59
3.2.Alinin Biri.....	60
3.2.1.İdealist Öğretmen Olgusu .....	62
3.2.2.Şehirli Öğretmen Olgusu .....	63
3.2.3.Sosyal Öğretmen Olgusu .....	64
3.2.4.Aydın Öğretmen Olgusu.....	65



3.2.5.Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu .....	66
3.3 Havada Bulut Yok .....	67
3.3.1Şehirli Öğretmen Olgusu .....	68
3.3.1.1.Taşra Açısından Şehirli Öğretmen Olgusu .....	68
3.3.1.2. Aydınlar Açısından Şehirli Öğretmen Olgusu .....	69
3.3.2.Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu .....	72
3.3.3.Sosyal Öğretmen Olgusu .....	74
3.3.3.1.Toplum Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu .....	74
3.3.3.2.Eğitim Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu .....	75
3.3.3.3.Arkadaş İlişkileri Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu .....	76
3.3.4.Aydın Öğretmen Olgusu.....	76
3.3.5.İdealist Öğretmen Olgusu .....	78
3.3.6.Etik Değerlere Önem Veren Öğretmen Olgusu .....	81
3.3.7.Öğretmenlik Mesleğini Sadece Geçim Kaynağı Olarak Gören Öğretmen Olgusu .....	81
3.4. Karapürçek .....	84
3.4.1.Şehirli Öğretmen Olgusu .....	84
3.4.2.İdealist Öğretmen Olgusu .....	87
3.4.3.Aydın Öğretmen Olgusu.....	92
3.4.4.Yalnızlık Psikolojisine Kapılan Öğretmen Olgusu .....	94
3.4.5.Yasa ve Kanunlara Uygun Hareket Eden Öğretmen Olgusu.....	95
3.4.6.Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu .....	96
3.4.7.Sosyal Öğretmen Olgusu .....	97
3.5.Sarı Traktör.....	98
3.5.1.Sosyal Öğretmen Olgusu .....	99
3.5.2.Aydın Öğretmen Olgusu.....	100
3.5.3.Değerler Eğitimine Önem Veren Öğretmen Olgusu .....	101
3.6 Köye Gidenler .....	102
3.6.1Köylü Öğretmen Olgusu.....	104
3.6.1.1.Köylü Açısından Köylü Öğretmen Olgusu.....	104
3.6.2.İdealist Öğretmen Olgusu .....	106
3.6.2.1.Eğitim Açısından İdealist Öğretmen Olgusu .....	106
3.6.2.2.Köylü Açısından İdealist Öğretmen Olgusu.....	106
3.6.3.Aydın Öğretmen Olgusu.....	107

3.6.3.1.Bürokrasi Açısından Aydın Öğretmen Olgusu.....	107
3.6.3.2. Köylü Açısından Aydın Öğretmen Olgusu.....	109
3.6.4.Öğretim Yöntem Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu .....	109
3.6.5.Yapmacık Davranan Öğretmen Olgusu.....	111
<b>SONUÇ</b> .....	113
<b>EKLER</b> .....	120
<b>KAYNAKÇA</b> .....	125
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	129



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.1:</b> Enstitülerde Öğretmen Görevleri.....	18
<b>Tablo 1.2:</b> Enstitülerde Öğrenci Görevleri.....	18
<b>Tablo 1.3:</b> Enstitülerin Tarihsel Gelişimi.....	21
<b>Tablo 1.4:</b> Köy Enstitülerinin Kuruldukları Yerler ve Kuruluş Tarihleri.....	23
<b>Tablo 1.5:</b> Eğitimci Kursu Ders Programı.....	25
<b>Tablo 1.6:</b> Enstitülerin Yıllara Göre Öğrenci Sayıları.....	27
<b>Tablo 2.1:</b> Enstitülerde Yetişen Yazarlar Tablosu.....	40

## ÖN SÖZ

Türk edebiyatının 19.yy' da tanıştığı roman, Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatının,1950-1960 yılları arasında köye ve köylüye yönelen yazarlar aracılığıyla Köy Edebiyatı olarak adlandırılan bir dönemi yaratmıştır. Bu dönemde köy enstitülerinden yetişen yazarlar, köyü ve köylüyü anlatan romanların yanı sıra öğretmeni konu edinen romanlar da yazmışlardır. Aynı dönemde enstitülü olmayan romancılarda öğretmeni konu edinen romanlara yönelmişlerdir. Çalışmanın konusu olan, *Köy Enstitülü Romancılarla Köy Enstitülü Olmayan Romancıların Öğretmen Olgusuna Bakış Açılarının karşılaştırılması (1950-1960)* adlı çalışma, yazarların öğretmen olgusuna bakışlarını, karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Çalışma, giriş kısmı dışında üç bölümden oluşmaktadır:

- 1)Köy Enstitülerinin Kuruluşu ve Mahiyeti
- 2) Türkiye’de 1950-1960 Yılları Arası Siyasi, Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durum
- 3)1950-1960 Yılları Arası Öğretmeni Konu Edinen Romanlar

Çalışmada ilk olarak Köy enstitülerinin tarihsel serüveni ele alınmış bu kapsamda bilgi verilmiştir. Bu kısımdan sonra enstitü fikrinin Mimarı İsmail Hakkı Tonguç hakkında bilgi verilmiş, bu kurumların kuruldukları yerler, öğretim programları ve öğrenci sayıları ele alınmıştır.

Birinci bölümde enstitülerin özellikle eğitim öğretim programları üzerinde durulmuş, öğretmenlerin yetişme tarzları ve yazarlık serüvenine yönelik nedenleri hakkında bilgi verilmiş, Türk edebiyatına birçok yazar kazandıran enstitülerin, bunu nasıl başarmış olduğu kurumlarda yetişen yazarların ifadeleriyle örneklendirilmiştir.

İkinci bölümde 1950-1960 yılları arasında Türkiye’deki siyasi, sosyo-ekonomik ve kültürel durum ele alınmıştır. Türkiye’de bu üç alandaki gelişmelerle, çalışmanın kaynağını oluşturan romanlarda karşılaşıldığı; için dönemin genel özellikleri aktarılmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde, çalışma kapsamında ele alınan altı roman basım yıllarına göre sıralanarak eserlerin ilk olarak özeti aktarılmış, daha sonra romanların içeriğinden hareketle öğretmen olguları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen olgularının tespiti, romanlardaki öğretmen karakterlerin; yetiştiği ortam, belirgin kişilik özellikleri, hayata bakışları, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları,

öğretmenlik mesleğindeki yeterlilikleri, duygu ve düşüncelerinden hareketle belirlenmiştir. Bu belirleme yapıldıktan sonra her roman için, öğretmen olguları ayrı ayrı ele alınmış, romanlardaki metinlerden örneklerle köy enstitülü yazarlarla köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki ortak ve farklı öğretmen olguları ortaya konulmuştur. Köy enstitülü yazarlarla, enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenlerin; idealist, sosyal ve aydın öğretmen olguları açısından benzer özelliklere sahip oldukları, yetiştikleri ortam, hayat görüşleri ve toplumsal değerlere yaklaşım bakımından ise farklılıklar taşıdıkları tespit edilmiştir. Enstitülü öğretmenlerin, köy ve köylüyle bütünleşebilmede enstitülü olmayan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları; ancak köylünün manevi değerleriyle örtüşebilme hususunda enstitülü olmayan öğretmenlere göre başarısız oldukları söylenilebilmektedir.

Yapılan bu çalışmanın konusunu belirlememde yardımcı olan değerli hocam, Prof. Dr. Murat KACIROĞLU'na, bu konuda çalışma yapmaya beni teşvik eden, tez süresince beni sabırla dinleyen ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam, Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK'e; çalışma süresince verdiği değerli fikirlerle bana yön veren hocam, Dr. Kazım ÇANDIR'a; tezin incelenme aşamasında desteklerini aldığım, Dr. Öğretim Üyesi Betül ÖZTOPRAK ve Dr. Öğretim Üyesi Nilüfer İLHAN'a; tezin şekil olarak düzenlenmesinde yardımcı olan değerli dostum Fırat İbrahim YILMAZ'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Tezin yazılması esnasında biricik kızım Zeynep Masal'ın tüm sorumluluğunu üstüne alan ve bu zorlu süreçte bana hep destek olan hayat arkadaşım Fatma ATABEY'e ayrıca teşekkür ederim.

Serhan ATABEY

2018

YOZGAT

## GİRİŞ

Bugün, Türk romanı diye bir adlandırma yapabilmemizi sağlayan tarihsel alt yapıyı, yüzlerce yıldan aktararak gelen klasik halk hikâyeleri ve divan edebiyatı döneminde özellikle manzum tarzda yazılan hikâyelerin oluşturduğu önemli bir gerçektir. Bu yüzden Türk romanının bugününe, yetersiz olan ilk örneklerle bir aşama kaydettikten sonra zamanla gelişim göstererek ulaştığını söylemek mümkündür. Romanın, Batılı anlamda Türk edebiyatına gelmesinin öncesinde, Türk milletinin okuma veya anlatı ihtiyacını İslamiyet'e kadar geleneksel hikâye; İslamiyet'e geçişle birlikte Dede Korkut hikâyeleri, doğu ve İslam toplumlarından alınan halk ve divan edebiyatı ürünleri karşılamaktadır. Bu dönemde Türk edebiyatında, uzun olması ve anlatım tekniğindeki uygunluk sebebiyle mesnevinin, romanın yerini tuttuğu söylense de mesnevinin şiire ve şiirle birlikte hayale olan yakınlığı daha fazladır. Bu şiire ve hayale yakınlık, gerçeklik üzerinden hareket eden romanı, mesneviden ayırmak noktasında, Tanzimat sanatçıları için önemli bir hale getirmiştir (İlhan, 2012, s. 2007). Türk edebiyatının günümüzdeki anlamıyla romanla tanışması 19.yy'da olmuştur. Batı'dan alınan roman türü, farklı bir kültürden diğer bir kültüre geçişi aşamasında acemilikler ve yetersizlikler yaşamıştır. Türk edebiyatına romanın girişi, çeviri aracılığıyla başlamış ve ilk olarak Yusuf Kamil Paşa'nın Fenelon'dan çevirdiği *Telemak* adlı eser çevirisi romanla Türk edebiyatının tanışmasını sağlamıştır. Batı'dan tercümelemlerle gelişini sürdüren roman türü, karşısında halk hikâyeleri ve menkıbelere alışmış bir okuyucu ve dinleyici kitlesi bulmuştur. Bu alışıklık sadece okuyucu düzeyinde değil yazarlık düzeyinde de mevcuttur. Halk hikâyeleriyle Batılı romanın bir araya getirilmesindeki zorluğa, Ahmet Mithat Efendi'nin batılı roman tekniğine; halk hikâyeciliğini eklemesi çözüm olmuştur (İssı, 2002, s. 17). Türk edebiyatına romanın girişiyle birlikte farklı yönlerden ilk olma özellikleri taşıyan romanlar sırasıyla ortaya çıkmaya başlamıştır. Tanzimat, roman açısından ilkler dönemi olmuş ancak teknik bakımdan zayıf eserler verilmiştir.

Servet-i Fünun Dönemi ile birlikte tam anlamıyla sanat için sanat anlayışına yönelen Türk yazarları, ilk başarılı Türk romanlarını bu dönemle birlikte vermeye başlamışlardır. Aşk ve âşık olmanın yarattığı etkiler, aldatma, aile içi ilişkilerde yozlaşma gibi konularda romanlar yazılmıştır. İlk Batılı büyük romanlar bu dönemde Halit Ziya tarafından yazılmış; (*Aşk-ı Memnu*, *Mai ve Siyah*) ve Türk romanının sınıf

atlamasını sağlayan önemli bir mihenk taşı olmuştur. Türk edebiyatının gelişim merhaleleriyle birlikte siyasal ve sosyal gelişmeler romanlar içerisinde yer bulmaya başlamıştır. Milli Edebiyatla birlikte, siyasi ve sosyal yönleri içinde barındıran romanlar yazılmaya başlanmıştır. Kurtuluş Savaşıyla birlikte Anadolu'ya yönelen romancılar, eserlerinde Anadolu'yu konu edinmeye başlamışlardır. Cumhuriyet ideolojisiyle birlikte yazarlar gücü ve ilhamı Anadolu'dan almaya başlarlar. Çağdaşlaşma, yenilenme ve kalkınma hareketleri Ankara merkezli olarak Anadolu'ya yayılmaya başlar. Bu dönemde roman yazarları da buna kayıtsız kalmaz ve yazarlar Anadolu'yu tanımaya tanıtmaya uğraşırlar (Korkmaz, 2005, s. 378).

Türk edebiyatında romanın serüveni 1940'lı yıllardan itibaren, 2. Dünya Savaşına denk gelen dönem yazarlarının eserleriyle sürer. Toplumsal kaygıların ön planda olduğu, konuların bu yöne evirildiği bir dönem başlar. 1950'li yıllardan itibaren köye ve köylüye yönelen roman, Köy edebiyatı adıyla bir edebiyat dönemini de yaratır. Köy romancılığı, gelişim gösterdiği 1950'li yıllarda kendi içerisinde iki farklı boyutla ortaya çıkar. Farklı bakış açılarının romanlara yansıtıldığı bu dönemde yazarların eserlerindeki farklılaşmanın temelinde ideolojik ve siyasal kırılmaların olduğu söylenebilmektedir. Bu dönemde köy romanlarında daha çok aydın-köy ilişkisinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu dönemdeki romanlar, köye giden kent ve köy kökenli aydınların köydeki ya da bölgedeki olumsuzlukları düzelterek Türk köylüsünün daha iyi bir geleceğe sahip olmasını amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda yazarların eserlerinde kullandığı kahramanlar öğretmen, savcı, hakim ve köyle ilişkili değişik meslek grupları olmuştur (Yalçın, 2003, s. 86).

1960'tan itibaren toplumcu gerçekçi yazarların ön plana çıkmaya başladığı görülür. 1980'e kadar ki süreçte roman sayısındaki artış dönemin roman konusundaki etkinliğini gösterir. Darbe, Almanya'ya göç eden nüfus ve toplumsal yaşamdan kesitler bu dönem romanlarında sıklıkla görülür. 2000'li yıllardan itibaren yeni eğilimler Türk romanında görülmeye başlar. Teknolojik, siyasal ve sosyal gelişmeler romana etki eder. Bireyin yalnızlığı, kent olgusu, şehir yaşamının getirdikleri modern romanın konusu olmaya başlar.

Türk edebiyatında roman, çeşitli konular etrafında gelişme göstermiş ve günümüze kadar gelmiştir. Her dönem, yazarları tarafından dönemin zihniyetinden etkilenecek yazılan romanlar, yapılarında taşıdıkları kişiler ve bu kişilerin özellikleri

bakımından çeşitlilik göstermiştir. Türk romanının, Türk edebiyatındaki seyrine bakıldığında; Tanzimat Dönemi'nden itibaren, Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatı da dâhil olmak üzere birçok konuda pek çok farklı karakterin, romanlarda başkahraman olarak kurgulandığı görülmektedir. Yazarlar tarafından, Türk romanında kullanılan karakterlerden biri de öğretmen karakteri olmuştur. Özellikle Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarından itibaren eğitim öğretim konusunda yapılan ciddi hamleler, açılan kurumlar ve yetiştirilen öğretmenler, Türk romanında öğretmen kahramanlı romanlara yönelişi beraberinde getirmiştir.

1940'lı yıllardan itibaren köy enstitülerinin kurulmasıyla birlikte eğitim-öğretim konusunda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Dönemin şartları dikkate alındığında, kırsal kesimin kalkınmasında, bilinçlenmesinde ve eğitilmesinde; reform hareketlerinin ve birçok yeniliğin halka ulaştırılmasında önemli bir fonksiyon üstlenen köy enstitüleri, o dönemde yetiştirdiği yazarlarla da kendisinden söz ettirmiş bir kuruluştur. Köy enstitülerinden birçok öğrenci mezun olmuş ve Anadolu'nun çeşitli yerlerinde öğretmen olarak görev yapmıştır. Mezun olanlar arasında birçok roman yazarı da bulunmaktadır. Özellikle 1950-1960'lı yıllar, köy enstitülü yazarların ortaya çıktığı ve kırsal yaşamın romanların içerisinde sıklıkla yer bulduğu dönemdir. Yapılan çalışma, enstitülü yazarlarla, enstitülü olmayan yazarların romanlarında yansıtılan öğretmen olgusunun, benzerlik ve farklılıklarının belirlenebilmesi açısından önem arz etmektedir.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU VE MAHİYETİ

Türk eğitim tarihinin bir dönemine damga vurmuş olan köy enstitüleri, birtakım ön hazırlıkların sonucunda ortaya çıkmış bir projedir. İlköğretimin taşraya kadar yayılmasını ve köy okullarına öğretmen bulma sıkıntısını ortadan kaldırmak amacıyla ilk ciddi adım, Köy Muallim Mektepleriyle başlamıştır. Mustafa Necati Bey zamanında onun çabalarıyla çıkan 789 sayılı ve 22Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair kanun ile öğretmen okulları; ilk muallim mektepleri ve Köy muallim mektepleri olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır.1927 Maarif Eminleri Kongresi de köy muallim mektepleri açılması hakkında bir karar almıştır (Öztürk, 2005, s. 83).

Türk eğitim sistemine öğretmen yetiştiren yapılara bakıldığında, Köy enstitülerinin temelini oluşturan ikinci unsurun Köy Öğretmen Okulları olduğu görülmektedir. Saffet Arıkan ve İsmail Hakkı Tonguç'un 1936'da köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla giriştikleri Eskişehir Çiftçiler'deki eğitim kursu denemesinin istenilen düzeyde sonuçlar elde etmesi üzerine, 1937'de bir taraftan söz konusu kursların sayısı artırılırken öbür taraftan da İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler Mahmudiye'de iki Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Maarif Vekâleti 1938-1939 öğretim yılı başında, Edirne Karaağaç'ta açtığı okulla köy öğretmen okullarının sayısını üçe çıkarmıştır. Tüm bu gelişmelerin sonucunda 1940'ta çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile bu okullar, köy enstitülerine dönüşmüştür (Öztürk, 2005, s. 99). Köy enstitüsüne dönüşen, eğitim kurslarının tarihsel gelişim süreci ve bu okulların hedefleri, Güler Yalçın tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

*“Eğitmen kursları ve köy öğretmen okullarını açılması ki bu kurumlar köy enstitülerinin öncülleridir. Atatürk'ün son yıllarına(1936-1939)raslar. Atatürk'ü kaybettiğimiz yılın hemen ertesi yılı,1940 köy enstitülerinin kuruluş yılıdır. Daha önce kurulan 4 köy öğretmen okulu da aynı yıl köy enstitüsüne dönüşmüştür. İşte tam bu yıllar yeni kurulmuş olan cumhuriyet rejimi, izlediği korumacı/Milli iktisat politikasıyla bir yandan ulusal sermaye birikimini teşvik etmeye çalışırken, diğer yandan bir tarım toplumu olan ülkede modern/bilimsel yöntemlerle tarım yapılmasını öngörmektedir.”*  
(Yalçın, 2012, s.157).

Deneme okulu olarak kurulan bu okullar üç yılsonunda yasa değişikliği yapılarak Köy Enstitüsü adını almıştır. Sonrasında yasa daha da olgunlaştırılmış ve bir ilköğretim seferberliğine gidilmiştir. Böylelikle bu kurumlar daha rahat

kurulmakta ve daha geniş olanaklara sahip olmaktaydı. Enstitülerin köyle olan ilişkileri yaygınlaştırılmış ve enstitüler gelişmiş ve birçok bölgede yaygınlaşmıştır. Böylelikle enstitülerin gelişebilmesi ve çoğalması yönündeki tüm yasal alt yapı elde edilmiş olur. Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan itibaren oldukça önemsenen eğitim çalışmaları, köy enstitüleriyle yeni hal alır. Türk Cumhuriyetinin eğitim çalışmaları incelendiğinde o yıllarda nüfusunun çoğu köylü olan Türkiye’de, tüm halkı eğitim sürecine dâhil edebilmek için klasikleşen öğretmen ve okul algısından farklı bir eğitim öğretim yapısına ihtiyaç vardır. Bu yeni okul ve öğretmen düşüncesiyle ilgili Ahmet Köklügiller, şunları aktarmaktadır:

*“Köy enstitülerinin amacı, köyü, köyden yetiştirilecek liderlerle canlandırmaya dayanır. Köyün canlandırılması sorunu, bir yerde eski okulla yeni okul sorunudur. Eski okulla köyü canlandırmanın imkansızlığı, çeşitli denemelerle anlaşılmıştır. Artık, şehirde olsun, köyde olsun, okulu yenileştirmek gerekmektedir. Eski okul açılış tarihi bakımından eskimiş, türlü bakımlardan değerini kaybetmiş, öğrencisine ve çevresine fayda sağlamayan, hatta birçok yönlerden onlara yük olan veya zararı dokunan okul demektir.” (Köklügiller, 2016, s. 7).*

Köy Enstitüleri Kanunu’nun çıkarılması, kırsal yaşamdan başlanması hedeflenen kalkınma ve aydınlanma amacının belki de en önemli hamlesiydi. Bu okullar öğretmen yetiştirmenin yanı sıra farklı fonksiyonlar da üstlenecek ve bulunduğu bölgede önemli birçok eksikliği gidermiş olacaktı. Bu düşünce doğrultusunda yapılacak olan çalışmaları ve ulaşılmak istenen hedefleri ortaya koyması açısından dönemin İlköğretim Genel müdürü ve köy Enstitüleri projesinin mimarı, İsmail Hakkı Tonguç’un ortaya koyduğu öğretmen nitelikleri önem taşımaktadır. Tonguç’a göre:

*“Tonguç 1935 sonlarında Bakan Saffet Arıkan’a verdiği muhturada köy öğretmenlerine şu niteliklerin kazandırılmasını istiyordu:*

*\*Öğretmen adayları çağdaş pedagojinin verilerine göre yetiştirilmelidir.*

*\*Öğretmen adaylarının mesleki bilgileri iş ve üretim ilkelerine göre düzenlenmiş yeni ilkokul anlayışını temel almalıdır.*

*\*Öğretmen adayları köy hayatının bütün kısımları ile içten alakadar olabilecek bir hayatın içerisinde yetiştirilmelidir.*

*\*Öğretmen adayları öğretmen olup göreve gittiklerinde, halkın, çocukların ve gençlerin eğitimi ile ilgili olarak kendilerine, devlet adına verilecek tüm yetkileri kullanabilecek yeterliliğe sahip kılınmalıdır.*

*\*Köy yaşamı bir bütün olarak ele alınmalı;köy öğretmenlerini çok yönlü eğitirken, köye gerekli başka elemanlarda yetiştirilmelidir. Bunun için sadece 'köy öğretmen okulu 'kurmakla yetinmek doğru değildir. Tonguç'a göre 'Bugün köy durumu bizden hangi elemanı istiyorsa onları yetiştirici tedbirler almalıyız.'*

*\*Köye gönderilen yeni eleman 'ideoloji ve psikoloji bakımından devletin kabul ettiği ortak değerleri benimsemiş olmalı, bunları halka benimsetebilmelidir.'*

*\*Bu elemanları yetiştirecek eğitim kurumlarının öğrenci kaynağı köyler olmalıdır. Bunun için köy okulları geliştirilmeli, köy çocuklarına değişik düzeydeki eğitim kurumlarının kapısı açılmalıdır.*

*\*Köye eleman yetiştirmek üzere açılacak kurumlar üretici birer kurum olmalı, bu kurumlar' yaşayabilmesi için bütün vasıtaları kendisi istihlal etmeli; ilk zamanlarda kuruluş dolayısıyla devlette yardım görmelidir.'*

*\*Bu kurumlar öğrencilerini hakiki köy hayatından uzun müddet ayırmamalı, talebe daha okulu bitirmeden mesuliyetleri de birlikte verilerek müspet işler görmek üzere köylerde stajyer sıfatıyla çalıştırılmalı, yaşamakta olan leylî meccani(parasız yatılı)okullarımızın adet ve ananelerinden, bir emek mukabili olmaksızın talebeye temin edilen avantajların hiçbirini okullara sokmamalıdır.'*

*\*Bu kurumların 'idare ve öğretmen kadrosu hazırlanırken rutine göre adam seçmekten vazgeçilmeli; muayyen işlerin başına, o vazifeyi yapabileceği tecrübe ile anlaşılmış kimseler getirilmeli; okulu entelektüalizme(bilgi aktarıcılığına) esir ettirmemelidir.*

*\*Cumhuriyet rejiminin hedefi olan köy ve kent arasında ideolojik birlik sağlanmalıdır. "Bu bütünleşme içinde şehrin ve köyün nabız darbeleri aynı tempo ile atmak mecburiyetindedir. Şehirde ve köyde oturan bütün vatandaşları bu bütünlüğün ahengine uyarak yaşayabilecek vasıtalarla teçhiz etmemiz lazım gelmektedir. 'Bunun için kentlerde yaşayan çocukların yararlandığı tüm eğitim olanaklarından köylerdeki de yararlanmalıdır.'" (Altunya, 2005, s. 33).*

1940 yılında Köy Enstitüleri Kanunu çıkarıldı. Bu kanunun hükümlerine göre, kurulacak olan köy enstitüleriyle, şehirlerdeki İlk öğretmen okullarının durumundan kaynaklanan bir takım çetin sorunlar ve güçlükler çözüm sürecine girmiş oluyordu. Şöyle ki: Enstitülere, tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sağlıklı ve yetenekli köylü çocuklar seçilerek alınacak ve yine enstitülerde köy yaşamını geliştirici bilgiler ve etkinliklerle aydınlatılacakları için bu öğrenciler, öğretmen olduklarında köylere yerleşmekte ve köy şartlarına uymakta güçlük çekmeyeceklerdi. Kanun ayrıca bu enstitüden yetişecek öğrencileri bir takım cazip ve bağlayıcı hizmetler, etkinlikler ve menfaatlerle işine köye ve mesleğe bağlamakta ve

yerleştirmektedir. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığının göstereceği yerlerde yirmi yıl çalışmakla yükümlü kılınmışlardı. Ayda yirmi lirayla başlayan ücretleri bu süre içinde kırk liraya kadar ykselebilecekti. Öğretmene, köy okullarına tahsis edilen araziden ve işletmelerden kendisinin ve ailesinin geçimi için faydalanma hakkı verildiği daha başka bir takım menfaatler sađlandđı için, aylık ücret miktarı azımsanamazdı. Böylece bir yandan bu ücretlerin toplamı devlet bütçesine ağır bir yük getirmiyor; öte yandan da öğretmenler çalıştıkları köylere maddi ve manevi bir takım bağlarla bağlanmış oluyordu (ztrk, 2005, s. 105). Bu doğrultularda tasarlanan enstitülerin, eğitim ğretim dönemi içerisinde uyguladığı çalışma sistemi, F. Kirby tarafından şu şekilde ortaya konulmaktadır:

*“Enstitülerin yıllık programları akademik, teknik ve tarım okullarının programlarından büsbütün değişti. Enstitüler yıl boyu aıktılar. Öğrenciler küme olarak 45 günlük bir tatile sırayla giderlerdi. Ama tatilde bile ğrencilerin Enstitü ile ilgili sorumlulukları vardı. Örneğin dönüşte kyelerinin çevresinden topladıkları bitki ve hayvan türleri örneklerini, el zanaatı işlerini ve halk türküleri örneklerini getirmeleri beklenirdi. Köyleri konusunda bilgi toplamaları ve kyelerinde Enstitüyü temsil etmeleri istenirdi. Tatil için kyelerine giden bazı öğrencilerin köyde çıkan bazı sorunlar nedeniyle araç, gereç ya da ilaç almak üzere enstitüye geldikleri olmuştur.” (Kirby, 2015, s. 322).*

Enstitülerin çevreyle uyum sağlayabilmesi ve çalışma sisteminin tam anlamıyla işleyebilmesi için, köy kökenli öğrencilerin bu okullara seçilmesinin önemi büyüktür. Eğitimde bu uyumu yakalamak yıllarca bir sorun haline gelen, öğretmenin taşradan uzaklaşma, köy yaşamına ayak uyduramama sorununun da halledilmesini sağlamakta önemli bir etkidir. Öğrencilerin enstitüye seçilme sürecini Kirby, şu şekilde aktarmaktadır:

*“ğrencilerin seçilme emri verilmesinden bir hafta sonra ilk öğrenciler gelmeye başladı. Bunların arasında bir zanaata girmek ya da bir iş bulmak amacıyla beldelerden gelmiş çocuklar da vardı. Doğrudan doğruya köyden gelenlerin çoğu, askere gider gibi en eski giysilerini giyerek gelmişlerdi. Gelenlerin oğu Enstitüleri o zamana kadar köy çocuklarının gidemediği kent okulları gibi bir okul sanıyorlardı.” (Kirby, 2015, s. 292).*

Köy enstitüleri, planlanan hedeflere ulaşmak için bu doğrultuda iş ve eğitim planları yapmış, örgütlenmiş bir yapı olarak görülmektedir. Bu okullardan mezun olacakların iyi bir donanımla okuldan ayrılmaları hedeflenmiştir. Öğretim ve

eğitimin birbiriyle iç içe uyum içerisinde olmasında, hazırlanan programlar başarı sağlamıştır.

Enstitülerde bir iç ahenk oluşması ve senkronize şekilde işlerin yürüyebilmesi için eğitim programlarında görev ve sorumluluk bilinci üst düzeyde önemsenmiştir. Gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin farklı farklı sorumlulukları yer almaktadır. Enstitülerde öğretmenlerin yönettiği işler:

**Tablo 1.1 Enstitülerde Öğretmen Görevleri**

1-Müdür	6-Müzikbaşı
2-Eğitimbaşı	7-Sanatbaşı
3-Müdür yard.	8-Kümebaşı
4-Tarımbaşı	9-Denizcilikbaşı
5-Sağlıkbaşı	10-Hayvancılık memuru

Her öğretmen kendi uzmanlık alanına göre bu iş kollarından birisinin sorumluluğunu alır. Yapılacak olan işlerden ve öğrencilerin yetiştirilmesinden müdüre karşı sorumludurlar. Öğretmenlerin neredeyse yaşamın her alanına hitap eden bilgilerle yetiştirdikleri öğrenciler, gittikleri köy okullarında ve köy yaşamında sıkıntı çekmemektedir (Yalçın, 2012, s. 125).

Öğretmenlerin sorumlulukları olduğu gibi köy enstitülerinde öğrencilerin de bazı sorumlulukları vardır. Sorumluluk duygusunun enstitü içerisinde ayırım yapılmaksızın herkes tarafından benimsenmesi, öğrencilerin eğitim aldıkları kuruma karşı olan ilgi ve güvenlerini artırmaktadır. Öğrencilerin aldığı görevlere bakıldığında, öğretmen görevleriyle paralel düzende planlanmış olduğu görülmektedir:

**Tablo 1.2 Enstitülerde Öğrenci Görevleri**

1-Öğrenci Başkanı	6-Revir Başkanı
2-Yemekhane Başkanı	7-Mutfak Başkanı
3-Çamaşırlık Başkanı	8-Tarım Başkanı
4-Fırın Başkanı	9-Kooperatif Başkanı
5-Yatakhane Başkanı	10-Her işlişe bir başkan

(Yalçın, 2012, s. 127).

Enstitülerde yapılan bu görevlendirmeler, yetiştirilen bireylerin sorumluluk duygusunu kazanmasında ve öz güven bilinci anlamında onlara ciddi katkı sağlamıştır. Enstitülerin, eğitim öğretim anlayışı, bu okullarda eğitim alan

öğrencilerin günlük yaşamlarını etkileyen bir yapıda tasarlanmış ve görev dağılımı gün içerisinde belli bir düzen içerisinde gerçekleşmektedir. Enstitülerde güne ilk başlayanlar ekmekçi öğrenciler ve bu öğrencilere yardım etmekle görevli diğer öğrencilerdir. Öğrenciler, yapacakları işi tam anlamıyla kavrayana kadar, enstitüdeki profesyonel kişilerin desteği ve gözetiminde kendilerini yetiştirmişlerdir. Öğrenciler arasındaki iş dağılımı, ekmekçi öğrencilerden sonra depo ve yemekhanelerde görevli olan öğrencilerin uyanmalarıyla ve güne erken saatte başlayan görevli öğrencilerin diğer görevlileri uyandırmasıyla devam etmiştir. Enstitüde genel anlamda öğrencilerin güne başlaması, saat altı civarını bulmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin, hazır hale geldikten sonra yaptıkları ilk iş, beden eğitimi yaparak güne zinde başlamaktır. Beden eğitimi çalışmaları yapılmadığı zamanlarda da bir halk dansı eşliğinde güne başlanmaktadır (Kirby, 2015, s. 318). Enstitülerin, eğitim öğretim sürecinde, her alanda mevcut olan farklı yapısı, bu okulları; Türk eğitim sisteminin en farklı kurumları yapmıştır.

Köy enstitülerinin eğitim ve öğretime yönelik tutumu, dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda, Türk eğitim tarihinin önemli bir projesi olarak ortaya çıkmaktadır. Savaşlardan ve uluslararası sıkıntıların içerisinde çıkan bir ülkenin önceliğini bu eğitim hamlesine ayırmasının, kalkınma ve gelişme hedefine yönelik önemli bir düşünce olduğu görülmektedir. Yetiştirilen öğrencilerin köy enstitülerinin genel düşünce yapısından etkilenmesi, buradan mezun olan kişilerin ister istemez yaşamlarının her alanına etki edecektir. *“Binaların, doğrama, kiremit, tuğla, duvar, sıva, boya, badana, suların kaynağından enstitüye getirilmesini kendileri yapıyorlar. Marangozluk, demircilik, dokuma, dikiş, örgü yani hayata dair ne varsa yapıyorlar.”* (Yalçın, 2012, s. 145). Enstitülülerin, bu zanaatları öğrenmeleri, görev için gittikleri yerlerde kendilerine büyük kolaylık sağlayacaktır. Enstitülüler, pek çok zanaatın yanı sıra birçok sanat dalında da eğitim almış olarak mezun olmuşlardır. Bu okullardan mezun olan öğretmenlerin aldıkları eğitim, köyde onlardan beklenen hedefleri gerçekleştirmelerine uygun şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin görev yapacakları köylerde görevleri özetle şunlardır: Okuma çağındaki çocukları ilkökul beşinci sınıf düzeyine kadar okutmak, köy gençlerini sosyal yönden eğitmek, köylere okuma alışkanlığı kazandırmak, Türk tarihinin önemli şahsiyetlerini köylerde öğretmek ve köylüye tarih bilinci kazandırmak, köylüye zanaat kazandırmak, Atatürk ilke ve

inkılaplarının köylerde benimsenmesini sağlamak ve köyün sağlık sorunlarına çözüm yolları bulmaktı (Yalçın, 2006, s. 171).

Cumhuriyet Halk Partisi döneminde açılan Köy Enstitülerinin amacı; köyden gelen yetenekli çocukların her anlamda kaliteli eğitimden geçip yetiştikten sonra, memleketlerine dönerek oraları aydınlatmaları, ülkenin okur-yazar düzeyini yukarı taşımaktı. Bu okullarda eğitim, teorik ve pratik şekildeydi. Asıl derslerin yanı sıra, yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde işleniyor, bir taraftan güçlü bir tarih eğitimi yanında tarım, el işi ve güzel sanatlar ile vatandaşlık bilinci kazandırılıyor; diğer taraftan dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak sanatsal değerlerle tanışıyorlar ve her anlamda donanımlı birey yetiştirilmesi sağlanıyordu (Taşdöven, 2013, s. 79).

Günümüzde, Milli Eğitim Bakanlığının genel eğitim felsefesi haline gelen yapılandırmacı eğitim anlayışının, o yıllarda köy enstitüleri tarafından başarıyla uygulanmış olduğu görülmektedir. Yapararak yaşayarak ve yaşama geçirerek devam eden süreç, olumlu dönütler olarak bu alandaki başarısını ortaya koymuştur. Bu başarıyı Güler Yalçın şu sözlerle aktarmaktadır: *“Mezuniyet sonrası için verilen öğreti: köylüye rehberlik etmek, Cumhuriyet değerlerini benimsetmek ve yaşam kalitesini yukarıya çekmek gibi sorumluluklar içerir. Ayrıca bilindiği gibi dünyanın hiçbir yerinde hiçbir okuldan bu kadar çok yazar, politikacı, bilim insanı ve bilge insan yetişmemiştir.”* (Yalçın, 2012, s. 161). Enstitülerde yetişenlerin, bu vasıfları kazanarak Türk toplum hayatı içerisine girmeleri ve topluma hizmet etmeleri, bu kurumların eğitim öğretimde yaşamı merkez aldıklarını göstermektedir. Köy enstitülerinin bir hazırlık safhasından sonra bu noktaya gelen kurumlar olduğu, enstitülerin tarihsel gelişim süreciyle ortaya çıkmaktadır. Köy enstitüleri, eğitim yapımızdaki gelişmeler düşünüldüğünde aslında bir başlangıç değil bir sonuç olarak düşünülebilir; çünkü köy enstitüleri bir anda ortaya çıkan bir plan değil süreçle olgunlaşan bir projedir. Köy enstitülerine giden süreç tablolatırıldığında, enstitülerin tarihsel gelişimi şu şekilde ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 2005, s. 83-117):

**Tablo 1.3 Enstitülerin Tarihsel Gelişimi**

Köy Muallim Mektepleri ( 1927)
Köy Eğitim Kursları (1936)
Köy Öğretmen Okulları(1937)
Köy Enstitüleri(1940)

Köy enstitülerinin, Köy Muallim Mekteplerinden başlayan serüvenini, merhale merhale tamamlamasında ve bu eğitim planının bir disiplin haline gelmesinde, köy enstitüleri fikrini ortaya atan ve bu fikrin gerçekleşmesi yolunda büyük emekler veren İsmail Hakkı Tonguç'un, büyük katkısı olduğu da ayrı bir gerçektir.

### **1.1. Köy Enstitüleri Fikrinin Mimarı: İsmail Hakkı Tonguç**

Köy enstitüleri fikrinin mimarı olan İsmail Hakkı Tonguç, İlköğretim Genel Müdürlüğü yaptığı dönemden itibaren köyün ve köylünün eğitimine oldukça önem vermiş bir kişidir. Tonguç, Türk eğitim tarihinin geçirdiği evreleri anlamaya yönelerek işe başlamış ve felsefi bir yaklaşımla gelişmeleri ele almıştır. Köyde eğitim sorunlarının sosyolojik ve ekonomik temellerine en fazla ilgi gösteren eğitimci olmayı başarmıştır. Türk toplumuna olduğu durumdan bakmak yerine olması gerektiği durumdan bakmayı tercih etmiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapmıştır. Tonguç'un düşünce dünyasında Köy enstitüleri gibi bir fikrin oluşabilmesinin ardında iyi bir tarih bilgisinin olduğu bir gerçektir. Tonguç, Halkevlerinden hareketle köycülük fikrinin iflasına tanık olmuş ve aydınların, ülkenin köy sorunlarını ele almakta yetersiz olduğu fikrine varmıştır. Köye yönelişi daha sistematik şekle getirebilmek adına tüm deneyimlerinden hareketle enstitü fikrine yönelmiştir (Kirby, 2015, s. 150). Türkiye'de köy enstitüleri fikrinin önemli isimlerinden bir olan aynı zamanda kendisi de bir eğitimci olan İsmail Hakkı Tonguç'un biyografisi aşağıda detaylı olarak aktarılmıştır.

İsmail Hakkı Tonguç,1897 yılında Silistre'de doğmuştur. Çiftçi bir ailenin büyük oğludur. Atatürk'ün hayatta olduğu 1935 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğüne vekâleten getirilmesiyle, asaleten atanması arasındaki süreye; köy enstitülerinin alt yapısını hazırlama işini sığdırmış, *Köyde Eğitim ve Canlandırılacak Köy* adlı eserleri, kaleme almış ve on bine yakın köyü gezip incelemiştir. Tonguç'un



duygu ve düşünceleri Atatürk eksenli şekillenmiştir. İtalya, İngiltere, Fransa, Almanya, Avusturya gibi birçok ülkeyi gezmiş, ders aracı almak ve incelemeler yapmak amacıyla gezilere çıkmış, Batı'dan aldığı bilgilerle eğitim olgusuna yaklaşmıştır. Eğitimdeki hedefi, sadece ilköğretim sorununu çözmek ya da öğretmen yetiştirmek olmamış, Tonguç, meslek edinme problemine köklü bir çözüm bulmayı da hedeflemiştir (Yalçın, 2012, s. 119-120). Görev yaptığı yıllarda, çeşitli geziler aracılığıyla eğitim için planlamalar yapmıştır.

Anadolu'nun birçok şehrini gözlemleyen; Eskişehir, Kayseri, Yozgat ve Çorum gibi illere geziler yapan Tonguç, eğitim kursu açma çalışmaları için yer seçimi yapmaya başlar ve köy enstitülerinin temelini oluşturan ilk eğitim kursunu; Eskişehir, Mahmudiye' de açar. 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen Köy Enstitüleri Kanunu'ndan sonra enstitülerle çok yakından ilgilenmeye başlayan Tonguç, 1940-1946 yılları arasında enstitülerin ülkede kurulup yerleşmesi için çok çaba gösterir. İsmet İnönü'nün siyasi beklentiler doğrultusunda hareket ederek köy enstitülerini, gözden çıkarmasından sonra, Tonguç; 1946 yılında görevden alınarak Talim Terbiye Kurulu üyeliğine getirilir. Talim Terbiye 'den ayrıldıktan sonra ülkenin birçok yerinde öğretmenlik yapan Tonguç, 24 Haziran 1960 tarihinde vefat eder (Öztürk, 2012, s. 54-55).

Tonguç, Türkiye Cumhuriyetinin kaynağını, köy ve köylünün oluşturduğunun farkına varan, köyün toplumsal, ekonomik ve kültürel yapısına uyumlu bir eğitim yapılmasıyla; bu kaynağı doğru yönde kullanmayı hedefleyen bir bilim insanıdır. Türkiye'nin tarihsel süreçte sosyolojik tabanını oluşturan köy, Cumhuriyetin ve Atatürk devrimlerinin benimsenmesinde ilk alanı oluşturması açısından da önem taşıdığı için Tonguç'un hedefi haline gelmiştir (Köklügiller, 2016, s. 145). Bu sebeplerden dolayı enstitülerin Türkiye'nin farklı bölgelerine kurulması amaçlanmış ve çalışma tüm bölgelere yayılmıştır.

## **1.2. Köy Enstitülerinin Kurulduğu Yerler**

Köy enstitüleri, planlanan eğitim hedeflerine ulaşmak, eğitim hamlesini tüm ülke sathına yaymak için birçok il ve bölgede kurulmuştur. Toplamda 21 enstitü kurulmuştur. Türkiye'nin yirmi bir şehrinde kurulan bu enstitüler kendi şehirleri dışında, kuruldukları şehrin çevresine de etki etmektedir. Enstitülerin kurulacağı yerlerin fizyolojik özellikleri, Güler Yalçın tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

“Köy Enstitüsü yerleşkeleri,500-4000 dönüm arasında değişen, öğretim için gerekli binalar dışında yemekhane, çamaşırhane, hamamlar, öğretmen ve çalışanlar için lojmanlar vb, ayrıca bir çiftlikte olması gereken hayvan besleme mekânlarıyla yaklaşık 40-80 binanın bulunduğu ortalama 800-1000 kişinin yaşadığı alanlardır.” (Yalçın, 2012, s. 123).

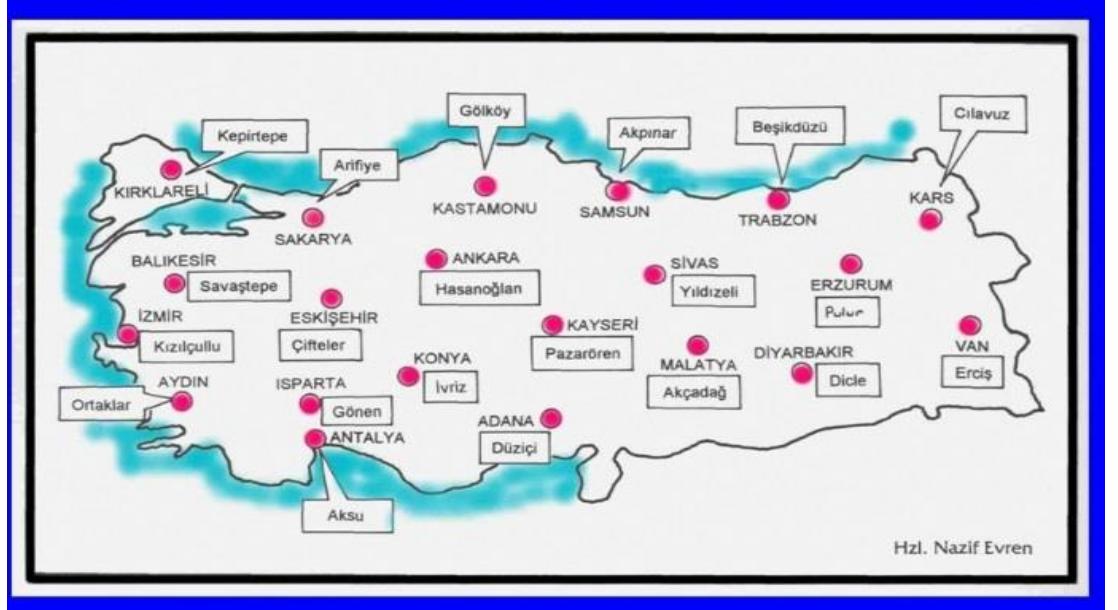
Hasan Ali Yücel bir yasa tasarısı hazırlatarak ülkeyi tarım alanlarına göre 21 bölgeye, her biri üç dört ili kapsayacak şekilde ayırır. Bu bölgelerin uygun yerlerine köy enstitüleri kurulacak, kurulan okullar şehirden uzak olacak; ama tren istasyonlarına yakın yapılmaya çalışılacaktır. Bu okullarda yetişecek öğretmenler, sadece okuma yazma öğretmeyecek, köylüye; modern tarımdan, marangozluğa, müzikten sağlık bilgisine kadar her konuda yardımcı olacaktır. Böylelikle yerel aydınlar yetişecek, geri kalmış bölgeler kalkınacak göç hareketleri önlenecektir. Kurulacak olan bu okullar, bilgiyi iş haline getirip uygulayan okullar olmalarından dolayı *enstitü* adını almıştır (Dündar, 2015, s. 28).

