



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**KÖY ENSTİTÜSÜ KÖKENLİ ROMANCILARIN
TOPLUMSAL SORUNLARA İLGİSİNDEKİ DEĞİŞİM:
DUİSBURG ÜÇLEMESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emin Caner IŞKIN

165450113

Danışman: Prof. Dr. Ertan EĞRİBEL

İSTANBUL, 2019



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**KÖY ENSTİTÜSÜ KÖKENLİ ROMANCILARIN
TOPLUMSAL SORUNLARA İLGİSİNDEKİ DEĞİŞİM:
DUİSBURG ÜÇLEMESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: **Emin Caner IŞKIN**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Köy Enstitülu Romancıların Toplumsal Sorunlara İlgisindeki Değişim: Duisburg Üçlemesi Örneği” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığı eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04/07/2019

Emin Caner Işkın



ONAY

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece İstanbul Arel yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

04/07/2019

Emin Caner Işkın

ÖZET

KÖY ENSTİTÜSÜ KÖKENLİ ROMANCILARIN TOPLUMSAL SORUNLARA İLGİSİNDEKİ DEĞİŞİM: DUİSBURG ÜÇLEMESİ ÖRNEĞİ

Emin Caner IŞKIN

Yüksek Lisans Tezi Sosyoloji Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Ertan EĞRİBEL

Haziran, 2019- 82 sayfa

Cumhuriyet sonrası köyde eğitim alanında en büyük atılım olan Köy Enstitüsü hem kurulduğu dönem hem de kapandıktan sonra tartışmaların merkezinde yer aldı. Köy Enstitüsüne yönelik tartışmaların merkezini ise enstitünün kendisine özel içyapısı ve çalışmaları olmuştur. Köy Enstitüleri tüm bu tartışmalara rağmen köy kökenli öğretmenler ve kadrolar yetiştirdi. Köy Enstitüleri tüm bu dönem boyunca edebiyatçılar da yetiştirdi. Köy enstitülü kökenli edebiyatçılar roman, öykü, köy notları ve şiirlerle edebiyat dünyasında yer aldılar. Özellikle enstitü kökenli romancılar romanlarında köyün günlük sorunlarını ağırlıklı olarak yazdılar.

Köy Enstitülü romancılar kendi geldikleri köyün toplumsal sorunlarını romanlarında yazdılar. Köyün toplumsal sorunlarını bilen yazarlar yazdıklarıyla enstitü kökenli köy romanı geleneği oluşturmaya çalıştılar. Köy Enstitülü köy romanı geleneği oluşturma çabası köy enstitüsünün kapanması sonrası yapılan baskılar sonucu gerçekleşmedi. Köy Enstitü kökenli romancıların bazıları 12 Mart 1971 darbesi sonrası yaşananlar sonrası Almanya'ya göç etmek zorunda kaldılar. Köy Enstitüsü kökenli romancılar köydeki toplumsal sorunları dile getirdikleri gibi Almanya'da yaşayan gurbetçilerin karşılaştığı sorunları da yazma girişiminde bulundular. Bu tezde enstitü kökenli romancıların konusu Almanya'da geçen romanlarındaki toplumsal sorunlarındaki değişim incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüsü, Almanya, Gurbet, İşçi, Çocuk, Aitlik

SUMMARY

THE CHANGE IN THE INTEREST OF VILLAGE INSTITUTES OF ORIGINAL NOVELTERS TO SOCIAL PROBLEMS: DUISBURG TRIPLE EXAMPLE

Emin Caner IŞKIN

Master Thesis Sociology Graduate Program

Advisor: Prof. Dr. Ertan EĞRİBEL

June, 2019- 82 page

The Village Institute, which was the biggest breakthrough in the field of education in the post-republic village, was at the center of the discussions both during its establishment and after its closure. The center of the discussions about the Village Institute was its own internal structure and studies. Despite all these discussions, the Village Institutes have trained village-based teachers and cadres. During this period, the Village Institutes were educated in literature. Literary writers from village institutes originated in the world of literature with novels, stories, village notes and poems. In particular, novelists of institute origin wrote mainly in the daily problems of the village.

Novelists from the Village Institute wrote about the social problems of their village in their novels. The writers, who knew the social problems of the village, tried to establish a tradition of village novel originating from the institute. Attempts to establish a village novel tradition of the Village Institute did not come about as a result of pressures after the closure of the village institute. Some of the novelists of the Village Institute descent were forced to emigrate to Germany after the coup of 12 March 1971. Village Institute-origin novelists have expressed social problems in the village and attempted to write the problems faced by expatriates living in Germany. This thesis examines the change in social problems of institute origin novelists in their novels in Germany.

Keywords: Village Institute, Germany, Expatriate, Worker, Children, Belonging

ÖNSÖZ

“Köy Enstitüsü Kökenli Romancıların Toplumsal Sorunlara İlgisindeki Değişim: Duisburg Üçlemesi Örneği” adlı tezimde Köy Enstitülü romancıların köy romanlarından farklı olarak değindikleri toplumsal sorunlar olan gurbet, işçi sorunları, ikinci kuşak Türk çocuklarının yaşadığı problemler ve aitlik sorunlarını ele alış biçimlerini inceleyeceğim. Tezim üç bölümden meydana gelmiştir. Bu bölümlerden ilki Köy Enstitülülerinin Yapısı, ikincisi Köy Enstitülü Romancılar ve Toplumsal Sorunları Ele Alışı ve üçüncü bölüm Köy Enstitülü Romancıların Toplumsal Sorunlara İlgisindeki Değişim: Duisburg Üçlemesidir.