Köy enstitülerinin; okuma yazma oranını hızlı bir şekilde artırma, köyü kısa zamanda kalkındırma gibi bir ideali vardır. Şehirlerden taşraya göreve gelen öğretmenlerin köye alışamama sorununa ve bunalımlar yaşamasına çözüm olacak en iyi proje, bu enstitülerin kurulmasıdır. Köy enstitülerinin köylere kurulmasının asıl nedeni de budur. Köylü çocuklar eğitim-öğretim görüyor, öğretmen oluyor ve köyde görev yapıyorlardı (Makal, 2005, s. 9). Türkiye'nin birçok bölgesine yayılan köy enstitülerinin kurulduğu yerler, tablo 1.4'te gösterilmektedir.

**Tablo 1.4 Köy Enstitülerinin Kuruldukları Yerler ve Kuruluş Tarihleri**

<b>1940</b>	Adapazarı-Arifiye Köy Enstitüsü
İzmir-Kızılcıllu Köy Enstitüsü	Vakfikebir-Beşikdüzü Köy Enstitüsü
Eskişehir-Çifteler Köy Enstitüsü	Kars – Cılavuz Köy Enstitüsü
Lüleburgaz-Kepirtepe Köy Enstitüsü	Bahçe-Düziçi Köy Enstitüsü
Kastamonu-Gölköy Köy Enstitüsü	Isparta –Gönen Köy Enstitüsü
Malatya-Akçadağ Köy Enstitüsü	Balıkesir-Savaştepe Köy Enstitüsü
Antalya-Aksu Köy Enstitüsü	Kayseri-Pazarören Köy Enstitüsü
Ladik- Akpınar Köy Enstitüsü	
<b>1941</b>	<b>1944</b>
Ankara-Hasanoğlan Köy Enstitüsü	Ergani-Dicle Köy Enstitüsü
Konya-Ereğli-İvriz Köy Enstitüsü	Aydın-Ortaklar Köy Enstitüsü
<b>1942</b>	<b>1948</b>
Yıldızeli-Pamukpınar Köy Enstitüsü	Van –Erciş Köy Enstitüsü
Erzurum-Pulur Köy Enstitüsü	

(Öztürk, 2003, s. 108).



([http://www.edebiyatevi.com/yazi/74332\\_koy-enstituleri-ve-ilkogretmen-okullari.html](http://www.edebiyatevi.com/yazi/74332_koy-enstituleri-ve-ilkogretmen-okullari.html))

Köy enstitülerinin kuruluş amacına uygun olarak tüm ülkeye eşit aralıklarla yayılmış şekilde kurulan bu okulların amacı şudur: Tüm köy çocuklarına fırsat eşitliği sağlayarak ülkeyi aydınlatmak (Taşdöven,2013, s. 77). Enstitüler, kuruluş aşamasındaki plana uygun hareket edilerek tasarlanmış ve hayata geçirilmiş bir projedir. Bu projenin hayata geçirilmesiyle köye ve köylüye bakış değişmiş, köyle tanışma fırsatı doğmuştur. Bu aydınlanma ve kalkınma hamlesinin, Batı'dan Doğu'ya ülke geneline yayıldığı söylenebilmektedir. Türkiye'nin birçok bölgesine yayılarak faaliyet gösteren bu kurumların, kendine özgü bir müfredatı ve eğitim öğretim programı vardır. Bu program aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### 1.3. Köy Enstitülerinde Eğitim-Öğretim Planı

Köy enstitülerinin kuruluş aşamasında da var olduğu gibi, her yeni proje için, tasarlanmış bir alt yapı veya ön izleme mekanizması geliştirmesi elbette ki kaçınılmazdır. Enstitülerin planlanması aşamasında orada yetişecek öğrencileri, diğer eğitim kurumlarından ayıracak özelliklerin başında, alacakları eğitimin planlanması gelmektedir. Eğitim kurslarındaki müfredat çalışmalarıyla başlayan bu süreç zamanla deneme yanılma yöntemleriyle olgunlaşmıştır. Köy Enstitülerinin tarihsel alt yapısına bakıldığında eğitim kurslarının öğretim durumunu, Hasan Hüseyin Dilaver şu şekilde aktarmaktadır:

“Eğitmen kurslarında ilk yıllarda belli bir program yoktu. Daha sonra kurs müfredat programı hazırlanmış, gerek kursta gerekse köylerde eğitmenler tarafından okunacak ve faydalanılacak kitaplar yazdırılmış. Öğretmen kılavuzları düzenlenmiştir.1940’lı yıllarda uygulanan Köy Eğitmenleri Yetiştirme Kursları Müfredat Program Taslağı’na göre eğitmen kurslarındaki dersler başlıca iki gruba ayrılıyordu:1.Kültür dersleri 2.Ziraat dersleri” (Dilaver, 2006, s. 76).

Köy enstitülerinin alt yapısını oluşturan programların, eğitmen kurslarında denemesinden sonra programlar netleşmeye başlar. Eğitmen kurslarında uygulanan ders programı tablo 1.5’te gösterilmektedir.

**Tablo 1.5 Eğitmen Kursu Ders Programı**

Dersler	Yedi Aylık Toplam Ders Saati
Türkçe	210-285
Aritmetik ve Geometri	175-240
Yurt ve Yaşama Bilgisi	210-285
Atölye Dersleri	50-60
Eğitim Bilgisi	85-90

Yukarıda yer alan tablodan da görüleceği gibi öğretim alanı da eğitim konusu gibi oldukça yoğun planlanmış ve bu doğrultuda süreç işletilmiştir.

Köy enstitülerinin alt yapısını oluşturan eğitim-öğretim programından sonra 1943 yılına gelindiğinde köy enstitüleri yönetmeliğine göre öğretmen yetiştirecek bu kurumlarda bazı düzenlemeler yapılmış ve bu kurumların öğrenci alım kriterlerinden, kurulacak kurumların genel işleyişine kadar birçok karar alınmıştır. Bu kararlar, Cemil Öztürk’ün aktarımıyla, şu şekilde ortaya konulmaktadır (Öztürk, 2005, s. 112-113):

*“Eğitim ve Öğretim faaliyetlerinde gözetilecek ilke ve amaçlar*

*1)Köy enstitülerinde öğretim, köylerin bünyesine uygun modern ve bilimsel yöntemlere dayanır.*

*2)Öğrenciler, beden, ruh ve karakter bakımından sağlam olacaklardır.*

*3)Öğrencilerin mesleki kültürü ve iş başarma yeteneği tam olacaktır.*

*4)Öğrencilerin eli işe yatkın olacaktır.*

*5)Öğrenciler köyü bütünüyle tanıyacaklardır.*

*6)öğrenciler cumhuriyetçi ve milli duyguları tam olarak yetiştirileceklerdir.*

*7)Öğrenciler, öğretmen olunca köy halkını yetiştirmeye ve köy kültürü ile yaşam seviyesini yükseltmeye yarayan nitelikler ve değerleri kazanmış bulunacaklardır.*

*8)Köy öğretmenleri, milli ülkü ve amaçları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir.*

9)Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden oluşmuş olan Türk milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatıyla çalışacaktır.

10)Köy enstitülerinin yetiştireceği öğretmenler; köylüyü modern araç ve yöntemlerle iş görmeye yaşam standartlarını geliştiren bir görüşe ulaştırır.”

On madde şeklinde belirtilen bu kararlar doğrultusunda enstitülere, öğrenci alımı yapılmış ve bu ekseninde mezunlar verilmiştir. Köy enstitülerinde yetişen öğrencilerin öğretim ve eğitim programları, bu kurumlarda yetişenlerin; yaşama, insana, öğretmene bakış açılarını tespit etmek açısından önem arz etmektedir. Bu okullarda yetişen birçok yazar eserlerinde, yetiştikleri ortamın izlerini yansıtmaktadır. Öğrenim görülen okulun müfredatı ve ders programı, yetişen öğrencinin hayata ve mesleğe bakışını etkileyen önemli bir etkidir. Köy enstitülerinin 1943’ te geliştirilen öğretim programına bakıldığında kültür derslerinin yanı sıra ziraat alanındaki derslerin de programda geniş yer tuttuğu görülmektedir. Köy enstitülerinin kullandığı öğretim programı 1943 yılında değiştirilerek şu şekilde tasarlanmıştır (Öztürk, 2005, s. 113):

“1)Kültür dersleri 2)Tarım dersleri ve çalışmaları 3)Teknik dersler ve çalışmalar  
Programda beş yıllık eğitim süresi içinde bu gruplardan her birine ve sürekli tatillere ayrılan hafta sayısı şöyle belirlenmiştir:

\*Kültür dersleri 114 hafta

\*Tarım dersleri ve çalışmaları:58 hafta

\*Teknik dersler ve çalışmalar:58 hafta

\*Sürekli tatiller:30 hafta

Bu derslerin haftalık süre bakımından dağılımı ise şöyleydi:

\*Kültür dersleri: her sınıfta 22 saat/hafta

\*Tarım dersleri ve çalışmaları: her sınıfta 11 saat/hafta

\*Teknik dersler ve çalışmalar: her sınıfta 11 saat/hafta”

Köy enstitülerinde, programın teorik ve pratik şekilde tasarlanması; aydın bir üreten kesim oluşturma çabasının göstergesidir. Enstitülerde eğitimin yarısının normal öğretim şeklinde olmasına karşın diğer yarısının iş eğitimi kapsamlı olması verimliliği artıran bir etken olarak da değerlendirilebilmektedir (Dündar, 2014, s. 44).

Öğretim programında, özellikle kültür derslerinin hacminin azımsanamayacak şekilde hazırlanmış olması, yetiştirilen öğrencinin kültür

derslerinde de donanımlı olmasının amaçlandığını göstermektedir. Ayrıca diğer çalışma alanları da bir öğrencinin enstitüde, yaşamın birçok alanına dair eğitimi alarak mezun olduğunu ortaya koymaktadır. Enstitülerin köyü ve köy çocuğunu temel alarak eğitime yönelmesi bu okullara olan talebi de beraberinde getirmiş, yıllar içerisinde öğrenci sayıları artış göstermiş; fakat siyasi ve sosyal gelişmelerden etkilenen enstitüler, dönemim siyasi otoritesi tarafından kapatılmıştır. Enstitülerin tarihsel süreç içerisindeki öğrenci sayıları hakkında bilgi, aşağıda yer almaktadır.

#### 1.4. Enstitülerde Öğrenci Sayıları

Köy enstitüleri eğitim-öğretim planlamalarıyla ve öğretim kadrosuyla hedefleri doğrultusunda geniş bir zaman diliminde faaliyet göstermiş kurumlardır. Köy enstitüleri, çalışmada daha önce değinilen kriterler doğrultusunda öğrenci alımı yaparak işleyişini sürdürmüştür. Köy enstitülerine, köyü bilen; köy yaşamına ve sosyolojisine hâkim bireylerin alınması, üzerinde durulan en önemli etken olmuştur. Bu sebeple enstitüler, kurulduğu yıldan itibaren zamanla büyük ilgi görmüş; ama siyasi ve sosyal gelişmeler, bu kurum üzerinde olumsuz etki yaratınca zamanla öğrenci ve personel sayıları azalmış, en nihayetinde de bu kurumlar kapatılmışlardır. Enstitülerin, kuruluşundan itibaren yaşadığı nüfus değişimi tablo 1.6’ da aktarılmaktadır (Öztürk, 2005, s. 112):

**Tablo 1.6 Enstitülerin Yıllara Göre Öğrenci Sayıları**

Ders Yılları	Enstitü sayısı	Öğretmen sayısı	Erkek öğrenci sayısı	Kız öğrenci Sayısı	Toplam öğrenci sayısı
1940-41	14	234	4933	438	5371
1941-42	17	294	6987	705	7692
1942-43	18	354	8834	837	9671
1943-44	18	368	11563	1276	12839
1944-45	20	487	12761	1475	14236
1945-46	20	505	13068	1396	14464
1946-47	20	547	12822	1336	14158
1947-48	20	642	11814	1078	12892
1948-49	21	209	11244	773	12017
1949-50	21	672	13251	721	13972
1950-51	21	597	13322	773	14095
1951-52	21	570	12467	706	13173

Yukarı kısımda bulunan tablodaki köy enstitülerinin kuruluşundan itibaren öğrenci ve öğretmen sayılarındaki değişimden de anlaşılacağı gibi enstitüler, en iyi yıllarını 1944-1949 yılları arasında yaşamış 1949 yılından sonra öğrenci sayıları istikrarlı bir şekilde düşmeye başlamıştır. Enstitülerin zaman içerisinde yaşadığı bu

nüfus değişiminde enstitülerle ilgili ortaya atılan iddiaların etkili olduğu söylenebilir. Enstitülerin kuruluşundan kapanış sürecine kadar suçlandıkları en önemli husus Cumhuriyet Halk Partisinin arka bahçesi olduğu düşüncesidir.

Türkiye’de 1945’te çok partili siyasi sisteme geçişle birlikte Cumhuriyet Halk Partisinin karşısında birçok siyasi partinin kurulması, bu partiler tarafından enstitülerle ilgili suçlamaları da artırmıştır. Bu durum karşısında siyasi hesaplara giren Cumhuriyet Halk Partisi, enstitülerle ilgisini kesmeye başlar. Bu dönemde özellikle Demokrat Parti tarafından enstitüler bir koz olarak kullanılmıştır. 7 Ağustos 1946 yılında kurulan Recep Peker Kabinesi tarafından Milli Eğitim Bakanlığı görevine atanan Reşat Şemsettin Siret, köy enstitülerinin fikir mimarı olan ve aynı zamanda İlköğretim Genel Müdürlüğü görevinde bulunan İsmail Hakkı Tonguç’u görevden alarak enstitülerin kapatılmasına kadar gidecek olan sürecin ilk hamlesini yapmış olur. Tonguç, görevden alındıktan sonra tasfiye süreci bakanlık bünyesindeki birçok alanda devam eder.

1947 yılında yasa ve yönetmeliklerde yapılan düzenlemelerle enstitülerin işleyiş sistemi durma noktasına getirilmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi döneminde gözden çıkarılmaya başlanan enstitüler, Demokrat Partinin 1950 yılında iktidara gelmesiyle birlikte kapanma sürecine tam anlamıyla girmiş olur. Demokrat Parti hükümetinin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri döneminde çıkarılan 6234 sayılı kanunla köy enstitüleri, öğretmen okullarına dönüştürülerek kapatılmıştır (Aysal, 2005, s. 280).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. TÜRKİYE’DE 1950-1960 YILLARI ARASI SİYASİ, SOSYO-EKONOMİK VE KÜLTÜREL DURUM

#### 2.1. Türkiye’de 1950-1960 Yılları Arası Siyasi Durum

Mustafa Kemal Atatürk tarafından, Cumhuriyet rejimi yönetimde esas alınarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Mustafa Kemal Atatürk döneminde birkaç kez denenmesine rağmen başarıya ulaştırılamayan çok partili siyasi sisteme ve demokrasiye tam anlamıyla geçişin ilk sınavını 1950 yılında vermiştir. 1950 yılına kadar olan dönemde tek partili siyasi anlayışın hüküm sürdüğü ve Milli Şef unvanına sahip İsmet İnönü’nün, yönetimde etkin olarak rol aldığı bir siyasi geçmişin Türkiye’deki varlığı önemli bir gerçekliktir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonraki 23 yıl boyunca tek partili bir yapı ile ülke idare edilmiş ve tam manasıyla demokratik düzene geçiş sağlanamamıştır. Demokratik düzene geçişin gecikmesinde, yeni kurulmuş olan Türkiye’nin içeride ve dışarıda yaşadığı sıkıntılar, dünyadaki siyasi gelişmeler, 2. Dünya Savaşı’na giden süreç ve savaşın başlamasının yarattığı olumsuz etkinin varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Tüm bu etkenlere rağmen çok partili sisteme geçiş bir şekilde gerçekleşmiş ve 1950’ye kadar ülke yönetiminde tek söz sahibi durumundaki parti olan Cumhuriyet Halk Partisi, kendi içerisinde çıkan kişilerin yaptığı muhalefet sonucu iktidardan düşmüştür.

Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu görüşmeleri sırasında, kendileri de birer Cumhuriyet Halk Partisi üyesi olan Adnan Menderes, Fuat Köprülü, Refik Koraltan ve Celal Bayar; tarihe “dörtlü takdir” olarak geçen önergeyi meclise sunmuşlardır. Önerge özet olarak, demokratik düzenin gereği olan, birçok kurum ve kuruluşun serbestçe oluşturularak yaşamını devam ettirmesi hususunda, engel teşkil etmekte olan kanunların değişmesini talep eden bir önerge dir. Cumhuriyet Halk Partisi grubu içerisinde yaşanan tartışmalar sonucu, önerge reddedilmiştir. Önergenin reddedilişinden sonra, Adnan Menderes ve Fuat Köprülü’nün *Vatan* gazetesinde yazdıkları sert muhalif yazılar, Cumhuriyet Halk Partisi içerisinde rahatsızlığa sebep olmuş ve bu iki isim partiden ihraç edilmişlerdir. Sonraki süreçte Refik Koraltan da arkadaşlarını savunan yazılar yazdığı için partiden ihraç edilmiştir. Bu ihraç olaylarının üzerine Celal Bayar, kendi inisiyatifiyle Cumhuriyet Halk Partisinden istifa etmiş ve böylelikle bir döneme damga vuracak siyasi hareket olan Demokrat



Partinin, dört kurucu ismi Cumhuriyet Halk Partisinden ayrılmışlardır. İkinci Dünya Savaşı'na fiilen katılmayan Türkiye Cumhuriyeti'nin, savaş sonrasında ülkelerle kuracağı ilişkiler konusunda yalnız kalmaması ve 2. Dünya Savaşı'nın ortaya çıkardığı dünya siyasal ortamından dolayı, tam anlamıyla demokratik düzene geçmesinin zaruri bir hale geldiği 1945 yılında; Celal Bayar tarafından verilen “*arkadaşlarımızla yeni bir parti kurma girişimindeyiz*” demeci sonrasında Türkiye’de çok partili sisteme geçişte, önemli bir adım atılmış olur. Celal Bayar’ın bu söylevi, dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, tarafından da olumlu karşılanır (Çavdar, 2008, s. 455).

İsmet İnönü tarafından olumlu şekilde bakılan, Türkiye’de bir muhalif parti olması gerektiği düşüncesiyle birlikte, Demokrat Partinin Türkiye’deki siyasal sürece giriş aşaması tamamlanmış olur. 7 Ocak 1946 yılında Demokrat Parti kurulunca Türk siyasetinde yıllardır süregelen tek parti dönemi, sona ermiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra yapılan tüm seçimlere tek parti olarak giren Cumhuriyet Halk Partisi, devlet partisi haline gelmiş bir siyasal hareketin temsilcisi olmuştur. Cumhuriyet Halk Partisinin, Demokrat Parti ile girdiği ilk seçimin açık oy gizli sayım usulü şeklinde gerçekleşmesi, yapılan bu seçime gölge düşürmüş ve Cumhuriyet Halk Partisi%85 gibi ezici bir üstünlük elde ederek seçimden galip olarak çıkmıştır (Tetik, 2015, s. 35).

Türkiye’de çok partili sisteme geçişle ilgili sancılı süreç 1946 seçimlerinde kısmen son bulmasına rağmen, seçimin yapılaş usulü o dönemde birçok tartışmayı beraberinde getirmiş ve seçimden çıkan sonuçlar güvensizlik yaratmıştır. 1946 seçimlerinden sonra mecliste muhalefet görevi üstlenen Demokrat Parti, 1950 yılında yapılacak olan seçimlere daha organize bir şekilde hazırlanmıştır. 1950 seçimleri, Cumhuriyet Halk Partisi ile Demokrat Parti arasında kıyasıya bir propaganda sürecine sahne olmuş ve Cumhurbaşkanlığı görevinde bulunduğu için seçimlerde herhangi bir tarafı desteklemesi kurumsal olarak mümkün olmayan İsmet İnönü’yü dahi Cumhuriyet Halk Partisi lehine mitingler düzenlemeye itmiştir (Çavdar, 2008, s. 465). 14 Mayıs 1950 tarihinde yapılan genel seçimleri, oyların % 53.59’unu alan Demokrat Partinin kazanmasıyla 27 yıllık Cumhuriyet Halk Partisi iktidarı son bulmuştur. Böylelikle ilk kez demokrasi aracıyla Türkiye’de iktidar değişmiştir. Seçim sonrasında İsmet İnönü, Cumhurbaşkanlığı görevi sona erdiği için Cumhuriyet Halk Partisi genel başkanlığı görevine tekrar gelmiş, Adnan Menderes tarafından

Demokrat Parti iktidarı göreve başlamış ve Celal Bayar da meclis tarafından Cumhurbaşkanı seçilmiştir (Aslan, 2014, s. 38-39).

Demokrat Parti'nin 14 Mayıs 1950 yılında elde ettiği genel seçim zaferinden sonra, girdiği ilk ciddi seçim, 3 Eylül 1950 belediye seçimleri olmuştur. Bu seçimler öncesi Cumhuriyet Halk Partisinin elinde olan 600 belediyenin 560'ı, 1950 yerel seçimlerinde Demokrat Partiye geçmiştir. Böylelikle Demokrat Partinin önlenemez yükselişi devam etmiş, Cumhuriyet Halk Partisi büyük bir yenilgi daha almıştır (Ahmad, 2007, s. 60). 1954 genel seçimleri ve 1957 erken seçimlerinden de başarıyla çıkan Adnan Menderes, askeri darbe sürecine kadar toplam 10 yıl iktidarda kalmayı başarmış ve 1950-1960 dönemi, Menderes Dönemi olarak adlandırılmıştır.

Demokrat Parti'nin ve de Adnan Menderes'in, 1950'de zaferle sonuçlanan seçimden, 27 Mayıs 1960 Darbesine kadarki süreçte on yıl boyunca iktidarda kalmayı başarabilmesinde; Demokrat Partinin, kuruluşundan itibaren Cumhuriyetin yasaklarına dokunma eğiliminde olmayışı ve iktidar olmanın yükünü taşıyabileceklerine dair halkta, olumlu bir algı yaratmalarının etkisi olmuştur. O dönemde halkın yaşadığı sürece hâkim olmaları, devlet olgusundan korkan halkın, ifade edemediği konuları ifade etmeleri, Demokrat Partiyi iktidarda tutmuştur. Demokrat Partinin iktidara gelir gelmez, İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı döneminde yürürlüğe giren ezanın Türkçe okunmasıyla ilgili kanunu değiştirerek Arapça ezan yasağını kaldırması, özellikle kırsal kesimde Demokrat Partinin büyük destek görmesini sağlamıştır (Açııcı, 2009, s. 88-91). Demokrat Parti hükümetinin göreve başladığı 1950 yılından hemen sonra Atatürk Kanunu olarak bilinen bir kanun hazırlaması ve Atatürk'le ilgili birçok konuyu güvence altına alması, muhalefet durumunda olan Cumhuriyet Halk Partisinin, Demokrat Partiye karşı kullandığı dinci ve irticacı söylemlerine karşı, önlem olarak atılmış önemli bir adımdır. İsmet İnönü'nün iktidarda olduğu dönemde kendi heykelinin yapılmasına izin vermesi ve Türk lirası üzerine kendi fotoğrafını bastırması gibi uygulamalara, Menderes hükümeti son vermiştir. 10 yıllık Menderes Dönemi'nin ilk dört yılındaki ekonomik koşullar, pamuk ve tahıl üretimindeki artış, köylünün Demokrat Partiye karşı olan ilgisini sürdürmesini sağlamıştır. Memura sağlanan ücretli hafta sonu tatili ile Demokrat Parti, toplumun birçok kesiminin desteğini arkasına almayı başarmıştır (Ahmad, 2007, s. 66).

İlerleyen süreçte, Demokrat Parti döneminde iç ve dış siyasette birçok olay gerçekleşmiş; özellikle iç siyasetteki gelişmeler, askeri darbeyi hedefleyenler tarafından darbeye zemin olarak değerlendirilmiştir. Demokrat Partinin iktidara gelişinden sonra iç siyasette; Arapça ezan yasağını kaldırması, Halkevlerini kapatmaya yönelmesi, Cumhuriyet Halk Partisine ait malların hazineye devri konusunda kanunlar çıkarması, muhalefete karşı sert önlemler alması, ordu içerisinde ekonomik sıkıntılardan bunalan bir askeri kitlenin varlığı, tahkikat komisyonunun yol açtığı sorunlar ve basına sansür gibi durumların baş göstermesi (Aslan, 2014, s.119); dış siyasette Amerika'nın etkisiyle Kore Harekâtına katılım gösterilmesi sonucunda NATO üyeliği ve Truman- Marshall yardımlarıyla ekonomiyi düzeltme çabaları, darbeye zemin hazırlayan etkenler olarak sayılabilir (Tetik, 2015, s. 120).

Menderes, tüm bu iç ve dış gelişmeler doğrultusunda halkta güven tazelemek ve halk desteğini tekrar arkasına almak amacıyla erken seçimi düşünmeye başladığı 1960 yılında, askeri darbeye maruz kalır. 27 Mayıs sabahı ihtilal bildirisi Kurmay Albay Alparslan Türkeş tarafından okunur ve Milli Birlik Komitesi adı altında toplanan genç subayların oluşturduğu cunta grubu, Demokrat Parti'nin siyasal yaşamına son verir (Tetik, 2015, s. 129). 1950-1960 yılları arasında Türk siyasetinde bu gelişmeler yaşanırken sosyal ve ekonomik ortamda yaşanan gelişmeler, aşağıda ele alınmaktadır.

## **2.2. Türkiye'de 1950-1960 Yılları Arası Sosyo-Ekonomik Durum**

Dünya siyasetini derinden etkileyen 2. Dünya Savaşı sürecinde, Türk ekonomisi ve siyaseti de savaşa fiilen girilmemiş olunmasına rağmen, ciddi şekilde etkilenmiştir. Türk siyasetinde yaşanan büyük değişim sonucu, 27 yıllık iktidarını kaybeden Cumhuriyet Halk Partisinden, görevi devralan Demokrat Parti döneminde,1950-1960 yılları arasında Türkiye'de sosyal ve ekonomik açıdan birçok gelişme yaşanmıştır. Özellikle Demokrat Partinin göreve gelmesinin hemen akabinde, Arapça ezan yasağını kaldırması sosyal açıdan önemli bir düzenlemedir. Türk toplumunda karşılık bulmayan Türkçe ezan dayatması, böylelikle son bulmuş olur. Bu ilk icraattan sonra toplumun her kesimine hitap edecek çalışmalara hız verilir. Liberal bir anlayışı benimsemiş olan Demokrat Partinin 1950-1960 yılları arasında iktidar da bulunmuş olması, bu dönemin sosyal ve ekonomik açıdan, Demokrat Parti eliyle Liberal bir anlayışla şekillenmesini beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi iktidarı döneminde ele alınan ve kanunlaşan, Çiftçiyi

Topraklandırma Kanunu, Demokrat Parti'nin üzerinde samimiyetle durduğu konulardan biri olmuştur. Çiftçiye dağıtılan toprakların istenilen düzeyde gerçekleşmediğini tespit eden Demokrat Parti, bu oranı yükseltmeye çalışmıştır (Yurtoğlu, 2014, s. 45). Demokrat Parti, bu kanunu genişletmekle ülkenin özellikle kırsal kesiminde daha belirgin halde hissedilen yoksulluğun önüne geçmek istemektedir.

İkinci Dünya Savaşı yıllarının hemen sonrasına denk gelen bu dönem, Türkiye'de yoksulluğun hat safhada olduğu, yüksek enflasyon ve pahalılık altında ezilen toplum katmanlarının ağır şartlar altında yaşamı sürdürmeye çalıştıkları bir dönemdir. Dönemin iktidar partisi, bu sıkıntılı sosyo - ekonomik durum karşısında işçi sınıfına özel önem vermiş, işçilerin sendikal hakları konularında iyileştirmelere gitmiştir. Sermayeyi güçlendirerek işçi sınıfını kalkınma konusunda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlayan Demokrat Parti, ekonomik büyümeyi hedeflemiştir (Kanca, 2012, s. 52). 1950 yılına kadar Türkiye'nin sanayi politikalarının öncelikli olarak ele alınması, Türkiye tarımının geride kalmasına sebep olduğundan, aynı hataya bu dönemde düşülmemiş ve sanayinin yanı sıra tarım politikalarına da ciddi önem verilmiştir. Özellikle tarımda makine kullanımının artmasına yönelik çalışmalar başlatılmış, ilkel tarım gereçlerinden uzaklaşma sürecine girilmiştir. Bu dönemde tarımda traktör kullanımında büyük artış olmuştur. Tarımda makineleşme hususunda, Amerika tarafından gelen dış desteklerin önemli bir rolü olmuş, Marshall Yardımı kapsamında Türk çiftçisine gönderilen tarım malzemeleri, makineleşme sürecini hızlandırmıştır (Sungur, 2016, s. 7).

Makineleşme sürecinin hız kazanması, tarıma olumlu tesirinin yanı sıra toplum hayatında bazı olumsuzluklar da meydana getirmiştir. 1950'den sonra tarımda makineleşmenin etkisi, siyasi ve sosyal gelişmeler; kentlere doğru bir göç hareketini de meydana getirmiştir. Şehirlere yönelik bu göç hareketinin yarattığı en önemli problem, barınma konusunda olmuştur. Şehirlere gelen nüfus yeni yerleşim yerlerini de kendiliğinden ortaya çıkarmış ve gecekondu kavramı şehir yaşamının içerisine girmiştir. Artan nüfusun barınma ihtiyacı dışında eğitim ve sağlık ihtiyaçları da karşılanamayacak noktaya gelmiştir (Yurtoğlu, 2014, s. 270). Ekonomik açıdan yapılan düzenlemeler ve yaşanan bocalamalara rağmen, Türkiye ekonomisinde bu dönemde olumlu gelişmeler olduğu söylenebilmektedir. Tüm alanlarda yaşanan bu değişimler, kültürel alana da etki etmiştir.

### 2.3. Türkiye’de 1950-1960 Yılları Arası Kültürel Durum

Tek parti anlayışından 1950 yılında ayrılarak tam anlamıyla çok partili sisteme geçen Türkiye’de siyasi, sosyal ve ekonomik değişimlerin dışında, kültürel yapıda da farklılaşmalar olmuştur. 1950-1960 yılları arasında iktidarda bulunan Demokrat Parti eliyle kültürel alanda birçok çalışma planlanmış ve kısmen hayata geçirilmiştir. Bu dönemde müzik, sanat, tiyatro, opera, resim ve edebiyat alanlarıyla eğitim kuruluşları ve sosyo-kültürel kuruluşlarda, olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilebilecek birçok çalışma yapılmıştır.

Cumhuriyet Halk Partisi’nin iktidar olduğu 1932 yılında kurulan Halkevleri, o dönemde doğal olarak dönemim siyasi erki durumunda olan Cumhuriyet Halk Partisine bağlı bir kuruluş olarak algılanmıştır. 1950 yılında çok partili siyasal sistemin vücut bulmasıyla birlikte Halkevleri, muhalefetle olan bağlantısından dolayı mevcut iktidar için sorun teşkil etmeye başlamıştır. Bu nedenle 1951 yılında çıkartılan özel bir kanunla bu kurum kapatılmış ve bu kuruma ait yayın, kültürel doküman ve araç gereçler, tahrip edilmiştir (Çatalbaş, 2014, s. 82). Halkevleriyle ilgili bu karar, bu sosyal ve kültürel yapıdan yaralanmak isteyen insanlar açısından bir kayıp olarak değerlendirilebilir; çünkü halkevleri sadece bir partinin siyasi kolu gibi çalışıyormuş algısı yaratmasının dışında, sanatsal ve kültürel faaliyetlerle ve sosyal yardımlarda bulunma misyonuyla da önemli bir kuruluştur. Özellikle 2. Dünya Savaşı yıllarında taşra ve köylere yönelik yardımların ulaştırılmasında ciddi çalışmalar yapmıştır. Demokrat Parti, halkevlerinin kapatılmasından doğan boşluğu, Halk Eğitimi Bürolarını, 1952 yılında kurarak doldurmaya çalışmıştır.

Dönemin Türkiye’sinde, tüm toplumsal kesimlerin 2. Dünya Savaşı etkisinde kalması sanat alanında da kendisini göstermiştir. Bu dönemde sanatçılar, birçok sanat kolunda, savaş yıllarında çekilen sıkıntıları konu edinmişler, ayrıca Türkiye’nin bu dönemde Avrupa ve Amerika ile kurduğu sıkı ilişkiler de kültürel faaliyetleri Batı eksenli olarak etkilemiştir. Müzik alanında opera, 1951 yılında ilk kez kendi içerisinde orkestra şekline dönüşmüştür. Günümüzde olduğu gibi o dönemde de üç büyük şehir durumunda olan İstanbul, Ankara ve İzmir’de radyolar yayın yapmaya başlamıştır. Tiyatro alanında yeni sahneler açılmış ve oyun sayısı artırılmıştır. Resim alanında, sergi sayısı çoğaltılmış ve özel sergiler bu dönemde ortaya çıkmaya başlamıştır (Çatalbaş, 2014, s. 82-90).

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da 1950-1960 döneminde önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1950 seçimleriyle iktidara gelen Demokrat Parti, Türkiye'nin ilkokullarına tek kaynaktan öğretmen yetiştirmeyi planlamıştır. Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde, 1953 yılında köy enstitülerinin müfredat programıyla şehir öğretmen okullarının programının birleştirilmesi kararı alınmıştır. Böylelikle köy enstitüleriyle öğretmen okulları arasında isimleri dışında bir fark kalmamıştır (Çatalbaş, 2014, s. 60). Öğretmen okullarıyla enstitülerinin programlarının ortaklaştırılması aslında nihai hedef olan köy enstitülerinin tamamen kapatılması doğrultusunda atılan bir adım olmuş ve 1954 yılına gelindiğinde köy enstitüleri, Türk eğitim hayatından tamamen çıkarılmıştır. Kalkınma ve aydınlanma hamlesinin bir amacı olarak ortaya çıkan enstitüler, dönemin Türkiye'sinde köylü çocukların sadece %20 sinin eğitim öğretimden faydalanabildiği bir süreçte ortadan kaldırılmıştır. Bu dönemde eğitim alanında diğer gelişmeler şu şekilde devam etmiştir: Cumhuriyet Halk Partisi döneminde birer kurs olarak açılan İmam Hatipler, Demokrat Parti döneminde okula dönüştürülmüştür, bu gelişmenin akabinde din dersleriyle ilgili bir düzenleme yapılarak 4 ve 5. Sınıflara zorunlu din dersi getirilmiş, diğer sınıf düzeylerinde din dersinin seçmeli olarak okutulmasına karar verilmiştir. İlköğretimden başlayan okullaşma hamlesi üniversitelerde dâhil olmak üzere devam etmiş ve pek çok yeni eğitim merkezi, bu dönemde yapılmıştır.

Güzel sanatlar alanıyla eğitim alanındaki pek çok değişim bu dönemde Türk edebiyatı alanında da kendisini göstermiştir. Savaş yıllarının etkisi ve Batı'yla etkileşim sonucu yeni konulara yönelişler başlamış ve birçok türde bu minvalde eserler verilmiştir. 1950-1960 yılları arası Türk romanı, diğer dönemlere göre farklı birçok konuyu ve çevreyi ele almaya başlamış olan bir dönemi içermektedir. Bu dönem yazarları 2. Dünya Savaşı yıllarında yetişmiş ve o yılların tüm sıkıntılılarına tanık olmuşlardır. Bu dönemde dünya toplumları üzerinde olduğu gibi Türk toplumunun değerlerinde ve düşüncelerinde de farklı bir boyut başlamıştır. Dönemin iklimi ve yaşanan gelişmeler dönem romancısına farklı bakış açıları kazandırmıştır. Yazarlar, toplumsal olayları daha geniş çerçevede ele almaya başlamışlardır. Türk Siyasetinde yaşanan gelişmeler de romana etki etmiştir.

Çalışmanın dönem aralığını kapsayan 1950 - 1960 yılları arasında yüzün üzerinde yazar tarafından eser verildiği görülmektedir. Bu yazarların kimisinin bağımsız olarak yazın ortamında var oldukları bazısının farklı edebiyat düşünce,

akım ve hareketlerinden beslendiği söylenebilmektedir. Döneme damga vuran edebiyat hareketlerinin başında köy edebiyatı adıyla nitelendirilen, köy enstitülü yazarların da dâhil olduğu köyü ve köylüyü ele alan roman dönemi gelmektedir. 1950’li yıllarda Türk hikâyeciliğine büyük katkı sağlayan *Seçilmiş Hikâyeler Dergisi* aracılığıyla birçok yazar, yazma konusunda geniş imkânlarla sahip olmuştur. Yazarların hikâyelerle başladıkları yazma serüvenleri zamanla onları romana yöneltmiş ve bu dönemde pek çok roman yazılmıştır. 1950-1960 yılları arasında kapsayan döneme bakıldığında birçok farklı yazarın roman türünde eser verdiği görülmektedir. Köyden ve tarihten beslenen romanlarıyla Kemal Tahir; yetkin olduğu coğrafya olan Adana ve çevresinin tarım işçilerini, dokumacı kadınlarını eserlerinde konu edinen Orhan Kemal ve Yaşar Kemal; Milli Mücadele yıllarını ve Türk siyasi hayatının izlerini taşıyan öğelerle kasabalı insanı konu edinen romanlarıyla Tarık Buğra; romanlarında halk ile memur ilişkileri üzerinde duran, Cumhuriyetin ilk yıllarını ve isyan olaylarını ele alan romanlarıyla İlhan Tarus ve Kemal Bilbaşar; enstitü eğitimlerinin etkisiyle köye ve köylüye yönelişin en önemli temsilcileri olan enstitülü yazarlar, Mahmut Makal, Talip Apaydın, Samim Kocagöz, Mehmet Başaran ve Fakir Baykurt; mizah ve güldürü öğeleriyle düşündürmeyi amaçlayan roman yazarları, Rıfat Ilgaz ve Aziz Nesin; tarihi romanlara ilginin arttığı bu dönemde eserlerini tarihi olaylardan esinlenerek ortaya koyan, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Feridun Fazıl Tülbentçi, Reşat Ekrem Koçu, Hasan İzzettin Dinamo, Hüseyin Nihal Atsız ve M. Necati Sepetçioğlu; Kırım Türklerinin sesi haline gelen eserleriyle Cengiz Dağcı; köy yaşamını aşk üzerinden işleyen eserleriyle Necati Cumalı; bireyin iç dünyasını ve yalnızlığını konu edinen roman anlayışıyla Yusuf Atılgan; Toplumcu gerçekçi edebiyat anlayışından etkilenen Fahri Erdinç; Yedi Meşale grubunun kurucularından Cevdet Kudret Solok; Garip ve İkinci Yeni Şiir hareketleri etkisiyle daha çok şiirleriyle ön plana çıkmış olmasına rağmen yazdığı *Karapürçek* romanıyla köy gerçekliğini konu edinen M.Sunullah Arısoy gibi yazarların roman türünde, eser verdikleri bir dönemdir.

1950’li yıllardan itibaren değişime uğrayan Türk romancısı, topluma uzak kalmayan, kendisini toplumun dışında tutmaya çalışan aydın tipinin ötesine geçerek insanlara yaklaşmaya başlar. İnsanı ve toplumu tanımaya ve ilişkiler kurmaya başlayan romancı bu durumu eserlerine de yansıtır (Korkmaz, 2015, s. 419). Çok partili siyasi hayata geçişle birlikte çeşitlenen toplumsal yaşam algısı, birçok farklı

eserin ortaya konulmasını sağlamıştır. Dönemin Türkiye'sinin de nüfus dağılıma bakıldığında yüzde seksen oranında köyde yaşayan bir nüfusun olduğu görülmektedir. Köylerdeki bu durum devletin köye ve köylüye yönelmesini elzem hale getirmiş, enstitülüler ve enstitülülerle birlikte köye olan ilgi artmış ve bu durum romana da yansımıştır. Henüz yeni çıkmış savaşlar dönemi ve milli mücadele atmosferinin devam eden etkisiyle, tarihi roman yazma eğilimi de bu dönemde oldukça artmıştır (Okur, 2002, s. 70). Tüm bu farklı anlayışla farklı konular ekseninde yazılan eserlerle birlikte, bu dönemin belki de en çok ses getiren tarafı köye ve köylüye yöneliş olmuştur.

Cumhuriyet rejimine geçişle birlikte, Türk yazınında daha önce pek yer edinmeyen köy konusu, ele alınmaya başlanır. Özellikle köy enstitülerinin kurulmasıyla bu kurum aracılığıyla köyün meselelerini yakından tanıyan ve eserleriyle bunu ifade etmeye başlayan bir enstitülü nesil ortaya çıkmaya başlar. 1945 yılından sonra ilk eserlerini vermeye başlayan bu topluluk daha çok köy notları, hikâye ve romana yönelmişlerdir. Kırsal yaşamın eserlere yansması ve bu eserlerde olağanın dışına çıkan bir şekilde köyün ayrıntılı yansıtılması, köy enstitülü yazarlar tarafından köy edebiyatının doğmasını sağlar (Kaplan, 1997, s. 134). 1950'li yıllara gelindiğinde romanda gerçekçiliğe yönelişin başladığı bir döneme girilmiş olur. Romanda konu artık taşrada toprağa bağlı insanların etrafında şekillenmektedir. Mahmut Makal'ın *Bizim Köy* adlı eseriyle köye olan ilgi daha da artar (Aktaş, 1998, s. 28).

Belirli bir çerçeveye sıkışmış ve kabuğunu kırmayı amaçlayan Türk romanı bu dönemle birlikte konu bakımından önemli gelişmeler yaşar. Türk romancısının bu dönemde yaşadığı konu sıkıntısı, köy konulu romanlarla kendine bir çıkış yolu bulur. Artık Anadolu, taşra, kasaba, köy, tüm sorunlarıyla sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşam tarzıyla, örf, adet ve değerleriyle derebeylik düzeniyle yoğun olarak romana girer ve 70'li yıllara kadar romanların en önemli esin kaynağı olur.

Çok partili yaşama geçişte ortaya çıkan tikanlıklar, sorunlar ve bu sorunların Anadolu'ya, taşraya yansması, iç göç, partizanlık, taraftarlık, siyasetin birey üzerindeki etkisi, partilere sırtlarını dayayıp kasaba halkını ve köylüyü sömüren eşraf, öğretmen olgusu, dönemin fikir akımlarıyla beslenen ağa-köylü, fabrikatör-işçi, amir-memur arasındaki çatışmalar dönem romanlarının konularını oluşturur. Çalışmada, ele alınan eserlerden biri olan Mahmut Makal'ın *Bizim Köy*



adlı kitabını yayımlamasıyla köye ve köy hayatına olan ilgi iyice artar. Makal'ın bu eseri köy enstitülü yazarlara da ilham kaynağı olmuş ve roman sahasında birçok yapıta vesile olmuştur (Korkmaz, 2005, s. 420).

Türk romanında bu yeni konuya yönelik köyün ve köylünün tanınması kırsal kesimdeki sıkıntıların aydınlar tarafından görülebilmesi açısından önemlidir. Toprağın romana girişi, şehir yaşamına sıkışıp kalmış olan Türk romanı için iyi bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Köy ve köylünün hayatına doğrudan temas eden ve onlardan vücut bulan köy enstitülü yazarların bu konuya yönelişte, başarıları yadsınamaz. Köy enstitülerinin aydın insan tipini köyün içinden çıkarma gayreti “köylü ve de aydın” insan fikri köy enstitülülerinin yaşamı süresince kısmen başarıya ulaşmıştır.

Tüm olumlu gelişmelere rağmen köy enstitülülerin aktif olduğu bu döneme farklı açılardan bakan yazarlarda vardır. İnci Enginün bu dönemi şu şekilde ifade etmektedir: Köy enstitülerini bitirmiş birçok yazar, iyi tanıdıkları köy ortamını ‘köy edebiyatı’ adıyla eserlerine aktarmışlar, fakat bunu yaparken köylüyü birey olarak ele almamışlar, değişmeyen fikirlerin aktarılmasında birer kukla gibi kullanmışlardır. Edebiyatımızda köy edebiyatı bu sebeple ve işçi sınıfının ortaya çıkışıyla miadını doldurmuştur (Enginün, 2011, s. 361). Enginün’ün görüşü dışında romanda köye yönelişi farklı açıdan değerlendirenler de vardır. Narlı’ya göre:

*“Bu romanlar köylüyü nasıl bilinçlendirecek? Herhalde köylünün kitap okuduğunu hele de roman okuduğunu söylemek mümkün değildir. Beklenebilecek en inanılır etkilenme köye gelen aydından köylünün etkilenmesi olacaktır. Öyleyse bu romanlar köylüye değil; köylünün nasıl bilinçleneceğini okuyacak olanlara yazılmıştır.”*  
(Narlı, 2012, s. 118).