İlk bölüm olan Köy Enstitülülerinin Yapısı adlı bölümde ilk kısımda Köy Enstitüsü öncesi köyde eğitim çalışmaları incelenerek Köy Enstitüsünün farklılığına vurgu yapılmıştır. İkinci kısımda Köy Enstitüsünün kuruluş çalışmaları, kuruluşu ve içyapısı anlatılmaktadır. Son kısımda ise Köy Enstitüsüne yapılan suçlamalarla başlayan enstitünün yapısının bozulması ve Köy Enstitülerinin kapanması anlatılmaktadır.

İkinci bölüm olan Köy Enstitülü Romancılar ve Toplumsal Sorunları Ele Alışı adlı bölümde ilk kısmında Köy Enstitülü romancıların edebiyat anlayışı ve romanları anlatılmıştır. İkinci kısımda Köy Enstitüsü kökenli romancıların köydeki toplumsal sorunları ele alışını incelenmiştir. Son kısımda ise Köy Enstitülü Romancıların Almanya romanları ve konuları anlatılmaktadır.

Üçüncü bölüm olan Köy Enstitülü Romancıların Toplumsal Sorunlara İlgisindeki Değişim: Duisburg Üçlemesidir adlı bölümde ilk kısımda Duisburg Üçlemesinin ilk romanı Yüksek Fırınlar işçi sorunlarını ele alışını bakımından incelenmiştir. İkinci kısımda Duisburg Üçlemesinin ikinci romanı Koca Ren ikinci kuşağın yaşadığı sorunları ele alışını bakımından incelenmiştir. Son kısımda ise Duisburg Üçlemesinin üçüncü romanı Yarım Ekmek aitliği ele alışını bakımından incelenmiştir.

Bu tez boyunca bana danışmanlık yapan sevgili Ertan Eğribel hocama minnet duyguları içerisinde teşekkürlerimi sunarım. Tez boyunca bana destek veren annem Döndü Işkın’a, kardeşim Nur Ceren Işkın’a ve okul boyunca beni destekleyen sevgili dedem Ayhan Işkın’a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET-----	i
ABSTRACT-----	ii
ÖNSÖZ-----	iii
KISALTMALAR LİSTESİ-----	vi
GİRİŞ-----	1

1. BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLERİNİN YAPISI

1.1 Köy Enstitüsü Öncesi Köyde Eğitim Alanındaki Gelişmeler-----	3
1.2 Köy Enstitüsü Kuruluşu ve Yapısı-----	12
1.3 Köy Enstitüsüne Yönelik Suçlamalar ve Köy Enstitüsünün Kapanması-----	24

2. BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLÜ ROMANCILAR VE TOPLUMSAL SORUNLARI ELE ALIŞI

2.1 Köy Enstitülü Romancılar ve Romanları-----	29
2.2 Köy Enstitülü Romancıların Köy Romanlarındaki Toplumsal Sorunları Ele Alışı-----	37
2.3 Köy Enstitülü Romancıların Almanya Konulu Romanları-----	46

3. BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLÜ ROMANCILARIN ALMANYA ROMANLARINDAKİ TOPLUMSAL SORUNLARI ELE ALIŞI: DUISBURG ÜÇLEMESİ

3.1 Yüksek Fırımlar: İşçi Sorunları-----	53
3.2 Koca Ren: İkinci Kuşağın Yaşadığı Sorunlar-----	58
3.3 Yarım Ekmek: Kimlik/Aitlik Sorunları-----	64
SONUÇ-----	68
KAYNAKÇA-----	72

EKLER LİSTESİ

EK 1: 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu-----	75
ÖZGEŞMİŞ-----	82



KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.e: adı geçen eser

a.e: açık erişim

t.y: tarih yok

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

CHP: Cumhuriyet Halk Partisi



GİRİŞ

Köy Enstitüsü, İsmail Hakkı Tonguç'un bilgi ve tecrübeleriyle tasarladığı köyde eğitim projesidir. Tonguç ülke içinde yaptığı geziler ve yurtdışında gördüğü birleştirerek oluşturduğu enstitü fikri köy kökenli öğretmen ve kadrolar yetiştirmek için köy çocuklarını yetiştiren eğitim kurumu olan Köy Enstitüleri kendisini sosyal ve siyasi tartışmaların içinde buldu. Enstitülerin Tonguç'un tasarladığı içyapısı ve çalışmalarıdır. Üreten okullar olmayı amaçlayan enstitüler eğitimi dört duvar arasından çıkarıp teori ile pratiğin bir arada yürüdüğü okullar olması, kız erkeklerin bir arada eğitim görmesi ve eşitliğe dayalı yapısıyla çağından öte modern bir eğitim kurumuydu. Enstitülerinin bu özelliği tartışmaların ana merkezini oluşturdu.

Köy Enstitüleri bu tartışmaların sonucu zamanla yapısı bozuldu ve tasfiye sürecine girdi. Köy Enstitüleri 1940 yılında başlayan serüveni 1954 yılında sona erdi. 14 yıllık süreç boyunca köyden yetişen öğretmen ve kadrolar yetiştirdi. Enstitü tüm bunlara rağmen amaçladığı köyde okuma yazmayı tamamen gerçekleştiremeden Köy Enstitüleri sona erdi. Köy Enstitüleri tüm süreç içinde enstitü kökenli edebiyatçılar yetiştirdi. Köy Enstitülerinde çıkan Köy Enstitüsü Dergisi enstitü kökenli edebiyatçıların çıkmasında önemli bir faktör oldu. Enstitü kökenli edebiyatçılar köyden geldikleri için edebiyat ürünlerinin de mekânları da köy oldu. Köy Enstitü kökenli edebiyatçılar romanlar, öyküler, köy notları ve şiirlerinde köyün yansımaları oldu.

Enstitü kökenli edebiyatçılar özellikle roman alanında köyün toplumsal sorunları anlatılar. Köyü ana tema yapan romancılar köylü yaşadığı günlük sorunları yazdıkları gibi köylünün dilini, düşüncesini ve özelliklerini de edebiyata getirdiler. Fakir Baykurt, Talip Apaydın ve Mahmut Makal önderliğinde Köy Enstitülü romancıların oluşturduğu bir köy romanı geleneği oluşturulmak istendi. Yapılmak istenen köy romanı geleneği enstitülerinin kapanması sonrası açılan davalar, soruşturmalar sonucu köyden uzaklaşan yazarlar nedeniyle bu gelenek oluşamadı. Köy Enstitülü romancılar daha sonra kent konulu az sayıda roman yazsalar da köy romanları gibi bir etki yaratamadılar.

Bu tezle Köy Enstitülü romancıların Almanya'da yaşadıkları dönemde yazdıkları romanlarda toplumsal sorunları ele alışı incelenmiştir. Enstitü kökenli romancılar köy romanlarında köyle ilgili toplumsal sorunları yazıyorlardı. 12 Mart 1971 darbesinin etkisi ile Almanya'da yaşamak zorunda kalan romancılar kendilerinin de yabancı olduğu gurbetçilik, işçi sorunları, ikinci kuşak Türk gençlerinin yaşadığı sorunlar ve kimlik/aitlik gibi toplumsal

sorunlardaki değişimi ele almışlardır. Bu değişimi değerlendirmek için Fakir Baykurt'un Duisburg Üçlemesi olarak adlandırılan Yüksek Fırınlr, Koca Ren ve Yarım Ekmek romanları değerlendirilecektir.

Köy Enstitülü romancıların köy romanları hakkında geniş bir literatür bulunurken kent ve Almanya temalı romanlarında bu literatür daha sınırlıdır. Bu konu ile ilgili yapılan bu tez çalışması Köy Enstitülü romancıların Almanya konulu romanları literatürüne bir katkı sunmak için hazırlanmıştır. Sosyolojik olarak yeni bir topluma geçen Türk işçilerin ve onların çocuklarının yaşadığı toplumsal sorunları anlatarak göçmenlik ve kimlik/aitlik bakımından Almanya'da yaşayan Türkler değerlendirilecektir.

Bu tez çalışması boyunca Köy Enstitüsü öncesi köyde eğitim, Köy Enstitüsü ve kapanma serüveni ve Köy Enstitülü romancıların edebiyat anlayışı ve toplumsal sorunları ele alışını incelemek için literatür araştırması yapılmıştır. Köy Enstitülü romancıların toplumsal sorunlara ilgisindeki değişimi anlamak için Fakir Baykurt'un Duisburg Üçlemesindeki romanların değerlendirilmesi yapılmıştır. Tezin sonucunda bu konu ile ilgili yeni sonuçlara ulaşmayı amaçlıyoruz.

1. BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLERİNİN YAPISI

1.1 KÖY ENSTİTÜSÜ ÖNCESİ KÖYDE EĞİTİM ALANINDAKİ GELİŞMELER

Bu bölüm Köy Enstitüsü'nün farkını ve önemini anlamak için enstitü öncesi Cumhuriyet döneminde köyde eğitim alanında yapılan faaliyetler ve projeler incelenecektir. Bu faaliyetler ve projeler, köyde eğitimin tarihsel süresini ortaya koyarak köyde eğitimin önemini, nedenlerini, sorunlarını ve sonuçlarını ortaya çıkarması bakımından ve Köy Enstitüsü'nün farkının ve öneminin anlaşılması bakımından değerlidir.

Köyde eğitimi anlamak için önce köyün durumunu ortaya koymak gerekir. Köyler hem Osmanlı'da hem de Kurtuluş Savaşı döneminde asker alımı ve vergi almak için uğranılan bir konumdaydı. Bu yönüyle köyler her şeyden uzak kendi haline bırakılmış haldeydi. Osmanlı döneminde köyde eğitim, taşra eğitim sisteminin bir parçasıydı. Taşra eğitimi, Osmanlı'da dini eğitim veren medreselerin elindeydi. Osmanlı'da köyde eğitim ile ilgili ilk tartışmalara ise 2. Meşrutiyet döneminde rastlanır. Bu dönemde Ethem Nejad'ın köye yönelik ve köy kalkınmasını amaçlayan ilk ve ayrıntılı eğitim düşünürü ve şehirlerden uzak, geniş arazili ve ziraat dersleri olan öğretmen okulları fikri Köy Enstitüsü öncesi köy eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda enstitü fikrine benzer fikirler olduğunu göstermektedir.

Osmanlı Devleti'nin yıkılma serüveni ve Kurtuluş Savaşı'nın ilk zamanlarında ülkenin durumundan dolayı köyde eğitim konusundaki fikirler ve tartışmalarda da duraksama yaşandı. Kurtuluş Savaşı sürerken yapılan Maarif Kongresi ile köyde eğitim konusunda fikirler ve tartışmaların tekrar başlangıcı oldu. Bu kongre Atatürk'ün eğitime verdiği önemi göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Atatürk ve dönemin Maarif Vekili Hamdullah Suphi'nin çabalarıyla 16 Temmuz 1921'de Maarif Kongresi gerçekleştirildi. "Eğitimle ilgili olarak Ankara'da gerçekleştirilen ilk resmi genel toplantı, Sakarya Savaşı'nın yaklaştığı günlerde, 16 Temmuz 1921'de çalışmaya başlayan Maarif Kongresi'dir. Maarif müdürleri, okul müdürleri, öğretmenler, Vekâlet Daire müdürleri ile Telif ve Terbiye Dairesi üyelerinin katıldığı bu toplantının gündemini, ilkokulların programlarının ıslahı ve öğretim süreleri ile Ortaöğretim kurumlarının programları ve dersleri oluşturur" (Vatandaş 2010, 45). Savaş döneminde yapılan bir eğitim kongresi olması ve ortaya konan fikirler ve kararlar bakımından Maarif Kongresi önemli bir yere sahiptir. Bu kongrede köyde eğitim konusunda da fikirler dile getirildi. Köy eğitimin kendine özgü yapısı olduğunun saptanması ve Köy Enstitüsü'nün