Farklı görüşler ve ideolojik yaklaşımlar olmasına rağmen dönemin şartları düşünüldüğünde köy enstitülerinin önemli bir açığı kapatma gayesi taşıdığı ve buralardan yetişen yazarların Türk romanına ciddi katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçek olarak değerlendirilebilmektedir. Enstitülerden yetişen bu yazarların yetişmesinde ve yazma hususunda yetkinliğe ulaşmalarında, enstitülerin uyguladığı eğitim ve öğretim uygulamalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığının tüm öğretim programlarında belirttiği ve tüm dersler için geçerli olan Türkçeyi kullanma konusunda hassasiyet gösterilmesi ilkesi, bu dönemde enstitülerin de vazgeçilmez hususlarından biri durumundadır.

Enstitülerdeki eğitim anlayışına göre; Türkçe öğretimine yönelik, okumada ve yazmada güzellik değil doğruluk önemlidir. Eğer bu gerçekleşirse sanatçı yetiştirme konusunda en önemli adım atılmış olur. Okuma yazma konusunda öğrencinin sadece ders kitaplarıyla yetinmemesi, boş zamanları içinde öğretmenleri tarafından kitaplar tavsiye edilmesi öngörülmüştür. Yazma hususunda öğrencinin özgün oluşu amaçlanmış kendi tarzını muhafaza edebilecek şekilde çalışmalar yapması sağlanmıştır. Bunların dışında gezi, toplantı, tartışma ve sanatsal faaliyetlere aktif katılım sağlaması da yazarlık yönünde atılan önemli adımlardır. Türkçeye karşı duyarlılık gösteren enstitüler, yetiştirdiği yazarla da Türkçeye katkı sağlamıştır.

Türkçeye yönelik pozitif tutum ve Türkçeyi geliştirme çalışmalarına katılan enstitüler, okuyan ve yazan bir kitleyi de yetiştirmeye başlar. Köy enstitülerinde öğrenim görmüş ve oradan yetişmiş bir yazar olan Fakir Baykurt, bu dönemde köy enstitülerinden çıkan yazar sayısının fazla olmasını şu sözlerle açıklamaktadır:

*“Köy koşulları içinde büyük bir aile gibi yaşanan enstitüde yemekler topluca yenir, her hafta birlikte eğlence düzenlenirdi. Herkes ne becerisi varsa ortaya çıkararak gösterir beğenilenler alkışlanırdı. Ben de yeri gelince yazdığım şiirleri arkadaşlarıma okur, onlardan sadece alkış değil eleştiri de alır, böylece kendimi biraz daha geliştirdim. Gönen Köy Enstitüsünde kazandığım okuma ve yazma alışkanlığımı yaşamım boyu sürdürerek Türkiye'nin tanınmış bir öğretmeni ve yazarı olabildim.”*

(Baykurt, 2016, s. 122).

Baykurt'un görüşünü destekler nitelikte bir konuşmayı da Talip Apaydın yapmıştır:

*“Zaten söylerdi bize Türkçe öğretmenlerimiz ‘siz de yazın şiir yazın öykü yazın, işte birbirinize okuyun. ‘Yahut tahrir derslerinde bir konu verilir, o yazılır. Öğretmen sonra onları toplar, eleştirir. O yıllarda öyle okuyarak, okumaktan gelen hevesle yazma dürtüsü de uyandı bende. İlk defa şiirler basit öyküler yazdım.”*

(Dündar, 2014, s. 42).

Köy enstitülerinin okuma ve yazma konusundaki teşvik edici tutumu sayesinde yetişen yazarlar, yazdıklarıyla aldıkları eğitimin karşılığını vermektedirler. Eserlere giren köy ve köye ait tüm unsurlara yönelmelerinin gerekçelerini Talip Apaydın şu sözlerle özetlemektedir.

*“Yazmaya köy enstitüsü öğrencisiyken başladım. Bize hep köyün değiştirilmesinden, köylünün uyandırılmasından söz ederlerdi. Köylü yaşamının çok ilkel, çok sıkıntılı olduğu bilincine varmıştık. Bunu başarmanın çarelerini düşünürdük. Onu yazar, onu okur, onu tartışırdık.”* (Bayrak, 2000, s. 140).

Özgür düşünce ortamı ve eleştiriye açıklık bu okullardan yetişen bireylerin özgüven açısından donanımlı olmasını sağlamıştır. Köy enstitüleri öğretmen yetiştirmek konusunda yaptığı ün kadar, yazar yetiştirmek konusunda da oldukça başarılıdır.

Köy enstitülerinde yetişen ve birçok eser ortaya koyan yazarlar şu isimler olarak ortaya çıkmaktadır:

**Tablo 2.1 Enstitülerde Yetişen Yazarlar Tablosu**

Fakir Baykurt,	Behzat Ay,	Mahmul Yağmur,
Talip Apaydın	Yusuf Ziya Bahadınlı,	Hayrettin Uysal
Mehmet Başaran,	Ümit Kaftancıoğlu,	Hasan Kıyafet,
Mahmut Makal	Selahattin Şimşek	Osman Şahin,
Dursun Akçam	Şevket Yücel,	Nebi Dadaloğlu
Maksul Doğan	Vehbi Polat	İsmail Gençtürk
Kemal Burkay	Ali Yüce	Adnan Binyazar,
Emin Özdemir	Ahmet Uysal,	Ahmet Köklügiller
Recep Bulut	Haşim Kanar,	Hazım Zeyrek
Mecit Aşkan	Fehmi Salık,	Enver Atılgan
Hüseyin Avni Tatar	Ali Çiçekli	Şeref İken
Mustafa Şanlı	Osman Bolulu,	Yusuf Gür
İbrahim Şimşek,	İbrahim Osmanoğlu	Kemal Bayram Çukurkavaklı
Mehmet Adem Solak,	Hasan Turan	Arif Aslan
Hüseyin Başaran	Refet Özkan	Eset Işık
Ali Dünder	Rıfki Yavaş	Mevlüt Koca
Mehmet Yılmaz	Cesarettin Ateş	Arif Baş
Ali Kemal Gözükara	İbrahim Kuyumcu	

(Köy Enstitüleri).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. 1950-1960YILLARI ARASINDA YAYIMLANAN ÖĞRETMENİ KONUSUNDA EDİLEN ROMANLAR

Çalışmanın bu bölümünde, 1950-1960 yılları arasında öğretmeni konu edinen romanlar arasından altı eser seçilmiş, ilk olarak her eserin, özeti aktarılmıştır. Ardından romanın içeriğinden hareketle öğretmen olguları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya konu edinilen romanların üç tanesi köy enstitüsünde eğitim almış yazarlara; diğer üç kitap da enstitülü olmayan yazarlara aittir. Romanların yazarlarıyla ilgili biyografi bilgisi, doğum yıllarına göre sıralanarak çalışmanın ekler bölümüne ayrıca eklenmiştir. Köy enstitüsünde yetişmiş yazarlara ait romanlar: *Bizim Köy*, *Köye Gidenler* (Mahmut Makal) ve *Sarı Traktör* (Talip Apaydın)'dür. Köy enstitülü olmayan yazarlara ait romanlar ise: *Karapürçek* (M.Sunullah Arısoy), *Havada Bulut Yok* (Cevdet Kudret Solok), *Alinin Biri* (Fahri Erdinç), dir. Bahsi geçen bu altı romanı sınıflandırdığımızda “Başkahramanı öğretmen olan romanlar ve öğretmeni de konu edinen romanlar” olmak üzere iki sınıflandırma yapılabilmektedir.

#### **Başkahramanı öğretmen olan romanlar ve bu romanlarda öğretmen olgusu:**

Mahmut Makal tarafından yazılan 1950 yılında ilk basımı yapılan *Bizim Köy* adlı eser yazarın kendisini anlattığı bir otobiyografik romandır. Romanda köyde eğitim öğretim yapmanın güçlüğü, köydeki baskın unsurlarla (Din adamı-muhtar) yaşanan çatışmalar ve idealist bir öğretmenin hayal kırıklıkları aktarılmaktadır.

Cevdet Kudret Solok tarafından yazılan ve 1958 yılında ilk basımı gerçekleştirilen *Havada Bulut Yok* adlı eser, Kayseri'ye tayini çıkan Süleyman öğretmenin lisede görev yaptığı süre içerisinde sosyal faaliyetleri sırasında karşılaştığı güçlükleri anlatmaktadır.

M.Sunullah Arısoy tarafından yazılan 1958 yılında ilk basımı yapılan *Karapürçek* adlı eser, şehirli bir öğretmenin görev için geldiği *Karapürçek Köyü*'nde halkla iç içe olmasını, bu güne kadar hiçbir öğretmenin uzun zaman kalmadığı bu köye uyum sağlamasını; fakat bir iftira sonucu yaşadığı sıkıntıları anlatmaktadır.

Mahmut Makal tarafından yazılan ve 1959 yılında basımı gerçekleşen, *Köye Gidenler* adlı eser, köyde görev yapan enstitülü öğretmenler, Ahmet ve Durmuş öğretmenin atandıkları köy okulunda yaşadıkları süreçleri konu edinmektedir. Ahmet öğretmenin dergiye yazdığı bir yazıdan dolayı köye müfettiş gelir. Gelen müfettiş, öğretmenleri özellikle dini açıdan sorgulamaya tabi tutar ve köyden ayrılır. Ahmet öğretmenin yazdığı yazı Emniyet müdürü, kaymakam ve Vali tarafından da öğrenilince hepsi tarafından sorguya alınan öğretmen, mesleğini bırakmak zorunda kalır.

### **Öğretmeni de konu edinen romanlar ve bu romanlarda öğretmen olgusu:**

Fahri Erdiñç tarafından yazılan 1958 yılında basımı gerçekleşen, *Alinin Biri* adlı eser, Kurtuluş Savaşı yıllarında Nalbant Efe adındaki kişinin oğlu olan Ali karakteri üzerinden köyde ağalık unsuruna karşı verilen mücadeleyi konu edinmektedir. Ali'nin verdiği mücadeleye, köyde ağa ve ağalık sistemine karşı olanların yanında yer alan Arif öğretmen de dâhil olmaktadır.

Talip Apaydın tarafından yazılan ve ilk basımı 1958 yılında gerçekleştirilen *Sarı Traktör* adlı eser, sanayileşmeyle birlikte tarımda makine kullanımının başladığı dönemde babasına traktör aldirmaya çalışan genç bireyin bu süreçte yaşadıklarını anlatmaktadır. Bu kitaptaki öğretmen karakteri, yol gösterici bir şahıs olarak ortaya konulmaktadır. Romanda, öğretmen gölge bir karakterdir.

Cumhuriyet dönemi roman yazarlarının öğretmeni konu edinmelerinin temeli cumhuriyetin ana hedeflerine bağlılıktır. Cumhuriyetle birlikte birçok yeniliğin gelmesi, inkılâpların yayılma ve benimsetilme ihtiyacı, modern dünyaya uyum sağlama hedefi ve cahilliğin ortadan kaldırılmasının hedeflenmesi, öğretmeni konu edinen romanların yazılmasına önayak olmuştur (Narlı, 2012, s. 82). Yukarıda sınıflandırılan romanlardan *Bizim Köy*, *Köye Gidenler*, *Alinin Biri*, *Karapürçek*, *Havada Bulut Yok ve Sarı Traktör* adlı romanlar çalışmada öğretmen olgusunun incelendiği romanlardır. Romanlar öğretmen olgularına göre incelenirken eserlerin basım yılları temel alınmış ve bu doğrultuda sıralama yapılarak eserler incelenmiştir. Aynı yılda basılmış olan eserlerde alfabetik sıralama gözetilmiştir. Aşağıda ilk önce *Bizim Köy* adlı eser ele alınmaktadır.

### 3.1. Bizim Köy

Eser otobiyografik bir niteliğe sahiptir. Anadolu'nun ortasındaki iki köyde (Demirci ve Nurgöz) köylülerin yaşam mücadelesini, ekonomik sıkıntılarını, gelenek görenek ve inanışlarını bir öğretmenin gözünden aktaran sosyolojik yönü olan bir yapıttır. Mahmut Makal, öğretmen olarak atandığı köyde yaşanan hayat mücadelesini ve kendi başından geçenleri eserde aktarmaktadır. *Bizim Köy* adlı eser, köy ve köylü hayatının gerçekçi bir şekilde ortaya konması açısından önemli bir eserdir. Bir köy öğretmenin notlarından oluşan ve romanlaşan bu eser, köyde yaşamın güçlüklerini ortaya koymasının yanında köyde eğitim ve öğretim yapmanın da zorluklarını ortaya koymaktadır. Eserde öğretimden ziyade eğitim yapabilme amacıyla yaşanan zorluklar aktarılmaktadır. Köy enstitülü bir yazar olan Mahmut Makal'ın dönemin köy gerçeğini birebir yaşadıklarından hareketle aktarması, köy enstitülü bir yazarın çizdiği öğretmen tipini ve olgusunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Kitap, altı üst başlık: Geçim Derdi, Köy Yaşamından Sahneler, İnanışlar, Okul ve Okuma, Masal Gibi, Basından ve bu üst başlıkların içerisinde sıralanmış alt başlıklardan oluşmaktadır.

Eser, dönemin şartlarını ortaya koyan bir girişle başlar Anadolu'nun orta yerinde çetin kış şartlarının baş gösterdiği bir zamanın betimlemesi üzerinden, dönem aktarılmaktadır. Kış şartlarının neden olduğu elverişsiz durum, çocuk ölümlerinin fazlalığı, kıtlık ve hayatta kalma mücadelesi eser boyunca ele alınmaktadır. Kış şartlarının ağırlığı yüzünden yaz ayının gelmesi, insanlar tarafından dört gözle beklenir. Yazarın da bir köy çocuğu olması ve yetiştiği şartlarla benzer yapıda bir yaşamı eserde de sürdürmesi, eserin otobiyografik bir yapıda olduğunu göstermektedir.

O dönemde, köylünün en önemli geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktır; ama ne tarım ne de hayvancılık istedikleri yaşam şartlarını sağlamamaktadır, bunun yanında her hasat dönemi de köylülerin borçları ikiye katlanmaktadır. Öğretmen yaşanan tüm bu süreçlerin içerisinde yer almakta ve kendi köyü ile öğretmenlik yaptığı köy arasında başından geçenleri ve tanık olduklarını aktarmaktadır. Öğretmenin köyü ile görev yaptığı köyün arası yürüyerek on saat sürmektedir, yürüyerek gitmenin eşek üstünde gitmekten daha iyi olduğunun ifade edildiği bir coğrafyada öğretmenlik yapmaktadır. Eserde, öğretmen farklı birisimle kurgulanmamakta birkaç yerde kitabın yazarı olan Mahmut Makal'ın ismi Mamıd Efendi şeklinde geçmektedir. "*Gün geldi Demircili küçük Mamıt, öğretmen Mahmut*

olarak köyüne döndü. Köylüleri ona yine Mamut diyorlardı ya, o artık eski Mamut değildi.” (Bayrak, 2000, s. 327).

Köydeki her şey gibi eğitim öğretim amacına hizmet edecek olan okulun da birçok eksikliği vardır. Bu eksiklikler o kadar çoktur ki okul, çatısız sadece duvarlardan ibaret bir haldedir ve eğitim öğretim yapılmasına elverişli değildir, bu yüzden köyün camisi bu amaca hizmet etmesi için kullanılmaya başlanır, sonrasında okul bahçesinde eğitime varıncaya kadar birçok yol denenir. Köy enstitülerinde yetişmiş olan öğretmen, köyün her şeyi konumundadır ve sağlıktan, duvar işçiliğine; birçok iş elinden gelmektedir.

Öğretmenin elinden her iş gelmesine ve de köy kökenli birisi olmasına rağmen köye sonradan dâhil olan, köyün dışından gelen hafıza karşı köylünün ilgisi çok fazla olur. Dinin, köy toplumu üzerinde olan etkisini hafız çok iyi şekilde kullanmaktadır. Hafızın anlattıklarını oldukça önemseyen insanlar, öğretmeni yalnızlığa ve karamsarlığa iter. Kitabın birçok kısmında iftiralardan doğan sıkıntılar anlatılır. Çimli Köyünün öğretmeniyle Göstük köyünün öğretmenlerinin başına gelenler üzerinden cehalet karşısında öğretmenin zor durumu ortaya konur. *Bizim Köy*, eğitim öğretimin sadece öğretmenle yürüyebilecek bir olgu olmadığını, tüm paydaşların ve özellikle devletin bu sürece tam anlamıyla dâhil olması gerektiğini ortaya koyan bir yapıttır. *Bizim Köy*'ün hangi türde yazıldığıyla ilgili görüşlere karşı Mehmet Narlı şunları söylemektedir:

*Bizim Köy* adlı eser köy yaşamının ayrıntılarıyla ele alındığı notlardan oluşan bir kitaptır. Roman türü içerisinde değerlendiremeyeceği söylene de köy romanının öncüsü sayılmış ve defalarca basılmıştır. Bir öğretmenin notlarına, mülakatlarına ve raporlarına dayanan bu eser beş temel üzerinde özellikle durmuştur: ekonomik sıkıntılar, ilkel malzeme kullanma, toprak meselesi, yeni teknolojiye yabancılaşma, sosyal yardımlaşma ve kooperatifleşme (Narlı, 2012, s. 114).

*Bizim Köy* romanının ön sözünde yer alan Yaşar Nabi Nayır'ın düşünceleri de şu şekildedir:

“Bir Orta Anadolu köyünün acı gerçeği bana öyle geliyor ki bütün çıplaklığıyla ilk kez bu kitapta dile getiriliyor. Bu kitap doğrudan doğruya köyde doğmuş, köyde yaşayan bir köy çocuğunun tanıklığıdır. Büyük değeri de bu yüzdendir. Bizim köyün sadece bir yazınsal yapıt değil, Türk köyünün kalkınması Türk köylüsünün insanlık hakkına kavuşması uğrunda yazılmış bir rapor, hatta isterseniz bir ithamname gibi okunması gerekecektir.” (Makal, 2009, s. 2).

Köy Enstitüleri döneminin önemli isimlerinden biri olan Mahmut Makal, kendi mesleki yaşamını notlar halinde biriktirerek öğretmenlik mesleğinin 1940'li yıllardaki serüvenini *Bizim Köy'le* ortaya çıkarmış ve dönemin ayrıntılı şekilde aktarılmasını sağlamıştır. Makal'ın *Bizim Köy* adlı eserinde; köylü, idealist, sosyal, aydın ve yasalara uygun hareket eden öğretmen olguları tespit edilmiştir.

### 3.1.1. Köylü Öğretmen Olgusu

*Bizim Köy* romanında öğretmen, aynı zamanda romanın yazarı da olan Mahmut Makal'dır. Eserde öğretmen, köyde yetişmiş ve köy yaşamını oldukça iyi bilmektedir. Köyde olağan yaşamın içerisinde her türlü gelişmeyi bilen ve ona göre tedbirleri olan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin, bizzat köylünün ta kendisi olması, köy yaşamına ayak uydurma gibi bir sorunu ortadan kaldırmaktadır. Öğretmenin şahıs olarak bu romandaki önemli fonksiyonu köy yaşamının içinde köylünün yaşam tarzını değiştirmekten ziyade köylülerin hayat algısını değiştirmektir. Öğretmenin bu amaçla bulunduğu köy yaşamını, kitabın hemen başında uzun betimlemelerle aktarması köyle ilgili bilgileri gerçekçi gözlemlerle vermesi bu tespiti kanıtlamaktadır. Öğretmen sıradan bir kahramanın ötesinde; psikolojik, sosyal ve siyasal yapıları içerisinde barındıran bir profildir. Roman boyunca öğretmenin, köyün sağlık sorunlarıyla mücadele etmeye çalışması, köylere giderek sağlık personeli gibi görev yapması, köydeki cehaletle savaşması, köy okulunu onarmada çalışan bir usta misyonunun olması; onun romanda hem güçlü bir şahıs hem de köy enstitülü öğretmen profiline uygun bir tip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kendisiyle uyumlu olan bu yapısal özelliğinden dolayı şahsiyet özelliği kazanmasını Kaplan şu şekilde değerlendirmektedir: "*Ben ferdi yönleri ağır basan tipleri karakter kelimesiyle tavsif etmeyi daha doğru buluyorum. Şahsiyette ferdilik ön plana geçerse de tip ve karaktere nazaran şahsiyet, içinde yaşadığı özel durumlara göre davranması bakımından onlardan ayrılır.*" (Kaplan, 1991, s. 7). *Bizim Köy* eserinin kahramanı Öğretmen Mamıd Efendi tüm bu yönleri barındırmasından ve yaşadığı özel durumlara göre tavır takınmasından dolayı Mehmet Kaplan'ın ifadesiyle bir şahsiyet olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü öğretmen, yaşanan her gelişmeye göre reaksiyon geliştirebilen bir kişidir.



### 3.1.1.1. Köylü Açısından Köylü Öğretmen Olgusu

Kitapta aktarılan öğretmen, köylüler açısından kendi içlerinden çıkmış kendilerine benzeyen bir kişidir. Öğretmenin, Demirci Köyü'nün bir ferdi olması halkın ona olan yaklaşımını da etkilemektedir. Köylü için öğretmen, diğer insanlar gibi rahat konuşabildikleri isteklerini ya da sitemlerini rahatça dile getirebildikleri kişidir. Öğretmenin, kitaptaki karakterlerden biri olan, Kul Hasan'ın eşiyle geçen diyalogunda, kendisiyle dalga geçildiğini düşünmesi üzerine kadının verdiği cevap şu şekildedir: “ *Beni söyletme ağşamınan, git yanımdan ! Eğlence sırası dail... Senin keyfin kirt, tuzun kuru he !Alem kazanır, galem yir. Bizim yerimizde olsan, sen devşirirsin gopagopa !* ” (Makal, 2009, s. 31). Öğretmenin köylüyle kurduğu iletişim onun toplumun her kesimine ulaşabildiğini, kendisini toplumdaki soyutlayan bir aydın tutumu benimsemediğini göstermektedir. “*Öğretmenle kurulan diyalog, öğretmenin bir şahıs hüviyetiyle toplumun her kesimine hitap edebildiğini göstermektedir. Toplum içinde birçok sosyal yapıya aidiyetleri bulunan kişilerin bu yapılarla farklı düzeylerde özdeşleşebilmeleri söz konusudur.*” (Meşe, 1991. s. 1). Öğretmene karşı köylülerin yakınlık hissetmelerinin temel alt yapısını öğretmenle özdeşlik kurmaları, onu tanıdık bulmaları oluşturmaktadır. “*Köylü en çok neye sevinir ya da köylünün en büyük sevinci nedir? Diye sorsalar, hiç düşünmeden yağmur yağmasıdır derim. Her türlü sıkıntıyı o giderir acıları o dindirir.*” (Makal, 2009, s. 31). Köyün yaşamını devam ettirmesindeki en önemli geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Bu açıdan öğretmen köyün en önemli sorunu olan yaşam mücadelesini içtenleştirerek ortaya koymaktadır. Köy enstitülü bir öğretmenin köyün sorunlarıyla yakından ilgilenmesi, beklenen bir gerçekliktir.

Eser boyunca köylünün istişare alanı olan, gerek misafir ağırlamak gerekse önemli mevzularda toplantı alanı olarak ortaya çıkan köy odası, mekân unsuruna öğretmenin de katılımı devamlılık arz etmektedir. Öğretmenin köylüyle bu tip mekânlarda bir araya gelmesi, öğretmenin toplumsal anlamda yerinin tespiti açısından önemli yer tutmakla birlikte, eğitimin temel üç paydaşı olan öğretmen, öğrenci ve veli unsurları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ilerlemesini de sağlamaktadır. Veli, öğrenciyle ilgili her konudan rahatlıkla haberdar olabilirken, öğretmen de eğitim öğretimde yaşanan süreçle ilgili daha objektif dönüt alabilmekte öğrencinin ev yaşamı hakkında da bilgi edinebilmektedir. “*Kışın ders yapmadığımız günler, bazen de Pazar günleri köy odasında bir kitap, dergi ya da gazete okuyarak,*

*karınca kaderince herkesin dinlemesini ve düşündüğünü söylemesini gelenek haline getirdik.*” (Makal, 2009, s. 134). Öğretmenin toplumla iç içe oluşu, kazanımlar olarak kendisine geri dönmeye başlar. Köylünün, kendisine yakın gördüğü öğretmene karşı tutumu olumlu bir şekil alır.

Otobiyografik bir eser olan *Bizim Köy*, kahraman anlatıcının bakış açısıyla aktarılmaktadır, eserin anlatımında bu bakış açısının kullanılması eserin otobiyografik yapısıyla uyumlu hale gelmesini sağlamıştır. “Ben” tarzı anlatım, anlatıcının şahsiyetini kurmacanın içerisine yerleştiren önemli bir unsurdur. Anlatıcının kurmaca dünyasındaki yeri ve olaylara karşı sergilediği tutum, romanın konusunu oluşturmaya başlar (Tepebaşı, 2012, s. 167). Köylünün, öğretilerde kendisine yakın bulduğu bir diğer özellik de öğretmenin insanlarla diyalog kurarken yöresel ağız kullanan köylülerle sıkıntı yaşamaması ve yöresel ağız kullanmayı kimi zaman tercih etmesidir. “*Muhtarın odasına girdiydim içerdekiler hep ayakta*” (Makal, 2009, s. 26). “*Peki on üç kile buğdaydan gayri bir gelirin yok mu? Dedim.*” (Makal, 2009, s. 54). Köylüyle iletişim kurarken yöresel ağız kullanan bir öğretmenin köylü tarafından benimsenmesi daha kolay olmaktadır. Eserde öğretmenin yöresel ağız kullanması zorlama bir kullanım olmamakla birlikte; kendisinin de köylü bir birey olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenin bu davranışı, Mehmet Bayrak tarafından da şu şekilde değerlendirilmektedir: Halk dili, sade anlaşılır bir şekilde gerçekçi bir tavırla enstitülüler aracılığıyla Türk yazımına girmiştir. Yazarların anlatımlarında köye özgü, yalın ve yerelden temellenen bir nitelik vardır. Enstitülerin ülkenin birçok yerine dağılmış olması ve birçok bölgeden yetişen öğretmenlerin olması eserlerde bölgesel söyleyişlerin ortaya konmasını sağlar (Bayrak, 2000 s. 65). Öğretmen böylelikle mesleki kimliğinin dışında, bir köylü olarak daha içten bir iletişim kurmaktadır. Öğretmen bu farklı sosyal kimliklerini, farklı alanlarda kullanabilmektedir. Böylelikle farklı sosyal kimlik alanlarına da hitap edebilmektedir. “*Kişilerin temel kimlik grupları kendi temsillerinin kendilerine uygunluk durumuna göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu temsillerin taşıdığı değer sosyal kimlik alanlarını belirler.*” (Meşe, 1991, s. 20).

Öğretmen, toplumsal rollerden birçoğunu karakterinde taşımaktadır. Bu toplumsal rollere uyum konusunda, enstitü çatısı altında eğitim aldığı için pek zorlanmamaktadır. Onu asıl zorlayan; eğitim, öğretim, sağlık, çiftçilik vb. birçok konuda yapılan çalışmaların karşılığını bulmaması, istediği sonucu vermemesidir. Öğretmenin yaşadığı diğer bir durum da farklı kimliklere bürünmek durumunda

kalmasıdır. Öğretmenlik görevinin yanı sıra çiftçilik de öğretmenin, sürekli çalıştığı alanlardan biridir. Ailesine yardım etmek ve yaşamın devamlılığını sağlamak için tarlada çalışmak durumunda kalmaktadır. “*Babam, küçük kız kardeşim, bir erkek kardeşim hep tarlada yattılar. Ben de sabah oldu mu elimi yüzümü yıkar, nerede ekin biçiliyorsa oraya giderim*” (Makal, 2009, s. 37). Öğretmenin tarlada çalışması kişiliğiyle ilgili kendisinde tereddütlere yol açmaktadır. Hem psikolojik açıdan hem de fizyolojik açıdan kendisini yıpranmış olarak hissetmektedir. “*Akşam dönerken bambaşka bir insanım ben. Dudağım kavruk, belim sızılı, elimde hiç hayır yok.*” (Makal, 2009, s. 37). Öğretmenin tarlada çalışmasını, köy toplumu uygun bulmamaktadır. Köylülerin zihinlerindeki öğretmen şeması, *Bizim Köy*'deki öğretmenin çizdiği öğretmen profiliyle uyuşmamaktadır. “*Yolda falanca ağaya rastlarım, bre Mamud Efendi oğlum diye ayıplar, efendilik başka, ireçberlik başka. Babamı görüp de söyleyemedim seni götürmesin diye...*” (Makal, 2009, s. 37).

Köy yaşamının zorlukları, yazarın notlarından oluşan eserin birçok kısmında ortaya konulmaktadır. Yazar, bir köylü olduğunu yaşadığı olay ve durumlar üzerinden sürekli aktarmaktadır. Kitabın kimi bölümlerinde bir öğretmenin değil de bir köylünün başından geçenleri aktardığı hissiyatı oluşturmaktadır. “*Öküzlere bir hastalık gelmesi olasılığı da hiç aklımızdan çıkmıyor. Baba öyle bir kaza olursa ne ederiz ki? Oğlum o zaman başka çare yok, boyunduruğun bir yanına sen koşul, bir yanına da ben. İsmet de tutağa yapışsın. Ölürssek de öyle ölelim. Böyle sürünmekten öyle ölmesi hayırlı...*” (Makal, 2009, s. 47). Öğretmen, içinde bulunduğu yaşam koşulları ve üstlendiği toplumsal rollerden dolayı zaman zaman umutsuzluğa düşmekte ve hatta bu durumları alinyazısı olarak ifade etmektedir. Öğretmen bu noktada öğretmenlik kimliğinin dışında, tam bir çiftçi gibi düşünmektedir; çünkü kitapta aktarılan köylüler, yaşamlarında değişiklik olacağına inanmayan ve durumu kabullenmiş insanlardır. “*Akşam oldu eve geldik. Yarın burçak yolmaya gidilecek. Bir sürede oraya devam gerek. Alinyazımızın çarkı yaşamımızı öğütterek, bin yıl önceki gibi dönüyor, dönüyor.*” (Makal, 2009, s. 43). Yazar köyün ve köylünün makûs talihini kendisi üzerinden yorumlamakta ve köyün kendisi üzerinde bıraktığı psikolojik değişmezliği de ortaya koymaktadır.

Tüm bu gelişmelere rağmen öğretmen, bir taraftan köy işleriyle uğraşırken bir taraftan da asıl misyonunu unutmamaya çalışmaktadır. Öğretmenin yaşadığı kimliksel çatışma ortaya çıkmakta ama öğretmen, bu duruma kendisine göre bir çözüm bulmuş gözükmektedir. Öğretmen kimliğinin, köy yaşamının gerçekleriyle iç

içe girdiği bir yapı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin, çiftçilik yaparken bile okumaya yönelmesi, kendi öz benliğiyle yaşadığı çatışmayı da engellemeye yöneliktir. Çünkü köy yaşamı ve bir öncekinin aynısı şeklinde geçen günler bir taraftan da umutsuzluk, öğretmen için kitapları sığınak haline getirir. *“Şimdi ekinler yetişti. Babam yalnız, yardım etmemek olmuyor. Ama benim onlardan ayrıldığım nokta şu ki: Tarlaya giderken de kitap alıyorum yanıma.”* (Makal, 2009, s. 42).

Kitapta, öğretmenin yaşadığı köyle görev yaptığı köy arasında bireylerin yaşam tarzlarında kısmen farklılar vardır. Bu farklılıklara ayak uydurma konusunda öğretmen herhangi bir sıkıntı çekmemektedir. Öğretmen köy kökenli biri olduğu için farklı bir köyde görevini icra ederken o köyün hayat şartlarına ve yaşam tarzına kolaylıkla ayak uydurabilen bir görüntü çizmektedir. *“Köye yeni geldiğim sıralarda, sabahleyin tanyeri ağarmadan ayakyoluna çıkar, karanlık basmadan bir daha semtine uğramazdım. Şimdi alıştım artık, ben de herkes gibi, elime ibriği alıp bir sürü insanın ortasından güpegündüz geçip gidiyorum.”* (Makal, 2009, s. 43).

Öğretmenin tarlada, bağda ve bahçede çalışması onu dış görünüş olarak etkilemektedir. Öğretmen, imkânsızlıklarla birlikte köylülerden ayırt edilemeyecek şekilde giyinmektedir. *“Gömleğim tenime, saçım alnıma yapışmıştır. Taramak istesem tarak batmaz. Akşam serinliğinde de çimento gibi donar.”* (Makal, 2009, s. 37). Kış şartlarının olumsuzluğu, elverişsiz hayat koşulları öğretmeni de köylüler gibi derinden etkilemektedir. Bu durum karşısında öğretmen çaresizlik içerisinde ve öğretmenlik mesleğine uygun öz bakım becerilerini bile sergileyememekten dolayı da üzgündür.

### **3.1.1.1 Öğrenciler Açısından Köylü Öğretmen Olgusu**

Eser boyunca öğretmenin, eğitim öğretimi gerçekleştireceği bir mekân problemi sürekli devam etmektedir. Kimi zaman camiden ayrılan bir kısımda kimi zaman köy evinde, eğitim öğretim devam ettirilmeye çalışılır. Okul, eğitim öğretim için yeterli şartları bulundurmadığından, öğretmen ciddi sıkıntılarla baş başa kalmaktadır. Çatısının olmadığı, duvarların döküldüğü, ısınma probleminin had safhada olduğu bir ortamda, eğitim sürecini devam ettirmek oldukça güç hal alır. Okuldaki öğrenci mevcudunu tutabilmek, onların okula gelmeme ihtimalini ortadan kaldırabilmek için öğretmen, birçok tedbir almaya çalışır. Bunlardan ilki ısınma problemine çözüm çalışmaları olur. Öğretmenin köy yaşamının bir parçası olduğu gerçeği öğrenciler gözünde ilk burada ortaya çıkar. *“Gelgelelim şubat olanca*

*şirretliğiyle saldırınca dizlerimizin bağı çözülü çözülü verdi. Bu kadar öğrenci içerisinde yalnız bir ikisinin azıcık tezekleri kalmış. Bunlara da her gün birer tane getirin desek, bakalım ana babaları hediye edecekler mi?”* (Makal, 2009, s. 18). Öğretmenin ısınma amaçlı kullandığı kova ve bunu yakabilmek için tezekle mücadelesi, köy çocukları açısından kendilerine sosyolojik olarak benzeyen bir öğretmen modelini ortaya koymaktadır.

Okulda ders süreçlerinin dışında öğretmenin okul dışında da öğrencilerle bir araya gelmesi, köy odasında bulunması, öğrenciler açısından öğretmeni yakın hissetmelerini sağlayan diğer bir etkidir. Öğretmenin, kendisini toplumdaki ve öğrencilerden soyutlamadan görevini yapması, halkla ve öğrencileriyle daha sıkı iletişim kurabilmesi açısından önemlidir. *“Kışın ders yapmadığımız günler, bazan de Pazar günleri, köy odasında bir kitap, dergi ya da gazete okuyarak, karınca kaderince herkesin dinlemesini ve düşündüğünü söylemesini gelenek haline getirdik.”* (Makal, 2009, s. 134). Burada öğretmen köy enstitülerinden yetişmiş bir öğretmene uygun hareket etmektedir; çünkü aynı şekilde haftada bir istişare yaparak okul yönetimine karşı eleştirilerini dile getiren, talep ya da sorunlarını ifade edebildiği bir eğitim ortamı olan köy enstitülerinden mezun olan öğretmen, öğrendiklerini köyde uygulamaktadır.

### **3.1.2. İdealist Öğretmen Olgusu**

Eserde öğretmen, kendi hedefleri doğrultusunda planlarını gerçekleştirmeye çalışan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Enstitü eğitiminin kazandırdığı bir özellik olarak idealleri için gerekli olan ortamı sağlayan bir öğretmen tipi eserin birçok yerinde ortaya konmaktadır. Öğretmen, mevcut durumun zorluklarına rağmen yılgınlık göstermemekte idealleri yolunda eğitime devam etmektedir. Öğretmenin içinde bulunduğu koşullar oldukça zorludur. Çok büyük eksikleri olan bir okul, derslik sorunu, okula devam konusunda yaşanan sıkıntılar, zorlu mevsim şartları, sağlık sorunu, hijyen sorunu ve cehaletle mücadele etmek zorunda kalan bir öğretmenin tüm bu olumsuzlara karşı idealist davranmaya çalışma gayreti eserde ön plana çıkmaktadır. *“Bu derdin devası, yine bu dertli köyün koynundan çıkacak buna imanımız var.”* (Makal, 2009, s. 114). Öğretmeni, tüm bu zorlu şartlara rağmen köyde tutan en önemli etken, aldığı eğitimin etkisiyle köye ve köylüye karşı olan inancıdır. Öğretmen, köyün ve köylünün problemini ancak onların içinden çıkanların

çözebileceğini düşünmektedir. Bu açıdan, öğretmen kendi misyonunu da ortaya koymaktadır. Öğretmen, bir amaç uğruna buradadır.

### 3.1.2.1. Eğitim Açısından İdealist Öğretmen Olgusu

Öğretmen, tüm imkânsızlıklara rağmen eğitim-öğretimin aksamaması için elinden geleni yapmaktadır. Öğretmenin verdiği eğitim mücadelesi aydınlanma ve aydınlatma hedefiyle kurulan köy enstitülerinin, yetiştirmek istediği öğretmen hedefine ulaştığını göstermektedir. Köy enstitüsü mezunu öğretmen mücadeleden yılmamakta ve idealleri doğrultusunda her şeyi göze almaktadır. Kendi köyü olan Demirci köyü ile Nurgöz köyü arasında yılda beş kez eşekle ya da yürüyerek on- on bir saat yolculuk yapmaktadır. Eğitim için mücadeleyi bir savaş olarak görmekte olan öğretmen, eğitim savaşının kazanılacağına olan inancını diri tutmaktadır. *“Bu da bir savaş sayılır ölürsem şehit kalırsam gazi’ diye düşünerek bir neşe bir ümit bir gayret geldi bana.”* (Makal, 2009, s. 18). Öğretmenin eğitim için mücadelesi sırasında, köyde birçok unsur öğretmenin yapmak istediklerinin tam karşısına dikilmiş durumdadır. Özellikle örf ve âdetin din adamlarının etkisiyle gücü, öğretmenin mücadelesini eser boyunca etkilemektedir. Köydeki baskın unsurlara karşı öğretmenin mücadele etmesindeki amacın, Nilüfer İlhan şu nedenden dolayı olduğunu aktarmaktadır: *“Bir görev sorumluluğuyla köye gelen öğretmenler ise sadece öğrencileri okutmak ve yetiştirmek ile kalmazlar. Köydeki zihniyetle de bir çatışma yaşayarak aydın- köylü yahut devlet- halk arasındaki uyumsuzluğa ve kopuşa da işaret ederek bir iktidar mücadelesi verdiklerini dikkate sunarlar”* (İlhan, 2018, s. 154). Öğretmenin karşısına çıkan bu iktidar olgusu, din adamları tarafından kurulmaktadır. Köylüyü de etkisi altına alan din adamları, öğretmen üzerinde tesir etmeye ya da onu yıldırmaya çalışmaktadırlar.

Eserde, köy ortamındaki her türlü zorluğa rağmen, öğretmen olmanın verdiği misyonu unutmadan kendini yenilemeye ve güncel tutmaya çalışan bir öğretmen olgusu da ortaya konmaktadır. 1950’li yıllar ve köy ortamı düşünüldüğünde iletişim olanaklarının oldukça kısıtlı olduğu dönemlerde bile istediği kitapları gazeteleri ya da dergileri öğretmen zor şartlarda da olsa bulmaktadır. *“Birkaç dergiye gazeteye abone oldum. Dört beş sayıda bir tanesi eline geçirebilirsen aşk olsun. Her gün sorup soruşturup ilçeye giden bir köylü bulacaksın. Bir mektup yazacaksın.”* (Makal, 2009, s. 121). Öğretmenin kendini güncel tutmaya çalışması, dünya ya da Türkiye’deki herhangi bir gelişmeden haber alınamayan köy

yerinde, en önemli bilgi kaynağı öğretmenin olmasından ve öğretmenin kendini güncel tutma çabasındandır. Öğretmen, köylü için bir rehberdir. Enstitülü yazar Mahmut Makal'ın, *Bizim Köy* romanındaki öğretmenin gazete ve dergilere ilgi duymasında enstitü eğitiminin de büyük rolü vardır: “İlkokulu bitirdikten sonra gittiğim İvriz Köy Enstitüsünün havasına girinceye kadar, gezgincilerin sattığı aşık kitaplarını saymazsak, ders kitabından başka türlü bir yayın(gazete, roman, dergi, vs.) bulunduğu haberim bile yoktu. Kapalı bir kutu olan köyde, dört beş sözcük ezberlemiştik” (Makal, 2009, s. 120). Enstitü eğitiminde, yazın türleriyle tanışan öğretmen, kendisinin köy yıllarındaki durumuna, diğer çocukların düşmemesi için uğraşmaktadır. Çağı takip edebilecek, okuma alışkanlığı edinmiş öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen, öğrencilerine kazandırmak istediği okuma kültürü sayesinde, öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatlarına daha hazır bir halde gitmelerini ve okuma kültürüne sahip bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Öğretmenin köy enstitülü oluşu, köy yerinde tek başına mücadele etmek zorunda bırakılan öğretmen için bir avantaj sağlamaktadır. Öğretmen eğitim öğretimin daha iyi bir ortamda gerçekleşebilmesi için yaz tatilinde inşaat ustası gibi çalışmaktadır. Enstitü eğitiminin sayesinde inşaatla ilgili birçok konuyu bilmektedir. “Haziranda yine döndüm bir ay okulda kaldım. İç sıvasını filan onardım” (Makal, 2009, s. 128). Eserde, köy yerinde öğretmenin okulun her şeyi olduğu ortaya konulmaktadır. Öğretmen, kendi görevi dışında okulun hizmetlisi, temizlikçisi, sağlık personeli gibi birçok alanda da tek başına hizmet etmektedir.

### 3.1.2.2. Toplum Açısından İdealist Öğretmen Olgusu

Öğretmen, sadece okul içerisinde örgün eğitimi değil yaygın eğitimi de hedefleyen bir misyonu da eserde yükleniyor. Öyle ki toplum için önemli gördüğü konularda hemen harekete geçmektedir. Romanda öğretmenin eğitim anlayışı okul sınırlarının dışına da taşan bir yapıda ortaya konmaktadır. Bu açıdan gerçekleştirebildiği her olumlu değişim öğretmene haz vermektedir. Eserde, bir köy öğretmenin şehir yaşamıyla ilgili görüşü de ortaya çıkmaktadır. “Kent ve kasabadaki cahil gençler gibi, nedendir bilinmez, köyde de çoğu daha yedi yaşından başlayarak sigaraya alışıyor” (Makal, 2009, s. 77). Sağlıkla ilgili bir konuda öğretmenin harekete geçmiş olması, toplum açısından öğretmenin önemini anlaşılmasında önemli bir etkidir. Öğretmen sadece dört duvar arasında verilen görevi yapan bir birey değildir. “Bırakılması zor hatta imkânsız denilen şu sigara

*tiryakiliği üzerinde fazla durdum ben. Köylünün basımevinde basılmış yazılara hep gökten inme ayet yani değişmez gerçek gözüyle baktığını bildiğimden, Yeşilay dergisindeki bazı yazıları okuyup açıklayarak özellikle şu açlıktan soluğu kokanları vazgeçirmeye çalıştım.”* (Makal, 2009, s. 78). Öğretmen, mücadele edeceği unsurları iyi bildiği için hedefi doğrultusunda doğru hamleler yaparak çalışmalarını sürdürür. Yaptığı faaliyetlerden aldığı her olumlu dönüt, öğretmenin köydeki mücadelesini olumlu etkilemekte ve onu motive etmektedir. *“Bin türlü çile arasında yapabildiğim bu ufak tefek şeyler beni bir çocuk gibi sevindiriyor. Yarın için daha çok şeyler yapabileceğim ümidini uyandırıyor içimde”* (Makal, 2009. s. 78). Öğretmenin olay ve durumlara idealist yaklaşımı toplum lehine kendini göstermektedir. Köylünün değişmez gördüğü konularda yapabildiği ufak değişiklikler, öğretmeni inançlı tutmaktadır. Köydeki kıtlık ve yaşam mücadelesinin içerisinde, toplum faydasına çalışmalar yapmayı sürdürmektedir. Eserde, öğretmen görev yaptığı köy dışında çevre köylerdeki gelişmelerle de ilgilenmektedir. Her türlü olumlu ya da olumsuz gelişmeden haberdardır. Analiz ettiği ya da öğrendiği konular hakkında müdahale etmekten çekinmeyen bir öğretmen olarak davranmaktadır. *“17 Eylül Cumartesi günü salgın hastalık var Macarlıda oraya gideceğim... dediğini duyar duymaz, sağlık koruyucusu arkadaşım Celal Özçelik’in yanına ben de takılıp gittim”* (Makal, 2009, s. 52). Öğretmenin yaptığı sağlık çalışmalarının hedefi köylerdeki çocuk ölümlerini azaltmak ve bu durumun önüne geçmektir. Çocuk ölümlerinin bu dönemde sıradan bir hal alması, hatta köylü tarafından zorlu hayat şartlarından bir kurtuluş olarak görülmesine rağmen, öğretmen sağlık konusuyla da yakından ilgilenir.

### **3.1.3. Sosyal Öğretmen Olgusu**

#### **3.1.3.1. Köylü Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu**

Sosyolojik olarak küçük topluluk alanlarından olan köy yerleşiminde öğretmen, o topluluğun önemli bir unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Eserde öğretmen köyle ilgili birçok olayın ve durumun müdahili olan kişi olarak ortaya konmaktadır. Köylü için öğretmen, kimi zaman bir danışma aracı kimi zaman da bir hakem olabilmektedir. Romanda köylü, yaptığı birçok toplantıya öğretmeni de çağırmakta ya da kimi zaman öğretmen dâhil olmaktadır. Öğretmen için köylü de oluşan bu algı ve öğretmenin bu tutumu sosyal öğretmen olgusunu ortaya çıkarmaktadır. *“Bir gün sürekli ve korkunç yağmur yağıyordu. Herkes yine*



*kuyusunun başındaydı. Aklıma esti köy odasına çıkayım, dedim. Yolun iki yanında kuyuların başında millet. Canları burunlarının ucuna gelmiş. Dokunsan ya söver ya savururlar.*” (Makal, 2009, s. 27).

Öğretmen, köyle ve köylüyle iç içe bir kişidir. Köylü halkla arasında herhangi bir mesafe ve sınıfsal ayırım koymadan yaşamakta ve gelişen her olayda içlerinde bir şekilde bulunmaktadır. Köylü de dini konular haricinde, öğretmenle her konuda iletişim halindedir. Öğretmen sınıf ayrımı olmadan eşitlikçi bir anlayışı benimseyen öğretmen olgusu sergilemektedir. Sadece köylülerin değil onların misafirleri konusunda da yardımcı olmaktan geri durmamaktadır. Öğretmen, köyde bulunan tarikat liderini görmeye gelen grubu, gönüllü olmasa da misafir etmektedir. *“O gece on dört kişi bir odada yattık. Biz zaten kalenderin kalenderi olduk. Gel de olma istersen! Odaya altı yatak sığdırdık. Ben de alt tarafa, tahtalının üzerine çektim yatağımı.”* (Makal, 2009, s. 99). Öğretmen köylüyle olan bu ilişkisinden dolayı sosyal öğretme olgusunu ortaya koymaktadır.

#### **3.1.4. Aydın Öğretmen Olgusu**

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatıyla birlikte öğretmeni konu edinmiş romanların birçoğunda genellikle çatışma halinde olan iki unsur öğretmen ve din adamı rolleri 1950-1960 arası basılan romanlara da yansımıştır. Bu çatışma süreciyle ilgili Mehmet Narlı şunları söylemektedir: *“Anadolu'nun birçok köşesine giderek görev yapan öğretmenlerle, geleneksel değerlerle yetişmiş, yeniliklere kapalı ya da gavur icadı olarak düşünen kişilerin olması ve bunun da Türk romanına yansımaları doğal karşılanabilecek bir olgudur.”* (Narlı, 2012, s. 82).

Din adamının eskinin, öğretmeninde yeninin temsilcisi olduğu düşüncesi ve köyde iktidar mücadelesine dönüşen bir yapıda, öğretmen-din adamı çatışmasıyla dönemin romanlarında karşılaşılmaktadır. *Bizim Köy* romanında, bu çatışma ciddi bir boyutta yaşanmakta ve iki zıt unsur olarak sürekli eserde konu edilmektedir. Devletin, en ücra noktalara kadar uzanan iki kamusal kolu olan eğitim ve din hizmetleri kollarının temsilcilerinin bu denli zıt düşmelerinin temelinde farklı eğitim anlayışlarıyla yetişmeleri, farklı ideolojilere sahip olmaları ve bu temsilciler üzerinde siyasetin etkisinin olduğu tespiti yapılabilir. Bu çatışmaya yol açan durumlarla ilgili Nilüfer İlhan, belli bir amaçla yetişen öğretmenin üzerinde durmaktadır: *“Hem iktidarın sözcülüğünü yapan hem de iktidar tarafından kurgulanan öğretmen, istenilen tipte öznelere/öğrencileri yetiştirmek görevini üstlenerek onların gerek*

*bireysel gerekse toplumsal hayatlarında iyi özneler 'makul vatandaşlar' olmaları için çalışır.*" (İlhan, 2018, s. 154). 1950-1960 Türkiye siyasal hayatı ele alındığında iktidar kavramının din adamları üzerinden bir nesil kurgulaması yaptığı ve köy insanının mütedeyyin yapısının buna uygun olmasından dolayı, köy enstitülü öğretmenlerin sıkıntılar yaşamakta olduğu sonucuna varılabilir. Bu tespitin dışında enstitülü öğretmenlerin köy yaşamının içinden çıkmış olmalarına rağmen dini konularda köylülerle uyum sağlama yerine çatışmayı seçtikleri de gözlenmektedir.

#### **3.1.4.1. Din Adamları Açısından Aydın Öğretmen Olgusu**

Özellikle köy enstitülerinden yetişen öğretmenlerin belki de en çok maruz kaldıkları konulardan biri olan din konusu da eserde önemli ölçüde yer tutmaktadır. Bu dönemde köy romanlarında ele alınan ve oluşturulan genel kanı öğretmenlerin dine mesafeli olduğu algısıdır. Bu algının yaratılmasında yazarların, din adamları üzerinden yaptıkları bir algı çalışması mı olduğu yoksa gerçeği mi yansıtmaya çalıştıkları bir tartışma konusudur. Bu konuyla ilgili Ramazan Kaplan şu düşünceleri ifade etmektedir: "*Dinin, gerçek veya gerçeğe yakın yönleriyle köy romanlarına girmiş olduğu söylenemez. Dine, din adamına veya dindar insana, dini kavramlara hücum etme, aşağılama, kötüleme ortak bir tutum halindedir.*" (Kaplan, 1997, s. 252). Eserde öğretmen din adamı çatışması ön plana çıkmaktadır. Köylünün dini misyon taşıyan kişilere karşı ayrı bir ilgisi olduğu kitabın özellikle *İnanışlar* kısmında sunulmaktadır. "*Bizim çevrede tam anlamıyla bir şeyh salgını var. Ama şeyhlerde bilmiyorlar, hangi tarikattan olduklarını.*" (Makal, 2009, s. 98). Din adamı profili Anadolu'nun pek çok köyünde önemli bir yere sahiptir. İnsanlar tarafından önemsenen bir yapı olan şeyhlik, dervişlik gibi misyonlar, kötü niyetli kullanıma açık hale gelebilmektedir. Bu değerinden dolayı tarikat ehli olmak isteyen insan sayısı da eserde fazladır. "*Bu şeyhlerin asıl başları, Çekiçler köyünden Mehmet Efendi, çok saygın biriymiş.*" (Makal, 2009, s. 98). Anadolu'ya gelişten önce Türkler arasında var olan; alplik, erenlik, velilik ve ahilik sosyal statüleri, 1950'nin Anadolu'sunda da varlığını sürdürmektedir. Eser boyunca din adamları, Mehmet Kaplan'ın tasnifiyle; köylüler için veli tipini temsil etmektedirler. "*Veliler kendilerini umumiyetle iktidar sahiplerinden üstün görmüşlerdir. Halk da kendilerine daha yakın ve yardımcı olduklarına inandıkları velileri, maddi iktidar sahiplerinden üstün tutmuşlardır. Bunda, velilerin öldükten sonra da tesiri devam ettiğine inanılan manevi güçlerinin büyük rolü vardır.*" (Kaplan, 1991, s. 120). Önemli bir misyona sahip olan şeyhlere

yakın olmak için köylüler gönüllü olarak mücadele etmektedir. *“Tarikat ehli çoğalınca, Mehmet Efendi bu insan sürüsünü sağmaya tek başına yetişemeyeceği için, yardımcı çobanlar aldı yanına”* (Makal, 2009, s. 99). Köylülerin tarikata bu yönelişini öğretmen olumsuz karşılamaktadır. İnsanların nedenini sonucunu düşünmeden buraya yönelmesine tepki göstermektedir. *“Tarikata girenler işten güçten elini çekiyorlar artık. Aralarında birlik kuruyorlar. Elllerine bir de kudüm aldılar mı, Haydi bugün falanca köye. Birkaç köy dolaşınca yüz yüz elli kişilik bir topluluk oluşuyor. Oradan da toptan haydi bakalım Çekiçler Köyüne, baş şeyhin karşısına çıkıyorlar.”*(Makal, 2009, s. 101). Öğretmenin, bu tip dini temsilcilere karşı tutumu oldukça serttir. Akıl ve mantık süzgecinden geçirilmeden dâhil olunan sosyal müessesler konusunda öğretmen, ön yargılar taşıyan bir kişidir.

Eserde, öğretmenin görev yaptığı köyden yolu geçen bir hafızın, köylü tarafından misafir edildiği süreçte gelişen olaylarda öğretmen ve din adamı çatışması ön plana çıkmaktadır. Şeyhin her isteğini emir telakki eden köylülerden himmet toplamaya çalışan Hafız’ın o anda Çimli köyünün öğretmeniyle yaşadığı diyalogu aktarması, dini karakterlerin öğretmene karşı bakış açısını göstermektedir. Hafızın öğretmenlere karşı tutumu çok olumsuzdur. *“Çimli Köyü’nün bir öğretmeni var çatlağın biri ‘virmeyin’ dedi odada bir gürültü çıkardı. Şıklarınan bozuştular. Sonra dışarıya kovaladılar gitti. Zaten bu eşekoğlu eşeklerden ne hayır gelir. Sizin köyde yoktur inşallah öğretmen?”* (Makal, 2009, s. 106). Öğretmenlere karşı yapılan bu hakarete köylüler herhangi bir tepki vermez. Eserdeki öğretmen de kendini bir şey söylememek için zor tutar. *“Veli ve dervişlerin sosyal, politik ve kültürel sahadaki tesirleri daha büyüktür.”* (Kaplan, 1991, s. 121). Öğretmen, şeyhleri köylüyü kandırarak etki altına alan ve daha sonra köylülerden çıkar sağlayan kişiler olarak görmektedir. Köylülerin akıl dışı tutumlarına karşı çıkmaktadır. *“Gezdikleri köylerde dilenip devşiriyor, başşeyhe götürüyorlar. Ahmet, Mehmet de veriyor havaya gitmiyor ya verdiğim diyorlar. Şık efendi ermiş kişi bugün bir dova etse gökten nimet yağar. Öyle olduğu halde, neden yokluktan bir türlü kurtulamadıklarını hiç düşünmüyorlar.”* (Makal, 2009, s. 101). Ramazan Kaplan’ın yukarıda örneklendirilen tasnifinden hareketle eserde köylü açısından veli tipinin tam karşına aydın tipi olarak öğretmen çıkmaktadır. Çünkü öğretmen akla ve mantığa dayalı hareket edilmesi gerektiğini savunan bir düşüncenin temsilcisidir. *“Veli tipinin his ve hayale dayanmasına karşılık, aydın tipi akıldan kuvvet alır.”* (Kaplan, 1991, s. 168).

Öğretmen, cumhuriyet değerlerini özümsemiş olmanın ve aldığı eğitimin etkisiyle hareket etmektedir. Bir tarafta aydınlığın temsilcisi öğretmen bir tarafta yeniliklerin gavur icadı olduğunu iddia eden din adamı ikilemi eserde derin bir şekilde işlenmektedir. Cahilliğe karşı savaş açmış, baskılara rağmen geri adım atmamak isteyen bir öğretmen olgusuyla karşılaşılmaktadır. Öğretmen, bu mücadelede köyde tek kalmıştır ve köylülerle kendi ideallerini bir türlü ortaklaştırılmaz. Hafız tarafından öğretmenlere karşı yapılan hakareti sineye çeker ama Atatürk devrimlerinin temsilcisi olarak kendisini gördüğünü için, bu hakaret karşısında derin bir üzüntü yaşar. *“Kafam zonkluyordu. Şeytan her yanımdan dürtüyordu. ‘kalma bu hakaretin altında Atatürk devrimlerinin öncüsüsün sen bu köyde. Öğretmen ordusuna uzatılan bu dili koparmak sana düşer.”* (Makal, 2009, s. 106).

Köyde öğretmen olmanın zorluğu, eserin en önemli mesajlarından biridir. Bu zorluk yaşam mücadelesinin yanı sıra algı mücadelesinden de kaynaklanmaktadır. Özellikle köyde baskın güç olan din adamlarıyla mücadele, süreklilik göstererek devam etmektedir. *“Okul yapısının üstü örtülünceye kadar camiye yerleşmemizde bir sorun oldu ya... Hatip ayak diredi, ben camiye gâvur okuluna açmam diye. İmam ne okursa cemaat onu söylörmüş.”* (Makal, 2009, s. 113). Din adamının öğretmene karşı tutumu aynı şekilde devam eder. Öğretmenin eğitim öğretim sürecinde yalnız kalması ve okulun fizyolojik durumunun bir türlü iyileştirilememesi, öğretmene zorlu süreçler yaşatmaktadır. Din adamlarına göre okul gereksiz bir yapıdır. Bu yapı insanı dinden imandan edecek bir kurumdur. Bu yüzden gavur icadı olarak görölmektedir. Dini misyon sahiplerinin halk üzerindeki nüfuzunun da fazla olmasından dolayı öğretmen eğitim mücadelesinde yapayalnız kalmaktadır. Eserde, öğretmenin dine karşı tutumunun tam anlamıyla sezinletildiği kısım, okullara din dersi konulduğu kısımdır. Bu kısımda öğretmen, kanunlara uymakta ve dini anlayışını da ortaya koymaktadır. Köylünün aradığı mütedeyyin öğretmen yapısı, eserdeki öğretmende bulunmamaktadır. Öğretmen, bir ideolojinin temsilcisi olarak kabul edilmekte olduğu için aslında kitap boyunca siyasal bir çekişmenin de arka planı aralanmaktadır.

*“İlkokullara din dersleri konulduğunu ve bu ders için kitap çıktığını benden önce duydular. Başladılar gelip geçerken sormaya: Ne zaman okutacaksın, ne zaman başlıyorsun din dersine? Kitap geldi dört ve beşinci sınıflar için. Bizim var birinci ve ikinci sınıfımız. Anlatıyorum: Din dersleri dördüncü ve beşinci sınıflar için. İnşallah önümüzdeki*

*yıllarda okutacağız. Ben her gün veriyorum o kitabın yazdıklarını zaten; anasını babasını sayacak, doğruluktan ayrılmayacak, temiz olacak, hırsızlık etmeyecek...” (Makal, 2009, s. 128).*

### **3.1.4.2. Köylü Açısından Aydın Öğretmen Olgusu**

Köye sonradan gelen hafıza karşı köylünün yoğun ilgisi, öğretmeni şaşırtmaktadır. Hafızın toplumdaki misyonu, köylü için öğretmenin önündedir. Hafız kurtarıcı olarak görülmekteyken öğretmen dini konularda bir tutum geliştirmedikten dışlanmaktadır. Kendisi de bir köy çocuğu olan öğretmenin, köylü tarafından hafızdan daha aşağıda tutulmasının sebebi, öğretmenin dini konularda köylüyle aynı düşünmemesi ve dini açıdan nötr bir görüntü çizmesidir. Öğretmen eğitim öğretim sürecinin en önemli paydaşı olan veli unsuruyla, bu yönden uyuşmamaktadır. *“Bu yıl, kışın uzun sürmesi ve ekinlerin bataktan kurtulamaması yüzünden tarikata girmeyen hemen hemen kalmadı gibi bir şey. Öyle ya! Bu kışı Allah niçin gönderiyor? Kulları kendisine yüz çevirdiği için.” (Makal, 2009, s. 99).* Köylünün dini inanışlarına karşı sert bir tutum benimseyen öğretmen, köylüleri kaybetmektedir. Bu açıdan öğretmenin yaklaşımı, sorunu yerinde, dâhil olarak çözmekten ziyade uzaktan uzağa eleştirmek noktasında kalmaktadır. Öğretmen bu tutumuyla eğitim öğretim sürecine katkı sağlamak yerine zarar vermektedir. İnsanları kendinden uzaklaştırmakta ve onları batıl düşüncelerinden kurtarmak yerine köşeye çekilmeyi tercih etmektedir. *“Şimdi hafızın elleri, ayakları öpülüyordu kesinkes. Herkes hoşnuttu... İyi ama ben neciyim burada?” (Makal, 2009, s. 109).*

Köylünün yirmi yaşlarında bir hafızı kısa sürede sahiplenmesi ve kabullenmesinde, köylünün arzuladığı konulara hitap etmesinin etkisi büyüktür. Dinden, İslam’dan, Şeyh Efendi’ den bahsetmesi; anlattığı dini konuların etkisi, köylüyü cezbetmektedir. Köyden kısa süre içinde gitmek zorunda olan Hafız’ı göndermek istemezler hatta daha da ötesine giderek öğretmenin yerine Hafız’ın köyde kalmasını dile getirirler. Köylü, hafızı kısa sürede kabullenmekte ve öğretmenden vazgeçmektedir. *“Bir ucunu şakaya getirip gak git Mamıdefendi, yer kalmadı sana, diyenler mi ararsın?” (Makal, 2009, s. 107).* Köylüye manevi açıdan doygunluk veren hafızın, öğretmene tercih edilmesinde en önemli etken, köylünün hafızlıkla ilgili kafasında var olan şemadır. Köylü için bu makamlar kurtuluşa ve doğruya götüren yol olarak görülmekte başa gelen her olumsuzluğun her sıkıntının bunların yoluna girmekle çözüleceği düşünülmektedir, ayrıca köylerde yoğun olarak

yer alan şeyh, derviş, imam gibi dini misyon taşıyan kişiler, köyün ileri gelenleriyle de (muhtar, ağa vb.) ilişkiler kurdukları için önemli bir gücü çevresinde toplamaktadır. Buna karşın öğretmen, tek başına mücadele halindedir, devlet otoritesinin gücünü de arkasında bulamayan öğretmen, çoğu zaman tek başına kalmaktadır. Tek başına kalan öğretmenin, din adamları gibi bir strateji izlememesi köylüyle ve köylünün değer verdiği manevi unsurlarla çatışma yaşamaması, köylüyle arasını daha da açmaktadır.

### 3.1.5. Yasa ve Kanunlara Uygun Hareket Eden Öğretmen Olgusu

Eserde öğretmenin, okula devam eden öğrenci sayısını artırabilmek adına yaptığı tüm çalışmaların dışında, 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu da dayanak olarak kullandığı görülmektedir. Öğretmenin köyün baskın unsurlarıyla irtibat kurarak başlattığı eğitim öğretim seferberliğinin, zaman zaman kesintiye uğratılması, öğretmeni kimi zaman 4274 sayılı kanunu hatırlatma noktasına getirir. Köy Okulları ve Enstitüleri Kanununun 3.Bölüm 13.Maddesine göre:

*“Köylerde her yıl eylül ayının sonuna kadar altı yaşını bitirmiş olanlar ilkokula ve ilkokulu bitirdikten sonra daha yüksekokula devam etmeyenlerden on altı yaşını tamamlamış bulunanlar varsa bunlarda birinci maddeye yazılı meslek kurslarına devama mecburdurlar. Eğitimci veya öğretmeni bulunan her köyün muhtarı, her yıl okul açılmadan on beş gün evvel eğitimci, öğretmen, gezici öğretmen veya gezici başöğretmenle birlikte bu esasa göre köyün mecburi öğrenim yaşında olan çocuklarının, bir cetvelini tanzim ederek mühürlür.” (Resmi Gazete, 1942, s. 815).*

Köylü tarafından dini kaidelerin önemi büyüktür fakat devletin yasa veya kanunlarının kimi zaman köylü üzerinde bir etkisi olmamaktadır. Bu duruma rağmen öğretmen yasa ve kanunların da bir nevi uygulayıcısı olarak 4274 sayılı kanunu kendisine dayanak yapmaktadır. *“Ama okulun açılmasıyla her iş bitti mi? Bir de çocuk babalarını, çocuklarını okula göndermeye kandırmak gerek. Gönülleri olmadı mı 4274 sayılı yasa onlara vız geliyor”* (Makal, 2009, s. 113). Öğretmenin köyde yaptığı tüm çalışmalarda, köy okulları ve enstitüleri kanuna uygun hareket etmekte olduğu söylenebilir. Öğretmenin kanun ve yasaları hatırlatmak zorunda kalması, köylünün ise bu yaptırımlara duyarsız kalması, eğitim öğretimin sadece öğretmen çabasıyla devam etmesinin mümkün olmadığını devlet otoritesinin de bu kapsamda etkisini göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### 3.2. Alinin Biri

Fahri Erdiç tarafından yazılan ve 1958 yılında basımı gerçekleştirilen *Alinin Biri* adlı roman, Kurtuluş Savaşı mücadelesi sonucunda kurulan Türkiye Cumhuriyetinin köylülerinin, toprak ve emek mücadelesini anlatan bir romandır. Toprağın köylü açısından ne derece önemli olduğunu ve bu doğrultuda yaşanan büyük sıkıntıların ve mücadelelerin özellikle, Ali karakterinin üzerinden aktarıldığı bir romandır. 1950’li yılların köydeki sorunlarının başında gelen toprak problemi, bu eserde de yazar tarafından ele alınmaktadır. Toprağın köylü için önemi büyüktür bu sebepten dolayı köyde birçok tartışmayı başlatabilen unsurdur. Bu konunun üzerinde duran yazarlar, toprağın köylü için taşıdığı değeri ortaya koymaya çalışırlar. Topraksız köylünün durumu veya toprak yüzünden oluşan kavgaları ele almak dönem romancılarının ortak konusu haline gelir (Kaplan, 1997, s. 318).

Romanda, birçok karakterin yanı sıra öğretmen karakterine de yer verilir, öğretmen gölge bir karakterdir. Eser, başkahramanı öğretmen olan bir roman olmamakla birlikte, öğretmenin köy yaşamı içerisinde etkin şekilde var oluşunu göstermesi açısından değerlidir ve bu yüzden çalışmaya dâhil edilmiştir. *Alinin Biri* romanı, tanrısal (hâkim) anlatıcının bakış açısıyla okuyucuya aktarılmaktadır. Anlatımda hâkim bakış açısının tercih edilmiş olması, romanda kişi ayrıntılarının ve karakterlerin düşünce şekillerinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Roman yazarının elinde, romandaki kişilerin düşündüklerini okuyucuya aktarabilme şansı vardır. Eğer yazar isterse düşünce düzeyinden daha da ayrıntılara inerek bilinçaltını dahi ortaya çıkarabilir çünkü insanların kendi kendilerine söyledikleri sözler bile gerçeği tam olarak yansıtmayabilir (Forster, 2001, s. 126).

*Alinin Biri* romanı, Ali karakteri üzerinden ağaya ve ağalık sistemine karşı verilen başkaldırı mücadelesinin anlatıldığı bir romandır. Ali’nin babası Nalbant Efe, kurtuluş mücadelesi yıllarında dağa çıkmış ve eşkıya olup çete kurmuştur. Kurtuluş mücadelesinin verildiği yıllarda köyün ağası, savaştan kaçmış, köye kadar gelen Yunan askerlerine köyü teslim etmiş; hatta köyde yapılan taciz ve tecavüzlere dahi göz yummuş biridir. O yıllarda çete kuran Nalbant Efe’nin yakalanarak asılmasını da ağa sağlamıştır. Nalbant Efe’nin oğlu Ali, tüm bunları bilmektedir. Gençlik yıllarında Ali, köyde âşık olduğu Elif adlı kızı kaçırarak evlendikten sonra, ağa tarafından atılan iftiralar sonucu 15 yıl sürecek mahpus hayatı yaşar. Ağanın iftiralarını, nüfuzunu kullanarak gerçekmiş gibi göstermesinden dolayı Ali, suçsuz yere 15 yıl

yatar. Hapisten çıktığı zaman tamamen değişmiş biri olur. Yaşlanmış, sıtma hastalığına yakalanmış bir adamdır. Köyü, Afyon taraflarında Daylım köyüdür. Ali, hapisten çıkar çıkmaz köyüne gitmek için yollara düşer. Çünkü köyde oğlu Yaşar ve hanımı Elif onu beklemektedirler. Köye yolcuğu sırasında, yağmura tutulur ve sıtma hastalığı nükseder. Babasının geçmişte kurduğu eşkıya grubunun bir üyesi olan Çete lakaplı kişinin evinde dinlenir. Sonra yola çıkar ve köyüne varır. Köye gelir gelmez köyün öğretmeniyle köyün girişinde tanışır. Ali'nin köye gelişini öğrenen Ağa, bu durumdan çok rahatsız olur. Köyde öğretmen ve Gagılı ile sık sık görüşmeye başlayan Ali yüzünden, Ağa; köyün öğretmenine de düşman olmaya başlar. Hatta öğretmen, Ağa tarafından köyden gönderilmek istenir. Ali'nin oğlu Yaşar, ağanın akrabalarından birinin kızı olan Fadime'ye âşıktır. Bu aşktan dolayı Ali, Yaşar'ı sürekli yargılamakta ve böyle birini evlat olarak göremeyeceğini ifade etmektedir. Yaşar ile Fadime gizli gizli buluşarak aşk yaşamaya devam ederler. İlerleyen zamanda, Yaşar'ın askerlik yapacağı yer belli olur ve üç yıllık askerlik süresini tamamlamak üzere köyden ayrılır. Tüm bu gelişmelerin dışında eserde, köyler arası sınırlardaki toprak bölüşme sıkıntısı ve ezilen köylünün dertleri de devam aktarılmaktadır. Köylü, yoğun vergi yükü altında kalmakta köylünün ödeyemediği vergileri ödeyen Ağa, köylünün varını yoğunu yok pahasına elinden almaktadır. Roman boyunca toprak kavgası sürer gider. Toprak kanunuyla ilgili gelişmelerin olacağı, köylerde dillendirilse de kavgaya ve çatışmalar devam eder. Toprak konusu üzerine siyaset de gündem konusu olur. Cumhuriyet Halk Fırkasına karşı ortaya çıkan Demokrat Parti etrafında köylüler toplandırılmaya çalışılır. Demokrat Partiye geçişlerin hızlanması için parti yetkilileri ağalarla iletişim kurarak onları kendi yanlarına çekmeye başlarlar. Ağa'nın siyasi görüşüne göre tavır alan, İnce İmam lakaplı köy imamı, hutbelerinde dahi bu konudan bahseder. İsmet Paşa'ya hutbelerde dua eden İmam, bu duayı değiştirerek Amerika ve İngiltere'ye dua etmeye başlar. Köydeki, siyasal ortam ve toprak sorunu artarak devam eder.

Öğretmenin, Ali ile olan arkadaşlığından iyice rahatsız olmaya başlayan Ağa, öğretmene bir kumpas kurmayı planlar. Yaşar'da gönlü olan Fadime'yi, Arif öğretmenin evine üstü başı yırtık bir halde gönderirler ve eve girince bayılmasını söylerler. Gitmek istemeyen Fadime'yi, babası ve amcası döve döve ikna ederler. Ağa'nın kurduğu bu kumpastan haberdar olan Ali ve öğretmen, evde Fadime'yi beklemeye başlarlar. Fadime'nin eve gelişiyile birlikte, öğretmenin evine yaklaşmaya başlayan Ağa ve Fadime'nin babası ve amcası hedeflerine ulaşamaz ve baskını



gerçekleştiremezler; ama bu olay sonucu köye Valilik tarafından, müfettiş gönderilir. Gönderilen müfettiş, olayın içindeki kişilerden ifadeler alır; ama Fadime'yi bulamazlar. Fadime, Yaşar'ın annesinin yanına sığınmıştır ve sabahleyin de oradan kaçmayı planlamaktadır. Müfettiş yaptığı incelemeler sonucu köyde oluşan ikilikte taraf tuttuğu gerekçesiyle Arif öğretmenin köyden gönderilmesine karar verir. Arif öğretmen köyden gider. Fadime evden gitmeden önce Elif'e, askerde bulunan Yaşar'dan gelen bir mektubu verir ve bunu saklamasını söyleyerek evden gider. Fadime, babası ve amcası tarafından yakalanır ve acımasızca öldürülür. Bu olayın üzerine Fadime'nin verdiği mektubu okuyan Elif, oğluyla Fadime arasındaki büyük aşkı öğrenir ve daha da üzülür. Bu kötü haberi Yaşar'da duyar ve ilerleyen günlerde annesine mektup yazar. Mektupta Kore savaşına katılan ekibe alındığını ve Fadime ile ahirette buluşacaklarını yazar. Bunu gören Elif, oğluna mektup yazdırır ve Kore'ye savaşa gideceğine; kendisini İzmir'den denize atmasını, başka bir ülkenin toprağında savaşmamasını istediğini yazar. O dönemin şartlarında mektubun gitmesi bir hafta süreceğinden, çok geç olmadan oğluna bunları söylemek için İzmir' gitmeye karar verir ve Ali'yi de ikna ederek yola çıkarlar. İzmir'e gittikleri sırada köylünün, Ağa'nın gasp ettiği tarlaları almak için toplandıklarını görürler ve İzmir'e gitmekten vazgeçerler. İntikam aşkıyla yanıp tutuşan Ali, bu başkaldırıya dâhil olur ve Ağa'nın adamlarıyla çatışmaya başlar. Ağa'nın çiftliğine kadar ilerlerler ve çiftliği ateşe verirler. Jandarmanın köye girmek üzere olduğunu öğrenince Ali ve yanındakiler dağlara kaçarlar. Elif, çatışma alanındakilerle birlikte tutuklanır ve hapse atılır. Ali, dağa çıkınca babası Nalbant Efe gibi eşkıya olmaya karar verir. Kore Harekâtına katılmayan, Yaşar da köye döner ve babasının kurduğu çeteye katılır.

Ağalık sistemine karşı başkaldırıcı anlatan *Alinin Biri* romanı, Fahri Erdinç'in roman türündeki ilk eseridir.

Üst kısımda özeti aktarılan *Alinin Biri* romanında, idealist, şehirli, sosyal ve öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan öğretmen olguları tespit edilmiştir.

### 3.2.1. İdealist Öğretmen Olgusu

Öğretmen, üç sınıflı köy okulunda görev yaptığı sırada birçok şeyi değiştirip yenilemenin uğraşını vermektedir. Roman boyunca karşı unsurlar olarak karşısına dikilen Ağa, imam ve de muhtar, öğretmeni her konu da olduğu gibi eğitim konusunda da engellemektedir. 15 Haziranda okul yaz tatiline girmiş olmasına

rağmen Arif öğretmen, köyden gitmemekte eksikleri tespit ederek gidermeyi düşünmektedir. Okulda eksik çoktur. “*Öğretmen odasında Arif’in tahta bavulu ile portatif karyolasını saymazsan, bütün görünür eşya bir masa, iki sandalye, bir Türkiye haritası, bir dolap, sac soba ve ağzı çam kozalağıyla tıkalı bir su testisinden ibaret.*” (Erdinç, 2007 s. 90). Öğretmenin elinde, eğitim öğretim sürecinde kullanabileceği eşya eksikliği çoktur, bu eksikleri gidermek için köyün ileri gelenleriyle görüşmeler yapmasına rağmen hep olumsuz cevaplar alır. “*Öğretmen, Muhtar Rahim ağadan ne istediye hep aynı cevabı aldı: Olanı ile idare et.*” (Erdinç, 2007 s. 90). Köyün salma adlı bir bütçesi olmasına rağmen bu bütçeden köy kâtibi, korucu, imam, berber ve okul hademesinin ödemeleri yapılması gerekirken bu ödemeler yapılmaz. Bu para sadece köyün camisinin masrafları için harcanır. “*İşte okulda bir zil bile yoktur. Sonra bu Cumhuriyet okulunda bir bayrak bile yoktur.*” (Erdinç, 2007 s. 91). Hiçbir bütçeden okul eksikleri için çalışma yapılmamaktadır. Öğretmen eğitim öğretim ortamının biraz daha uygun hale gelmesi için uğraşmakta köyde eğitimin daha verimli bir ortamda geçmesi için çalışmaktadır.

### 3.2.2. Şehirli Öğretmen Olgusu

Eserde Arif öğretmen, köy ortamıyla yeni tanışmış genç bir öğretmendir. Hasanoğlan Köy Enstitüsünde eğitim almıştır. Enstitülerin genel olarak öğrenci profili köylü çocuklarken Arif, şehirden gelen bir öğrenci olarak eğitim almış ve öğretmen olmuştur. Şehirli olan öğretmen, köy okulunda görev yapmakta ve okulun bulunduğu alanda kendisine tahsis edilen yerde yaşamaktadır. Öğretmenin görevi sırasında ona yardımcı olan okulun işlerine koşturan kişi, Gülnaz Nine adında bir köylüdür. Öğretmen, eserde Gülnaz Nine ile sohbetler etmekte ve zaman geçirmektedir. Öğretmen köye ve köy yaşamına uzak olduğu için Gülnaz Nine sayesinde birçok eksikliğini gidermektedir. “*Sen Şehir Uşağısın, yabancısın köy yerinde yabancıyı köpekten edna sayarlar.*” (Erdinç, 2007 s. 93). Arif öğretmenin köyün dışından biri olması, özellikle Ağa’nın öğretmen üzerinde güç kullanmasını, kolaylaştırır. Öğretmeni bir türlü benimseyemeyen Ağa, onu köyden gönderebilmek için uğraşır. Köyün imamı olan İnce İmam da Arif öğretmeni istememektedir. İmam ile Ağa’nın arasındaki ilişki çok iyidir ve ikisi birden öğretmene düşman olurlar. Özellikle köye Ali’nin gelmesinden sonra bu düşmanlıkları daha da artar. Arif öğretmenin köydeki olaylara kayıtsız kalamaması karşısında, ilde görev yapan Başöğretmen Turhan, Arif’i uyarmaktadır. “*Karışma bu köylünün işine. Bırak*

*yesinler birbirlerini. Ayırayım dedin mi dayağı sen yersin. Yabancısin çünkü.”* (Erdinç, 2007 s. 178).

Ağanın bir baskı unsuru olarak öğretmenin karşısına sık sık çıkmasına rağmen, öğretmen eğitim mücadelesinden vazgeçmez. Arif öğretmenin, Ali ile kurduğu yakınlığı bahane edip öğretmene kötü bir şey yapılacağından korkan Gülnaz Nine, öğretmene köyden gitmesini hatta kendisini de yanında götürmesini söyler. Öğretmen, Ağa ile ilgili hiçbir şeyden korkmadığını ifade ederek gitmeyeceğini, mücadele edeceğini belirtir. Alinin Biri romanında olduğu gibi 1950-1960 yılları arası roman konuları özellikle ezen ve ezilen ilişkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ağa baskısı, ekonomik güçlükler, beslenme sıkıntıları, sağlık alanındaki yetersizlikler gibi konular bu dönemde romanlara girer (Bayrak, 2000, s. 66). Ağa, köylü üzerinde baskı kurduğu gibi köye dışarıdan gelen imam, öğretmen gibi unsurlara karşı da baskılıdır. Tüm baskı unsurlarına rağmen öğretmen, görev yaptığı okulu oldukça benimsemiştir. Öğretmenin mesleğine karşı tutumu olumludur. Öğretmenin, bu olumlu tutumu, köyde aydınlanma mücadelesinin en önemli fonksiyonunu üstlenen eğitim kurumu, açısından önemli bir durumdur. *“Kalmak lazım. Köy ağanınsa, bu okul benim!”* (Erdinç, 2007 s. 103). Öğretmen, köyün baskın unsurlarına karşı boyun eğmemekte ve mücadeleden kaçınmamaktadır.

### **3.2.3. Sosyal Öğretmen Olgusu**

Arif öğretmen, kendisine karşı olumsuz tutum takınan Ağa, imam ve muhtar hariç tüm insanlarla iletişim kurabilmektedir. Köy odasına takılmakta, köylüyle birlikte ava çıkmakta, köylünün ihtiyaç duyduğu konularda onlara yardımcı olmaktadır. Hasanoğlan Enstitüsündeki en sevdiği öğretmenin sözlerindeki gibi hareket etmekte köyde sadece öğretmenlik yapmamaktadır. *“Köy öğretmenin vazifesi sadece yalnız çocukları okutmak değildir.”* (Erdinç, 2007 s. 103). Öğretmenin sosyal bir kimliğe sahip oluşu sayesinde öğretmen, öğrenci velileriyle daha yakın ilişkiler kurabilmektedir. Öğretmen, köy ahalisi için danışılan bir misyona sahip olmasıyla, köydeki imam ve ağanın etkisini azaltmaktadır. Ağa, maddi gücü ve statüsü sebebiyle imamda dini misyonu sebebiyle köylü üzerinde etkili olan kişilerdir.

Ali'nin köye gelişinden sonra Ağa ile öğretmen arasında başlayan olumsuzluklar, köyde ikiye bölünmüş bir sosyal yapıya yol açar. Ağa taraftarları ve öğretmenin de içinde bulunduğu Ali taraftarları sohbet alanlarını dahi değiştirmeye

başlarlar. Böyle bir ayırım öğretmenin kendi istediği bir durum değildir; fakat mecbur kalmaktadır. *“Doğruca fakirler odasına. Ali, Acar, Öğretmen Arif, Yumuk Mehmet, Deli Yunus, Arabacı Musa filan içerideydiler.”* (Erdinç, 2007 s. 180). Öğretmen Arif, köyde ağaya karşı verilen mücadelede ezilenlerin yanında saf tutmaktadır.

#### 3.2.4. Aydın Öğretmen Olgusu

Öğretmen köyde insanlarla pozitif ilişkiler kurabilen bir kişidir. Okul işlerinde kendisine yardımcı olan Gülnaz Nine, öğretmenin; köylü ve ağa tarafından sevilmesi, önemsenmesi ve okulun ihtiyaçlarının giderilmesi için Arif öğretmene, bazı öğütlerde bulunmaktadır. *“Arif Bey oğlum, benim dediğimi yap sen. Çocukları harman yerine çıkarıp da zıpır zıpır ellerini kollarını sallatacağına, arada bir camiye sok şunları. Kibleye karşı dikilip te secdeye varmayı öğret. Elhamı bellet. Kıraat okudukları yetiversin. Azıcık da kuran okut. O zaman Allah yanında da aziz olursun, ağanın gözüne de girersin. Gayri bir dediğini iki etmez ne istersen alıverir mektebe.”* (Erdinç, 2007 s. 92). Gülnaz Nine'nin önerileriyle öğretmen hareket etmemektedir. Dinin gerçek amacı dışında kullanılmasına karşı tavır takınmaktadır. Gülizar ise öğretmenin göstermelik şekilde de olsa dini konuları önemseyen biri olarak davranması gerektiğini vurgulamaktadır. *“Sen gidiver camiye istersen bir şey okumadan yat kalk ama kılıyor desinler.”* (Erdinç, 2007 s. 92). Köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenlerin aksine bu eserde öğretmen dindar bir kimlik algısı oluşturmak için mücadele etmemektedir. Dinin bu amaçla ele alınmasına da karşı çıkmaktadır. *“Arif'in bunlara kulak asmadığına, gene bildiğini okuduğunu da darılmazdı.”* (Erdinç, 2007 s. 92). Öğretmen, Gülnaz Nine'nin öğütleri karşısında, yapmacık tutum benimsemeyi kabul etmemektedir. Öğretmenin bu kararı kendi değerleri ve düşünceleri açısından uygun olmakla birlikte köylüyle iletişim kurma konusunda sıkıntılara yol açmaktadır. Köy enstitülü olmayan yazarların romanlarında, öğretmenlerin bir şekilde dini açıdan köylünün güvenini kazanması, eğitim öğretim sürecine de olumlu yönde etki etmektedir. Öğretmenin, Anadolu köylüsünün oldukça değer verdiği din olgusu içerisinde var olan bir görüntü çizmemesi, öğretmenle halkın arasında bağ kurulamamasına yol açmaktadır. Köyün baskın unsurları, Ağa, muhtar, imam gibi kişilerin halk üzerindeki tesirini azaltabilmek adına, köylüye manevi hassasiyetler noktasından güven veren bir profil çizilmesinin, öğretmenin işini kolaylaştıracağı bir gerçektir.

### 3.2.5. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu

*Alinin Biri* romanında öğretmen, derslerde geri kalmış, derslerdeki alt yapı konusunda sıkıntı çeken öğrenciler için kurslar açmakta ve telafi eğitimi yapmaktadır. Yaşar adlı öğrenci, geçmişte derslere olan ilgisizliğinden dolayı birçok kez sınıfta kalmış olmasına rağmen öğretmen, Yaşar'ı kazanmaya çalışmaktadır. Yaşar, Nalbant Efe'nin oğlu Ali'nin çocuğudur. Yaşar, okulun en büyük öğrencisidir. Geçmişte, köye gelen birçok öğretmenden şiddet görmüştür, bu yüzden de okula karşı bir ilgisi kalmamıştır. Yaşar neredeyse öğretmenle aynı yaşa gelmiş olmasından dolayı, bu yüzden öğretmen; Yaşar'a karşı önleyici rehberlik hizmeti sağlamaktadır. *"Bu kış ben gece kursları açtım. Cahiller için... Bundan da kaçtı. Okulun semtine bile uğramadı. Ben de dövecek değilim ya !"* (Erdinç, 2007 s. 50). Öğretmen gece kursları aracılığıyla, derslerinde geri kalmış öğrencileri eğitim öğretim sürecine aktif olarak katmaya çalışmaktadır.

Öğretmenin okul içerisindeki tutum ve davranışlarıyla ilgili durumuna eserde çok az yer verilmektedir. Romanda geçen kişilerden biri olan Gagılı karakteri ile ilgili öğretmenle yaşanan olumsuz bir durum aktarılmaktadır. Romanda, Gagılı yetim bir çocuktur, yaşı on sekizi geçmemiştir, on sekiz yaşını geçtikten sonra köyde sevmediği kişileri vurup öldürmek istemektedir; Gagılı, köyün sevilen bir karakteridir ilkokula devam etmektedir. Öğretmen, öğrencilerin okul içerisindeki hal ve hareketleri ve ders durumları kadar, toplum içerisindeki davranışlarını da gözlemlemekte ve öğrencilere müdahale etmektedir. Öğretmen, Gagılı'nın matematik dersinde çözemediği bir soru karşısında yanlış bir tutum geliştirmekte ve öğrenciyi dövmetedir. Gagılı bu olayı amcasına aktarır. Amcası öğretmene, öğretmenliğe ve eğitime duyduğu saygıdan dolayı, Gagılı'yı teselli etmekte ve bu yaşanan olayı önemsememesi gerektiğini belirtmektedir. *" Keşke senin yaşında olaydım da beni de döveydi. Canım acırdı, ağlardım ama öğrenirdim. Sen de öğren. Hem öğretmen kısmının vurduğu yerde gül biter."* (Erdinç, 2007 s. 69). Öğretmenin bu davranışı, eğitim öğretim süreci içerisinde başvurulmaması gereken davranışlar içerisine girmektedir. Öğrenci için, özelde derse ve öğretmene genelde ise; okula karşı olumsuz algı oluşmasına yol açan bir davranıştır. Gagılı'nın amcasının, Gagılı'nın öğretmen tarafından dövüldüğünü öğrendiğinde verdiği tepki, köylünün eğitime olan ilgisini göstermektedir. Amca, okuyamadığı için çok üzgündür çünkü köyde ağanın boyunduruğu altında yaşamaya mahkûm haldedir.

### 3.3 Havada Bulut Yok

*Havada Bulut yok* adlı eser, Cevdet Kudret Solok tarafından yazılmıştır. 1958 yılında basımı gerçekleştirilmiştir. Kitabın yazarı Cevdet Kudret Solok enstitülü olmayan bir yazardır. *Havada Bulut Yok, Süleyman'ın Dünyası serisinin (Sınıf Arkadaşları, Havada Bulut Yok, Karıncayı Tanırsınız)* ikinci romanıdır.

Eserde, Süleyman adındaki bir edebiyat öğretmenin, öğretmenlik yaşamı anlatılmaktadır. Süleyman üniversiteden mezun olduktan sonra, Kayseri'ye öğretmen olarak atanır. Kayseri Lisesinde göreve başlar. Süleyman'ın şehre gelmesiyle birlikte aslında her şey başlamıştır. İlk olarak İstanbul adında bir otele yerleşir ve diğer gün görev yapacağı okuluna gider. Müdürle tanışır ve müdürle tanıştıktan sonra okul bahçesi içerisinde, bekâr öğretmenlere tahsis edilmiş kalınabilecek bir yer olduğunu öğrenir ve oraya yerleşir. O dönem içerisinde kayseri gibi bir şehirde yapılabilecek çok aktivite olmadığı için, burada görev yapan memurların monoton bir hayatları vardır. Öğretmenlerin çoğu okul çıkışlarında kahveye giderler. Kahve sonrası memurların mekânı haline gelen Şükrü'nün lokantasına yemeğe geçerler. Mekân, içkili olduğu için öğretmenlerin birçoğu sarhoş halde evlerine dönmektedir. Zamanla bu duruma Süleyman da alışmaya başlar; ama diğer öğretmenler gibi sıradan bir hayat yaşamak, zamanla Süleyman'ı çok bunaltır. Süleyman zamanla öğretmen arkadaşlarının kişilik özelliklerini de tanımaya başlar, özellikle öğretmen arkadaşı Basri Bulut'un ailesine karşı tutumuna içten içe çok kızmaktadır. Eşini ve çocuklarını ihmal eden Basri Bulut, sürekli alkol kullanmakta ve evdeki her şeyi bir şekilde alarak alkol alabilmek adına satmaktadır. Basri Bulut'un ailesine yardım etmeye çalışan Süleyman, Basri Bulut vefat edince ailenin yanına daha sık gidip gelmeye başlar. Bu gidiş gelişler, zamanla Basri'nin eşi Nermin'e karşı ilgiye dönüşür; fakat bunu ona sezdirmez. Nermin'in dul oluşu ve Süleyman'ın eve sık sık gidip gelişi dedikodulara yol açar, Nermin'in yalnızlığını fırsat bilen kişilerin, kadın hakkındaki kötü planlarını öğrenen Süleyman, Nermin ve ailesini ikna ederek Kayseri'den istemese de gönderir. Süleyman bu gelişmelerin yanı sıra dar gelirli, ders çalışma ortamı bulamayan, Kayseri'de kalacak yeri olmayan öğrencilere yardım etmek için de birçok girişimde bulunur. Bu çalışmalar sırasında, bu işlerin çok zor olduğunu anlar; çünkü kimse Süleyman'a yardım etmek istememektedir. Tüm şartları zorlayan Süleyman öğretmen, birçok sosyal kuruluşa ve faaliyete katılır. 2. Dünya Savaşının vuku bulduğu bu dönemde, sosyal yardımların halka

ulaştırılmasında Süleyman öğretmen, diğer öğretmen arkadaşlarından farklı olarak tüm süreçlerin içerisinde yer almaya çalışır. On beş yıl boyunca görev yaptığı Kayseri’de gördüğü eksiklikleri, sıkıntıları ve yaşadıklarını anlatmak amacıyla gazete ve dergilere yazılar yazar. Bu yazıların başlarına iş açacağını düşünen birçok gazete ve dergi yazıları yayımlamaz, Süleyman’ın son olarak yazı gönderdiği *Dünyaya Bakış* dergisinde *Kayseri’de Hayat* adlı yazısı yayımlanır. Bu yazının üzerine soruşturma geçiren Süleyman Öğretmen, mesleğinden alınır ve İstanbul’a merkeze çekilir. Romanda mevcut şartların dışına çıkmaya çalışan, diğer öğretmenlerden farklı düşünen ve insanlara yardım etmeye çalışan bir öğretmenin; bu çalışmalardan dolayı yaşadığı sıkıntılar aktarılmaktadır.