kurucularından Hasan Ali Yücel'in de bu kongrede bulunması gelecek adına yapılan çalışmaların öncüsü olmasını sağlamıştır. Kongrenin açılış konuşmasını yapan Atatürk kendi eğitim anlayışını ortaya koymasından da önemlidir. Atatürk: “Şimdiye kadar takip olunan (izlenen) tahsil ve terbiye usullerinin (öğretim ve eğitim yöntemlerinin) milletimizin tarihi tedenniyatında (gerileme tarihinde) en mühim bir amil (etken) olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurufatından (batıl inançlarından) ve evsaf-i fitriyemizle (doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle) hiç de münasebeti (ilgisi) olmayan yabancı fikirlerden, Şarktan ve Garptan gelebilen bilcümle (tüm) tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihimizle milli ve tarihi özelliklerinden mütenasip (uyumlu) bir kültür kastediyorum.” (Şehirli 2008, 205,206). Atatürk, bu konuşmasıyla kendi eğitim anlayışını dini inançlardan uzak, laik, modern ve kendisine özgü bir eğitim sistemi tasarladığını ortaya koymaktadır. Bu tasarım yeni milli eğitimin yeni yol haritası olmuştur. Kongrede alınan fikirler ve kararlar savaş dönemi nedeniyle uygulanamadı. Fikir ve kararlar uygulanmasa da Maarif Kongresi Kurtuluş Savaşı sürerken yapılması ve Atatürk'ün kongrenin açılış konuşmasında belirttiği kendi eğitim anlayışının Cumhuriyet eğitiminin yol haritası olmasından dolayı değerlidir.

Cumhuriyet'in ilanıyla eğitim konusunda alınan kararlar hayata geçirilmeye başlandı. Cumhuriyet sonrası eğitimle amaçlanan yeni kuşaklara Cumhuriyetin temeli olan Atatürk ilke ve devrimlerini eğitim yoluyla halka anlatmak. Atatürk ilkeleri ve devrimlerini eğitimle anlatarak yeni kuşakları laik ve modern şekilde yetiştirmek amaçlandı. Bu amacı gerçekleştirmek için özellikle Osmanlı'dan kalan toplumsal yapılar ve eğitim anlayışı tamamen terk edildi. Cumhuriyet eğitimle Atatürk'ün tasarladığı laik, modern ve milli bilince sahip yeni kuşak yetiştirmek için eğitim alanında devrimler ve kanunlar çıkartıldı.

Eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli devrim Harf Devrimidir. Bu devrimle okuma-yazma için daha uygun olan modern Latin alfabesine geçildi. Bu devrimle hem modernleşme yolunda bir adım atılmış oldu hem de Osmanlı'dan kalan bir mirası daha sonlandırılmış oldu. Bu devrimle sadece harfler değil rakamlarda Latince kullanıldı. Eğitim alanında yapılan bir diğer önemli yenilik ise 3 Mart 1924 yılında yapılan Tevhidi Tedrisattır. Bu gelişmeyle Osmanlı'dan devir alınan eğitim sisteminde farklılıkların ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Osmanlı eğitimde, azınlık okullarının, batı tarzı okulların, özel okulların bilimsel ve medreselerdeki din farklı eğitim anlayışlarının ve dağınık eğitim Tevhidi Tedrisatla laik ve modern eğitim çerçevesinde tek bir eğitim anlayışına ve düzenli bir hale getirilmiştir. “Eğitim programları millî ve laik esaslar çerçevesinde yeniden düzenlendi.

Dinsel ve siyasal amaçla eğitim yasaklandı. Milli bir amacı olmayan, zararlı faaliyetleri ile dikkati çeken azınlık ve yabancı okulları, Türk okulları gibi Milli Eğitim Bakanlığına bağlanarak denetim altına alındı.” (Arı 2002, 191)

Cumhuriyet sonrası toplumsal hayatta ve eğitim alanında yapılan devrimleri köye ulaştırmak için bir köye yönelim hareketi oldu. Bu köye yönelimle köyün yeni Cumhuriyet rejimine entegre edilmesi amaçlandı. Bu entegrenin amacı Osmanlı’dan beri kendi haline bırakılan köylülerin değişen rejime ve sosyal hayata uyum sağlanması istendi. Bu entegrasyonu sağlamak için köyde eğitim önemli bir yere sahip oldu. Köyün yeni rejime entegre edilmesi için köyde eğitimle amaçlanan köyde etkisi geniş olan derviş, şeyh, şih ve dedelerin etkisini kırmak ve Atatürk devrim ve ilkelerini köylüye anlatmak ve benimsetmek. Bunu gerçekleştirmek yolu olarak Atatürk’ün tasarladığı şekilde köyde eğitime başlamak ve köyde eğitimin sonucu olarak köyü canlandırmaktır. Bunun yapılması için ilk önce köyde eğitimin sorununu çözülmesi gerekiyordu.