Yazarının yaşamından izler de taşıyan *Havada Bulut Yok* romanında; şehirli, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, sosyal, aydın, idealist, etik değerlere önem veren ve öğretmenlik mesleğini sadece geçim kaynağı olarak gören öğretmen olguları tespit edilmiştir.

### **3.3.1 Şehirli Öğretmen Olgusu**

#### **3.3.1.1 Taşra Açısından Şehirli Öğretmen Olgusu**

*Havada Bulut Yok* romanının başkahramanı olan Süleyman öğretmen, 1950-1960 yılları arası köy enstitülü olmayan yazarların romanlarında ortak bir yapı olarak ortaya çıkan, şehir kökenli öğretmenlerden biridir. Romanın yazarı tarafından, İstanbul’da yetişmiş ve Anadolu’yu hiç tanımamış bir kişi olarak ortaya konulmaktadır. Büyükşehirde yetişen Süleyman için Anadolu bakir bir yapıdır ve ancak araştırmaları sonucunda edindiği bilgilerle, Anadolu’yu tanımaktadır. Bu durum kendisinde, Anadolu’ya karşı şaşkınlık ve merak uyandırmaktadır. “*Ertesi gün gözlerini açtığı zaman şaşka kaldı. Anadolu’yu yalnız harita üzerinden tanıyor, gerçek Anadolu ile şimdi ilk kez karşı karşıya geliyordu.*” (Solok, 2006, s. 16). Görev yeri olan Kayseri’ye trenle yaptığı yolculuk sırasında gördüğü manzara karşısında Anadolu’yu beğenmemektedir. Öğretmenin şehir kökenli bir birey oluşu ve Anadolu’yla ilgili zihninde oluşan algı, diğer köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenlerle ortaklık taşımaktadır. 2. Dünya savaşının getirdiği imkânsızlıkların bir göstergesi olarak çizilen Anadolu insanı tipi, bu kısımda ortaya konulmaktadır. “*Süleyman pencereden seyrediyor, birtakım kısa boylu, çelimsiz insanlar; başka başka renkte bez parçalarıyla yamana yamana asıl kumaşı belirsiz olmuş, yine de lime lime miltanlar; bele bir iple bağlanmış kara şalvarlar; diz*

*kapakları yırtık ya da kıcı yamalı pantolonlar; iyi sepilenmemiş deriden yapılma çarıklar; tozlu bir yolda ağır ağır giden kağnılar, eşek kadar ufalmış kavruk öküzler; yolcu trenlerinin durmadığı hiçbir yolcunun da gelip gitmediği küçük istasyonlar...”* (Solok, 2006, s. 16). Anadolu'nun o günkü durumu, Süleyman öğretmenin gözüyle bu şekilde aktarılmaktadır. Süleyman öğretmen bu manzara karşısında farklı bir yaşam alanına geldiğinin farkına varır. Öğretmen için taşra, farklı bir mekân algısı oluşturmaktadır. Okulda görev yapan birçok öğretmenin İstanbul, Ankara gibi büyükşehirlerden gelmiş olması ve taşradaki hayatın oralara benzememesi burada görev yapan öğretmen ve memurları farklı bir yaşam tarzının içine sokmaktadır. Süleyman'ın taşraya karşı olan ön yargısı anlatılanlarla ve birebir tanık olduğu durumlarla daha da artmaktadır. Romanın kahramanlarından biri olan Numan Halit'in ifadeleri, bunu kanıtlar niteliktedir. *“Her gün üç buçukta okuldan çıkacaksınız gece saat on bire kadar ne yapacaksınız? Kitap deseniz buraya kitap gelmez; gazete deseniz, günün birinde artık İstanbul'da olup bitenler sizi ilgilendirmez olur, orayla bağlantınız o kadar azalır ki her haber yabancı gelmeye başlar. Sinema deseniz sinema yok, tiyatro yok, bar yok, doğru dürüst kerhane bile yok.”* (Solok, 2006, s. 25). Taşrada zamanı geçirmenin zorluklarından yakınan Numan Halit, taşranın insan üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Numan Halit, İnsanın beklentilerinin zamanla değiştiğini, belli bir süre sonra dünya veya Türkiye'deki herhangi bir gelişmenin kişiyi ilgilendirmemeye başladığını belirtir. Eserde, taşra; yalıtılmış, kendi içinde bir düzen kurmuş yapı olarak ve öğretmenler de bu düzene uymak zorunda kalan bireyler olarak aktarılmaktadır.

### **3.3.1.2 Aydınlar Açısından Şehirli Öğretmen Olgusu**

Edebiyat öğretmeni olarak atandığı okula göreve başlamak için gelen Süleyman öğretmen, okula geldiğinde ilk olarak okul müdürüyle tanışır ve onunla kısa süreli sohbet eder. Müdürün Anadolu'ya karşı tutumu da Süleyman'ın düşüncelerine benzemektedir. Müdür, şehir yaşamının çok gerisinde gördüğü bu yerle ilgili düşüncelerini ortaya koymaktadır. İmkânsızlıkların yaşam şekillerine olan etkisinden bahsetmektedir. Yeni atanan öğretmenin bu yere alışabilmesi için bilgiler vermektedir. *“Biz burada bir aile gibiyiz, dedi. Hepimiz birbirimize sımsıkı bağlıyız. Hepsi on beş, yirmi aydınız, öbür dairelerden de beş on okumuş adam gelir, bunun dışında görüşecek başka kimse bulamazsınız. Akşam olup da dersler bitti miydi, doğruca kahveye gideriz.”* (Solok, 2006, s. 20). Müdür, taşrada kişiler arası sosyal



alanın sınırlarını çizmektedir. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin genel olarak yaşam tarzları birbirlerine benzemektedir. Farklı düşünen veya farklı yaşayan öğretmenler de bir şekilde yalnızlığa itilmektedir. *“Tavla bilir misiniz?-Hayır.-Aaaa bu kötü! Hemen öğrenmelisiniz. Malum ya burası taşra . İnsan daireden çıktı mı yapacak iş bulamaz.”* (Solok, 2006, s. 20). Köydeki öğretmenlerin hayatına nazaran taşrada hayat, şehirli öğretmen açısından biraz daha iyi durumdadır. *“Biz aydınların görüşebileceği kimse yoktur ki gidip beş on laf edesin. Hem zaten akşama kadar bilim içinde boğuluyoruz. İşten kurtulunca insan birazda eğlenmek istiyor. Eğer tavla ile iskambil de olmasa bütün arkadaşların hali haraptır.”* (Solok, 2006, s. 20). Köyde yalnızlığa bir şekilde alışmak zorunda kalan ve köy ahali dışında bir sosyal tabaka ile iletişim kuramayan öğretmene göre, kendisine daha uyumlu bir çevre bulabilmesi açısından, taşradaki öğretmen daha iyi durumdadır. Öğretmenin, sosyal çevresi, aldığı eğitime paralel bir grup olmasına rağmen, Süleyman öğretmeni tatmin etmez. Süleyman öğretmenin beklentilerini, yeni dâhil olduğu bu çevre karşılayamaz. *“Eğer bilseydiniz sizinle de bir karşılaşırdık. Ama günün birinde nasıl olsa öğreneceksiniz. Burada başka türlü yaşanmaz ki!..”* (Solok, 2006, s. 20).

Süleyman öğretmen, monotonlaşan hayattan zamanla oldukça sıkılır. Sosyal bir tip olan Süleyman öğretmen, kendisi için sosyal uğraşlar bulmaya çalışır. Dernek, vakıf, gibi kurumlar şehir kültürünün oluşturduğu yapılardır. Bu kurumlara yönelen insanların hayat algıları da bu doğrultu da gelişim göstermektedir. Süleyman öğretmen için bu tip sosyal faaliyet mekânlarının varlığı, kendisi için önemli bir unsurdur; çünkü insanın hayata ve diğer insanlara bakışında mekânın önemli bir rolü vardır. Nilüfer İlhan’a göre; Mekân, kişiler arasındaki sosyal, siyasal ve kültürel farklılıkları ortaya çıkaran önemli bir yapıdır. Bu yapı sınırlamalara, ayrıştırmalara ve nitelermelere sebebiyet verir (İlhan, 2018, s. 148). Bu açıdan Süleyman’a, dernek, vakıf gibi kurumlara yönelmek, iyi gelmektedir. Süleyman öğretmenin, sosyal faaliyetler konusuna özel önem vermesi; onun aktif bir birey karakteri özelliği sergilediğini gösterir. Süleyman gibi davranan bireyler, Kretschmer’e göre; genellikle, her türlü güçlülüğün üstüne gitmeye çalışan ve güçlükler karşısında başarılı olan, her insanın zaman zaman ihtiyaç duyabileceği tiplerdir. Yorgunluk ve yılgınlık göstermeden yeni şeyler yapmak arzusuyla işlere yönelirler. Yaptıkları işleri hep iyi yapma düşüncesindedirler. Düşüncelerini, gizlemeden açıktan açığa ortaya koyarlar. Makam ve mevki kazanmak gibi çabaları olmadan daha çok kendilerini mutlu edebilecek işlere odaklanırlar (Kretschmer, 1949. s. 224). Süleyman

öğretmenin, halkevlerinde gönüllü eleman olarak faaliyetlere başlaması, İstanbullu olan Süleyman'ın köyü ve köylüyü tanması açısından bir fırsata dönüşür. Köy ve köylüyle bugüne kadar herhangi bir iletişimi olmayan Süleyman için, bu durum önemli bir deneyim olur. Kendisi gibi faaliyetlere katılmaya istekli öğretmen arkadaşlarıyla birlikte yola çıkar. “ *Bir cumartesi sabahı büyük bir otobüs tutuldu, köycülük kolundan ihtiyar belediye doktoru, numune hastanesi dişçisi, bayındırlık mühendisi, güzel sanatlar kolundan müzik öğretmeni Şadan, folklor meraklısı Almanca öğretmeni Rasim, Sosyal yardım kolundan eşraftan Çubukcuzade Raif, Süleyman, öbür kollardan ikişer üçer kişi bir de halkevi katibi. Hepsi yirmi kişiyi buluyordu.*” (Solok, 2006, s. 139). Yaptığı sosyal faaliyet çalışmalarını yeterli bulmayan Süleyman, halkevlerini bir rapor verme merkezine benzemektedir. Köylere, sosyal kurumlar tarafından yapılan ziyaretler, çalışmada ele alınan romanların diğerlerinde de yer almaktadır. Havada Bulut Yok romanında 2. Dünya savaşı başlayana kadar halkevlerinin ciddi bir çalışması olmamıştır. Halkevlerinin Kayseri şubesi tarafından kurumun merkezine, genellikle kâğıt üzerinde icraat bilgileri gönderilmektedir. Yazarın, romanı kurgularken kendi hayat görüşü ve deneyimlerini de oluşturduğu esere yansıttığı gerçeğinden hareketle, yazar bir dönem eleştirisi de yapmaktadır. Yazar, belli bir niyet ekseninde konuyu seçmekte ve kendi sanatsal yetkinliğini de kullanarak aktarmak istediği konuyu farklı vasıtalar aracılığıyla dile getirmektedir. Yazarın anlatılarda kendisini iyi derecede gizlemesi sayesinde okuyucu yazarın etkisini kahramana yüklemektedir. Yazarın bunu başarabilmesindeki en önemli unsur, karakterlerin okuyucu gözünde geçmiş gibi hissettirilmesidir (Tökel, 2002, s. 227-228). “*Süleyman ‘rapor fabrikası’ adını verdiği Halkevinden çoktan ayrılacaktı ama köylere çıkarıldıkça hiç değilse onların yanında gezmek, görmek, tanımak fırsatını bulduğu için ayrılmadı. Halkevi ikinci Dünya Savaşına kadar böyle, içinde fikirler, projeler, nutuklar, raporlar, üyeler, iş bölümleri, bulunan ama iş bulunmayan boş bir kalıp halinde sürüp gitti.*” (Solok, 2006, s. 146). Süleyman öğretmenin bu ekipte bulunmasının en önemli nedeni, köylüleri tanıma isteğidir. Dönemin ele alınan romanlarında, köylünün sıkıntılarını görmezden gelen bir sosyal kurumlar topluluğu dikkat çekmektedir. Ekonomik problemler, köy romanlarının asıl problemlerindedir. Köylünün ekonomik yönden zayıf oluşu, neredeyse tüm köy romanlarında ele alınmaktadır (Kaplan, 1997, s. 267-268). Romanın içerisinde doğrudan ele alınmamış bile olsa, okuyucuya verdiği mesaj Mehmet Kaplan'ın tespitiyle uyumaktadır. Ekonomik sıkıntıları göz ardı ederek

köye yaklaşmak, köyü tanımaya çalışmak ya da köye yönelik bir faaliyette bulunmak, anlamlı olmamaktadır. Bu dönemde, köylü artık kendi çabasıyla romana konu olmaya başlamıştır. Böylelikle, kendisiyle ilgili baskın görüşleri bütünüyle değiştirmiştir. Köy romancıları daha üreticiliğin eğitimini görürken, asıl gerçekliğin dışına yönelmiş, köy romancılarının yetişmelerini sağlayan devlet aygıtına bedel ödemek amacıyla köye, köyün dışından bakmayı tercih etmiştir (Akçay, 2013, s. 137).

### 3.3.2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu

Süleyman öğretmen, göreve başlamasıyla birlikte, ilk girdiği derste sınıf yönetimi konusunda tutumunu ortaya koymaktadır. Öğretmen, öğrencilere yaklaşım konusunda ve öğrencilerde kendisiyle ilgili oluşacak izlenim konusunda, zihninde tasarımlar yaparak davranmaktadır. Öğretmen, girdiği ilk dersle birlikte kendi öğrencilik yıllarını da hatırlamaktadır. Öğrencilik yıllarından hareketle, öğretmen olarak ilk anda öğrenciler nazarında, nasıl bir izlenim bırakırsa bu izlenimin o şekilde devam edeceğinin farkında olarak davranır. İlk dersi için müdür tarafından, 10.sınıf düzeyinde 40 kişilik bir sınıfa getirilen Süleyman, öğretmenlik mesleğinin aslında bir canlı yayın anı olduğunu o anda hissetmektedir. *“Süleyman birdenbire sezdi: Öyle bir meslek seçmişti ki, bundan sonraki hayatı yüzlerce, belki üç yüz belki bin ne kadar öğrenci varsa o kadar gözüün denetimi altında geçecektir .”* (Solok, 2006, s. 38). Süleyman, sınıfı bir gözden geçirdikten sonra, çocukların zihninde oluşturmak istediği öğretmen modeline göre ilk girişi yapar. *“Eğer gülerse her zaman gülmesi gerekecekti, artık hiçbir zaman kıyamazdı. Süleyman güler yüzle yaşamayı yeğledi. Dudakları dişlerinin üstünde hafiften gerildi; aralandı, sonra: Günaydın çocuklar, dedi.”* (Solok, 2006, s. 38). Öğretmenlerin, öğrenci davranışlarına şekil vermekte en önemli etken olduğu bir gerçektir. İyi bir sınıf ortamının kurulmasında karşılıklı güvene dayalı bir atmosferin oluşması için öğretmen yıkıcı değil, yapıcı bir tutum benimsemelidir (Sığırtmaç, 2015, s. 38). Süleyman öğretmenin, güler yüzle derse başlaması, öğrencilerin; yeni tanıdıkları öğretmenle ilgili iletişim setlerini yıkan olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrencinin kendisini rahat ifade edebileceği bir sınıf ortamı, birçok olumsuz durumu ortadan kaldırmayı sağlayacaktır.

İlk dersinde Süleyman öğretmen, sınıftaki öğrencileri tanımaya çalışmakta ve sınıfın edebiyata olan ilgisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin edebiyat dersine karşı tutumlarını analiz ederek hazır bulunuşluklarını tespit etmek

istemektedir. Öğrencileri tanımaya yönelik sorular sorduğu sırada, bir öğrencisinin şiir yazıyor olduğunu öğrenince öğrencinin çekingen davranmasından dolayı, akranları yüzünden özgüven sorunu yaşadığını anlamakta ve bunu engelleyici bir tutum sergilemektedir. “*Ne zamandan beri yazıyorsun? İki yıldan beri efendim. Yanında var mı hiç? Onun yerine yine arkadaşları cevap verdi. Var efendim var. Yeni yazmış bir tane. Dün, Kemal’e okumuş. Şair çocuk arkadaşlarına kızgın kızgın baktı. Süleyman: Oku bakayım nasıl olmuş dedi.*” (Solok, 2006, s. 40). Öğretmen, öğrencinin şiirini sonuna kadar dinledikten sonra, öğrenciye şiir hakkında dönütte bulunur. “*Sonra, Çocuğu kırmamaya çalışarak, hep söylenmiş şeyleri tekrarladığını, çok eski yolda yazdığını, şiirin şiir olması için sözlerin ölçek ve uyağa uydurulmasının yeterli olmadığını anlattı.*” (Solok, 2006, s. 41).

Süleyman’ı dergiye yazdığı yazıdan dolayı teftiş etmek amacıyla okula gelen müfettiş, Süleyman’la ilgili her şeyi incelemeye başlar, okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen arkadaşlarından teker teker bilgiler alır. Son olarak da Süleyman’ın öğretmen yeterliliğini ölçmek amacıyla derslerine girer. Süleyman’ın ders işleyişi, konuyla ilgili verdiği örnekler ve ödevler öğrencilerin işlenen konuyu tam anlamıyla öğrenmeleri için yeterlidir. Öğretmen sunuş yöntemini kullanmasının yanında yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun olacak şekilde, öğrencilere rehberlik etmekte ve yaparak yaşayarak öğrenme temelli ders işlemektedir. Öğretmenin verdiği ödevler ve örnekler, alanı konusunda yeterliliğini de ortaya koymaktadır. Müfettiş tutanağına geçen şu kısımlar bu düşüncüyü kanıtlar niteliktedir:

*“9. Sınıf A şubesindeki dersine girdiğim de hitabet bahsi üzerinde konuşuluyor ve örnek olarak Perikles’in bir söylevinin çevirisi okunuyordu. İçindeki ‘Yönetim şeklimizin adı demokrattır. Bu ad ona, birkaç kişiye değil; bütün yurttaşlara dayandığı için verilmiştir. Yurda iyiliği dokunabilecek bir yurttaşın şerefli bir yer kazanmasına yoksulluğu, aşağı bir sınıftan oluşu engel değildir.’ Cümleleriyle halk egemenliği ve sınıf farkı gibi şeyleri belirten bu söylev üzerinde öğretmenle dersten sonra görüşürken ‘örnek olarak neden yerli seçmediğini ‘sorduğumda, bana ümanizmden söz etti; ulusal değerleri küçümseyen bu zihniyetin, ümanizm ile kamufl edilmiş başka bir izm olması olanağı da vardı.*”

*Son sınıf edebiyat kolunda haftada bir yapılan kitap inceleme saatinde, öğretmen, Eflatun ‘dan çevrilmiş olan ‘Sokrates’in Savunması’ adlı kitap üzerinde durdu. İncelemek için acaba neden başka bir kitap seçilmemişte ille bu seçilmiş? Çünkü burada ‘alışılanın dışında bir şey yaptığı ‘ için suçlandırıldığını söyleyen Sokrates, gelenek ve göreneklere hücum etmektedir. Yargılanması ve mahkûm edilmesi de bu*

*yüzdendir. Öğretmen metni açıklamak bahanesiyle, Sokrates'in haklı olduğunu belirtmeye çalışmıştır.*

*Edebiyat öğretmeni Süleyman'ın öğrencilere evlerinde okumak üzere hangi kitapları salık vermiş olduğunu da araştırdım. Bunların hepsini bir bir okudum; aralarında 'Müfettiş' ve 'Hamlet' adlı iki eser özellikle dikkatimi çekti..." (Solok, 2006, s. 235).*

Müfettişin tuttuğu notlardan, Süleyman öğretmenin alan bilgisi ve mesleki yeterlilik konusunda gayet başarılı bir öğretmen olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Romanda, öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya sevk eden, ezberci anlayıştan uzak, sadece ders anlatmak yerine rehberlik yaparak dersin işlenmesi sağlamaya çalışan, klasik eserlerden örneklerle dersi zenginleştiren bir öğretmen profiliyle karşılaşılmaktadır. Öğrencinin etkin olarak rol alması gerektiği bir model olan yapılandırmacı öğrenmede düşünce ve fikirleri ifade etme, bilgiyi analiz etme, inceleme ve öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin ders içerisinde etkileşimleri önemlidir. Öğrenciler, bilgiyi aldıkları gibi kabul etmeyerek yeniden değerlendirirler (Kalaycı, 2014, s. 15).

### **3.3.3. Sosyal Öğretmen Olgusu**

#### **3.3.3.1. Toplum Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu**

Havada Bulut Yok romanının vaka yılı 2. Dünya Savaşı yıllarına rastlamaktadır. Bu açıdan romanın içeriğine, 2. Dünya Savaşı'nın büyük etki ettiği görülmektedir. 2. Dünya Savaşı'nın yaşandığı bu yıllarda, Türkiye Cumhuriyeti, savaşa son anda kâğıt üzerinde dâhil olmuş; savaş boyunca denge politikası izlemiş ve tarafsız kalmayı seçmiştir. Türk devleti savaşa girmemesine rağmen ekonomik ve sosyal açıdan ciddi sıkıntılarla karşı karşıya kalmıştır. Ekonomik açıdan son derece sıkıntılı olan bu dönemde, Anadolu'nun birçok şehrinde olduğu gibi Kayseri'de de kıtlık baş göstermiş, insanlar karne ile ekmek alma uygulamasına kadar birçok tasarruf politikasını yaşamak zorunda kalmıştır. İşte böyle bir dönemi anlatan romanda sorunlar, Süleyman öğretmen ekseninde ele alınmaktadır. Süleyman öğretmen kendi çocukluk yıllarını da göz önüne getirerek yaşadığı sıkıntıları, Anadolu'nun bu şehrinde tekrar hatırlamak ve başta öğrencileri olmak üzere tüm yoksul insanlara yardım etmeye çalışmaktadır. Süleyman öğretmen, öğrencilerinden biri olan Akif'in açlıktan baygınlık geçirmesi üzerine yaşadığı olaylar sonucunda

Akif'e yardım alabilmek amacıyla halkevine gitmiştir. *“O gün, okul kapandıktan sonra, saat dört sularında Halkevi'ne gitti. Halkevi başkanı Reşat Bey uzun boylu, dazlak kafalı bir adam, mebus olma sevdasında”* (Solok, 2006, s. 133). Bu olaydan sonra öğretmenin yardım faaliyetlerini sürdürebilmesi ve bunu bir düzen içerisinde yapabilmesi için seçtiği yol halkevlerine girmek olmuştur. Bu kurum aracılığıyla tasarladıklarını düzenli ve istikrarlı bir şekilde hayata geçirmeyi amaçlamaktadır. Halkevleri ise Süleyman'ın hayalindeki gibi bir yardım kuruluşu olmanın ötesinde bir rapor verme kuruluşu gibi hareket etmektedir. Halkevi müdürü, Süleyman'ın insanlara yardım etme konusundaki isteğini, kurumu açısından fırsata çevirir.

*“Mademki insanların dertleriyle bu kadar yakından ilgileniyorsunuz, öyleyse çalışmalarınızın daha planlı, daha verimli olabilmesi için evimizin edebiyat ve sanat kolundan başka sosyal yardım kolunda da görev kabul etmenizi rica edeceğim.”* (Solok, 2006, s. 135).

Savaşın başlamasına kadar ciddi anlamda bir faaliyet içerisinde bulunmayan halkevleri, başlayan 2. Dünya savaşıyla birlikte birtakım çalışmalara yönelmiştir. Halkevleri aracılığıyla insanlara yardım etmeyi amaçlayan Süleyman öğretmen, kurumun aslında sadece bir şeyler yapıyormuş görüntüsü vermekten başka bir işe yaramadığını anlamasına rağmen; köyü ve köylüyü tanımasını sağladığı için kurumun içerisinde bulunmaya devam etmektedir. Halkevleri, romanda ciddi manada faaliyetlerini 2. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla yerine getirmeye başlamıştır. Bu çalışmalardan en önemlisi, Süleyman öğretmenin de içerisinde bulunduğu ekip tarafından yapılan, ihtiyaç sahibi bireylerin belirlenmesi ve ona göre erzak dağıtımı yapılmasıdır. Kayseri'nin birçok mahallesini sırayla (Çorakçılar, Bozatlıpaşa, Çandır, Güllük,) dolaşarak tespitlerde bulunurlar. Süleyman öğretmen, romanda zamanla öğretmen kimliğinin ötesinde sosyal projelerde görev alan bir birey kimliğine bürünmüştür. *“Liste gittikçe kabarıyordu, sadece yiyecek günlük ekmeği bulunmayan dul kadınları, kimsesiz ihtiyar erkekleri, çalışamayacak hastaları yoksul saydıkları halde, yazdıkları daha şimdiden iki bini geçmişti.”* (Solok, 2006, s. 170). Yaptığı bu sosyal çalışmalar, Süleyman öğretmenin mesleğini kaybetmesine neden olacaktır.

### **3.3.3.2. Eğitim Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu**

Süleyman öğretmenin, eğitim açısından yaptığı sosyal faaliyetler de romanda yer tutmaktadır. Öğretmen, maddi imkânsızlıklardan dolayı sokak lambası altına ders çalışmak zorunda kalan çocuklar için pek çok çalışma yapar. Okul

yönetimiyle görüşerek okulun pansiyon kısmında en azından ders çalışabilmeleri için izin almaya çalışır. Ayrıca okuldaki öğrencilerin, genellikle köylerden gelmesi ve şehirde barınma konusunda sıkıntılar çekiyor olmalarından dolayı bir yurt açmak için uğraş verir. Başta okul yönetimi olmak üzere herkesi, bu düşüncesinden dolayı karşısına alır. Yurt açma konusunda Kayseri’ de birçok kurumun kapısına gitmesine rağmen bir türlü yurt problemini çözemez.

### 3.3.3.3. Arkadaş İlişkileri Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu

Süleyman öğretmen, on beş yıl çalıştığı Kayseri’de göreve başlamasıyla birlikte birçok meslektaşını da zamanla tanıma imkânı bulur. Bu meslektaşlarından resim dersi öğretmeni Basri Bulut, ailesine karşı ilgisiz onlarla ilgili hiçbir durumla ilgilenmeyen, sürekli alkol alan ve aile fertlerini sefaletin içinde yaşamaya zorlayan bir karakterdir. Basri Bulut’un ailesinin harap durumunu gören Süleyman öğretmen, sosyal bir sorumluluk üstlenerek onlara yardım etmek ister. Süleyman öğretmen karakterinin romanda en belirgin karakter özelliği sosyal sorumluluk sahibi olması olarak belirlenmektedir; çünkü öğretmen okuldan öğrenciye, öğrencilerden köylüye kadar birçok sosyal konuyla ilgili faaliyetlere katılmaya gönüllü bir kişidir.

*“Süleyman durumu müdüre açtı. Basri’nin çoluk çocuğuna öğretmen yemeğinden yardım edilip edilemeyeceğini sordu; Müdür, bunun yapılamayacağını, gelecek ay başka bir çözüm yolu bulunabileceğini söyledi. Aybaşına daha epey zaman vardı. Oysa hemen bir şeyler yapmak gerekti; onun için düşünülen çarenin ne olduğunu sormadı, müdürden şimdilik bir fayda gelmeyeceğini anlayınca, Ömer Fethi ve Himmet Rıza ile görüştü, üç arkadaş her üç öğün yemeği dışarıda yiyip okul tabldotundaki paylarını bir hademe ile her gün Basri’nin evine göndermeye karar verdiler.” (Solok, 2006, s. 52).*

Süleyman öğretmen, yakın çevresiyle ilgili gelişmelerden haberdar olup müdahale etmeye çalıştığı gibi, diğer öğretmen arkadaşlarını da bu tip süreçlere dâhil etmeye çalışır ve Basri Bulut’un ailesine yardımcı olmaya başlar.

### 3.3.4. Aydın Öğretmen Olgusu

Süleyman öğretmen, bir edebiyat öğretmeni olarak alanına hâkim görüntü çizmektedir. Kültür düzeyi yüksek, Türk ve dünya edebiyatına hâkim olduğuna kitabın birçok bölümünde rastlanılmaktadır. Öğretmen günceli ve alanını takip etmeye çalışan, farklı düşüncelere açık olan bir yapıdadır. *“İşte böyle, akşama kadar nereye gitse, ne yapsa hep kafasında bunu taşıdı. Dante’nin Cehennem’inde Arşivek*

*Ruggeri'nin kafatasını hiç durmadan kemiren Ugolino'yu hatırladı, söylendi: 'Ey benim Ugolino'm fakat ben seni aç bırakmamıştım.'* (Solok, 2006, s. 90). Aydın bir birey olmanın belki de ön koşulu kültürel açıdan da bireyin kendisini geliştirmiş olmasıdır. 1950'li yılların imkânlarıyla öğretmenin Türk ve dünya klasiklerini okumuş olması, bilgiye ulaşmanın daha zor olduğu bir dönemde öğretmen açısından olumlu bir kimlik olgusu olarak değerlendirilebilir.

Kayseri'de yaşanan sıkıntılar, yoksulluk, açlık ve daha birçok konuyla yakından ilgilenen Süleyman öğretmen, tüm bu işlerin yanı sıra gazete ve dergilere de yazılar yazmaktadır; fakat bu yazıların birçoğu geri çevrilmektedir. Mahalle ve sınıf arkadaşı olan Haydar'ın gazetesine yolladığı yazısı da arkadaşı tarafından nazikçe geri çevrilir. Haydar, Süleyman'a yazdığı cevap mektubunda 'suya sabuna dokunmayan' yazıları yayımlayabileceğini diğer türlü hiçbir yazıya yer veremeyeceğini belirtir. Bu durum üzerine Süleyman öğretmen, son bir kere de şansını *Dünyaya Bakış* dergisinde dener ve yazısı kabul edilir. Süleyman bu dergiye birçok kez yazı gönderir. Kayseri'de Hayat adlı yazısı dergide yayımlanır. Kayseri'yle ilgili pek çok konuyu içinde barındıran bu yazıdan sonra Süleyman öğretmen, çevresi tarafından yalnızlığa terk edilir. Süleyman, yalnızlığın dışında bir de soruşturmaya maruz kalır. Bir edebiyat öğretmeni olan Süleyman'ın gazete ve dergilerde yazmaya çalışması onun kültür düzeyini ve yazma konusunda yetkinliğini göstermesi açısından önemlidir. Aydın bir öğretmen olan Süleyman, şehirde yaşanan sıkıntılara duyarsız kalamamasının sonucunda mesleğinden men edilir ve merkeze çekilir. *"Bakanlıktan emir gelmiş, senin kimlerle görüştüğünün denetlenmesi isteniyormuş. Süleyman alnına vurdu: -Yaa... dedi. Benden kaçmanızın sebebi buymuş ha! Ömer Fethi, babacan bir davranışla elini salladı: -Birader sen de ne diye başından büyük işlere giriyorsin? -Ne yapmışım? -Bir yazı mı yazmışsın ne etmişsin? İşte onun içinmiş."* (Solok, 2006, s. 224). Köy enstitülü öğretmenlerin romanlarında da karşılaşılan, düşüncelerini yazıya döken öğretmenlerin bir şekilde görevden uzaklaştırılması, öğretmenlere engel olunması sorunu, köy enstitülü olmayan yazarların romanlarında da görülmektedir. Düşünce özgürlüğü hususundaki sıkıntıların, 1950- 1960 yılları arası öğretmen konulu romanlarda ele alınmakta olduğu söylenebilmektedir.



### 3.3.5. İdealist Öğretmen Olgusu

Kayseri’de öğretmen ve memurların klasikleşen yaşam tarzı ve kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmayışları, Süleyman öğretmeni olumsuz yönde etkilemektedir. Kendisinin de onlar gibi yaşamaya başlaması, Süleyman’ı bir zaman sonra rahatsız etmeye başlar. Öğretmenin derslere hazırlık yaparak gitmesi ve kendisini yenilemesi gerekliliği, günceli takip etme ihtiyacının olması ve alanıyla ilgili yetkinliğe ulaşmayı amaçlaması gerektiğini düşünen Süleyman, içinde bulunduğu durumdan son derece rahatsızdır. *“Süleyman burada bir türlü çalışmıyor, yerini yadırgıyordu. Yattıkları odaya gitse, orada da sallana sallana mantık ezberleyen Zühtü var. Çaresiz o da her gün dersten sonra, Numan Halit, Himmet Rıza, Ali Metin, Ömer Fethi ve daha başka öğretmenlerle birlikte Hakkı Ağa’nın kahvesine gider oldu.”* (Solok, 2006, s. 68). Süleyman öğretmenin, kişilik özellikleri böyle bir yaşam tarzını benimseyememektedir. Bir öğretmende bulunması gereken özellikleri, kendisine kazandırmaya çalışan Süleyman’a, Kayseri’deki yaşamı olumlu bir şeyler katamamaktadır. *“Aylar var ki eline kalem almış değil; yazmak şöyle dursun doğru düzgün bir kitap okuduğu yok.”* (Solok, 2006, s. 68).

Süleyman öğretmen, kendi öğrencilik yıllarını aklına getirdiğinde, okul yıllarında sınıf düzeninin zengin fakir öğrenci ayrımıyla yapıldığını hatırlar. Bu ayrımcılık kendisini o dönemde öyle etkilemiştir ki öğretmen olduğunda en çok kaçınacağı konu bu olur. Özellikle, eğitimde eşitliği savunan Süleyman öğretmen, bir öğrencisinin sokak lambası altında ders çalıştığını görünce çok etkilenir. Öğretmen eğitim sürecinde herkesin aynı imkânlarla yol alamadığını belirterek idealist bir yaklaşımla bu sürecin farklı değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyor ve parçanın değil bütün resmin görülmesi gerektiğini vurguluyor. Süleyman, eğitim öğretim sürecinde öğrencilere yönelik yapılan değerlendirmenin eksik ve hatalı olduğunu şu sözlerle aktarır: *“Sokak lambası altında çalışan kuşaklar başkalarıyla nasıl eşit olabilir? Bilmeyen döner. Evet. Ama bilmeyenin niçin bilmediğini araştırıyor, buna bir çare bulabiliyor muyuz?”* (Solok, 2006, s. 71). Köy enstitülü yazarların romanlarında, eğitim öğretim sürecinin başarıya ulaşamamasında, öğretmenin yalnız kaldığı tespitine karşın, enstitülü olmayan bir yazarın romanı olan Havada Bulut Yok da dönemim romancılarının tüm tespitlerinin dışında farklı bir bakış açısı görülmektedir: Eğitimde fırsat eşitliği. Öğretmen, fırsat eşitliğinin olmamasından dolayı hiçbir sonucun gerçek bir sonuç olmadığını ifade etmektedir. Eğitim öğretimin

içindeki tüm etkenlerin yanı sıra ekonomik nedenlerinde üstünde durur. Refah seviyesinin yüksek olmadığı bir ortamda zengin ile fakirin aynı şartlarda yarışması mümkün değildir. Öte yandan, Süleyman öğretmen kendisinden hareketle bir öz eleştiri de yapmaktadır. “*Bize gelince biz sadece masa başında oturuyor, yarışçıların yalnız bitirişlerine not veriyoruz, başlayanlarına aldırış eden bile yok. Hayır. Gerçek adalet bu değil. Buna bir çare bulmak gerek!*” (Solok, 2006, s. 71).

Remzi adlı öğrencinin ekonomik durumunu düzeltmek ona güzel bir çalışma ortamı oluşturmak amacıyla, Süleyman öğretmen çalışmalarına başlar. Remzi, Süleyman öğretmen için bir çıkış noktası olur aslında, Remzi gibi zor durumda olan öğrenciler için daha çok şeyin yapılabileceğini düşünür ve bu doğrultuda hareket etmeye başlar. İlk olarak okul müdürüyle görüşür ve müdür ile birçok konuda çatışma yaşar. Çünkü müdür yenilikçilikten uzak, durumu olduğu gibi kabullenmiş ve kendisine çizdiği sınırları aşması mümkün olmayan bir kişidir. Müdürün cevapları karşısında öğretmen daha da azimle bu işe sarılır.

“*-Kurtarmak mı? Siz neler diyorsunuz Allah aşkına? Sanki elimizden bir şey gelmiş gibi konuşuyorsunuz. Bunu nasıl yapabiliriz?*

*-Nasıl mı? Okulun temizlik işlerinde, yemekhanede, yatakhane de en aşağı sekiz on hademe kullanıyoruz. Onların yerine bu yoksul öğrencileri çalıştırsak... Böylece hem oturacak sıcak bir oda, altında okuyacak iyi bir ışık, hem de geceleri yatacak temiz bir yer bulmuş olurlar.*

*-İlahi Süleyman Bey! Siz okulu dillere destan etmek mi istiyorsunuz?”* (Solok, 2006, s. 73).

Öğretmen, aldığı cevaplar karşısında şaşkınlık yaşamaktadır. Eğitim öğretim sürecindeki tüm paydaşları (öğrenciler hariç) bu tutumuna destek vermemektedir. Süleyman öğretmenin, yoksul öğrenciler için getirdiği çözüm önerisi, öğrencilerin sorumluluk alarak yetişmesi, eğitim öğretim sürecinde daha aktif rol almaları açılarında da güzel bir projedir. Günümüzde, birçok ülkenin eğitim sistemi içerisinde yer alan, öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştiren bu projeye, okul yönetimi karşı çıkmaktadır. Okul müdürüyle paylaştığı fikir, müdür yardımcısı ve öğretmenler tarafından da destek görmemektedir. Eğitimde fırsat eşitliği gibi bir düşünce ve eğitim sürecine idealist yaklaşım, okul yönetiminde bulunmamaktadır. Tüm bu engellemelere rağmen Süleyman Öğretmen hedefinin peşinden gitmektedir. Diğer öğretmenleri de bu sürece dâhil etmeye çalışsa da birçok kişiden benzer tepkiler almaktadır. Başmuavin Nadir Bey’ de müdür gibi düşünmekte ve sorumluluk almaktan kaçınmaktadır. Ayrıca; Nadir Bey, eğitim öğretimi sadece zenginlere

uygun bir olgu olarak görmektedir. *“Siz böyle bir şeyi aklınıza bile getirmezsiniz. Hem bize ne canım? Eğer yoksulsalar okumasınlar. Herkes okursa ayak işlerini kim görecektir?”* (Solok, 2006, s. 75). Okul yönetiminden istediği desteği bir türlü bulamayan Süleyman, öğretmen arkadaşlarına yönelir. Öğretmen arkadaşlarıyla konuşması olumlu sonuçlanır ve yoksul öğrencilerin zayıf olan dersleri hususunda yardım sözünü alır. *“Hepsiyle bir bir konuştu; nazının geçtiklerini zorladı, ötekilere rica etti, ertesi günden sonra, her akşam iki üç öğretmen, çocukların karşılaştıkları zorlukları gideriyor, çalışmalarına yardım ediyordu.”* (Solok, 2006, s. 81).

Yoksul öğrencilere yardım edebilmek için yaptığı çalışmalar dışında, okuldaki disiplin problemleriyle de Süleyman öğretmen ilgilenir. Okuldaki öğrencilerden biri olan Muhsin adlı öğrencinin geneleve giderek bel soğukluğu hastalığına kapılmasına üzerine yaşanan süreçte, Süleyman öğretmen bir psikolojik danışman tavrıyla vakaya yaklaşmaktadır. Disiplin kurulu üyesi de olan Süleyman, bu vakanın çözüme kavuşturulması sırasında, yine okul yönetimiyle çatışma yaşamaktadır. Okul müdür yardımcısı Nadir Bey’in öğrenciye karşı tutumu eğitim-öğretim alanı içerisinde yer almaması gereken bir tutumdur. *“Şimdi gözünü patlatırım senin. Bırak o masalları bir yana. Söyle nasıl aldın? Geneleve mi gittin. Hayır. Hayır mı? Başmuavin Nadir bastonunu kavradığı gibi ayağa kalktı. O zaman hafif bir sesle cevap verdi. Evet ”* (Solok, 2006, s. 105). Yaşanılan bu olayın tekrar etmemesi için Süleyman öğretmenin sunduğu yurt önerisi karşısında, müdür ve müdür yardımcısı; Süleyman’ın önündeki en önemli engel olarak karşısına çıkmaktadırlar. Süleyman, yurt projesiyle bu tip vakaların yaşanmasını tamamen ortadan kaldırmayı hedeflemekte; öğrencileri kaybetmek yerine, kazanmanın önemli olduğu düşüncesindedir. Süleyman öğretmen karşına çıkan tüm engellere rağmen yurt açma düşüncesinden vazgeçmemektedir. Okul müdürü, Süleyman’ın bu planı hayata geçirebileceğine inanmamaktadır. Süleyman, sırasıyla Milli Eğitim Müdürlüğüne, İskân Müdürlüğüne, Milli Emlak Müdürlüğüne ve Belediye başkanlığına gider, gittiği tüm yerlerde ya olumsuz cevap alır ya da geçiştirilir. Öğretmen, tüm bu süreçlere rağmen çalışmalarını sürdürür. Süleyman, yaşanabilecek tüm olumsuzluklara karşı önleyici rehberlik çalışması yapmaya çalışırken tek başına kalmaktadır. İsteddiği yönetim desteğini bir türlü alamayan Süleyman’ın ne kadar haklı olduğu yaşanan öğrenci bıçaklanması olayıyla ortaya çıkar. *“Genç adam böyle gidip gelirken bir sabah okulda müthiş bir haber işitti: Son sınıf*

*öğrencilerinden birini geceleyin saat on buçuk sularında kahvede kumar oynarken bıçaklamışlar.” (Solok, 2006, s. 126).*

Geçen zaman ve bir türlü değiştiremediği zihniyet, Süleyman öğretmeni içten içe üzmektedir. Eğitim için şartların zorluğu, parası olmayan çocukların yaşadığı sıkıntılar ve buna duyarsız kalan insanlar, Süleyman Öğretmen’i mücadele etmeye zorlamaktadır.

### **3.3.6. Etik Değerlere Önem Veren Öğretmen Olgusu**

Romandaki öğretmenlerden biri olan Basri Bulut’un vefat etmesi üzerine Basri Bulut’un ailesiyle ilgilenmeye başlayan, çocuklarına ve eşi Nermin’e yardımcı olan Süleyman öğretmen, zamanla Nermin’e karşı ilgi duymaya başlar; fakat bu duyguyu yansıtmamak için nefsiyle adeta mücadele eder. Basri Bulut’un vefat etmeden önce eşi konusunda kendisine söylediği söz, Süleyman’ın sürekli aklına gelmekte ve bu söze rağmen etik değerler doğrultusunda davranmaya çalışmaktadır. *“Bana bak! Sana düpedüz bir şey soracağım... Eğer hoşuna gidiyorsa... Ben fedakârlık edebilirim. Çok iyi bir kalbi vardır... Mutlu edilmeye değer... Onun mutluluğu için her şeyi yapmaya hazırım.” (Solok, 2006, s. 55).*

Basri Bulut’un vefatı sonrası aileye yardım etmek için sık sık eve gidip gelmeye başlayan Süleyman öğretmen, görev yaptığı yerin küçük bir şehir olmasından dolayı insanlar tarafından fark edilir ve kendisiyle ilgili dedikodular çıkmaya başlar. Basri’nin vefatı sonrasında Nermin ile ilgili kötü düşüncelere giren Nermin’i kaçırmayı düşünen insanların oyununu bozmak için Süleyman, kendisini tehlikeye atar; Nermin ve çocuklarını ilk trenle İstanbul’ a göndermek için uğraşır ve başarır. İnsani değerleri önemseyen bu doğrultu da mücadele eden bir öğretmen olan Süleyman, tüm tehlikeleri göze alabilmektedir. Bu tehlikeleri göze almasında Nermin’e karşı var olan duygusal bir alt yapıda etkindir. Süleyman, Nermin’ den hoşlanmaya başladığını fark ettiği andan itibaren kendisini geri çekmeye başlar.