Köylerde bu dönemde iki büyük problem vardı. İlk problem okuma yazma oranının az olmasıdır. “Cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarında, ülkemizin sosyoekonomik ve toplumsal kalkınması gibi temel sorunlarının yanında son derece önemli bir sorun da kırsal kesimin okuma-yazma problemi idi. 1927 yılındaki nüfus sayımına göre, 13 milyon 648 bin olan nüfusun ancak yüzde 10’u okuryazardı. Yine, aynı sayıma göre, kırsal kesimin yüzde 94’ü okuryazar değildi ve kırsal yerleşim birimlerinin yüzde 90’ında okul yoktu. ” (Arayıcı 1999, 171,172). İkinci problem ise köylerde okulların olmamasıydı. “Cumhuriyetin ilk yıllarında, şehirlerde ve büyük bölge köylerinde okul yapımına önem verildiği halde, nüfusu 400’den aşağı 32.000 köyün okulu yoktu. Mevcut şehir okullarında ilköğretim beş yıl, birçok köy okullarında üç yıl süreli idi. Öğretmen olanlarında üçte biri öğretmen okulu mezunu, diğerleri de geçici öğretmen öğretmendi. Öğretmen olanların çoğu da köylere gitmek istemiyorlardı. 1923-24 öğretim yılında 4.894 okul, 341.941 öğrenci ve 10.328 öğretmen vardı. İlköğretimdeki okullaşma oranı sadece %10 civarında idi. Şehirlere göre köylerde okuryazarlık oranı daha düşük, kız-erkek ayrımına göre erkek öğrenci sayısı kızlara göre daha fazla idi. Örneğin, 65.000 kız öğrenciye karşılık 273.000 erkek öğrenci ancak okula devam edebiliyordu.” (Demirtaş 1993, 13).

Köyde eğitim sorununu çözmek için 3 yol izlendi. İlki, harf devrimi sonucu gerçekleştirilen okuma seferberlikleri sonucu açılan eğitim kurumlarıyla köyde eğitimi başlatmak. İkinci yol ise yabancı eğitimcilerin rapor ve fikirleriyle köyde eğitim konusunda

gelişime sağlamak. Üçüncü yol ise yerli Milli Eğitim Bakanları'nın ürettikleri fikir ve projelerle köyde eğitimi gerçekleştirmek.

Köyde eğitim sorununu çözmek için ilk olarak, harf devrimi sonucu oluşan okuma yazma sorununu çözmek için okuma seferberliği sonucu açılan eğitim kurumlarının açılması oldu. Bu eğitim kurumları hem köyde hem şehirde yaş ve cinsiyet ayırmaksızın okuma-yazma öğretebilmek için devlet tarafından açılan kurumlardı. Bu çerçevede açılan eğitim kurumları; Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri, Halkevleri ve Halkevlerinin köy kolu olan Halkodalarıdır. Bu kurumlar köyde eğitimin başlangıcı olmuşlardır. Bu kurumlar köyde okuma yazma öğretiminin yanında açtıkları ek kurslarla kompozisyon, sağlık ve sanat alanında da halkı bilinçlendirmiştir.

Harf devrimi sonucu açılan ilk kurum Halk Dershaneleridir. Halk Dershaneleri seçilen yerlerde yaş ve cinsiyet ayırmaksızın okuma yazma öğreten yetişkin eğitim kurumlarıydı. “Harf inkılabının hemen arkasından yurt çapında büyük bir okuma yazma seferberliği başlatılmış ve bütün yurtda Halk Dershaneleri açılarak, Türkiye adeta bir dershane ekline getirilmiştir. Halk Dershaneleri, A ve B diye ikiye ayrılmış, A Dershanesine, hiç okuma ve yazma bilmeyenler devam etmiş, B Dershanesine ise A Dershanesini bitirmiş ve okuma yazmayı öğrenmiş vatandaşlar devam etmişlerdir.” (Ergin 1977, 2142).

Halk Dershaneleri sonrası Millet Mektepleri de aynı prensipler sonucunda açılan eğitim kurumuydu. Millet mekteplerinde günlük hayat becerileri de öğrenilmekteydi. “Bir kampanya ile Millet Mekteplerinde 16 ile 40 yaşları arasındaki okuma yazma bilmeyenler dört aylık, Arap alfabesini bilenler ise iki aylık kurslara katılmışlardır. Bu yoğun çaba ile 1927 yılında 1,1 milyon olan okuryazar sayısı, 1935'te 2,5 milyona yükselmiştir.” (Kapluhan 2012, 190).

Halkevleri, kendisinden önce gelen Halk Dershaneleri ve Millet mekteplerinden daha gelişmiş bir eğitim kurumuydu. Atatürk'ün çabasıyla CHP'nin katkısıyla açılan Halkevleri aydın ile halkı birleştirme amacıyla açılmış ve Atatürk ve CHP ilkeleri Halkevleri sayesinde insanlara aktarılmaya çalışılmıştır. “Halkevlerinin amacı: Ulusu bilinçli, birbirini anlayan, birbirini seven, ortak ideale bağlı bir halk kütlesi düzeyinde örgütleme; kültür, ülkü, amaç ve düşünce birliğini güçlendirecek toplum olmayı sağlamak; ulusal birliği oluşturan, ulusun ruhunu biçimlendiren ve güçlendiren kültür öğelerini ortaya çıkarıp geliştirmek; köylü ile kentli, köylü ile aydın zümreler arasındaki ilişkileri düzenleyerek geliştirecek köycülük çalışmalarının yürütmek, Cumhuriyet Halk Partisi'nin ana ilkelerini ve bunların ülke

düzeyinde nasıl uygulandığını anlatmak için kullanılan merkez biçimine dönüştürülmesinin sağlamak, kısa zamanda toplumsal ve kültürel kalkınmayı sağlayarak Türk toplumunun devletin çağdaşlaşma savaşına katkılarını arttırmaktır.” (Çeçen 1990, 122,123).

Halkevlerinin köydeki kolu olan Halkodaları köyde eğitim de önemli bir yer tutar. Halkodaları çalışma şubeleriyle köylüyü edebiyat, sanat, tarih ve spor alanında bilinçlendirdi. “Kuruluş gereği 9 alanda çalışma yapmaktaydı: Dil-Edebiyat, Tarih, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Toplumsal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Müzecilik ve Sergi şubeleri.” (Güneş 2012, 143). Bu çalışma şubeleri sayesinde kendi edebiyatı ve tarihi hakkında bilgilendi, halka piyeste oynamayı, düzenli spor yapmayı, resim yapmayı ve müzik aleti çalmayı ve okuma ve kütüphane alışkanlığı kazandı. Halkodaları, okuma-yazma öğretmesi, köyde kültür merkezi olmaları ve kültürel faaliyetler (piyes, resim, müzik ve film) gerçekleştirmesi nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Halkodaları’nda kadın-erkek bir arada bulunması ve kadınlara yönelik mesleki kurslar kadınların sosyal hayata katılması yönünde atılmış adımlardır.

Halkodaları’nın bir önemli yanı da Aydınların Halkodaları’na yapılan gezilerdir. Aydın-köylüyü bir araya getiren bu geziler, Türk aydınının hem köylüye dair takındığı tavır hem de aydınların köyü tanımaması sonucu pozitif bir etki yaratamamıştır. Halkodaları gezileri, CHP’nin köylere haber vererek köylünün hazırlanmış olduğu köyü aydınların gözlemlediği gezilerdir. Türk aydını için Anadolu’ya yapılan turistik gezi gibi oldu ve sadece kültürel bir etki yarattı. (Karaömerlioğlu 2011, 64) Aydınların köye ve köylülere yönelik bu tavrının bir etkisi de köylünün cumhuriyete ve Atatürk ilke ve devrimlerine karşı mesafeli olmasına neden olmuştur.

Köyde eğitim sorununu çözmek için gerçekleştirilen ikinci yol ise ünlü yabancı öğretmenlerin ülkeye getirilmesi ve onların hazırladığı raporlar ve fikirler çerçevesinde köyde eğitim konusunda gelişmeler sağlamak. Cumhuriyet sonrası Türkiye’ye birçok alanda yardımcı olmak üzere yabancı öğretmen ve uzman geldi. Bu eğitimciler ve uzmanlardan Dewey ve Kuhne köyde eğitim alanında fikirler ve rapor yazdı. “Dewey ve Kuhne’nin köye göre eğitim üzerindeki görüşleri, 1927’lerden itibaren başlatılan köy öğretmeni yetiştirme çabalarını etkilemiş olabilir.” (Akyüz 2010, 410). Dewey köy okulları için iş içinde eğitim ve genel eğitim değerlendirmesi, Kuhne teknik alanda ve öğretmenlerin ekonomik sorunları üzerine değerlendirmeler yapmıştır. Dewey ve Kuhne analizleri doğru noktalara değinse de fazla beklenti içermesi, Türkiye gerçeklerinden uzak olması ve raporların değerlendirilmesini

geciktiren faktörlerden dolayı etkisi sınırlı olmuştur. Dewey ve Kuhne raporları Mustafa Necati ve Köy Enstitüsü'nün fikir babası İsmail Hakkı Tonguç'u etkilemesi ve Köy Muallim Mekteplerinin fikrinin altyapısı olması nedeniyle değerlidir.

Köyde eğitim sorununu çözmek için gerçekleştirilen üçüncü yöntem ise yerli Milli Eğitim Bakanları'nın ürettikleri fikir ve projelerle köyde eğitimi gerçekleştirmek. Yabancı eğitimcilerin ve uzmanların fazla beklentiyi karşılamaması ve Türkiye gerçeklerinden uzak olması sonucu, yerli Milli Eğitim Bakanları'nın ürettikleri fikir ve projelere öne çıktı. Yerli Milli Eğitim Bakanları Köy Muallim Mektepleri Köy İşleri Komisyonu ve Köy Eğitimcileri projeleriyle köyde eğitim konusunda çalışmalar gerçekleştirdi.

Yerli Milli Eğitim Bakanlarından köyde eğitimle ilgili ilk adımı Mustafa Necati köy ve şehir öğretmen okullarını ayırarak, Köy Muallim Mekteplerini kurarak gerçekleştirdi. "22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip öğretmen okulu oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi muallim mektepleri (öğretmen okulları) diğeri ise köy muallim mektepleridir." (C. Öztürk 1996, 91). Bu gelişme sonrası Köy Muallim Okulları açılmaya başlanıyor. Köye inmek için ilkokulların önemini kavrayan ve Atatürk ilke ve devrimlerinin anlatmanın köyde eğitimden geçtiğini bilen Mustafa Necati Köy Muallim Okulları'nda yetişen öğretmenlerin bunu gerçekleştireceğine inanıyordu. Köy Muallim Mektebi köyde eğitimde bir öncü oldu. Şehir merkezlerinin dışında kurulan Köy Muallim Mektepleri, ilkokul mezunu köy ve şehir çocuklarını giriş sınavı ile kabul edecek ve üç yıl süreyle eğitecekti. Köy Muallim Mekteplerinde dersler, sabahleyin genel kültür derslerine, öğleden sonra tarımsal derslere ayrılmıştı. Okullarda bahçe tarla ve bağaya sahipti, böylece dersler uygulamalı oluyordu. Köy Muallim Mektepleri deneyimi başarısız olması sonucu 1933 yılında kapanıyor (Kaya 1977, 184,185). Köy Muallim Okulları yerli Milli Eğitim Bakanlarının sorunları kavramasını göstermesi ve köy-şehir okullarını ayırması bakımından Köy Enstitülerinin öncesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Enstitüler gibi uygulamalı dersler vermesi ülkenin gerçeklerini kavradığını göstermektedir.