### **3.3.7. Öğretmenlik Mesleğini Sadece Geçim Kaynağı Olarak Gören Öğretmen Olgusu**

Süleyman öğretmenin Kayseri’de göreve başladığı okulda kendisi de dâhil toplam 9 öğretmen iki de idareci görev yapmaktadır. Görev yapan idareciler de öğretmen kökenli oldukları için, öğretmen listesine dâhil edilirse toplam on bir öğretmenle ilgili eserde bilgi verilmektedir. Öğretmenler: Süleyman ( Edebiyat),

Numan Halit (Tarih), Ali Metin ( Matematik), Himmet Rıza (Coğrafya), Ömer Fethi (Fransızca), Zühtü (Felsefe), Basri Bulut (Resim), Seyyit İsmail Efendi (Kimya) Şadan (Müzik), şeklinde yer almaktadır.

Romanda öğretmenlerin her birinin, öğretmenlik mesleğine karşı bakışları farklılık içermektedir. Mesleği, büyük bir özveri ve hazla yapan öğretmenlerin dışında, bu işten sadece maddi çıkar sağlamayı yeğleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe karşı tutumları arasındaki farkı oluşturan etkenlere bakıldığında; yaş, maddi durum, çevresel faktörler, tükenmişlik hissi, sorumluluktan kaçınma, gibi sebeplerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle, okul yönetimini oluşturan Müdür ve Müdür Başyardımcısının, mesleklerine karşı olan tutumları zaman geçirmeye ve maaş zamanı, maaşlarını almaya yöneliktir. Okul yönetimi hiçbir ek sorumluluk almak istememekte, farklı projelerle gelen öğretmenleri de bir şekilde vazgeçirmektedirler. Müdürün, öğretmenlerle kurduğu ilişki de tamamen çıkar odaklı bir ilişki halini almıştır. Tavlada yendiği öğretmenlerin sicil notunu yüksek vermekte yenildiği öğretmenlere karşı da olumsuz tavır takınmaktadır. Bu yüzden birçok öğretmen kahvede oynadıkları tavlada oyununda, müdüre bilerek yenilmektedir. Müdürün, öğretmenleri değerlendirme kriteri sadece tavlada oyunu üzerindedir. Müdür Başyardımcısı Nadir Bey'in de mesleğine karşı tutumu müdürün tutumundan farklı değildir, hiçbir ek sorumluluk almak istemeyen Nadir Bey, yeniliklere karşı çıkmakta ve vakit geçirmenin yollarını aramaktadır. Nadir Bey'e göre hiçbir konuyla ilgilenmemeli vakti güzel geçirmenin yolları aranmalıdır. Yurt açmak için uğraşan Süleyman öğretmene karşı verdiği cevap, Nadir Bey'in düşüncelerini ortaya koyar niteliktedir: *“Hem biz mi kaldık bu dünyayı düzeltecek? Bırak ipini nereye giderse gitsin; sen de otur keyfine bak!.. İşte ben bu kadarını düşünür, ondan sonrası için kafamın dizginlerini çekerim... Ama siz daha gençsiniz, kendinizi tutamıyorsunuz. Şu yurt işiyle uğraşın bakalım neler yapabileceksiniz? Bunu sırf tecrübeniz çoğalsın diye söylüyorum, yoksa bir şey yapamayacağınızı biliyorum.”* (Solok, 2006, s. 107-108). İşine gerekli önemi vermeyen Nadir Bey, mevcut konumunu korumak gayesiyle, Müdür Başyardımcılığı görevine devam edebilmek adına müdürle kahvede karşılaşmaya çalışmakta ve ona tavlada yenilmektedir.

Diğer öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarına bakıldığında, Fransızca öğretmeni Ömer Fethi, mesleğe karşı küstürülmüş durumdadır. Eş durumu tayini gerçekleştirilmediği için eşinden uzakta görev yapmaktadır. Öğretmen bu

sıkıntısından dolayı, eğitime odaklanamamakta alkolle teselli bulmaktadır. Okulda bulunmasının en önemli sebebi ise hayatını devam ettirme gayesindedir. Resim Öğretmeni Basri Bulut, Jean Jacques Rousseau hayranı bir öğretmendir. Sürekli onun kitaplarından parçalar okuyarak gününü geçirmektedir. Basri Bulut, ilişki kurduğu herkes tarafından sevilen bir tiptir. Okumaya düşkün olması onda kültürlü bir kişilik oluşturmuştur; fakat kimsenin tahmin edemeyeceği şekilde ailesini ve çocuklarını ihmal etmekte onlara serserfil bir hayat yaşatmaktadır. Ailesinin yanına sadece geceleri gitmekte evi bir otel niyetine kullanmaktadır. Basri Bulut'un en büyük dostu alkoldür. Alkol alabilmek için çalışmak zorunda olmasa, okula uğramayı bile düşünmemektedir. Basri Bulut'un iki farklı insan gibi davranması çevresini de şaşırtmaktadır. Bir taraf da okuyan, düşünen aydın bir kişilik, bir tarafta aile nedir bilmeyen insanları sefalet içinde yaşamaya mahkûm eden hatta eşini başka erkeklere önerebilecek kadar yabancılaşan bir kişidir. Kretschmer'in tasnifiyle; Bu mizaçtaki insanların ne hissettikleri, dış unsurlar tarafından bilinemez. Hissettiği bir şey ister sıradan veya hayal ürünü olsun isterse herkesin kabul ettiği değerli bir parça olsun bunu sadece kendileri için isterler başkalarını düşünmezler (Kretschmer, 1949, s. 167). Müzik Öğretmeni Şadan Bey, kendisini siyasi konulara adanmış bir kişiliktir. Fırsat bulduğu her platformda konuşmalar yaparak vekillik yolunda uğraş veren bir öğretmendir. Kızıyla birlikte katıldığı organizasyonlarda insanlara eğlenceli vakit geçirten, kendisi de bir o kadar eğlenceli bir mizaca sahip kişidir. Şadan tarzındaki insanların, sesleri herkes tarafından duyulur. Eğlenceli ortamlarda daima ön planda tutulurlar. Her ortamda bir yolunu bularak söz hakkı elde ederek ortamda kendilerini belli ederler. Tehlikeli işlerden ziyade eğlenceli işleri daha çok severler. Etrafa hayat saçan kişilikleriyle herkes tarafından kabul gören tiplerdir (Kretschmer, 1949, s. 220). Şadan, öğretmenlik mesleğini, vekillik yolunda bir basamak olarak kullanmanın dışında önemsememektedir.

### 3.4. Karapürçek

M. Sunullah Arısoy tarafından yazılmış olan *Karapürçek* romanı, şehirde yetişmiş bir öğretmenin (İstanbul), İzmir çevresinde bulunan Karapürçek Köyü'ne atanmasıyla birlikte orada yaşadıklarını konu edinen bir eserdir. Öğretmen, azimli, idealist bir öğretmendir. Roman, köye atanmasıyla birlikte öğretmenin çevresinde gelişen olayları eğitim öğretim için çabasını ve köylünün öğretmene bakışını anlatmaktadır. Ülkücü bir öğretmenin ele alındığı romanda, öğretmenin geri kalmışlığa ve cehalete karşı verdiği savaşın, iftiralarla nasıl yarım kaldığı ortaya konulmaktadır.

Romanda öğretmenin görev yaptığı köy İzmir çevresinde bir köyün adıdır. Romanın vaka yılı İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığı yaptığı dönemi içermektedir. Karapürçek köyü bir dağ köyüdür. İnsanlar tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlayan eğitim öğretim konusuna uzak yapıda kişilerdir. Erkek çocuklarını tarla ve hayvancılık işleri için, kız çocuklarını da ev işleri gerekçesiyle okula göndermek istememektedirler. Karapürçek'e gelen öğretmenlerin tamamı İstanbulludur. Hiçbiri köy yaşamına ayak uyduramaz; hatta köylüyü de hakir görürler ve bir şekilde köyden ayrılırlar. Bu yüzden köylünün öğretmene bakışı, güvensizlik içermekle birlikte köylüde, öğretmene karşı bir sevgisizlik de oluşturmuştur. Bu durum köylülerin, çocuklarını okula göndermeme konusunda da etkili olmaktadır.

*Karapürçek* romanında, şehirli, idealist, aydın, yalnızlık psikolojisine kapılan, yasa ve kanunlara uygun hareket eden, sosyal, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan öğretmen olguları tespit edilmiştir.

#### 3.4.1 Şehirli Öğretmen Olgusu

##### 3.4.1.1.Yetiştığı Ortam Açısından Şehirli Öğretmen Olgusu

*Karapürçek* romanında öğretmen olan karakter, köyde yetişmemiş köy hayatına dair birçok şeye uzak bir tip olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen şehir ortamında büyümüş biridir. “*Bu kasabanın uyanışını her zaman sevmişimdir. Leblebiciler dükkânları açtılar mıydı, mesele yoktu. Kasaba uyanmış demektir. Kavrulmuş nohut kokusu, bir çalkantı sesi çarşı içine doğru yayılırdı. Nalbantlar, demirciler... Sonra okul çocukları...*” (Arısoy, 1972, s. 1). Eserin, öğretmenin şehir yaşamına dair betimleriyle başlaması, *Karapürçek* romanındaki öğretmenin, şehirli

bir profilin temsilcisi olduğu gerçeğini güçlendirmesi açısından önemlidir. Öğretmenin, şehir yaşamından ayrılışı konusunda sıkıntılar yaşayacak olmasındaki ana etken yetiştiği ortamdır. Bir dağ köyünde göreve gidecek olmasına, yaşam tarzı, ailesi, çevresi ve psikolojisi olumsuz etki etmektedir.

Öğretmenin görev yeri bir dağ köyüne çıkmıştır ve içerisinde gitmeme isteği ağır basmaktadır. Çevre etkisi de bunda etkilidir. Aile bireyleri iç dünyasındaki tereddüdü iyice artırmaktadır. *“Ayrılık ne de olsa koyuyor insana. Anam pek de memnun değil gidişimden ‘gitmeseydin’ oğlum dedi. Gitmesem olmazdı. Bir daha ses etmedi ama gözlerine baktıkça hep buğulu görüyordum. ‘Gitme’ diyordu gözleri.”* (Arısoy, 1972, s. 6). Kültürel farklılıkların oluşturacağı derin etkiden dolayı öğretmen, çevresinden de destek görememektedir. Farklı bir yaşam ortamının ne gibi bir yapıda karşına çıkacağını bilemeyen öğretmen, tereddütler yaşamaya başlar. Kendisi için en çok yapılan telkin “terk etmek” telkinidir. Daraldığı, bunaldığı, ayak uyduramadığı yerde bırakıp dönmesi... *“Anamın elini öptüm. Bir baktı gözümün içine... Anlatamam. ‘Aman dedi, pek dikine gideyim deme oğlum emi? Baktın ki...’ Herkesin dediği bu, baktın ki durum kötü kap bavulunu hemen savuş.”* (Arısoy, 1972, s. 6). Öğretmen, görev yerine gitmeye karar verdikten sonra yola çıkar. Köye yolculuğu sırasında öğretmenin aklına şehir yaşamından kesitler ara ara gelmektedir. Şehirde yetişmiş bir birey olarak özlemini duyacağı her şeyi anımsamaktadır. Bilinçaltına itmeye başladığı gerçekler, gün yüzüne çıkmaya başlar. Çünkü gideceği yerde şehir yaşamına ait hiçbir şeyi bulamayacağının farkındadır. *“Arada bir deniz kokusu geliyor, arada bir yosun yeşili görür gibi oluyorum. İki yanı ağaçlı asfalt bir yol, sinema, tiyatro, otomobil, otobüs, tramvay, genç kızlar, japone kol, plaj, güneş, caz daha birçokları; iç gıdıklayan ne varsa tümü, hınzırca alaylı bir gülüşle ama bütün hızlarıyla geçip gidiyorlar, gelip gidiyorlar.”* (Arısoy, 1972, s. 18). Öğretmenin daha yolculuk sırasında yaşadığı eski yaşama özlem duygusu, köye giden bir şehirli öğretmenin psikolojisinin anlaşılması açısından değerlidir. Öğretmen imkânsızlıkların tam ortasına gittiğinin farkında olması sebebiyle, yolculuk sırasında yalnızlık psikolojisine kapılmaya başlamış durumdadır. Bu psikolojiden köye yaklaştıkça kurtulmaya çalışır. *“Şimdiye dek hiç böylesine bir genişlik içerisinde kalmamıştım. Böylesine tatlı bir sessizlik duymamıştım. Böylesine mutlu bir yalnızlık bilmiyordum. Güvenim artıyordu. Hepten olmasa bile ilk yola çıktığım gibi değildim. İçimdeki karanlık hemen de bitmiş gibiydi.”* (Arısoy, 1972, s. 16). Günümüzde de önemli bir sorun olarak varlığını sürdüren, zorunlu hizmet uygulamasıyla Milli



Eğitim Bakanlığı tarafından giderilmeye çalışılan, taşradan Şehir merkezlerine tayin isteme sorunu, 1950’li yıllarda da mevcuttur. Bu açıdan öğretmenin yetiştiği ortamın görev yaptığı yere tutunmasında ve alışmasındaki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Köy enstitülü olmayan bir yazarın romanındaki öğretmenin, köyle ilk kez tanışıyor olmasına rağmen köyde iyi ilişkiler kurması, köylünün kendisini sevmesini sağlaması ve sözü dinlenir bir noktaya gelmesi, enstitülü olmayan öğretmenlerin de köy olgusuyla uyumlu olabildiklerini göstermektedir.

#### 3.4.1.2.Köylü Açısından Şehirli ğretmen Olgusu

Şehirli ğretmen olgusu, romanda sürekli olumsuzluklarla birlikte ortaya çıkmaktadır. Köylüye göre Şehir hayatından gelen öğretmenler, köye alışmamakta ve bir yolunu bulup köyden kaçmaktadır. Bu durum köyde eğitim ğretimi olumsuz Şekilde etkilemekte ve köylünün, eğitime karşı az da olsa var olan inancını kaybettirmektedir. Öğretmenlerin, köyde kısa süre durduktan sonra bir Şekilde ayrılmaya çalışması, köy insanı üzerinde, öğretmenlere karşı bir güvensizlik yaratmaktadır. Köylü, gelen ğretmenlerin Şehirli olmalarından dolayı hiçbir zaman kendilerini anlamayacağını dşunmektedir. ğretmeni karşılamaya gelen Ali, köyde öğretmenlerle ilgili deneyimlerini aktarmaya başlar: “*He sorma. Köyün adı ktiye ıktı. Mallim durdurmuyorlar diye. ıktı ya nimet hakkı için bi ktlğmz yohtur. N’olacak köylük yer, helbet kasaba yere benzer mi?*” (Arısoy, 1972, s. 21). Öğretmenlerin, kısa sürede köyden gitmesi, köyün kötü anılmasına sebep olmaktadır. Ali’ye göre köylünün bu duruma sebebiyet vermesi söz konusu değildir. Öğretmenlerin köyü terk etmeleri tamamen kendi inisiyatifleridir. Gidişlerindeki en önemli sebep de köye ve köy yaşamına bir türlü alışmamalarıdır. “*Gelen mallim hep Şehirli köylük yerde duramıyor. Bizim bi ktlğmz yoh nimet hakkı için. Sarmıyor köylük yer helbet. İki de sen gibi İstanbullu’ydu. Helbet herifler İstanbul çocuğu köylük yerde dururlar mı?*” (Arısoy, 1972, s. 21). Enstitülü ğretmenlerin köy kökenli oluşu, köy yaşamına adapte olmalarını sağlarken, köy enstitülü olmayan öğretmenin anlatıldığı *Karapürçek* romanında, öğretmenlerin ilk kez köye gelişleri hep sancılı olmaktadır. Köylü, köyde öğretmenin durmaması konusunda teşhisini yapmıştır. Sorun, İstanbullu ya da Şehirli olmayan birinin köye gelmesiyle ancak zlecektir. “*Köylü ilmaabar yapın, dedi, heyete verin gaymagama, köy İstanbulmallim yollamasınlar. Lakin seni gaırmayacaaz ha, Mallim Bey, ahdımız var, gaırmayacağız.*” (Arısoy, 1972, s. 21). Köy ahalisi, zm için birçok yolu

dener. Bu kapsamda hukuksal yolları bile kullanmayı düşünürler. Öğrenilmiş çaresizlik halini alan öğretmen sorununa, bir türlü çözüm bulamazlar. “*Sen de İstanbolları çıkarınca, köylünün yüreği oynadı, yalan neye sanki? Aha dedik bir İstanbolları daha... Birinin kaçtığı on beşe yeni vardı; birini gönderirler.*” (Arısoy, 1972, s. 21).

Öğretmen, köye geldikten sonra, köylünün zihninde şehirli öğretmenle ilgili oluşan bütün kalıpları yıkmaya başlar. Köylüyle uyum sağlamaya çalışan öğretmen zamanla köylü tarafından benimsenir. Öğretmenin köylü tarafından benimsenmesindeki en önemli etken, köylünün manevi değerleriyle çatışma yaşamamasıdır. Enstitülü öğretmenlerin köyün her şeyiyle ilgilenmelerine rağmen değerler ve inançlarla yaşadıkları mücadele, enstitülü olmayan öğretmen tarafından sergilenmez, bu durum da köylünün öğretmene olan ilgisini artırır. “*Hani yanında yabancılık çekmedik. Yuka adam deelsin. Ağırdan alman yoh. Beğenmezlik etmiyon. Bizim gibisin hani. Heç de şehirliye benzemiyon. İstanbolları olduğuna hani inanacağımız gelmiyor.*” (Arısoy, 1972, s. 31). Öğretmenin, köylüde oluşturduğu intiba, planladıklarını yapma konusunda eğitim öğretim açısından önemli kazanımların önünü açacaktır. Köy kökenli olmamasına rağmen, öğretmenin başarmayı sağladığı bu durum, enstitülü olmayan bir öğretmenin de köy ve köylüyle iyi bir bağ kurabileceğinin göstergesidir. Öğretmenin uyumlu görüntüsü onu bu güne kadar gelen diğer öğretmenlerden ayırmaktadır. Köylünün bu öğretmen tipine alışmasındaki ana etken kurgulanan öğretmen tipinin, topluluk ilişkilerinde sevecen, iletişim kurduklarına güven vermesi ve samimi olmasıdır. Öğretmenin bu mizacı sayesinde işler yolunda gitmeye başlar. Öğretmenin sergilediği bu mizaç, Kretschmer’e göre şu özellikleri taşımaktadır: “*İnsan bunlarla münasebet tesis etmek istediği zaman sevimli, tabii ve samimi olduklarını görür. Bu tipte olanların bizzat buldukları, bazen büyük bir haz ve zevkle devam ettikleri, kendilerine mahsus sakin bir meyhaneleri ve samimi, rahat, küçük bir aile yahut dost muhitleri vardır.*” (Kretschmer, 1949, s. 146).

### **3.4.2. İdealist Öğretmen Olgusu**

#### **3.4.2.1. Toplum Açısından İdealist Öğretmen Olgusu**

Ailesi ve çevresi tarafından tüm olumsuz açıklamalara rağmen öğretmen, köye gitmeye kararlıdır. Psikolojik baskıların etkisi öğretmenin ruh haline yansımaktadır. Söylenilen her şey olumsuzdur. Öğretmen psikolojik bir harp

halindedir ve öğretmenin psikolojisi, yaptığı çevre betimlemeleriyle de ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim memuruyla yaptığı görüşmeden ayrılırken düşünceleri allak bullak olmasına rağmen nihai kararını verir. Her ne olursa olsun idealleri yolunda hareket etmeyi kararlaştırır. *“Kafamın içindeki o ihtilal gürültüsü bitiyordu. Aydınlığı görüyordum. Ovayı, uzak dağları... Dağlar dumanlı sisliydi. Hayır o yana değil bu yana benim yolum. Ama gidiyorum. Kim ne derse desin gidiyorum!”* (Arisoy, 1972, s. 10). Yaşadığı tüm gelgitlere rağmen öğretmen, köye gitmekte kararlıdır. Psikolojisine etki eden birçok durumu gölgelemeye çalışmakta ve kendi öz benliğiyle bu durumu aşmak istemektedir. Alıştığı ortamdan uzaklaşmak ve çevre etkisi, öğretmenin ruh halini olumsuz etkilemektedir. Bir taraftan öğretmenlik mesleğine duyduğu aşk bir tarafta düşünce dünyasına etki eden faktörler göze çarpmaktadır. *“Şimdi ben köye gidiyorum ha? Ne götürüyorum köye? Işık! Ne ışığı? Kendim idare lambası gibiyim. Işığım bana yetmiyor. Aklımda hep dünkü sözler, dostların sözleri, anamın gözleri. Bir yokluyorum kendimi son derece güvensizim. İpe gidermişim gibi bir halim var. Seziyorum bunu. Korku değil ama bir sıkıntı bir güçsüzlük ne bileyim ben...”* (Arisoy, 1972, s. 11-12). Köyden kaçmak fikrini daha önce konuştuğu tüm kişiler, öğüt olarak vermektedir, bu yüzden daha görev yapacağı yere varmadan kendisini güçlü ve idealist tutmaya çalışır. Öğretmenin yaşadığı ikilemler kendi iç dünyasıyla çevre faktörü arasında kalışı, onu karamsarlık ile idealizm arasında karmaşık düşüncelere sevk etmektedir. Bu düşüncelerden hareketle öğretmende, Ernst Kretschmer tarafından tasvir edilen sikloit mizaç özelliklerini barındıran bir öğretmen tipi ortaya çıkmaktadır. *“Binaenaleyh, bu insanların çok yumuşak ve çok derin ihtizaz eden bir mizaçları vardır. Bu mizaçlarının ihtizaz sahası neşe ile keder arasında gayet barizdir.”* (Kretschmer, 1949, s. 146). *“Yok yok canım gittiğim yerden kaçacak değilim. Böyle bir şey düşünmedim hiç.”* (Arisoy, 1972, s. 14). Öğretmen hedeflerine ulaşmak yolunda azmi kadar siyasi görüşünü de bu konuda kendi için bir dayanak olarak kullanmaktadır. Romanın birçok yerinde değinilen ülkücü siyasi kimliğine de atıf yapılmaktadır. İdeolojik bakışın bireye yapmak istedikleri konusunda ne denli yön verdiği de bu yaklaşımla gösterilmektedir. *“İnançlarım, ülküm, düşlerim, cesaretim, çalışma gücüm gerilemedi.”* (Arisoy, 1972, s. 19).

### 3.4.2.2.Köylü Açısından İdealist Öğretmen Olgusu

Köylünün okula ve öğretmene olan ön yargısı, köye gelen öğretmenlerin köye alışma sorunuyla birleşince eğitim-öğretim süreci daha bir zor hal almaktadır. Öğretmen, köylü ile öğretmen kavramı arasında oluşmuş olan mesafeyi bir şekilde kapatmanın yollarını aramakta ve bazı tespitlerde bulunmaktadır. *“Yolda Ali'nin söylediklerini hep düşündüm, durdum. Bir şey, köy gerçeği içinde önemli bir yeri olan, belki davanın bel kemiği bir şey söylüyordu Ali. Şu belliydi ki, öğretmenle köy, köylü iki ayrı evrendi.”* (Arısoy, 1972, s. 27). Öğretmenin mevcut duruma nedensellik açısından yaklaşarak tespit yapmaya çalışması, çözüme giden yolda önem arz etmektedir. Öğretmenin sadece köylüyü suçlu olarak görmeden eğitim öğretim sürecinin aksamasına sebebiyet veren olguları araştırması, onun bu süreci ne kadar önemseydiğini göstermektedir.

*“Ali gelen öğretmenlerin kişi olarak da sevilmediğini sevilemediğini söylemek istiyordu. Bu yalnız görevin etkisi miydi? Köylü okulu sevmiyor, öğretmeni sevmiyor. Bilgiye kültüre karşıdır. Alışageldiği yaşama koşullarına, bu yaşama koşullarının hilafsız, inkârsız ıllığı su götürmez bir gerçektir. Bunları görüyordum. Ama bu durumda öğretmene düşen bir takım işler olmak gerekirdi. Onlar neydi? Ya da ne olabilirdi. Köylü öğretmene dış biliyordu, kabul. Ama öğretmenin bir de özel kişiliği sadece insan yönü yok muydu? Köyle işe karşı hincından bu yönünü o kişilerin görememiş miydi? Benden öncekiler bu konuda ne yapmışlardı. Bir çabaları var mıydı?”* (Arısoy, 1972, s. 43).

Öğretmenin köyde olumlu bir ortam oluşturması, köylüye olan yaklaşımının pozitif etkileri, öğretmenin işini kolaylaştırmaya başlamaktadır. Köylü çocukları, eğitim öğretim sürecine dâhil etmek adına izleyeceği yolu da belirlemektedir. *“Bir kısmı okul yüzünden ‘göründüğü gibi değilmiş’ diyecekti. Desinler. Önemli olan, düşmanlık soğukluk yaratmadan işi başarabilmektir. Zora başvurmadan köy çoğunluğunun sağduyusunu kullanarak çalışabilmektir. Arada ayak direyen memnun olmayan çıksa bile, nasıl olsa, onları yola getirebilirdik.”* (Arısoy, 1972, s. 44). Öğretmenin, idealist yaklaşımını eğitim öğretim sürecine dâhil etmeye çalışması, aşama kaydetmesini sağlar. Öğretmen, hedeflerini gerçekleştirmek için azimli bir yapı olarak yazar tarafından sunulmaktadır. Öğretmen, ideolojisini de bu konuda kendisi için dayanak yapmaktadır. Köylü insanın, aydınlanması ve gelişmesi için geneli hedefleyen bir tavır ortaya koymaktadır.

*“Karapürçek'in 160 hane halkını ben seviyorum. Acıyorum. Tutup kaldırmak istiyorum. İşğe yöneltmek istiyorum. Sağlıkla insanca yaşasınlar istiyorum. Hiç*

*olmazsa ilkel bilgileri bellesinler istiyorum. Yaşama çabaları, yaşamaya karşı davranışları iyiye, gerçeğe yönelsin istiyorum. Elimden geldiğince buna çalışıyorum. Çalışacağım. Ben yalnız Karapürçek için böyle düşünmüyorum. 40.000 köy için düşündüğüm budur. Karapürçek değil de kırk binin herhangi birinde olsaydım, düşüncem, ülküm değişecek değildi. Onların hiçbirini tanımadan, hiçbir birleşik yönümüz olmadan, bana hiçbir yararlılıklarını istemeden seviyorum.” (ARISOY, 1972, s. 72).*

Aydınlanma ve ilerleme yolunda büyük bir öneme sahip olan eğitim konusunda, romandaki öğretmenin yaptığı hamleler olumlu sonuçlar vermeye başlamaktadır. Okula devam eden öğrenci sayısı, istediği seviyeye gelmekte ve eğitim öğretim süreci hedefler doğrultusunda devam etmektedir. Köy insanın maddi ve manevi değerleriyle örtüşen bir yaklaşımla onlara yönelen öğretmen, başarı sağlamaya başlamaktadır. Öğretmenin, köye geldiği ilk andan itibaren tutum ve davranışlarıyla köylünün gönlüne girmeyi başarması ve köylüyü iyi analiz ederek onlara hitap eden davranışları benimsemiş gözükmesi, eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

*“İstendikten sonra neler yapılmıyor ki? Türk köyünde başarılmayacak iş yok. Bu denemeden sonra bunu bir kez daha anladım. Sizin güvenilecek bir kişi olduğunuza inandı mı, Türk köylüsünün, ardınızdan gelmemesi için hiçbir neden yoktur? Din mi diyor? Dini vereceksin ona. Ama nasıl vereceksin? Hem onun inançlarını kökünden yıkmayacaksın, hem kendi amacını sağlayacaksın. Bu yapılmayacak iş değil. Bu kısa denemem bu yoldan başarıya erişilebileceğini gösteriyor.” (ARISOY, 1972, s. 125).*

Dönemin romanlarında kronikleşen bir anlayış haline gelen öğretmenin din algısı konusu, *Karapürçek* romanındaki öğretmen tarafından ustalıkla çözülmektedir. Enstitülü öğretmenlerin çatışma yaşadıkları bu konu, enstitülü olmayan öğretmen tarafından daha doğru bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Öğretmenin göreve başlamasıyla birlikte köy, köylü, okul ve öğrenciyle ilgili yaptığı tespitler, yapacağı çalışmaların alt yapısını oluşturabilme konusunda önem arz etmektedir. Aydınlanma hedefi için gerekli olan ortamın sağlanması konusunda, geçmişle ilgili eleştiriler yapmakta ve yaptığı eleştirilerden yola çıkarak yapılan yanlışlara kendisi de düşmeden hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. *“Siz, onun yanında, içinde değil, karşısında durursanız, köylüyü de elbette karşınızda bulursunuz. Emeklerin, çabaların boşa gitmesinde olumlu bir sonuca yönelmemesinde hep bu çıkış noktasındaki yanlışın payı var.” (ARISOY, 1972, s. 134).*

Enstitülu öğretmenlerin romanlarında, eğitim ve öğretimdeki aksamaların en önemli sebebinin, öğretmenin bu mücadelede yalnız bırakılması olduğu düşüncesinin aksine; *Karapürçek* romanında, köye gelen öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde gerekli özveriye göstermediği, ilk ve en önemli sorumluluğun öğretmende olduğu gerçeği dile getirilmektedir. Bu yönden iki farklı anlayışla yetişen öğretmenlerin, olay ve durumlar karşısında farklı yorumlamalar yaptığı söylenebilir.

*“Muhtar kabak Ali, okulu on iki yıldır tek kişinin bitirmediğini söylemişti. On iki yıldır sürekli öğretim yapmayan okulun, köyde gereği ne? İşi ne? Nasıl suçlandırırız köylüyü, sen okula ilgi göstermiyorsun diye? Biz köyde okulun varlığına inanır geçinenler, bu varlığın sürekliliğini sağlamak için gerekeni yapmışız, okulun sürekli çalışabilmesi için olanakları hazırlamışız da iş köylü dayının ilgisine mi kalmış? Birimiz gelmişiz pantolonumuzun ütüsünü düşünmüşüz. Birimiz ‘hadi oradan pis’ gelme yanıma, yaklaşma demişiz. Kaf dağlarında bir burunla oturmuşuz, birimiz gelenle ‘idare’ etmişiz, birimiz akşam gelmiş sabah savuşmuş gitmişiz. Birimizin aklı uçkuruna takılmış,”* (Arısoy, 1972, s. 135).

Eğitim öğretim sürecinin içinde olduğu gibi öğretmen, okulla ilgili her işte başı çekmektedir. Okulun sadece öğretmeni gibi davranmamakta farklı hizmet alanlarındaki açığı da kendisi kapatmaya çalışmaktadır. Öğretmenin bu tutumu, eğitim öğretim konusunda köylünün de öğretmene olan desteğini artırmaktadır. *“...Senin de çalışman amele kimin yakışık kalır mı Mallim Bey? Neden olmasın? Bu iş hepimizin işi. Pek beceremem ya elimizden geldiğince işte...”* (Arısoy, 1972, s. 154). Öğretmen, okulla başlayan aydınlanma ve kalkınma planlarını; zamanla diğer alanlar içinde hayal edinmeye başlar. Öğretmenin sadece okulla ilgili değil köyü, köylüyü, sosyal yaşamı, evleri, tarlaları, çiftçiliği de içeren birçok hayalinin olduğu, romanda öğretmen tarafından yansıtılmaktadır. Bu değişimin ana merkezinin okul ve eğitimli bireyler olduğu gerçeği dile getirilmektedir. Öğretmenin amacı ahlaki, sosyal ve iktisadi yönden de köyü geliştirebilmektir.

*“... Köye girenin gözleri birden açılacak. Her şey düzenli, insan eli değmiş! Sonra bir bir sokakları onarıyorum. Bütün sokaklardaki pislikleri kaldırıyorum. Herkes evinin önünü temizleyecek. Temizlemeyenlere ceza koyuyoruz. Bu bir gelir de sağlayacak. Artık insanlar hayvanların yerlerine ‘tecavüz’ etmeyecek. Üst yandaki arpalıkta bir spor alanı yapıyoruz. Orada voleybol oynayacağız. Köyümüzün radyosu var. Bir de hoparlör alıyoruz, büyük çınarın oraya.”*

*“...Okulumuzun bir okuma odası olacak. Kitaplar, dergiler, gazeteler bulunacak. Dergileri, gazeteleri kahveye gelenler okuyabilecek. Evlere okunmak üzere*

*parasız kitap vereceğiz. Okulumuzun öğretmen kadrosu tam olacak. Çocuklarımızın tümü okula gelecekler.” (Arısoy, 1972, s. 157).*

### **3.4.3. Aydın Öğretmen Olgusu**

#### **3.4.3.1.Din Adamı Açısından Aydın Öğretmen Olgusu**

Dönemin (1950-1960) içerisinde ortaya çıkan öğretmen konulu eserlerin birçoğunda süregelen, öğretmen din adamı çatışmasıyla bu romanda da karşılaşılmaktadır. Köyün baskın güçlerinden biri olan din adamı, eğitim sürecine genellikle olumsuz etki etmektedir. Köye atanan öğretmenin, yapacağı işler konusunda önemli bir engel olarak gördüğü din adamı, *Karapürçek* romanında da ortaya konulmaktadır. Romandaki öğretmen ülkücü bir öğretmen olarak romanda anlatılmakta olmasına rağmen bu öğretmen de din adamı konusunda çekingenlik yaşamakta ve ön yargılı davranmaktadır. Öğretmen köyde imamla ilk karşılaşmasında durumla ilgili ilk yorumunu yapar: *“İki rakip karşı karşıya! diye düşündüm. Hoca da düşünmüştür.”* (Arısoy, 1972, s. 60). Öğretmenin, köyün hocasını rakip olarak görmesinde dönemin önemli sorunlarından biri olan öğretmen-din adamı çatışmalarının büyük rolü vardır. *“Hocayı yakından bilmek, tanımak istiyorum. Çalışmamın en büyük kösteği ya da kösteklerinden bir hoca olacak!”* (Arısoy, 1972, s. 60). Öğretmen, din konusunun köyde karşısına çıkacak ilk ve en önemli sorun olduğunun farkındadır. Bu durumu lehine çevirmek için hocayla ilişkilerini iyi tutmaya çalışır. Çatışma yaşamanın hiçbir kazanç getirmeyeceğini bilen öğretmen, bu tutumuyla köyde hedeflerini gerçekleştirme konusunda önemli bir engeli aşmayı başarır.

#### **3.4.3.2.Köylü Açısından Aydın Öğretmen Olgusu**

Romanda, köylünün yeniliğe ve aydınlığa karşı direnmesi öğretmeni oldukça etkilemektedir. Öğretmen, köylü açısından dini yönden kabul görmeyeceğinin ön görüsünü yapmaktadır. Bunu da kendisinin şehirli olmasına bağlamaktadır. *“Ben köye bir dinsiz bir gavur olarak girecektim. Bunu bilmeyecek ne vardı? Değil mi ki, Şehirliyim bunca yıl gavur icadı mektepte okumuşum, başım açık şapka giymem, bunlar yetmez miydi?”* (Arısoy, 1972, s. 63). Bunu kendine dayanak yapacak olan köylü, öğretmenden gelen her fikre direnmeyi seçecektir diye düşünür. Klasik yaşam tarzlarının kendilerine yettiğini düşünen köylü ile öğretmenin yenilikçi düşünceleri arasında direnme baş gösterir. Din adamının varlığı da öğretmen için bir

sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Öğretmen, köyün tüm unsurlarına karşı yalnız ve güçsüz olduğunu düşünmektedir. *“Hoca Efendi bu direnmenin, karşı koymanın bir burcu, Süleyman Ağa burcun yağ kazanı, Kabak Ali, ayağımın altında bir karpuz kabuğu. Bütün köy karanlığın, geriliğin, ilkeliliğin savunucusu, savaşçısı. Ben tekim onlar birleşik. Güçlü. Onlar yaşadıkları çevreden memnun, karanlıktan memnun.”* (Arısoy, 1972, s. 74).

Dönemin (1950-1960) öğretmen konulu romanlarında sürekli karşılaşılan din olgusu ve bu olgu karşısında mücadele etmek durumunda kalan öğretmen problemini, *Karapürçek* romanının başkahramanı farklı bir bakışla ele almakta ve bu problem durumunu fırsata çevirmektedir. Öğretmen, dini hassasiyetleri önemsiyor gözükmekte ve bu doğrultuda hareket etmektedir. Köye kendisinden önce gelen birçok öğretmenin aksine, dindar bir profil olduğunu belirgin bir şekilde sunmakta köylüyle birlikte camide sık sık beraber olmaktadır. Tüm bunların yanı sıra köyün imamıyla çatışma yaşamama konusunda özenle davranmaktadır. Böylelikle köylünün din üzerinden kendisine cephe almasının önüne geçmeye çalışmaktadır. Dinin bahane gösterilerek aydınlanma için yapılan çalışmaların sekteye uğramaması adına, olduğundan daha dindar gözükmekte ve ona göre davranışta bulunmaktadır. *“Bugün Cuma. Karar verdim Cuma namazına gideceğim! Bu aslında hile-i şeriye gibi bir şey olsun! Tanrı bağışlar beni. Sözün doğrusunu isterseniz, ben şimdiye kadar hiç Cuma namazına gitmedim. Bayram namazına da gitmedim.”* (Arısoy, 1972, s. 100). Öğretmen, hedeflediği algı değişimi için, yapması gerekenleri bir bir yapmaya başlar. Eğer ki din konusunda güven sağlarsa, diğer konularda da güven sağlamış olacak ve eğitimin tüm paydaşlarını bir araya getirerek kendisine köstek olabilecek tüm unsurları ortadan kaldıracaktır. *“Kendimce bundan büyük yararlar umuyorum, işim için Karapürçek’te bana karşı güvenin artması ‘Gavur’luğumun derecesine bağlı biraz da . Hocayla savaşımında, Süleyman Ağa ile ilişkimde, Kara Memiş’le çekişmem de başarının benim olması çevrede ‘ehli din’ bilinmeme bağlı. Bu iki kere ikinin dört ettiği gerçeği gibi bir gerçek. Yalın katıksız bir gerçek.”* (Arısoy, 1972, s. 100).

Öğretmenin daha önceki öğretmenlerin aksine camide görünmesi, dini hassasiyetleri olan bir profil çizmesi, ilk meyvelerini vermeye başlar: *“Cuma namazı etkisini gösterdi. Okulun öğrenci sayısı 35’e yükseldi. Eh cumadan bu yana pazarı çıkarsak aradan üç gün geçti. Artış az değil.”* (Arısoy, 1972, s. 105).

Öğretmenin, köyün din adamıyla çatışma yaşamadan kafasındaki planları sürdürme çabası olumlu bir şekilde devam etmektedir. İlkokul öğrencilerinin dersleri



arasına eklenen 4ve 5.sınıfta din dersi verilmesi hususunu fırsata çevirmek için uğraşmaktadır. Öğretmen, din dersiyle ilgili, hocanın düşüncelerini öğrenmek ister, hatta hocaya; din derslerinde daha ehil olduğu için onun derslere girmesinin uygun olacağını belirtir. Böylelikle hocanın, öğretmene karşı olumlu bir tavır takınmasını sağlar. *“Sonra böyle bir işte Hoca Efendi'nin de rızasını, fikrini almalı dedim.”* (Arısoy, 1972, s. 109).

#### **3.4.4. Yalnızlık Psikolojisine Kapılan Öğretmen Olgusu**

*Karapürçek* romanında öğretmen, çevresinin ve kendi iç dünyasının verdiği etkilerle çatışmalar yaşar. Yaşanan bu çatışmalar köye ulaşmak üzere olduğunda belirgin bir hal alır. Çift yönlü düşünen öğretmen, zaman zaman karamsar ya da idealist yaklaşımlarda bulunabilmektedir. Köy yolculuğuna başlamadan önce duydukları ve kendisini köye götürmek için karşılamaya gelen kişinin anlattıkları, öğretmeni ikileme bırakmaktadır. *“Aklımda dünkü öteyünkü sözler at oynayıp duruyorlardı. İki birbirine karşı duygu içindeyim. Biri diyor ki: Enayilik etme! Dön geri. Yaban bir köy.”* (Arısoy, 1972, s.17). Öğretmenin, kime, neye ve hangi duyguya güvенеceğini bilememesi onu içsel konuşmalara götürür. Öğretmen, yalnızlık psikolojisiyle, içsel konuşmalara devam eder. *“Duygunun öbürü oturaklı. Işıl ışıl parlayıp durur. Hayır, diyor, hayır inanma asıl kandıran seni bu! Yanıltıyor. Bağlandığın ülkü doğru gittiğin yol doğru, yapacağın iş doğru. Her şeyi tereyağından kıl çeker gibi çekip alamayacaksın bu da doğru.”* (Arısoy, 1972, s. 17-18).

Öğretmenin psikolojisi romanda belirgin olarak ilk ve son kısımda ortaya çıkmaktadır. Romanın son bölümünde köy okuluna kaydolun öğrenciler arasında Zehra adlı bir öğrenci de vardır. Zehra, okula gelmeye başlayınca günden güne öğretmenin ilgisini çekmeye başlar. Öğretmen bu kısımda etik değerlere aykırı hareket etmekte ve uygun olmayan bir davranış sergilemektedir. Bu hoşlanmayı ilk olarak öz benliğine itiraf etmektedir. Öğretmenin duygularını kontrol etme noktasında büyük eksiklik yaşadığı ortadadır. Bu durum karşısında irade gösterememekte ve savunmasız hale gelmektedir. Bu konudaki yetersizliğinden dolayı başına gelecek olumsuzluklara kapı açmaktadır. İnsani duygulara, istem dışı esir olan öğretmen, bunun suçluluğunu hissetmekte ama duygularının da önüne geçememektedir. *“Gelmeseydi meret... Gelmeseydi bu düşünceler olmazdı. İşime hızla sarılmıştım. Başka bir şey düşünemiyordum. Duyarlığım yalnız işimeydi.*

*Aklıma bir kadın düşmüyordu. Böyle bir tutkum yoktu. Hiç olmazsa bu yandan rahattım. Şimdi bu Zehra!” (Arısoy, 1972, s. 181).*

İstemediği biriyle evlendirilmek istenilen bu yüzden de okula bile gitmesine izin verilmeyen Zehra'nın çaresizliği karşısında, öğretmenlik misyonundan ziyade insani bir anlayışla yaklaşan bir öğretmen ortaya çıkmaktadır. Zehra'ya yardım etmeyi düşünmesi ne kadar objektiflik içerir olduğu tartışma konusudur; çünkü kendisi de Zehra'dan hoşlanmaktadır. Duygusal bir çıkmazın içine giren, işiyle duyguları arasında bocalamak zorunda kalan bir öğretmenin psikolojisi burada yansıtılmaktadır. Öğretmen, bu duygusal yaklaşımının sonucu olarak da iftiralara uğrar. *“Al götür beni diyordu. Zehra'yı götürmek. O kurduğum düşlerin gerçekleşivermesi... Olacağını hiç de sanmadığım bir işti, ama olmuştu işte. Hemen olabilirdi. Kaçabilirdik burdan. Burdan uzaklara...” (Arısoy, 1972, s. 268).* Öğretmenin köyde yalnız kalması, onu öğretmenlik değerlerinin dışında davranmaya ve düşünmeye yöneltir. Bu ilişkinin öğretmenlik mesleğinin değerleri açısından düşünüldüğünde, uygun bir ilişki olmadığı açıktır.

#### **3.4.5. Yasa ve Kanunlara Uygun Hareket Eden Öğretmen Olgusu**

*Karapürçek* romanındaki öğretmen, kanun ve yasaları ön planda tutarak hareket etmektedir. Eğitim öğretimin başlaması ve devam etmesi için kanunları ortaya koymakta ve bu yönde davranmaktadır. Kanunları, hedeflerine uygun olduğu için bir güç olarak kullanmayı amaçlamaktadır. Ele alınan diğer romanlarda da sık sık karşılaşılan bir durum olan, çocukları, özellikle kız çocuklarını okula göndermeme konusuna, *Karapürçek* romanındaki öğretmen de 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanundan hareketle bakmaktadır. Köylünün zihninde dine karşı olumlu bir intiba oluşturan öğretmen, yasal dayanağı dini bir kimlikle sunmakta ve inancada gönderme yapmaktadır. *“Ne diyor kanun? Herkes çocuğunu okula gönderecek diyor, değil mi? Göndermeyen cezalanır diyor. Benim bu köydeki işim ne? Çocukları okutmak. Kanun ne diyorsa onu yapmak! Ben Allah'tan korkarım. Ama kanundan da korkarım.” (Arısoy, 1972, s. 87).*

### 3.4.6. Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu

Köy okulunda eğitim öğretim ortamı ve şartları, şehir okullarına göre olumsuz durumdadır. Köye gelen öğretmenlerin kısa sürede köyü terk etmeleri; köydeki çocukların, sık sık eğitim öğretimden mahrum kalmasına yol açmıştır. Bu durum öğrencilerde temel düzeyde bir okul alt yapısının oluşmasına da engel olmuştur. Bu nedenle *Karapürçek* romanındaki öğretmen, öğrencilerinin okula alışması ve okulu sevmeleri için çalışmalar yapmakta ve bu yönde dönütler almaktadır.