1930 sonrası Milli Eğitim Bakanlığı yapan Raşit Galip'te, köye yönelik oluşturulan Köy İşleri Komisyonu kurarak köyde eğitimin planlanmasında, gelişmesinde ve kendinden sonra gelenler için önemli bir kaynak oluşturması önemli bir adımdır. Milli Eğitim Bakanlığının yanında Sağlık ve Ziraat Bakanlığının katkılarıyla Köy İşleri Komisyonu çıkardığı raporla köy öğretmeninin nasıl olması gerektiğini ortaya koyuyor. "Çözümlerden biri, 1933 yılında Bakan Raşit Galip Bey'in başkanlığında hazırlanan "Köy İşleri Komisyonu'nun

raporundan çıkan sonuçların değerlendirilmesine dayanmaktadır. Rapor, Maarif Bakanlığı ile Ziraat Bakanlığı'nın işbirliği ile elde edilmiştir. Buradan çıkan sonuca göre; "Öğretmen yalnızca köylünün toplumsal ilişki ve inançları üzerinde etkili olmamalı, o aynı zamanda köylünün maddi yaşamını değiştirici bir rol oynamalıdır" denilmiştir." (Binbaşıoğlu 1993, 20,21). Komisyon raporu köy öğretmenin nasıl olması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda Ankara, İzmir, Bursa ve Adana'da 40 günlük kurslar açılrsa da Raşit Galip'in ölümüyle uzun süreli olamadı. Köy İşleri Komisyonu'nun hazırladığı rapor Köy Eğitimci ve Köy Enstitüsünün nasıl öğretmen yetiştirmesi bakımından yol gösterici oldu

Köyde eğitimle ilgili Köy Enstitüsü öncesi en önemli proje Köy Eğitimcileridir. Köy Eğitimcileri deneyimi öncü bir projenin gelişmiş halidir. "Bu proje 1934'te Cumhurbaşkanlığı Muhafız Alay Komutanı olan İsmail Hakkı Tekçe'nin erlerin ve çavuşların köye gittiklerinde okuma yazmayı köylülerine öğretmesini içeriyordu." (Koçer, 1973, 13). Atatürk bu projeden aldığı ilham ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ının katkılarıyla Köy Eğitimcileri projesi oluşturuldu. Köy Eğitimcileri'nin başına da Köy Enstitüsünün fikir babası İsmail Hakkı Tonguç getirildi. Tonguç'un Köy Eğitimcileri deneyimi kendi düşüncelerini geliştirmesi bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Köy eğitimcileri, askerliğini yapmış çavuş veya asker olarak yapılan erlerden seçilenlerin eğitim aldıktan sonra köye eğitimci olarak gönderilip, köy çocuklarına köyde eğitim, sağlık ve tarım konusunda bilgilendirmeyi amaçlamıştır. "Bu köylü gençlerin 85'ini eğitimciye hazırlamak üzere Eskişehir Çifteler 'de 6 Temmuz- 15 Kasım 1916 tarihleri arasında süren deneme bir kurs açıldı. İlk deneme başarılı sonuç verdi ve eksikleri giderebilerek ertesi yıllarda değişik yerlerde 6-7 aylık yeni kurslar açılıp buralarda yetişine "Eğitimci" denilerek köylülerine gönderildi. Müfettiş, gezici başöğretimci ve tarım teknisyenlerinin gözetiminde eğitimci köylerde çocuklara ve yetişkinlere okuma yazma öğretmeye, sağlıkta, tarımda rehberli yapmaya başladılar Eğitimci köy ilkokulları üç yıllıktı. Eğitimci okula aldıkları öğrencileri mezun eder, yeniden öğrenci alırdı. Yani birleşik sınıf okutmazlardı. Eğitimci, ellerine verilen kılavuzlara (paket programa), gezici başöğretimci ve müfettişin yönlendirilmesine göre üç ders (Türkçe, Matematik, Yurt ve Yaşama Bilgisi) okutur, ayrıca okul bahçesinde, tarlasında tarım çalışmaları yaptırılırdı." (Altunya 2016, 13). Köy Eğitimcileri, köylü-askeri kaynak kullanması ve sağlık ve tarım konusunda düzenli bir eğitim vermesiyle diğer eğitim kurumlarından farklı bir yere sahiptir. "Fakat zamanla eğitimci kursları ile köylerde ilkokul düzeyinde bir eğitimin sürdürülemeyeceği düşünülerek 3704 sayılı yasa ile Köy Öğretimci Okulları'nın açılması

öngörülmüştür. Bununla birlikte köy enstitülerine temel oluşturan başta Kızılcıllu, Çifteler ve Gölköy Eğitim Kurslarının, Köy Öğretmen Okulu'na dönüştürüldüğü görülecektir.” (Turan 1999, 40).