*“Her sabah, çok soğuk olmazsa bir yarım saat beden eğitimi yapıyoruz. Oyun oynuyoruz. Çocuklar bayılıyorlar beden eğitimine. Bu sabah daha neşeliydik. Daha bol daha hareketli oyunlar oynadık. Duvar kenarında beş on çocuk birikmiş bakıyorlardı. Tümü de okulun çocukları. Beden eğitim yapmak, çeşitli oyunlar öğrenmek bu oyunlara katılmak ancak okul öğrencilerinin hakkıydı. Okula gelen hem bilgili hem terbiyeli olurdu. hem de güzel oyunlar öğrenir. oynardı. Okula gelmeyen bu oyunlara katılmaya hakkı yoktu. Duvar dibine çömelip oturan çocukların okulu sevmelerinde, okula gelme isteklerinin artmasında, sabahları yaptığımız beden eğitiminin büyük etkisi oluyordu.” (Arısoy, 1972, s. 90).*

Ele alınan diğer romanlarda olduğu gibi öğretmenin ders anlattığı kısım, *Karapürçek* romanında da din dersidir. Öğretmen dersi işlerken genellikle sunuş tekniğinden yararlanmakta bu teknikten yararlanırken de sadece yalın bir anlatımla yetinmemektedir. Dersin içeriğine uygun şekilde öğrencilerin de hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurarak dersi farklı bir şekilde sunmaya çalışmaktadır.

*“Dersimi büyük bir rahatlıkla işledim. Örneklerle genişlettim. Dikkatin gittikçe toplandığını dersin ilgiyle dinlendiğini görüyordum. Din konusunda, Derli toplu, söylenmesi gerekli ne varsa hepsini bir bir anlattım. Söylediklerimi İslam büyüklerinin sözleriyle perçinledim. Okumanın, temizliğin, doğruluğun, çalışkanlığın, ilerlemenin, yardımın, dostluğun öneminden söz ettim. Din konusunun yalnız ibadet olmadığını belirttim. Dinin bir bütün olduğunu söyledim. Normal ders saatinden uzun sürdü bu dersim. Kimsenin ilgisi dağılmamıştı. Dersi bitirince hepsi de beni kutladılar.” (Arısoy, 1972, s. 123).*

Öğretmen, okulundaki öğrencileri detaylı olarak tanımaya çalışmakta buna göre iş bölümü ve yönlendirme yapmaktadır. Öğretmenin bu tutumu, öğrencilerin okula daha iyi motive olmalarını sağlamaktadır. Okula devam alışkanlığı kazanmamış, sürekli öğretmen değişimi yaşayan, eğitim öğretim süreci yarım kalan öğrenci topluluğun bilişsel özellikleri kadar, kişisel özelliklerinin de öğretmen

tarafından bilinmesi, öğretmenin pedagojik formasyon anlamında başarılı olduğunu göstermektedir. Öğretmenin; öğrencilere sorumluluk vermesi, onların okulla ilgili olumlu bir algı oluşturmalarını sağlamaktadır. Akranı olmayan çocuklarla birlikte eğitim alan Ekrem adındaki öğrenciye yaklaşımıyla, rehberlik konusunda yetkinliğini de ortaya koymakta ve bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. *“Ekrem’i okulun başmümessili yaptım. Yetki verdim ona. Bundan pek hoşlandı. O, yaşça büyük olmanın rahatsızlığını giderdi bu yeni görevi. Gönüllü bir çalışkanlığı vardı Ekrem’in.”* (Arısoy, 1972, s. 126).

Öğrencilerin durumlarını tespit etmek ve eğitim öğretime doğru noktadan başlamak amacıyla öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmeye çalışmaktadır. Düzenli bir eğitim hayatı olmayan öğrencilerle, müfredat kapsamında eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmesi için öğrencileri analiz etmektedir. Okula devam eden öğrencilerdeki bazı değişimler de romanda ortaya konulmaktadır. Öğrencilerin hitap şekilleri ve davranışlarındaki değişim sezdirilmektedir. Okulun derslik ve öğretmen sayısı yetersiz olduğu için okulda birleştirilmiş eğitim yapılmaktadır. *“Bu resim kimin resmi bilen var mı, dedim. Atatürk’ü gösterdim. Çoğunlukla cevap verdiler.-Atatürk, bay öğretmen.”* (Arısoy, 1972, s. 139).

### **3.4.7. Sosyal Öğretmen Olgusu**

#### **3.4.7.1.Köylü Açısından Sosyal Öğretmen Olgusu**

*Karapürçek* romanının başkahramanı olan öğretmen, görevli olarak geldiği köyde halkla sıkı ilişkiler kurmakta ve kurduğu bu ilişkiler vasıtasıyla da eğitim öğretim sürecinin en iyi şekilde devam etmesini amaçlamaktadır. Şehir hayatında büyümüş bir insan olmasına rağmen, köye geldiği ilk andan itibaren köy yaşamına ayak uydurabilmiş ve insanlarla da uyum sağlayabilmiş biridir. Köy odası, cami ya da kendisi için hazırlanmış öğretmen evinde sık sık halka birlikte olmaktadır. Öğretmenin bu sosyalliği, geçmişte görev yapan öğretmenler yüzünden öğretmene karşı ön yargılı hale gelen köy halkının, öğretmen algısını değiştirmektedir. *“Köylüyle aramızda bir dostluğun iyiden iyiye kurulmakta olduğu görülüyor. Gece sohbetlerimiz aşağı yukarı bir çeşit kurs anlamı kazandı. Yaran sayısı her gece bir iki kişi artıyor. Köy odası almaz oldu. Artık sınıfta toplanalım başka çare yok, dedim. Gülüştük.”* (Arısoy, 1972, s. 131). Öğretmenin halkla sıkı iletişim kurması, onlarda güven duygusunu tesis etmesi, öğretmenin sosyal yönden başarılı bir birey olduğunu göstermektedir. Köyde eğitim öğretim sürecinin, köydeki tüm unsurlarla ortaklık

içerisinde sürdürülmesi gerçeği romanda ortaya konmaktadır. Özellikle köy insanının kendisine yakın davranan, onlar gibi yaşamı sürdürme konusunda ayak uydurabilen, yabancı davranmayan öğretmen tipine ihtiyacı olduğu, romanda ifade edilmektedir. “Yüzüne karşı dimek gibi olmasın ya, dedi Hüseyin Çavuş, halin etvarınçoh hoşumuza getti Mallim Bey, ahşamdan beri. “Biz bilirik Mallim Bey, bakma sen . Okumam yazmam yoh emme, adamdan annarız. Seninle çabuk gaynaştık. Ahşam, ayağını altına şöyle bir aldın oturdun, tamam dedim, bu mallimde iş var. Biziminen sofraya da oturuyon ya üst yanı golay...” (Arısoy, 1972, s. 131). Kendi içinden çıkan, kendisinin yaşadığı sıkıntıları bilen, kendisini köy toplumundan ayrı hissetmeyen öğretmene ihtiyaç olduğu dönemin romanlarında ortaya çıkan önemli unsurlardan biridir; ancak köylünün beklentisi, manevi değerleriyle de örtüşen, değerlerine karşı tavır takınmayan öğretmen anlayışıdır.

### 3.5. Sarı Traktör

*Sarı Traktör* adlı eser, Talip Apaydın tarafından yazılmıştır. Eserin 1958 yılında ilk basımı gerçekleştirilmiştir. Eserin yazarı Talip Apaydın, köy enstitülerinde öğrenim görmüştür. *Sarı Traktör*, Apaydın'ın farklı türlerde ortaya koyduğu çalışmalardan sonra romana yönelişinin ilk eseridir; ayrıca *Sarı Traktör*, enstitülüler kuşağının verdiği roman türündeki ilk eserdir (Bayrak, 2000, s. 143). Roman, Eskişehir'in Özeler Köyünde Arif adında bir gencin traktör aldırma için verdiği uğraşı anlatmaktadır. Arif, köyün ileri gelen kişilerinden İzzet Ağa'nın oğludur. Evin en büyük çocuğudur. Özeler köyü tarımla geçimini sağlayan bir köydür ve tarımı klasik usul araç ve gereçlerle devam ettirmektedirler. Öküzler ve öküz arabası olmazsa olmaz tarım gereçleridir. Özeler Köyü'ne ilk kez traktörün gelmesiyle birlikte, tarımda işleyişin kolaylaştığını gören köylüler, traktör almanın hevesine kapılırlar. Traktörle tarımın bu denli kolaylaştığını görenlerden biri de Arif'tir. Arif, babasına sürekli traktör aldırma konusunda baskı yapmakta ve ailesiyle bu konudan dolayı tartışmalar yaşamaktadır. Babasıyla yaşadığı tüm tartışmalara rağmen bir türlü onu ikna edemez ve köyde traktör kullananları gördükçe Arif'in traktör alma isteği kendisinde bir sevda haline dönüşür. Zihnini tamamen traktör konusu işgal etmeye başlar. Annesinin seni evlendirelim teklifini sürekli reddeder, nişanlısı Emine'yi bile zamanla gözü görmemeye başlar. Çünkü Arif için yapılacak ilk iş bir traktör almaktır. Bu yüzden askerlik yoklamasına çağırıldığında bile muhtarın verdiği fikirle kendisini jandarma olarak yazdırır, böylelikle askere geç

çağırılacak o sırada da traktörün borcunu bitirmiş olacaktır. Tüm bu planlamalarına rağmen babasını ikna edememektedir. Çünkü babası, eğer ki traktör alırlarsa her şeyin ters gideceğini ekonomik açıdan sıkıntıya düşeceklerini düşünmektedir. Arif, traktör alması konusunda babasını ikna etmek için köyün öğretmeninden yardım ister; öğretmen birçok konuda olduğu gibi bu konuda da yol gösterici olur ve İzzet Ağa'nın traktör alması için çalışacağını söyler. İzzet Ağa, Arif, kız kardeşi Ümmü ve annesi hep birlikte gece gündüz çalışmakta ve tarla işleriyle uğraşmaktadırlar. Bir gün tarlada, yoğun çalışmadan dolayı İzzet Ağa hastalanır ve apar topar Ankara'ya hastaneye kaldırılır. Yaşadığı bu olaydan sonra İzzet Ağa, traktör almaya razı olur. Hastaneden çıkıp köye gelmesinden sonra şehre gider ve traktör sırasına kaydolur. İki hafta sonra traktör trenle şehre gelir ve traktörü şoför eşliğinde köye getirirler. Şoför, Arif'e traktörü kullanmayı öğretmek için köye gelmiştir ama yoğun kar yağışından dolayı traktörün çalıştırılması mümkün değildir. Bu durumu gören Arif, evlerinin bulunduğu alanın etrafını tek başına temizlemeye başlar ve insanüstü bir çalışmayla karları kürer ve traktör sürmeyi öğrenme çalışmalarına başlar. Bu olaydan sonra Arif'in lakabı Sarı Traktör olur.

Bir başlangıç romanı olması açısından teknik yönden sıkıntılar içeren *Sarı Traktör*' de köy gerçeği roman boyutunda işlenir. Kişilerin, olaylar karşısında gölgelenmesi, makineleşme ve traktör sevdasının tek taraflı işlenmiş olması, makineleşmenin olumlu yönleri ele alınırken olumsuz yönlerine değinilmemesi Sarı Traktör adlı eserin eksikliklerindedir (Bayrak, 2000, s. 143).

*Sarı Traktör* romanında öğretmen, kitabın başkahramanı değildir. Gölge bir karakterdir. Yukarıda özeti aktarılan bu eserde, sosyal, aydın ve değerler eğitimine önem veren öğretmen olguları tespit edilmiştir.

### **3.5.1. Sosyal Öğretmen Olgusu**

*Sarı Traktör* romanında öğretmen daha çok sosyal yönden ön plana çıkmaktadır. Öğretmen köydeki birçok konuyla ilgili fikri alınan bir danışma mekanizması gibidir. Köy ve köylüyle iç içe olan bir karakterdir. Köyde yaşanan bütün olaylara müdahil olmakta köylüyle arasına bir mesafe koymamaktadır. Romanın başkahramanı Arif'le ve ailesiyle de iyi ilişkiler kurmuştur. "*Arif severdi öğretmeni. Okuldan dört yıl önce çıkmıştı. Genede her zaman gider konuşurdu.*

*Bazen de o Ariflere gelirdi. Babasıyla iyi ahabptılar. Şakalaşır konuşurlardı her zaman.*” (Apaydın, 2018, s. 42).

Öğretmen, köyde her alanda aktif bir şekilde bulunmaktadır. İzzet Ağa'nın hastanede bir süre kalacak olmasından dolayı sık sık İzzet Ağa'nın ailesinin yanına uğramakta ve onların ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır. Öğretmenin köy yaşamına iyi derece hâkim olması, onun köydeki ilişkilerini sağlam temel üzerine kurmasını sağlamıştır. İzzet Ağa'nın eşinin, tarlada yorgun düştüğünü ve eşi için ağladığını gören öğretmen, ona yardıma gider ve tarlada çalışmaya başlar. “*Ver düveni, biraz ben süreyim, dedi öğretmen. Sen eve git.*” (Apaydın, 2018, s. 76). Öğretmenin tarım konusunda bilgili olduğu, köylüye arasında öğretmen-veli ilişkisinden ziyade komşuluk ilişkisi geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenin, tarlaya yardıma gidebilmesinde kendisinin köylü bir öğretmen olması önemli etkindir.

*Sarı traktör* romanında öğretmen, köydeki her kesimle uyumludur. Dönem romanlarının genel olarak işlediği konu olan din adamı – öğretmen çatışmasına bu romanda yüzeysel olarak değinilmiştir. “*Hiç sevmiyorum o adamı dedi, Halil. Durup dururken gelir, adama çatar. Geçenlerde caminin gölgesinde biraz serinleyelim dedik. Ne oturuyorsun burada, çalışsana diye tutturdu. Diyecektim Emmi sana ne? Sen kendi işine karış. Hadi susayım dedim benden büyük. Öğretmen gülümsedi. Yok, dedi; yapmayın. Ne de olsa köyün imamı, iyi, peki falan deyin idare edin. Eskiler, yenileri öyle kolay kolay beğenmezler.*” (Apaydın, 2018, s. 130). Öğretmen eski yeni arasındaki nesil farkından hareketle gençlere öğüt verirken bir taraftan da imam ile ilgili düşünce alt yapısını da ortaya koymaktadır. Öğretmene göre, imam eskinin temsilcidir.

### **3.5.2. Aydın Öğretmen Olgusu**

Öğretmen, eserde bilim teknik ve sanayideki gelişmeleri takip eden ve köylünün daha rahat şartlar altında tarım yapmasını isteyen, bu açıdan makineleşmeye destek veren biri olarak ortaya konulmaktadır. Traktör alma mevzusunda Arif'i desteklemekte ve İzzet Ağa'yı ikna etmeye çalışmaktadır. Traktör almanın işleri kolaylaştıracağından ve daha modern tarım yapma şartlarının oluşacağından bahsederek yol gösterici bir görev üstlenmektedir. 1950'den sonra yoğun biçimde makineleşmeye başlayan tarımsal çalışmaları yazar, öğretmenin ağzından dile getirerek makineleşme olgusu karşısında gözlemci düzeyinde kalarak sorunun sosyolojik boyutta ele alınmasını belirtiyor (Bayrak, 200, s. 143).

“İzzet Ağa, diye sordu öğretmen ne diyorsun daha razı olmayacak mısın? İzzet Ağa kızar gibi yaptı. Öğretmen Allah aşkına yine bunaltma beni. Öğretmen gülümsedi. Ne bunaltması be? Seni bunaltıdan sıkıntıdan kurtarmak istiyorum. Bir kere kendi canına kıyıyorsun. Doktor çalışma dediği halde çalışıyorsun. Bu Arif'e de hiç acımıyorsun. Ne olmuş Arif'e, diye sordu İzzet Ağa. Sinirlenmişti. Çalışmasın mı delikanlı oğlan, bacakları gerip yatsın mı? Arif düvenin üstünde dikiliyor, söze karışmadan konuştuklarını dinliyordu.

Canım yatsın demedik. Binsin traktörün üstüne de şu Ali gibi sürsün düveni. Sen caminin gölgesine uzan, yat. Daha iyi olmaz mı o zaman?.” (Apaydın, 2018, s. 42-43).

İzzet Ağa'nın bir gün tarlada rahatsızlanıp apar topar eve götürülmesiyle birlikte, İzzet Ağa'nın kardeşi ve köyün ileri gelenlerinden Nuri Ağa, hemen İzzet Ağa'nın başına toplanırlar. Yazın kavurucu sıcağında tarlada rahatsızlanan İzzet Ağa'nın rahatsızlığını, gidermek için karnına kiremit ısıtarak koymayı düşünürler. Öğretmenin vakaya dâhil olmasıyla birlikte insanları, bu yanlış tanıdan vazgeçirir ve İzzet Ağa'nın hastaneye götürülmesi gerektiğini söyler, evde toplananlara karşı da bu düşüncesini savunur. Köy enstitülü olan öğretmenin, köyün sadece öğretmeni olmadığı, kimi zaman doktor kimi zaman duvar ustası olması gerektiği gerçeğiyle bu kısımda karşılaşılmaktadır. Öğretmen, klasikleşmiş metotlar yerine bilimin gerçekleriyle hareket eder. Öğretmenin, hastanın hastaneye götürülmesini istemesiyle İzzet Ağa hastaneye kaldırılır ve bu sayede ölümden döner. “Doktora götürelim dedi öğretmen. Zaman geçirmeyelim bir an önce doktora ulaştıralım. Öğretmene baktılar. Düşündüler.” (Apaydın, 2018, s. 71). İzzet Ağa'nın başına toplananlar, öğretmenin baskılarına dayanamazlar ve İzzet Ağa'yı hastaneye götürmeye karar verirler. “Yok yok diye bağırdı öğretmen telaşla! Ne yapıyorsunuz? Bu üşüme hastası değil. Bu sıcakta adamın midesi üşür mü? Hastalığı zaten belli, delinme falan olmuştur belki?” (Apaydın, 2018, s. 71).

### 3.5.3. Değerler Eğitime Önem Veren Öğretmen Olgusu

Traktör aldırma için babasını ikna etmeye çalışan Arif'in, babasını bir türlü ikna edememesi üzerine Arif, bir gün tarlada babasıyla tartışır. Bu tartışmaya öğretmen de şahit olur. Böyle bir tartışmanın şahidi olan öğretmen Arif'i okulun önünden tek başına geçmekte olduğunu gördüğü bir gün, Arif'i durdurur ve onunla konuşur. Öğretmen, eski öğrencisi olan Arif'le tek başınayken konuşmak istemesi, öğretmenin, Arif'in yaşını göz önünde bulundurduğunu göstermektedir. Çünkü Arif,



askerlik çağına gelmiş bir genç olmuştur ve insanlar içerisinde ona karşı yapılacak herhangi bir konuşma ya da verilecek öğüt, daha büyük sorunlara yol açabilecektir. Öğretmen, Arif' e babasıyla yaşadığı tartışma konusunda değerler eğitimi açısından yaklaşımda bulunmaktadır. “Geçen gün iyi etmedin Arif, dedi öğretmen, babanı öyle üzmemelisin. Ne yapayım öğretmenim? Dayanamadım, asıl o beni üzüyor. Biliyorum, ama senin öyle yapmaya hakkın yok. Söyleyeceğiz, razı etmeye çalışacağız.” (Apaydın, 2018, s. 57).

### 3.6 Köye Gidenler

Mahmut Makal tarafından yazılan ve 1959 yılında ilk baskısı yapılan *Köye Gidenler* adlı eser, bilgisizlik ve bilgisizliğin yol açtığı batıl anlayışlarla ve sabit fikirlerle mücadele etmeye çalışan iki enstitülü öğretmenin, görev yaptıkları köyde başlarına gelenleri konu edinen bir eserdir. Eser, Makal'ın diğer eseri *Bizim Köy* gibi roman ile hikâye türü arasında kalmış bir yapıdadır. Çalışmaya konu edinilen *Köye Gidenler* adlı eserin İnkılap ve Aka yayınlarından 1965 yılında çıkan baskısında Mahmut Makal'la yapılan söyleşiye yer verilmektedir. Bu kısımda Makal, roman türüyle ilgili düşüncelerini şu şekilde ortaya koymaktadır:“ Söyleyeceklerimi daha derli toplu olarak okur karşısına çıkarmaya çalışıyorum. Ama niye illa roman? Benim yazılarım da bir ihtiyaçtan doğmuş ayrı bir türdür.” (Makal, 1965, s. 6). Makal'ın bu görüşünden hareketle Makal'ın eserleri için farklı bir türdür denilebilir; ancak kendisi roman olarak değerlendirmese de çalışmanın kapsamına alınan iki eserde roman niteliklerini taşımaktadır.

Gözlemci ve kahraman anlatıcının bakış açılarının kullanıldığı eser, köyde eğitim öğretim döneminin bitmesine yirmi gün kala bir kesitle başlar. Kahraman anlatıcının dışında gözlemci bakış açısıyla da anlatılan eserde yazar, kurmaca dünyanın içerisinde tarafsız, nesnel ve okuyucunun çıkarımlar yapabilmesinin de önünü açar (Tepebaşı, 2012, s. 175). Romanın başkahramanı olan öğretmen, Ahmet Tezer adlı öğretmendir. Ahmet öğretmen köy okulunda Durmuş adlı öğretmen arkadaşıyla birlikte görev yapmaktadır. Ahmet iki yıl önce göreve başlamış bir köy öğretmenidir. Çardak Köyünde görev yapmaktadırlar. Ahmet öğretmen, köy yaşamının imkânsızlıklarından ve sefillikten bıkmış bir psikolojiye sahiptir. Görev yaptığı köyü, kendi köyü olan Karabudak'la karşılaştırdığını da çok fazla olumsuz yön bulmaktadır. Enstitülü romancıların bu dönemde diğer romancılara göre ortaya koydukları en önemli fark Türkiye'nin her bölgesini eserlerinde konu edinip tek bir

bölgeye sıkışıp kalmamalarıdır (Bayrak, 2000. s. 78). Mehmet Bayrak'ın bu tespitini kanıtlayan bir örnek olarak, Mahmut Makal da eserlerinde farklı bölgeleri ele almaya çalışmaktadır. Eserde öğretmenler için ilk ve en önemli sıkıntı su yetersizliği ve tuvalet eksikliğidir. Ahmet öğretmenin ilk hedefi bu iki sıkıntıyı çözmek olur; çünkü baharla birlikte karlar eriyince köyü çok kötü bir koku kaplamaktadır. Ayrıca su sıkıntısının olması köylüyü etkilediği gibi, Ahmet'i de etkilemektedir. İsteddiği gibi yıkanamamakta ve kişisel bakımı konusunda çok ciddi sıkıntılar çekmektedir. Öğretmenlerin yaşam şartlarının dışında kişisel özelliklerine de bakıldığında Ahmet'in enstitülü öğretmen arkadaşı Durmuş, Ahmet'e göre daha kaba konuşma tarzına sahip biridir. Durmuş, eser boyunca Ahmet'in etkisinde hareket etmektedir. Enstitüde aldıkları eğitimin yanı sıra birer de zanaat öğrenmiş iki öğretmenden Ahmet, marangozluk; Durmuş, inşaatçılık mesleğini bilmektedir. Bu işlerden anlamaları köyde işlerine yaramaktadır.

Köyde, insanlar arasında gruplaşmalar mevcuttur, köy iki tarafa ayrılmış bir yapıdadır ve öğretmenler bu gruplaşmaya karşı tarafsız kalmaya çalışmaktadırlar. Köydeki bu tarz sorunlara pek müdahil olmamak istemekle birlikte, Durmuş öğretmen, Küçük Ağa'nın Gulgulu adlı küçük kızına âşıktır; fakat bunu ifade edememektedir. Köyde zamanın geçmemesinden bunalan, imkânsızlıklardan daralan öğretmenler kitaplara sığınmakta ellerinde mevcut olan kitapları okuyarak zaman geçirmeye çalışmaktadırlar. Ahmet Öğretmen, Durmuş'a göre okumaya yazmaya daha meraklı bir kişidir.

İlerleyen süreçte, bir gün köye müfettiş çıkıp gelir, ilk başta müfettiş sıradan bir teftiş amacıyla gelmiş gibi değerlendirilir. Müfettiş, ilk olarak Durmuş öğretmenle tanışır. Ahmet, evde ne yiyeceğini düşünmekte ve imkânsızlıklardan yakınmaktadır. Müfettişin bir gece köyde kalacağı ve öğretmenlerin evinde konaklayacağı, Ahmet'e haber edilir. Ahmet, apar topar evi düzenler, kendisine çeki düzen verir ve müfettişi beklemeye başlar. Müfettiş Fikri Bey, köy kurulunun üyeleri: Muhtar, Hacı Ağa, Cıbrı, Halil Dede'nin Abdullah ve Durmuş'la birlikte eve gelir. Müfettiş son derece mutaassıp bir kişiliktir ve dinle ilgili her şeyle yakından ilgilenmektedir. Bu yüzden din adamlarına karşı ayrı bir ilgisi vardır.

Müfettiş, köye Ahmet öğretmenle ilgili bir durum için gelmiştir ve Ahmet'le tanışır tanışmaz bunu hissettirmeye başlar. Ahmet'in, köydeki durumu ve eğitim öğretim ortamıyla ilgili sıkıntıları anlatan yazısının, mecmuada yayımlanmasından dolayı köye müfettiş gönderilmiştir. Müfettiş, yazdığı yazıdan

dolayı Ahmet'i muharrirlikle suçlamaktadır. Müfettiş evde kaldığı süre içerisinde öğretmenlerin siyasi görüşünü analiz etmeye ve dine bakışlarını tespit etmeye çalışır. Müfettiş, Ahmet ve Durmuş öğretmenin, namaz kılmayıp oruç da tutmadıklarını öğrenince, bu görevleri yapmayan insanların sözlerine inanmam diyerek öğretmenlere karşı tavır takınır. Müfettiş sabah uyandığında okulda öğretmenlerin bir derslerini gözlemlemek ister. Müfettişin en sevdiği ders din dersidir ve elinde olsa diğer derslerin yerine sadece din dersi koyacaktır. Din dersini anlatmak üzere Durmuş hazırlanır ve aralıksız iki saat ders anlatır. Dersi dinledikten sonra öğle namazını müfettiş, cemaate kıldırır ve kendisi için hazırlanan öğle yemeğine geçer. Müfettişin dindar kişiliği köylü tarafından çok beğenilir. Köylü ile samimi olan müfettiş, köyden ayrılırken öğretmenlerin yüzüne bile bakmaz.

İlerleyen günlerde seçim çalışmaları doğrultusunda Vali ve mebus adayı da köye ziyarete gelenler arasındadır. Vali köye gelir gelmez, Ahmet öğretmeni tanımak amacıyla derse girmek ister. Ahmet öğretmenin dersine katılan Vali, birkaç öğrenciye sorular sorduktan sonra Ahmet'i herkes içinde azarlar. Ahmet'e kızgınlığının asıl nedeni, Ahmet'in mecmuada yazdığı yazıdır. Vali'nin de bu yazıdan haberi vardır. Ahmet öğretmen daha sonra Kaymakamlığa ve Maarif Müdürlüğüne çağırılır ve kaymakam ile maarif memuru tarafından da eleştirilere maruz kalır. Kaymakam tarafından, Emniyet Müdürünün yanına dahi götürülür ve adına soruşturma açılarak öğretmenliği bir yazı yüzünden elinden alınır.

Ahmet yaşadığı bu olaydan sonra kendi köyüne döner. Bir süre çiftçilikle uğraşır daha sonra farklı işlere yönelmeye karar verir. Köye gelip giden kültür kuruluşlarının kitap okuma alışkanlığı kazandırma dışında köye farklı bir etkinlik gelmemesine çok kızar. Oysaki köyün çok fazla problemi vardır ve Ahmet'e göre yapılan bu etkinlikler gösteriştense başka bir şey değildir. Köyden iyice umudunu kesen Ahmet, şehre yönelir.

Yukarıda özeti aktarılan bu eserde, köylü, idealist, aydın, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan ve tutumu dışında davranan öğretmen olguları tespit edilmiştir.

### **3.6.1 Köylü Öğretmen Olgusu**

#### **3.6.1.1. Köylü Açısından Köylü Öğretmen Olgusu**

*Köye Gidenler* adlı eserde, Ahmet ve Durmuş öğretmenin yaşantıları da köyde geçmiştir. İkisi de köy çocuğudur. Köy enstitülerinde eğitim almış ve mezun olunca öğretmen olarak yine köyde göreve başlamışlardır. Eserde köylerin hangi İl

sınırlarında kaldığıyla ilgili herhangi bir bilgiye rastlanamamakla birlikte; Ahmet öğretmenin Karabudak adlı köyden geldiğiyle ilgili bilgi verilmektedir. Karabudak öğretmenin kendi köyüdür. Görev yaptığı köy ise farklıdır. Dönemin koşulları ve köyün zorlu yaşam şartları, öğretmenleri de köylüler gibi etkilemektedir. Zorlu yaşam şartları ve imkânsızlıklara alışmak konusunda öğretmenler, ciddi zorluk çekmektedirler. Yiyecek ve ısınma sıkıntısı yanında, temizlik ve kılık kıyafet açısından da köylüyle aynı kaderi paylaşmaktadırlar. *“Tatilde şu köyden ayrılmayı da safa sürmek için istemiyordu. Gideceği bir başka köy, kendi köyü. Gideceği Karabudak, yiyeceği sarı kabaktı yine.”* (Makal, 1965, s. 17). Öğretmenler, köy yaşamını tanıdıkları için köydeki imkânsızlıkları bilen kişilerdir. *“ Yakından bilirdi yağmursuzluğun sıkıntısını, halkın nasıl kıvrandığını bu sıkıntı içinde”* (Makal, 1965, s. 24). Öğretmenlerin köydeki yaşamları bu açılarından köylüyle uyumludur. Yaz tatilinde köyüne gidecek olan Ahmet’in köyler arasındaki tüm şartlar aynıken kendi köyüne özlem duymasının ana nedeni kendi köyünü sahiplenme duygusu olduğu söylenebilmektedir. Bu sahiplenme olgusunu j. Urry şu şekilde değerlendirmektedir: *“Kırsal toplumların tanımlayıcı ilkesi meslekten çok mülkiyettir ve bu nedenle, kırsal sınıf yapısını oluşturan, iş bölümünden çok, mülkiyet ilişkilerinin örgütlenmesidir.”* (Urry, 2015, s. 121).

Her ikisi de köylü olan öğretmenlerin, yaşam koşulları ve kılık kıyafet konusunda yaşadıkları sıkıntılardaki benzerlik dışında, köylüyle uyum sağlamaya çalışan bir yapıları yoktur. Köylüler arasında var olan ikilik, öğretmenlerin köylüyle ilişki kurmasını engellemektedir. *“İki taraf arasında gece gündüz demeyip sürüp giden ve yıllardan beri son bulmayan bu geçimsizlik döğüşlerinin yeli olanlardan yana esmiyordu şükür. Esmiyordu ya, içlerinde bir uğultusu da yok değildi bu halin. Bu yüzden halkla bir türlü kaynaşma olanaklarına kavuşamamışlardı.”* (Makal, 1965, s. 20). Öğretmenlerin bu sebeplerden kendilerini geri çekmeleri, köye yabancı iki öğretmenmiş gibi bir algıya da köylüler açısından yol açmaktadır. Köylüler arasında ikilik olmasına rağmen, köylünün kendi arasında fikir birliği yaptığı tek konu çocuklarının camide eğitim almalarını istemeleridir. İşte bu noktada öğretmenlerle düşünce farklılıkları baş göstermeye başlamaktadır. Öğretmenlerden Ahmet, köyde bir okulun olmamasını mecmualara yazacak kadar önemsemektedir. Ayrıca dini konularda ve yenilikler noktasında da köylülerle ters düştükleri düşünceler mevcuttur. Yaşanılan tüm bu durumlar öğretmenlerin köylüyle ilişkilerini sınırlamaktadır.

### 3.6.2. İdealist Öğretmen Olgusu

#### 3.6.2.1. Eğitim Açısından İdealist Öğretmen Olgusu

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine sıkı sıkıya bağlanmalarını engelleyen birçok etken eserde mevcuttur. Zorlu kış şartları ve elverişsiz yaşam koşulları, eğitim öğretim sürecini öğretmenler için birincil etken olmaktan çıkarmıştır. Eserin hemen başında Ahmet öğretmen tarafından yapılan iç konuşma da bunu gösterir niteliktedir. “*Burama geldi çektiklerim kış boyunca... Şu Nisan kavuşana kadar akla kararı seçtim. Ama arasınlar da bulsunlar yirmi gün sonra.*” (Makal, 1965, s. 20). Öğretmen zorlu hayat şartlarından dolayı görev yaptığı yerden bıkmıştır ve bir an önce eğitim öğretim döneminin bitmesini beklemektedir. Öğretmendeki bu olumsuz tutumun ana etkeni belki de eserin başkahramanı tarafından verilmek istenen, eğitim öğretim sadece öğretmenin mücadelesiyle yürütülebilecek bir organizasyon değildir, bu süreç iç ve dış etkenleri ve de paydaşları içerisinde barındırmalıdır, mesajından dolayısıdır. Forster, bir eserde her olay ve durumun bir amaç için yaşanmakta olduğunu şu sözlerle belirtmektedir: “*Romanda egemen olan duygu, her şeyin tutkuların bile, suç işlemenin, yoksulluğun, mutsuzluğun bile amaçlı olduğudur.*” (Forster, 2014, s. 86).

Ahmet öğretmenin en mustarip olduğu konu, köyün bir okulunun olmayışıdır. Bu yüzden dersler camide yapılmaktadır. Ahmet öğretmen bu durumu, dergiye yazı yazarak da ortaya koymaktadır. Köye bir okul kazandırma mücadelesine girişilmesi, eserdeki tek idealist yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Eserde, eğitim öğretim süreciyle ilgili öğretmenlerin, ümitli ya da ümitsiz olduklarına dair pek bir değerlendirme yapmamaları, kendilerini motive edecek psikolojik telkinlere yer vermemeleri, bu konuda durumu kabullenmiş bir görüntü çizdiklerini göstermektedir.

#### 3.6.2.2. Köylü Açısından İdealist Öğretmen Olgusu

Öğretmenler, köydeki okul eksikliği dışında köy yaşamını etkileyen problemlerle de ilgilenmeye çalışırlar. Bu konuların en başında gördükleri sıkıntı su ve tuvalet sıkıntısıdır. Dönemin romanlarına yansıyan su sıkıntısı *Köye Gidenler*’ de de ciddi yer tutmaktadır. Köylünün su dolayısıyla yaz ve kış aylarını farklı farklı yerleşim alanlarında geçirmeye çalışması, içme suyu ve temizlik ihtiyacının karşılanamamasından dolayı ortaya çıkan salgın hastalıklar eserlerde sürekli yer edinmektedir. Tüm canlılar için özel bir öneme sahip olan su, köylüler için de

vazgeçilmez bir ihtiyaçtır, bu yüzden ölümlere varan kavgalar köylerde yaşanabilmektedir. Köylünün yaşamını devam ettirmesi, toprağından gelir elde edebilmesi suya bağılıdır (Kaplan, 1997, s. 95). Özellikle yaz ayının gelmesiyle birlikte susuzluğun baş göstermesi ve tuvalet kültürü olmadığı için kar erimelerinden sonra köyü kötü bir kokunun kaplaması öğretmenler için; bu konuyu önemli hale getirir. Bu durum, köylü için doğal bir durumdur. Böyle bir ihtiyaca gerek yoktur. *“Babadan nasıl görmüşlerse, onu sürdürüyorlardı. Eski köye yeni töre demek biraz da çıktığı kabuğu beğenmemekle ilgiliydi.”* (Makal, 1965, s. 18). Köylüyü ikna etmek öğretmenler için kolay olmasa da en sonunda köylüyü ikna edip tuvalet için ihtiyaç duyulan malzemeyi temin ederler. Köyde kimse, tuvaletin inşa kısmında işe karışmak istemez, bu görev iki öğretmene kalır. Köy enstitüleri mezunu iki öğretmenin marangozluk ve inşaatçılığı bilmeleri, bu işi yapabilmelerini sağlar. Öğretmenlerin, enstitüde aldıkları eğitimin karşılığını aldıkları, bu kısımda ortaya çıkmış olur.

### **3.6.3. Aydın Öğretmen Olgusu**

#### **3.6.3.1. Bürokrasi Açısından Aydın Öğretmen Olgusu**

Köye teftiş amacından ziyade Ahmet öğretmen tarafından yazılan yazının hesabını sormak maksadıyla gelen Müfettiş, bu yaklaşımıyla sorgulayan, eleştiren, bir şeyleri değiştirmeye çalışan aynı zamanda okuyup yazarak kendisini kültürel yönden güçlü tutmaya çalışan öğretmen anlayışına karşı, bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Olumsuz eleştiriye açık olmayan, eksiklikleri görmezlikten gelen bir anlayışın aydın kimliği taşıması elbette beklenemez. Bu açıdan köye gelen Müfettiş tam anlamıyla zıt bir kutbu temsil etmektedir. Müfettiş, elindeki gücü öğretmen üzerinde tamamıyla kullanmaya çalışan, mütedeyyin bir kişiliğe sahip olduğunu ortaya koyabilmek için uğraşan, dindar kimliğini özellikle halkla kurduğu ilişkilerde ön planda tutan, kendisi gibi düşünmeyen ve hareket etmeyen herkese karşı olan bir karakterdir.

Zor şartlar altında eğitim mücadelesi veren öğretmenlerin, kitap okuma alışkanlığını sorgulayan Müfettiş Fikri Bey, öğretmenlerin kitap okumalarından ziyade hangi kitapları okuduklarına takılır; fakat kendisi kültürel açıdan oldukça zayıf bir karakter olduğu için öğretmenlerin üzerine pek gidemez. Müfettişin, ne Dostoyevski'den ne de Yakup Kadri'den haberi vardır. Bu isimleri ilk kez

duymaktadır. Bu yüzden pek bir yorum yapamaz ve aldığı cevaplara inanmak zorunda kalır.

Müfettişin, baskıcı tutumu, inançlar konusunda da devam eder. Öğretmenlerin inançlarını sorgulamaya başlar. Aldığı cevaplar karşısında bir müfettişe yakışmayacak şekilde karşılıklar verir. “*Sonra Ahmet’e döndü. Namaz kılar mısın sen? Hayır dedi. Hayır mı? Sen Müslüman çocuğu değil misin? Gavur dölü müsün sen?*” (Makal, 1965, s. 36). Müfettişin kullandığı üslup kendisinin kültür düzeyi hakkında da bilgi vermiş olmaktadır. Müfettişin, öğretmenlere karşı davranışlarından hareketle karakteristik özelliklerine bakıldığında, dünyaya yabancı kalmış bir idealist profil ortaya çıkmaktadır. Kretschmer’e göre; Bu yapıdaki kişiler kendi içlerinde sığ, hayattaki gelişmeleri önemsemeyen, sadece kendi fikirleriyle meşgul olan kişilerdir. İnsanlarla kurdukları iletişim sınırlıdır. Tavır ve hareketleriyle yumuşak olmayan bir görüntü çizerler. İdeolojik yapılarını büyük bir inanmışlıkla savunmayı seçerler; ancak kısa süreli tanıdığı kişilere karşı bu yapılarını savunurlar. İç dünyalarını sadece samimi olduklarıyla paylaşan kişilerdir (Kretschmer, 1949. s. 226). Eserde, Müfettişin olaylara müdahale şekli ve dar bir kalıp içerisinden yorumlamalar yapması, müfettişe karşı, okuyucu da bir taraf tutma durumuna yol açmaktadır. Yazar tarafından kurgulanan müfettiş, doğrudan düşüncelerini ifade etmese bile söz ve hareketleriyle okuyucuda kendisiyle ilgili bir algı oluşmasına neden olmaktadır. Karakterlerin düşünce ve ahlaki tutumlarına karşı oluşan yorumlar, bu karakterlerin dâhil olduğu olay ve durumlara karşı görüşlerimizi etkiler. Bu açıdan karakter, kendisi ifade etmese bile yaşanan bir olayın, okuyucuda oluşturduğu etkiyle kendisine gölge düşürmektedir (Booth, 2010, s. 209).

Köydeki öğretmenler aydın bir kimliği temsil etmektedirler. Okuma kültürlerinin oluşu, Türk ve dünya klasiklerini yakından takip etmeye çalışmaları, inandıklarını, insanlara dayatan bir yaklaşım benimsememeleri, insanlarla kurdukları iletişimde inançsal ve düşünsel engeller koymamaları açısından, Müfettişin tam karşısında konum almaktadırlar.

Türk romanının tarihi seyri içerisinde din adamı-aydın çatışması, yazarlar tarafından sıklıkla işlenmiş konulardandır. Bu konu, *Köye Gidenler*’de de ele alınmıştır. Diğer köy romanlarından farklı olarak *Köye Gidenler* romanında dini misyon taşıyan din adamı değil, bir Milli Eğitim müfettişidir. Türk edebiyatında birçok romanda işlenen olumsuz din adamı tipi (*Yeşil Gece*, *Vurun Kahpeye*, *Bizim Köy* vb.) bu eserde de yazar tarafından ele alınmıştır. Bu konuyu ele alan romanlarda,

romanın yazarının bu olguya ne derece tarafsız yaklaştığı ya da arka plandaki niyetinin ne olduğu tartışmalı bir konudur. Yazarların, hayat görüşleri, ideolojik yaklaşımları ve değer farklılıkları romanlarda ele aldıkları tiplerin üzerinde etkili olabilmektedir.

### 3.6.3.2. Köylü Açısından Aydın Öğretmen Olgusu

Eserde köylünün aradığı, ihtiyaç duyduğu, aydın olarak gördüğü profili müfettiş taşımaktadır. Müfettişin, mütedeyyin kişiliği, dini konulardaki söylev yeteneği ve köylünün duygularına tercüman olan sözler söylemesinden dolayı, köylü için müfettiş, aranılan adam hüviyeti kazanmaktadır. *“Düşünüyordu Ağalar: Müfettişte müfettişti ha ! Bir adam olacaksa böyle olmalıydı...”* (Makal, 1965, s. 41). Müfettiş, davranış ve tutumu sayesinde köylüyle çok kolay iletişim sağlamış ve köylüye her istediğini kabul ettirebilecek bir noktaya gelmiştir. Köye giden aydınlar pek çok zaman köylüler tarafından benimsenmemiş ve şüpheyle karşılanmışlardır. Köylüler aydın olarak gördükleri insanların en küçük hareketlerini bile gözlemlemişler ve yorumlamışlardır. Genellikle aydın ve köylü arasından çıkan çatışmanın ana sebebini anlayış farklarının oluşturduğu söylenebilir. Aydınların köylüyle tam bir uyum içerisinde olmamaları, köylünün aydınlara karşı tavır almasına sebep olmuştur (Kaplan, 1997, s. 100) Ramazan Kaplan'ın bu tespitlerinin aksine; köye gelen müfettiş, köylü tarafından çok benimsenir. Köylü tarafından beğenilen müfettişin köyde kalmasını, köylüler istemeye başlarlar. *“Bir düşün bakalım, burada hocalık yapmak özünden geçerse, kuşun südüyle beslerik vallaha seni.”* (Makal, 1965, s. 49). Müfettişin köylünün gönlünde kısa sürede taht kurmasındaki ana etken, köylünün en değerli gördüğü konu olan din konusundaki tavrıdır. Enstitülü öğretmenlerin romanlarda yaşadığı en önemli sıkıntı olan köylüyle arasının açılmasına sebebiyet veren, din konusunu, enstitülü olmayan bir müfettiş kolaylıkla halledebilmekte ve köylünün gözünde öğretmenlerle ilgili algıyı olumsuz yönde etkileyerek köyden ayrılmaktadır. *“Bizim öğretmenler her bir şeye bakmıyorlarmış bakın. Biz ne bilek, diye içlerinden geçirdikleri de muhakkak.”* (Makal, 1965, s. 51).

### 3.6.4. Öğretim Yöntem Tekniklerini Kullanan Öğretmen Olgusu

Köye gelen Müfettiş Fikri Bey, öğretmenlerin özel yaşamlarını inceledikten sonra derslerini de dinlemek ister. Ders olarak da din dersini seçer. Öğretmenlerin



ders anlatış şekilleri burada ortaya çıkmış olur. Kendi planlamasına göre bir gün sonra din dersi anlatacak olan Durmuş öğretmen, derse hazır vaziyettedir. Bu yüzden dersi anlatmaya gönüllü olur. Okulda birleştirilmiş sınıf düzeninde eğitim öğretim yapılmaktadır. Ders 5.sınıf düzeyinde işlenmektedir. Konu: “*Müslümanlığın Şartlarını Tekrarla, Bu Şartlardan Namaz Kılmanın Tatbikatını Yapmak*” (Makal, 1965, s. 39).

Durmuş öğretmen, derse ilk olarak geçmiş konuların akılda tutulup tutulmadığını tespit etmek amacıyla sorular sorarak başlar. Soru cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit eder. Sorulara doğru cevap veren öğrencilere müfettiş ve Durmuş öğretmen kullandıkları sözlerle olumlu pekiştireçler vermektedir. Bu da dersin verimliliği ve öğrencilerin derse karşı motivasyonları açısından önemli bir tutumdur. Durmuş öğretmen, öğrencilerin sorular karşısında takıldığı yerlerde, sunuş tekniğini kullanarak açıklamalar yapmaktadır. Sunuş tekniği, eğitimde öğretmeni aktif kılan bir teknik olduğu için günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaç edindiği yapılandırmacı eğitim anlayışıyla tam olarak uyuşmamaktadır. Öğretmenin sunuş tekniğini kullanmasına rağmen öğrencilere söz vererek onları ön plana çıkarmaya çalışması bilginin kalıcılığı açısından önemlidir. “*Her ne kadar sunuş yoluyla öğretim, öğreten merkezli bir yaklaşım gibi görünse de yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan bilginin dış dünyada ve bireyden bağımsız olarak var olmadığı, dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığı, aksine aktif bir biçimde bireyin zihninde yapılandırıldığı, anlamlandırıldığı görüşünü desteklemektedir.*” (Baran, 2013, s. 13). Durmuş öğretmenin, dersi anlatabilmek için hazırlandığı ve bu doğrultuda günlük plan yaptığı eserde belirtilmektedir. Günlük plan yapılmasının öğretmen için pozitif yönleri, dersle ilgili önemli noktaların atlanmasının önüne geçmesi, dersi bir düzen ve sıralama doğrultusunda işlemesi hususlarında kolaylık sağlamasıdır. Günlük plana dayalı anlatım yapılması öğretmenin hazırlıklı olarak derse gittiğini de ortaya koymaktadır. “*Hangi vakitlerde sünnet önce kılınıyor, elindeki kağıttan onları da söyledi bakarak. Planı olmalıydı Durmuş'un elindeki.*” (Makal, 1965, s. 44).

Dersin devamında, konunun ikinci boyutuna geçilir. Namaz kılmanın tatbikatının yapılması kısmında, sınıftaki öğrencilerden Haluk adlı öğrenci, namazı kıldırarak olan imam olarak seçilir. Tüm öğrencilerin katıldığı örnek namaz sırasında hata yapılan dua ya da hareket kısımlarında müfettiş ve Durmuş öğretmen müdahil olur. “*En lazım olan şeyi de böyle yarım bilerseniz. Vay halimize!*” (Makal, 1965, s.

45). Dersteki konunun yaparak yaşayarak öğretilmesi, unutulmayı en alt düzeye indirecek bir teknik olmasının yanı sıra konunun hayatla ilişkilendirilmesi de öğretmenin başarılı bir formasyon eğitimi aldığını göstermektedir; fakat ilkökul düzeyinde olan çocuklara aralıksız iki saat ders yapmış olmanın öğrenci açısından verimli olmayacağını Durmuş öğretmen müfettiş dolayısıyla ifade edememektedir. Bu durum, müfettişin pedagojik formasyon konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir.

### 3.6.5. Yapmacık Davranan Öğretmen Olgusu

Müfettişin, öğretmenler üzerinde baskı kurması ve özellikle Ahmet öğretmenin yazdığı yazıyla ilgili soruşturma yapması, öğretmenlerin müfettişe ve dini konulara karşı tutumlarında değişikliklere yol açar. Öğretmenler, köye gelen müfettiş aracılığıyla tanıştıkları iktidar olgusu karşısında bocalama yaşarlar. Kariyerleri açısından kötü bir değerlendirme sonucu ortaya çıkmasından korkan öğretmenler, Fikri Bey'in karşısında davranış ve fikirlerini değiştirmiş gözükürler. Din dersini anlatmak üzere görev alan Durmuş öğretmen, yapmacık davranmaktadır. Müfettişin hoşuna gidebilecek cümleler kurmak için özellikle uğraşmaktadır. *“Gerçi okulda din dersi okumadım ama, ben de ne edip edip hazırlanmak imkanını buluyorum. Zevk de alıyorum bundan. Çocukların kitabı öyle güzel hazırlanmış ki zaten.”* (Makal, 1965, s. 39). Köy enstitülü bir öğretmen olan Durmuş'un enstitüde din dersi almaması, onun dersi anlatmasına engel teşkil etmemektedir. Enstitü öğretim programı içerisinde din dersi bulunmamasına karşın bu dönemde 4.ve 5.sınıflarda okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından din dersi konulmasından dolayı öğretmenler, kendileri hazırlanarak bu açığı kapatmaya çalışmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme konusunda yapılan planlamanın okul müfredatıyla uyumlu olmasının ne denli önemli olduğunu burada görülmektedir. Ders bitiminden sonra vakti gelen öğlen namazını, kıldırması konusunda müfettişin ikna edilmesi üzerine müfettiş, abdest alan topluluğa bakarak öğretmenleri görmek ister. *“Öğretmenler nerede öğretmenler, önce onlar alsın bakayım !”* (Makal, 1965, s. 48). Öğretmenlerin abdest almalarını görmek isteyen müfettişin bu tutumu din ve ibadet özgürlüğünü ihmal etmekte olduğunu göstermektedir. Müfettişe göre köyde abdest almayı en iyi bilecek olanlar öğretmenler olmalıdır. Müfettişin bu çağrısı karşısında Durmuş ve Ahmet zoraki abdest almaya yönelirler. *“Ölür mü öldürür müydü Ahmet. Müfettiş, emrediyordu. Emir, demiri keserdi.”* (Makal, 1965, s. 48).

Öğretmenler burada abdest almayı ya da namaza katılmayı istemedikleri halde amir baskısı altında farklı davranırlar. *“Ahmet’le Durmuş arkalardan bir yere sığınarak, durdum divana uydu imama, kabilinden durumu kurtarıyorlardı.”* (Makal, 1965, s. 48). Müfettiş, ortaya koyduğu davranış ve tüm kişilik yönleriyle Mehmet Kaplan’ın tasnifiyle, köylü gözünde Ahi tipini temsil etmektedir. *“Ahiler, iyi Müslüman olmakla beraber, veliler gibi dünyadan el etek çekerek, kendilerini tamamen din ve ibadete vermiş dervişler değillerdir. Onlar ibadet kadar, yeme içme ve eğlenmeden de hoşlanırlar.”* (Kaplan, 1991, s. 132). Müfettiş, ibadet ve dinle olan ilgisinin yanında yaşamın tüm olanaklarından da yararlanmak isteyen bir kişidir. Hayatın sunduğu imkânlarla sırt çevirmeyen, dini yönden de duyarlılığı olan bir tiptir. Köylüler tarafından bu özellikleriyle çok beğenilmektedir. Müfettiş olmasının verdiği güçle, öğretmenler üzerinde baskı kurmak konusunda acımasız davranmaktadır. Elindeki gücün farkında hareket etmesinin yanı sıra tüm boyutlardan öğretmenler üzerinde bir iktidar görüntüsü çizmektedir. *“Siyasi, hukuki ve fiili gücü elinde bulunduran bir öznenin, grubun, toplumun ve sistemin; gücü daha düşük olanlar üzerinde egemenlik kurması ve onların davranışlarını kontrol edebilme olanağı yakalaması iktidar olgusunu ortaya çıkarır.”* (İlhan, 2018, s. 53). Müfettiş, öğretmenlerin davranışlarını kontrol eden, öğretmenlerin yapmayacağı birçok davranışı, elindeki gücü kullanarak yaptırın bir kişidir.

## SONUÇ

İkinci Dünya Savaşına fiilen katılmasa da siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan ciddi sıkıntılarla karşılaşan Türkiye’de, bu döneme denk gelen bir eğitim hamlesi olan ve birçok tartışmayı beraberinde getiren köy enstitüleri, eğitim öğretim konusuna, farkı bir bakış açısıyla yaklaşmış; o dönemde ülkenin önemli bir sorunu olan kırsal yaşamın kalkınması ve köylünün aydınlanması çalışmalarına katkı vermiş bir kurumdur. Bu açıdan bakıldığında dönemin ekonomik şartları içerisinde enstitüler, önemli görevler yapar. Köy enstitüleri sadece ekonomik kalkınma hamlesinin değil dönemin öğretmen yetiştirme konusundaki sıkıntısının da çözüm kaynağı olmaya çalışır. Yaklaşık sekiz yıllık bir sürede köyün ekonomik ve toplumsal açıdan kalkınması için on yedi bin öğretmen yetiştirilerek köye atanmış, köy okullarında okuyan öğrenci sayısı üç kat artar (Akar, 2011, s. 59). Köy enstitüleri, tüm bu olumlu yönlerinin yanı sıra kurulan yirmi bir köy enstitüsünden mezun olan, önemli yazarları da Türk edebiyatına kazandırır.

Çalışmanın kaynağını oluşturan öğretmen olgusu konusuna; *Bizim Köy*, *Köye Gidenler*, *Karapürçek*, *Havada Bulut Yok*, *Ali’nin Biri* ve *Sarı Traktör* adlı eserlerden hareketle bakılmıştır. Bu eserler, iki köy enstitülü ve üç köy enstitülü olmayan yazar tarafından kaleme alınmıştır. Farklı eğitim öğretim programlarından ve eğitim kurumlarından mezun olmuş yazarların, bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklar, romanlarına da yansımıştır.

Köy enstitülü yazarlarla köy enstitülü olmayan yazarların,1950-1960 yılları arasında basılan romanlarında, öğretmen olgusunun tespiti için ele alınan altı romandan üç roman köy enstitülü yazarlara, diğer üç romanda köy enstitülü olmayan yazarlara aittir. Bu altı romanın konusuna, yazarlarının biyografileri temel alınarak bakıldığında, eserlerin; yazarların hayatlarının birer kesiti olduğu görülür. Ele alınan romanlardan *Bizim Köy*, *Sarı Traktör* ve *Karapürçek*’te öğretmenlerin isimlerine pek yer verilmemiş olması da bunu kanıtlar niteliktedir. Romanlardan; *Bizim Köy*, *Sarı Traktör*, *Köye Gidenler*, *Alinin Biri* ve *Karapürçek*’in öğretmeni konu edinen kısımları köy okulunda geçmektedir. Köy enstitülü olmayan Cevdet Kudret Solok’a ait olan *Havada Bulut Yok* adlı eser ise şehirde geçmektedir. Bu durum köy enstitülerinin kuruluş amaçlarından biri olan köylü çocuklar aracılığıyla köyü kalkındırma ve aydınlatma hedefi doğrultusunda, öğretmenlik mesleği için birey yetiştirme politikasının, başarılı olduğunu göstermektedir. *Bizim Köy*, *Köye Gidenler*

ve *Sarı Traktör* romanlarındaki öğretmenler, köy yaşamını bilen, köylüyü tanıyan kişilerdir. Köy enstitülü olmayan yazarlar tarafından yazılan *Karapürçek*, *Havada Bulut Yok* ve *Alinin Biri* romanlarında ise öğretmenler, İstanbul dışına daha önce çıkmamış köy ve taşra hakkında bilgisi olmayan kişiler olarak aktarılmıştır. Fahri Erdiñç'e ait olan *Alinin Biri* romanındaki Arif öğretmen karakteri, köy enstitülü olmayan bir yazarın köy enstitülü bir öğretmeni kurgulaması açısından farklı bir yapıdadır. Köy enstitülü olmayan bir yazarın düşünce dünyasında oluşan, enstitülü öğretmen tipinin, mücadeleye dayalı bir anlayışı benimseyen, toplumun yanında duran ve toplum çıkarlarına hizmet eden bir öğretmen olduğu, romanda ortaya konulur. *Havada Bulut Yok* romanının başkahramanı olan Süleyman öğretmen, taşrada (Kayseri) görev yapmış olsa da görev aldığı sosyal faaliyet dernekleri ve görev yaptığı lisenin öğrenci yelpazesini oluşturan köy çocukları aracılığıyla köyü ve köylüyü tanımıştır. Romanlardaki bir diğer husus da çalışmaya konu edinilen altı romanın konusunun, Türkiye coğrafyasının farklı bölgelerindeki yerleşim yerlerinde geçmesi (Aksaray, İzmir, Kayseri, Eskişehir, Afyon), farklı bölgelerdeki yaşam şartlarının 1950-1960 yılları arası dönemde aynı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Ele alınan romanların tümünde, öğretmenlerin sosyal yönlerinin ve insanlarla ilişkilerinin gelişmiş olduğu ortaya konulur. Romanlardaki öğretmenlerin tamamı halkla iletişim kuran, köy odalarındaki sohbetlere katılan, köyün ya da köylünün herhangi bir ihtiyacı olduğunda duruma müdahil olan kişilerdir. Köyde muhtar, din adamı gibi unsurların halkla kurduğu iletişim kadar iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Tüm bu yönler ele alındığında köy enstitülü olan yazarlarla, enstitülü olmayan yazarların ele aldıkları öğretmenler, sosyal öğretmen olgusu açısından benzerlik gösterir.

Romanlardaki öğretmenlerin hepsi buldukları yerlerde aydınlanma ve değişim sürecinin en önemli aktörü olarak görev yapar. Altı romanda da gerek eğitim öğretim süreci gerek diğer süreçleri olumlu yönde etkilemeye çalışan öğretmen eğilimleri mevcuttur. Dönemin, 2.Dünya Savaşı'nın sonrasına denk gelmesi, ele alınan romanlara da yansır. Romanlarda genel olarak yoksulluk, kıtlık ve salgın hastalıkla mücadele eden köylüler ve insanlara bir şekilde yardımcı olmaya çalışan öğretmenler mevcuttur. Yaşanılan tüm toplumsal sıkıntılar öğretmenlerin yaşamına da aynı şekilde etki etmiştir. Romanlardaki öğretmenlerin tamamı çok zor koşullar

içerisinde çalışmalarına rağmen, mesleklerini iyi bir şekilde icra etmeye çalışmakta, eğitim öğretimle ilgili eksiklikleri ve aksaklıkları tek başlarına mücadele ederek gidermek için uğraşırlar. Romanlarda öğretmenler idealist bir şekilde eğitim öğretim sürecine yaklaşmakta ve ellerinden geleni yapmaya çalışmışlardır. Özellikle, köy enstitülü olmayan yazarların romanlarından *Havada Bulut Yok* adlı eserde, öğretmenin görev yaptığı şehre yurt açtırabilmek için şehirdeki tüm devlet kurumları ve amirleriyle irtibat sağlaması ve öğretmenin, eğitimle ilgili birçok konuda bürokratik engellerle mücadele etmesi, idealist öğretmen olgusunu tam olarak ortaya koyan bir durumdur. Öğretmenlerin, köyde eğitim öğretim için kendilerine sunulan mekânlar ya cami ya da atıl duruma gelmiş bir köy okuludur. Okulda dersleri devam ettirmek isteyen öğretmenlerin davranışlarına bakıldığında, enstitülü öğretmenler, enstitüde aldıkları eğitim sırasında kazandıkları zanaatları kullanmakta ve okulun inşaat işlerini kendileri yapmışlardır. Buna karşın enstitülü olmayan öğretmenler, okulla ilgili kendileri bir şey yapamamalarına rağmen, okulun eksikliklerini gidermek için yardım arayışına girişmişlerdir. Her iki öğretmen profili de eğitim öğretim sürecine idealist yaklaşmakta ve mücadele etmektedir. Bu açıdan köy enstitülü yazarlarla, köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenlerde, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ve idealist bir anlayış söz konusudur.

Öğretmeni konu edinen romanlarda sıklıkla ele alınan din adamı – öğretmen çatışması, çalışmanın konusu olan romanların hepsinde görülmektedir, bu duruma rağmen din adamlarının tutumuna, halkın kalıplaşmış düşüncelerine karşı aydın bir yaklaşım sergilenmesi, ele alınan romanlardaki öğretmenlerin tamamında vardır. Genellikle köy enstitülü yazarların romanlarındaki öğretmenler, din adamıyla ciddi çatışma yaşamakta ve din adamına karşı mevcut tutumlarını değiştirmemektedir, buna karşın köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenler, din adamlarıyla çatışma yaşamakla birlikte, ona karşı tutumlarındaki değişikliklerle din adamının halk üzerindeki etkisini kendi lehlerine çevirmektedirler. Özellikle köy enstitülü yazarların romanlarında öğretmenlerin dini konularla ilgili, köyün baskın unsurlarıyla yaşadığı çatışmalar, öğretmenlerin yalnız kalmasına neden olmuş, eğitim sürecinin üç temel ayağı olan veli, öğrenci, öğretmen arası ilişkileri zayıflatmıştır. Devletin, yeterince köy okullarıyla ilgilenememesi, sosyal imkânsızlıklar ve yaşam şartlarının ağırlığı; öğretmenlerin zorlu süreçlere karşı tek kalmalarına neden olmuştur. Köy enstitülü olmayan yazarların romanlarında ise öğretmenler köyün

manevi değerleriyle örtüşen bir görüntü çizerek sıkıntı yaşamamakta; fakat köydeki ağır yaşam şartlarının altından tek başlarına kalkamamaktadırlar. Devlet otoritesine her anlamda ihtiyaç duymalarına rağmen, romanların tamamında devlet, sadece öğretmene açılan soruşturmalarda ortaya çıkmakta olan bir olgu olarak gösterilmektedir. Bu durumda öğretmenleri yalnızlığa itmektedir. Aydınlanmanın temsilcisi olarak görülen öğretmenle, din adamları arasındaki anlaşmazlıklar, köy enstitülü yazarların romanlarında daha belirgin olarak ortaya konmaktadır. Örneğin; *Bizim Köy* romanında öğretmen ve din adamı arasındaki çatışmalar eğitim öğretim sürecini tam anlamıyla etkileyecek noktaya getirmiştir. Köy halkının din adamına olan ilgisi, öğretmenin hedeflediği birçok projeyi sekteye uğratmaktadır. Ayrıca öğretmenin köylülerle arası da bu çatışmadan dolayı açılmaktadır. Köy enstitülü olmayan yazarların romanlarına bakıldığında, *Karapürçek* romanındaki öğretmen ve din adamıyla sürekli karşı karşıya gelmesine rağmen bu durumu kendi lehine çevirerek hedefleri yolundaki önemli bir engeli kaldırmıştır. Köy enstitülü olan yazarların köyün manevi atmosferine ve düşünce tarzına ayak uydurmada zorlandığı, ideolojik yaklaşımlarla, köylüyü kendilerinden uzaklaştırdıkları; köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenlerin ise sonradan tanıdıkları bu sosyolojik gerçekle çok daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Romanlarda, enstitülü olmayan öğretmenlerin, köyün dini değerlerine ve inanışlarına karşı hassasiyetle davranmaları, inanç konusunda onlarla aynı davranışları sergiliyormuş gibi gözükmeleri, köylüyle iletişim kurabilme noktasında enstitülü öğretmenlere göre başarılı olmalarını sağlamıştır.

Romanlarda ele alınan öğretmenlerin birbirlerinden ayrıldığı diğer bir yön de hayata bakışlarıdır. Bireyin, doğup büyüdüğü ve yaşamını sürdürdüğü yerin hayat algısında farklılıklar yarattığı çalışmaya konu edilen romanlarda görülebilmektedir. Köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenler, köy enstitülü romancıların romanlarındaki öğretmenlere göre, hayatı farklı yorumlamakta ve daha farklı olaylarla karşı karşıya gelmektedirler. Köy enstitülü olmayan yazarların romanlarında görev yaptıkları yere geldiklerinde zamanla monotonlaşan hayat, onlar için bir kısır döngü haline gelir ve bu durum öğretmenleri çok daraltır. Oysa köy enstitülü romancıların romanlarında böyle bir durumla karşılaşmamaktadır. Köy yaşamını bilmenin olumlu yönleri enstitülü öğretmenlerde görülebilmektedir. Köy enstitülü romancıların eserlerindeki öğretmenler görev yaptıkları yerlerde her işlerini

kendileri yapmaktadırlar. Herhangi bir yardımcıya ihtiyaç duymamaktadırlar. Buna karşın köy enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenler, köyde görev yaparken kendileriyle ilgilenen bir yardımcı kişi, yanlarında her zaman vardır. Bu yardımcı, kimi zaman muhtar olmakta kimi zamanda köylülerden herhangi bir kişi olmaktadır. Enstitülü olmayan öğretmenlerin yanlarına sık sık gidip gelen bir yardımcıların olmasının sebebi, öğretmenlerin köyde yaşam konusunda tecrübesiz oluşları ve köylülerin, bir yabancı olarak gördükleri genç öğretmenler üzerinde, kontrol sağlamak amacıyla oluşlarıdır. Çalışmada kullanılan altı romanda da öğretmenlerin tamamı çok genç yaşta göreve başlamaktadır. Öğretmenlerin genç olması, özellikle köy yerleşimlerinde, öğretmenlere iftira atılma durumlarına sebebiyet verebilmektedir. O dönemdeki öğretmen ihtiyacının fazla olması, eğitimini tamamlayan gençlerin doğrudan göreve başlamalarını sağlamaktadır. Günümüzde üniversiteyi bitiren bir öğretmenin, göreve başlayabilme yaşı en erken 24-25 civarıyken 1950'li yıllarda öğretmeni konu edinen romanlarda 16-17 yaşlarında öğretmenliğe başlayan bireyler mevcuttur. Romanlardaki öğretmenlerin genç ve bekâr oluşları özellikle köy gibi küçük yerleşim yerlerinde, birçok iftiraya ortam hazırlayabilmektedir. Çalışmada incelenen altı romandan beşinde soruşturma geçirmek durumunda kalan öğretmenlerin, soruşturma geçirmelerine neden olan konu, çoğu zaman kadın erkek ilişkilerine dayandırılan mevzular olmakta ve soruşturma için hemen bir müfettiş görevlendirilmektedir.

Ele alınan altı eserde de müfettiş tipiyle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin, romanlarda müfettiş soruşturmasına kadar varan bir süreç yaşamaları, bir şekilde soruşturma konusu oldukları görülmektedir. Milli Eğitiminin gönderdiği müfettişlerin, öğretmenlere yönelik yaklaşımı objektif değildir. Köye gelen müfettiş daha çok öğretmenin karşısındaki unsurların yanında yer almaktadır. Soruşturmalar esnasında, müfettişlerin öğretmen üzerindeki otoritesini son derece katı şekilde kullandığı görülmektedir. Müfettişler üzerinde dönemim siyasal ve politik etkisinin de belirgin olduğu söylenebilmektedir. Köylüye şirin gözükmeye çalışan bürokrasinin, köyde benimsenme sıkıntısı yaşayan öğretmene yönelik tutumu, büyük farklılıklar içermektedir. Bu nedenle çalışmaya konu edinilen altı eserde de öğretmenlerin mesleği bıraktıkları ya da meslekten bir şekilde uzaklaştırıldıkları görülmektedir. Enstitülü ya da enstitülü olmayan yazarların romanlarındaki öğretmenler, mesleklerini severek yaparken birçok farklı etken yüzünden



görevlerinden ayrılmak zorunda kalırlar. Bu nedenle köy ve taşrada öğretmen eksikliğini gidermek için kurulan enstitülerin yetiştirdiği öğretmenlerle dahi bu probleme çare olunamadığı, Müfettişler tarafından öğretmenler üzerindeki baskıcı tutumun da, eğitim öğretimin yarıda kalmasına yol açtığı tespit edilmektedir. Oysaki eserlerdeki öğretmenler, genel olarak yasa, kanun ve yönetmeliklere uygun davranmaya çalışan bireylerdir.

Yasa, kanun ve yönetmeliklere duyarlılık, köy enstitülü romancıların romanlarındaki öğretmenlerde ve köy enstitülü olmayan romancıların romanlarındaki öğretmenlerde, fazlasıyla görülmektedir. Öğretmenler yasa, kanun ya da yönetmelikleri, eğitimi öğretim sürecinin devamlılığı konusunda bir güç olarak kullanmaktadırlar. *Havada Bulut Yok* romanında öğretmenin yönetmelik maddesinin dışına çıkmaya çalışması dahi öğrenciyi kazanmak, eğitim öğretim sürecine dâhil etmek içindir. Öğretmenlerin olaylar karşısındaki tutumları, bireyleri kazanmak ve eğitim öğretim sürecinin devamlılığını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu açıdan enstitülü öğretmenlerle, enstitülü olmayan öğretmenlerin aynı şekilde davrandıkları söylenebilir. Müfettişlerin; öğretmenlerin, öğretmenliklerinden ziyade özel yaşamlarıyla ve hayat görüşleriyle daha çok ilgilendikleri, göstermelik şekilde öğretmenlerin açığını bulabilmek amacıyla ders denetimi yaptıkları görülmektedir.

Müfettişlerin yaptıkları ders denetimlerinden ve romanlarda öğretmenlerin normal süreç içerisinde anlattıkları derslerden, köy enstitülü romancıların romanlarında ve köy enstitülü olmayan romancıların eserlerinde, öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Enstitülü öğretmenlerle enstitülü olmayan öğretmenler daha çok sunuş tekniğini kullanarak ders anlatmaktadırlar. Öğretmenlerin, ders anlatımlarından; alan bilgileri ve sınıf yönetimi konusunda mesleki yeterliliğe sahip oldukları söylenebilmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan romanlarda enstitülü öğretmenlerle enstitülü olmayan öğretmenlerin; yetiştikleri ortam, hayat görüşleri, ideolojilerindeki farklılıklara rağmen, idealist, sosyal ve aydın öğretmen olguları yönünden benzer özellikler taşıdıkları söylenebilmektedir. Köyde yetişmiş ve köyde öğretmenliğe başlamış enstitülü öğretmenlerin, köylülerin inanç ve değerleriyle mücadele etmeleri din adamlarıyla çatışma yaşamaları, onların köylüyle arasını açmalarına sebep olduğu buna karşın enstitülü olmayan ve şehirde yetişmiş öğretmenlerin, köy yaşamına ayak uydurmada zorluk çekmelerine rağmen; köylünün inanç ve

değerleriyle uyumlu bir görüntü vererek onlarla daha iyi iletişim kurabildiği ve bu durumun eğitim öğretim sürecine de olumlu yansıdığı söylenebilmektedir.

Köye öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan köy enstitülerinin, yetiştirdikleri öğretmenlerle, köy yaşamıyla ve köylüyle bütünleşebilmelerine rağmen; köylünün manevi değerleriyle örtüşemediklerinden, eğitim öğretim sürecinin devamlılığı sorununa tam olarak çözüm olamadıklarından söz etmek mümkündür.



## EKLER

### Ek:1 YAZARLARIN BİYOGRAFİSİ

#### Cevdet Kudret Solok

Havada Bulut Yok romanının yazarı Cevdet Kudret Solok, 7 Şubat 1907 tarihinde İstanbul'da doğmuştur. Birinci Dünya Savaşı'nda babasını kaybedince annesi tarafından eğitim öğretimine devam ettirildi. 1933 yılında İstanbul Üniversitesi, Hukuk Fakültesini bitirdi. 1933 yılından 1945 yılına kadar Kayseri ve Ankara'da edebiyat öğretmenliği yaptı. Türk dil kurumunda görevli olarak bulundu.

Yazım ortamına Servet-i Fünun dergisiyle girmiştir. Daha sonra Meşale dergisi çatısı altında Yedi Meşalecilerle hareket etmiştir. Cevdet Kudret Solok, bireysel duyguları ve karamsarlığı eserlerinde sıklıkla işlemiştir. Servet-i Fünun anlayışının getirdiği özellikle karamsarlık sıkça kullandığı duygudur. Öykü ve romanlarında kendi hayatından kesitleri yansıtır. Daha çok inceleme ve araştırma alanında eserler vermiş, ders kitapları yazmıştır.

Cevdet Kudret solok'un üretkenliğine bakıldığında; Türk Hikâye ve Roman Antolojisi'ni sonradan Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman adıyla genişletti (2 cilt: 1965, 1967) Karagöz'de (3 cilt: 1968-1970) tarihçeleri ve açıklamaları ile 35 Karagöz oyununu topladı.1973'te çıkan Ortaoyunu ile TDK 1974 Bilim Ödülü'nü (ikinci cilt: 1975) , Deneme kitabı Kalemin Ucu (1991) ile de 1991 Sedat Simavi Edebiyat Büyük Ödülü'nü kazanmıştır. Ödül aldığı eserleri dışında birçok eserde ortaya koymuştur.

“Diğer Eserleri:

Şiir: Birinci Perde (1929),Öykü:Sokak (1974,),Roman: Süleyman'ın Dünyası: I. Sınıf Arkadaşları (1943, 1976)II. Havada Bulut Yok (1958, 1976)III. Karıncayı Tanırsınız (1976) Deneme: Dilleri Var Bizim Dile Benzemez (1966), Bir Bakıma (1977), Benim Oğlum Bina Okur (1983), Kalemin Ucu (1991), İnceleme-Derleme: Divan Şiirinde Üç Büyükler: I. Fuzuli (1952) , II. Baki (1953) , III. Nedim (1952), Halk Şiirinde Üç Büyükler: I. Yunus Emre (1958) , II. Pir Sultan Abdal (1965) , III. Karacaoğlan (1958), Eşref: Hicviyeler (1953), Şinasi: Şair Evlenmesi (1959),Teodor Kasap: İşkilli Memo (1965), Nazım Hikmet: Kuvayi Milliye (1968),Batı Edebiyatından Seçme Parçalar (1973),Feraizcizade Mehmet Şakir:

Evhami (1974), Abdülhamit Devrinde Sansür (1977), Örnekleriyle Edebiyat Bilgileri (2 cilt, 1980).” (Türk edebiyatı, 2007).

### **Fahri Erdiñ**

Fahri Erdiñ Türk edebiyatında birçok eser vermiş hikâye ve roman yazarlarındandır. 1917 yılında Akhisar’da doğmuş, 1986 yılında Sofya’ da vefat etmiştir. Balıkesir İlk öğretmen Okulunu bitirip bir süre öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra Ankara Konservatuarı Tiyatro Bölümünü bitirmiştir. Ankara Radyosunun tiyatro bölümüne aktör olmuştur. Erdiñ, 1949 yılından sonra hayatını Bulgaristan’ da devam ettirdi. Edebiyat alanında ilk yöneldiği tür, şiir oldu ve ilk olarak şiir kitabı çıkardı. Ankara Radyosunda, ona yakın oyunu oynandı. Asıl ününü, 1947 sonrasında Seçilmiş Hikâyeler dergisinde ve diğer dergilerde yayımlanan toplumcu gerçekçilik ilkesine bağlı hikâyeleriyle kazandı (Necatigil, 1977, s. 126).

Fahri Erdiñ, çok fazla ön plana çıkamamış bir isim olarak Türk yazınında yer almıştır. İlk ve ortaokulu bitiren Erdiñ, öğretmenlik mesleğini icra ettikten sonra Ankara Devlet Konservatuvarında eğitim görür. Şiir ve öyküler yazar. Bu eğitim döneminde öğretmenlerinden birisi de Sabahattin Ali olur. Sabahattin Ali sayesinde şiire ve öyküye iyice ilgi duymaya başlar; fakat Sabahattin Ali üzerinde o dönemde artan baskılar, Ali’yi yurt dışına kaçmaya yöneltir ve Sabahattin Ali, Bulgaristan’a kaçmaya çalışırken öldürülür. Bu olaydan bir yıl sonra Fahri Erdiñ de iki arkadaşıyla birlikte Bulgaristan’a gitmeye karar verir. Birlikte kaçtığı arkadaşları da kendisi gibi toplumcu gerçekçi yazarlardır. Fahri Erdiñ, bir süre sonra Bulgaristan’da arzuladığı yaşamı bulamaz ve Türkiye ile olan ilişkisini hiç kesmez. Türk edebiyatını yakından takip eder. Yazar, uzun yıllar yaşadığı Bulgaristan’da vefat eder (Agos, 2017). Yazarın eserleri aşağıda yer almaktadır (Necatigil, 1977, s. 126):

Şiir: Şen Olasın Halep Şehri (1945), İşte Böyle(1956).

Oyun: Göç(1951).

Hikaye: Akrepler(1952), Asi(1955), Memleketimi Anlatıyorum (1960), Türkiye Hikayeleri (1976),

Roman: Alinin Biri(1958), Acı Lokma(1961), Diriler Mezarlığı (1964), Kardeş Evi(1978)

Anı- İnceleme: Nazım Hikmet ve Bulgaristan (1977), Kalkın Nazım'a Gidelim(1987)

### **M. Sunullah Arısoy**

M. Sunullah Arısoy, 18 Aralık 1925 yılında Şile'de doğmuştur. Haydarpaşa Lisesindeki öğrenimini bitirmeden hayata atılmak zorunda kalmış ve öğrenimini sonradan tamamlamıştır. Ankara'da bir bankada, Bilgi ve Türk Tarih Kurumu Basımevlerinde müdür yardımcısı olarak çalışmıştır. Karapürçek(1958) adında bir romanı, Tedirgin Biri (1962) adında bir uzun hikâyesi, Üç de şiir antolojisi: Deste (1951), Türk Hiciv ve Mizah Antolojisi (1967), Türk Halk Şiiri Antolojisi (1985) vardır. Şiirlerini şu kitaplarda yayınlamıştır: Garipler Treni (1948), Muhteşem Kavga (1951), Mustafa Kemal Türküsü (1953),Yaban Mavisini(1956), Dışa Vuran Karanlık (1961),Yanlış Yaşadık (1970), Sabrın Gülü (1980), Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ten Bize(?) Arısoy 1989 yılında Ankara'da vefat etmiştir (Necatigil, 1977, s. 42).

### **Talip Apaydın**

Talip Apaydın 1926 yılında Polatlı'nın Ömerler Köyü'nde doğmuştur. Ailesi, Apaydın'ın doğumundan sonra göç edip Kapılı Köyü'ne yerleşir ve Apaydın burada büyür. Ailesi okuma yazma bilmeyen yoksul köy insanlarıdır. Köy okulunda ilkokulu okur, daha sonra Çifteler Köy Enstitüsünü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel sanatlar bölümünü bitirir. Eğitimi sırasında şiirler ve hikâyeler yazmaya başlar. Edebiyat ve düşünce dergilerinde birçok yazı yazar. Edebiyatın farklı türlerinde pek çok eser verir. Anadolu'nun çeşitli yerlerinde otuz yıl öğretmen olarak görev yapar. 1979 yılında Milli Eğitim Bakanlığı danışmanlığından emekliye ayrılır. Türk edebiyatının toplumsal gerçekçi anlayışı içerisinde yer alan Apaydın, bu doğrultuda eserler verir. Köycülük hareketinin zirve yaptığı yıllarda verdiği eserlerle bu harekete katkı sağlar. Köy enstitüsü yazarlarla birlikte köy yaşamını ve köy insanını, Türk romanında işleyerek önemli bir noktaya getirmiştir (Apaydın, 2018, s. 1).

Talip Apaydın'ın eserlerinin konularını genellikle köyden alışının temel nedeni, her yazarın iyi bildiği çevreyi, ilgisini çeken konuları işlemek istemesidir. Köyde doğup büyüyen, köy amaçlı bir eğitim anlayışıyla köy enstitülerinde eğitim almış olan yazar, köylere yönelir. 1950'li yıllarda Türkiye'nin bir köylü ülkesi olması, nüfusun yarısından fazlasının köylerde yaşaması ve köy kökenli romancıların

piyasa çıkması sonucu köye ve köylüye olan ilgi artar. Köyde yetişen romancıların kendi yaşamlarını ve çevrelerini romana aktarmaya başlaması kaçınılmaz bir hal alır ve bunun doğal sonucu olarak köyü ve köylüyü anlatan eserler ortaya çıkar (Bayrak, 2000, s. 142).

### **Mahmut Makal**

Çalışmaya konu edinilen iki eserin (*Bizim Köy, Köye Gidenler*) yazarı olan Mahmut Makal, 1930 yılında Aksaray'ın Demirci Köyü'nde doğmuştur. İlköğretimini köyünün okulunda, meslek eğitimini İvriz Köy Enstitüsünde ve Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde yapmıştır. Yazı hayatına 1948'de Varlık dergisinde başlamış, kitapları da Varlık yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında Öğretmen ve Müfettiş olarak görev yapmış, Bakanlık, eğitim teknikleri öğrenimi ve araştırmaları için 1962'de Makal'ı bir yıl İngiltere'ye yollamıştır. 1964-1965 öğretim yılında Paris'te, Avrupa Sosyoloji Merkezinde Sosyoloji okumuştur. 1971-1972 eğitim-öğretim yılında Venedik Üniversitesinde, Türk dili ve edebiyatı derslerine giren Makal, yurtdışı izlenimlerini, *Ötelerin Havası* adıyla kitaplaştırmıştır. Makal, Dil Derneği, Edebiyatçılar Derneği ve Türkiye Yazarlar Sendikası üyeliğinde bulunmuştur. 1966'da Birleşmiş Milletler eğitim bilim ve kültür Kuruluşu UNESCO'nun Tüm Kitaplarıyla Dünya Kültürüne Hizmet Ödülünü; 1967'de Türk Dil Kurumu ödülünü almıştır. UNESCO tarafından Dünya gençliğine örnek insan seçilen Makal, 1979-1980 yıllarında Kültür Bakanlığı Başkanışmanlığı ve Kültür Yüksek Kurulu Üyeliği yapmıştır. Birçok yapıtı Almanca, Fransızca, İngilizce vb. dillere çevrilerek farklı ülkelerde yayımlanmıştır (Makal, 2009, s. 1).

Eserleri: *Bizim Köy(1950), Köyümden(1952), Hayal ve Gerçek(1957), Memleketin Sahipleri(1954), Kuru Sevda(1957), Köye Gidenler(1959), Kalkınma Masalı(1960),Eğitimde Yolumuz Nereye(1960), İplik Pazarı(1964), Kamçı Teslimi(1965),Halktan Ayrı Düşenler(1965) Ötelerin Havası(1965), Yer Altında Bir Anadolu(1968), Zulüm Makinesi-Öğretmen Kıyımı(1969), Karanlığı Zorlayanlar(1976), Köy Enstitüleri ve Ötesi(1979), Bir İşçinin Günlüğünden(1980), Ağlatı(1989), Bozkırdaki Kıvılcım-Enstitülüler(1992), (Necatigil, 1977, s. 212).*

Türk edebiyatının, köyü konu alan ve köy edebiyatı adlı bir edebiyat döneminin oluşmasını sağlayan önemli yazarlardan biri Mahmut Makal'dır. Makal'ın köye yönelik serüvenin temelini Köy Enstitülü bir yazar olmasının oluşturduğu

önemli bir gerçektir. Enstitülü yazarların neredeyse tamamının köyü ve köye ait unsurları konu edinmelerinde bu yazarların köylülük sınıfından geliyor olmaları etkilidir. Enstitülüler; roman, öykü, şiir veya gezi notlarıyla köyü anlatmayı amaç edinmişlerdir (Bayrak, 2000, s. 75).



## KAYNAKÇA

### Çalışmanın Kaynağını Oluşturan Romanlar:

Apaydın, T. (2018) *Sarı Traktör*, 5.baskı, İstanbul: Literatür

Arısoy, M.S. (1972) *Karapürçek*, 2.baskı, İstanbul: Varlık

Erdinç, F. (2007) *Alinin Biri*, İstanbul: Yordam kitap

Makal, M. (1965) *Köye Gidenler*, İstanbul: İnkılap ve Aka

Makal, M. (2009) *Bizim Köy*, 17.baskı, İstanbul: Literatür

Solok, C. (2006) *Havada Bulut Yok*, 2.baskı, İstanbul: Evrensel

### İnternet Kaynakları

<http://www.agos.com.tr/tr/yazi/19117/insanligin-aynasinda-bir-sair-yazar-fahri-erdinc> 3 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.

[https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc023/kanuntbmmc023/kanuntbmmc02304274.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc023/kanuntbmmc023/kanuntbmmc02304274.pdf) 5 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.

Köy Enstitüleri. <https://core.ac.uk/download/pdf/38308112.pdf> 4 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.

<https://core.ac.uk/download/pdf/38308112.pdf> 21 Aralık 2017 tarihinde alınmıştır.

[https://www.turkedebiyati.org/cevdet\\_kudret.html](https://www.turkedebiyati.org/cevdet_kudret.html) 25 Aralık 2017 tarihinde alınmıştır.

### Diğer Kaynaklar

Açııcı, E. (2009) *1950-1960 Dönemi Türk Siyasi Hayatında Yaşanan Değişim Süreci ve Demokrasi*, Gazi Üniversitesi/ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara

Ahmad, F. (2007) *Demokrasi Sürecinde Türkiye 1945-1980*, İstanbul: Hil

Akçay, Gültekin Z. (2013) *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Yazılı Kültür Ürünlerinde Köylülük Türk Romanında Köylülük İmgesi*, Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Aktaş, Ş. (1998) *Türk Dünyası El Kitabı Cilt 3. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları*

Altunya, N. (2005) *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, İstanbul: Kelebek



- Aslan, E (2014) *Türkiye'nin İç Siyasetinde Demokrat Parti*, Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir
- Aysal, N. (2005) *Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri*, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 280
- Baran, T. (2013) *Probleme Dayalı Öğrenme ile Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilişsel Öğrenme Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*, Kocaeli Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli
- Baykurt, F. (2016) *Unutulmaz Köy Enstitüleri*, İstanbul: Literatür
- Bayrak, M. (2000) *Köy Enstitüleri ve Köy Edebiyatı*, Ankara: Özge
- Bayrak. M. (1976) *Köy Enstitülü Sanatçılar ve Eserleri. Yeni Toplum*, Köy Enstitüleri Özel Sayısı,169
- Booth W. C. (2010) *Kurmacanın Retoriği*, İstanbul: Metis
- Çavdar, T. (2008) *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi*, Ankara: İmge
- Dilaver, H. (2006) *Hasanoğlan'da Kuruluşundan Günümüze Öğretmen Yetiştiren kurumlar, 1941-2000*, Ankara: MEB
- Dündar, C. (2015) *Köy Enstitüleri*, İstanbul: Can
- Enginün, İ. (2012) *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*, İstanbul: Dergah
- Forster, E.M. (2014) *Roman Sanatı*, İstanbul: Milenyum
- İssi, A. C. (2002) *Türk Edebiyatının Romanla Tanışması*, Hece Türk Romanı Özel Sayısı, 65-66-67, 17
- İlhan, N. (2012) *Yeninin İçinde Eski: Tanzimat Dönemi Romanlarına Divan Şiirinin Yansıması*, Turkish Studies, 2007
- İlhan, N. (2018) *1960- 1980 Arası Türk Romanında Özne ve İktidar İlişkileri*, Ankara: Gece
- Kalaycı, N. (2014) *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları*, Sabahattin Zaim Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kanca, O. C. (2012) *1950-1960 Arası Türkiye'de Uygulanan Sosyo-Ekonomik Politikalar*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19

- Kaplan, M. (1991) *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar Tıp Tahlilleri 3*, İstanbul: Dergah
- Kaplan, R. (1997) *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy*, Ankara: Akçağ
- Kirby, F. (2015) *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, İstanbul: Tarihçi Kitabevi
- Korkmaz, R. (2005) *Yeni Türk Edebiyatı El kitabı 1839- 2000*, Ankara: Grafiker
- Köklügiller, A. (2016) *Köy Enstitüleri Nedir? Ne Değildir?* İstanbul: IQ
- Kretschmer, E. (1949) *Beden Yapısı ve Karakter Konstitüsyon Meselesi ve Mizaçlar Bilgisi Hakkında Araştırmalar*, Turhan, M. (Çev.), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
- Makal, M. (2005) *Bozkırdaki Kıvılcım Enstitülüler*, Ankara: Piramit
- Meşe, G. (1991) *Çeşitli Sosyo Kültürel Gruplarda Kültürel veya Sosyal Kimlik Olgusunun İncelenmesi*, Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Narlı, M. (2012) *Roman Ne Anlatır?* Ankara: Akçağ
- Necatigil, B. (1993) *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü: Varlık*
- Okur, E. (2002) *Çok Partili Demokrasi Dönemi Türk Romanı*, Hece Türk Romanı Özel Sayısı, 65-66-67, 70
- Öztürk, C. (2005) *Türkiye’de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: MEB
- Öztürk, E. (2012) *Cumhuriyet Dönemi Aydın Kimliği, Sekülerleşme ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Rağbet
- Resmi Gazete, (1942)
- Sungur, Z. (2016) *Demokrat Parti Döneminde (1950-1960) Tarım Politikaları ve Etkileri*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14
- Taşdöven, Z. (2013) *Demokrat Parti Dönemi Eğitim Anlayışı*, Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Tepebaşı, F. (2012) *Roman İncelemesine Giriş*, Konya: Çizgi
- Tetik, İ. (2015) *Demokrat Partinin 1950-1960 Yılları Arasında Uyguladığı Siyasi Politikaların Türk Demokrasisine Yansımaları*, Dokuz Eylül Üniversitesi/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir

- Tökel, D. A. (2002) *Niyet Boyutundan Kurmacayı Okumak: Yazarın Niyeti Romanın Oluşumu*, Hece Türk Romanı Özel Sayısı, 65-66-67, 227-228
- Urry, J. (2015) *Mekanları Tüketmek*, İstanbul: Ayrıntı
- Yalçın, A. (2003) *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Çağdaş Türk Romanı 1946-2000*, Ankara: Akçağ
- Yalçın, G. (2012) *Canlandırılan Ütopya Köy Enstitüleri*, İstanbul: E
- Yalçın, R. (2006) *İsmail Hakkı Tonguç'un Türk Eğitim Sistemi Üzerine Görüşleri*, Yeditepe Üniversitesi/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul
- Yurtoğlu, N. (2014) *Demokrat Parti Dönemi Tarım Politikaları ve Siyasi, Sosyal, Ekonomik Hayata Tesirleri*, Hacettepe Üniversitesi/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara

## ÖZGEÇMİŞ

Serhan Atabey, 1987 yılında Bayburt'ta doğdu. 2006 yılında lise öğrenimini İstanbul'da, Yakacık Lisesinde tamamlayarak Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde lisans eğitimine başladı. 2011 yılında aynı üniversitede, pedagojik formasyon eğitimini tamamladı. 2012 yılında Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olarak Çankırı'nın Atkaracalar ilçesinde bulunan Şehit Hakkı Çelik Anadolu Lisesinde, öğretmenliğe başladı. Sonrasında, Çankırı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine tayin oldu ve aynı okulda öğretmenlik görevini sürdürmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

İletişim : serhan\_edb@hotmail.com