Cumhuriyetin ilk döneminde köylerde klasik tarzda eğitim veren okullar açıldı. Bu okullarda ise köyle ve öğretmen ile ilgili sorunlar yaşandı. Köyde eğitimde klasik okulların sorunları: köyün sürgün yeri olması, köy öğretmenlerinin 2 sınıf olarak görülmesi, köy okullarında sınıfların bir arada olması ve onun yorgunluğu. Köyde yaşayan öğretmenlerin tarlası ve yatacak yeri olmadığından köyde öğretmenler çok zorlanmaktadır. (Zeyrek t,y, 75). Bunun dışında öğretmenlerin maaş sorunu ve teorik ağırlıklı eğitimin köyde karşılığının olmaması klasik okulların etkisiz olmasına neden oldu

Köyün eğitimle gelişmesi için yapılan fikirler, eğitim kurumları ve projeler belirli bir etki yaratsa da sorunları tam olarak çözememiştir. Köylerdeki okul sayısında, köydeki okuma-yazma oranında ve köylülerin Atatürk ilke ve devrimlerini anlatma konusunda eksik kalmıştır. Bunda projelerin ve eğitim kurumlarının uzun süre devam etmemesi ve uygulamadaki kusurlar etkili olmuştur. Bu Köy Enstitüsü öncesi yapılan son nüfus sayımında gözükmemektedir. “1935 sayımlarına (istatistiklerine) göre Türkiye'nin nüfusu 16 milyon 157 bindir. Bu nüfusun zorunlu öğrenim çağındaki çocuk sayısı yaklaşık 1 milyon 800 bindir. Bunlardan ancak 678 bini ilkokullara kayıtlı görünmektedir. Okula kayıtlı olanların 308 bini kent ve kasaba okullarında, 370 bini köy okullarında okumaktadır. Kent ve kasaba okulları 5 sınıflı, köy okulları ise 3 sınıflıdır. (...) Kent ve kasabalarda zorunlu öğrenim çağındaki 450 bin çocuktan yaklaşık 140 bini okuldan yoksundur. Köylerde yaşayan 13 milyon 401 bin nüfusun yüzde 12'sini oluşturan 1 milyon 608 bin çocuktan yaklaşık 1 milyon 100 bini okula gidememektedir. (...)Erkek nüfusun yüzde 23,3'ü kadın nüfusun yüzde 8,2'si, toplam nüfusun ancak yüzde 15'i okuma yazma bilmektedir. Bu oran köylerde daha da düşmektedir.” (Uyar 2000, 66)

1.2 KÖY ENSTİTÜSÜ KURULUŞU VE YAPISI

Köy Enstitüsü, köyün eğitimle geliştirilmesi ve canlandırılması, Atatürk ilke ve devrimleriyle birlikte Cumhuriyetin köylülere benimsetilmesi için gerçekleştirilen bir eğitim projesidir. Köy Enstitüsünü, kendinden önceki deneyimlerden farklı olmasını sağlayan unsur köyün sorunlarının çözümü için köyün hem bölgesel hem de insanı gücünü kaynak olarak kullanmasıdır. Köy Enstitülerinin fikir babası İsmail Hakkı Tonguç'un, Köy Enstitüleri'ni köyün gerçeklerine göze olarak bilimsel şekilde tasarlaması ve uygulaması enstitüleri işler bir

şekilde ayakta kalmasını sağladı. Bu tasarım ve uygulama, Köy Enstitülerini diğer deneyimlerden başarılı kılan unsurdur.

Köy Enstitüleri'nin fikir babası İsmail Hakkı Tonguç'tur. İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüsü fikrini kendi yaşadığı deneyimlerden, kendi yazdığı kitaplar, çevirdiği kitaplar ve Köy Öğretmenlerinin başına geçirdiği tecrübe ile Köy Enstitüsünü fikrinin altyapısını oluşturdu. İsmail Hakkı Tonguç'un en büyük deneyimleri hem yurtiçinde hem yurtdışında eğitim alanında aldığı görevler ve katıldığı konferanslardır. Tonguç bu deneyimleri sonucu kendi eğitim anlayışını oluşturdu. Tonguç yurtiçinde öncelikle Kurtuluş Savaşı sonrası İnceleme Komisyonunda görev aldı. "Ulusal Kurtuluş Savaşı sonrası Türkiye'nin kırsal alanındaki olanakları incelemek üzere M. Kemal tarafından bir "İnceleme Komisyonu" görevlendirildi." (Arayıcı a.g.e, 140). İnceleme Komisyonu'nundaki görevi sayesinde Tonguç, savaş sonrası Türkiye'deki köyde eğitim durumunu görmesi ve var olan durumu saptaması bakımından önemlidir.

Tonguç'un deneyimleri sadece yurtiçi deneyimleriyle sınırlı değildir. Tonguç yurtdışında Almanya'da eğitimlere katılması, incelemeler yapması ve seminerlere katılması da eğitim görüşünün şekillenmesinde etkili olmuştur. Tonguç ilk Almanya deneyimini, Meşrutiyetle başlayan batılılaşma hareketi sonrası başlatılan yurt dışına öğrenci gönderilmesi sonucunda öğretmen okulunu bitirmesi sonrası gerçekleşiyor. "Öğretmen okulunu bitirir bitirmez Tonguç'u da öğrenim için yurtdışına götürülen 20 kişilik bir grubun içinde Almanya yolcusu olarak görüyoruz. (Eylül 1918)" (Türkoğlu 2007, 50). Kendisi el işi hocası olan Tonguç bu eğitimde batıdaki el işi, beden ve müzik derslerinin yerini ve önemini kavradı. Bu eğitim Kurtuluş Savaşı nedeniyle 9 ay sonra sona erdi ve ülkeye döndü. Bu eğitimi daha sonra Cumhuriyet sonrası Tonguç bitirdi.

Tonguç daha sonrada çeşitli araştırmalar yapmak üzere tekrar yurtdışına gidiyor. "1925 yılında, Alman meslek okulları, Münih Meslek Tamamlama ve Endüstri Okulu, İngiltere'de William Baker Endüstri Okulu, Londra Uzmanlık Okulu, 1926 yılında Güney Almanya'da Kır Eğitim Yurdu, Leipzig Deneme Okulu, Londra Marlburg Okulu, Paris Edmund De Mulen Yatılı Okulu, Londra Streathal Okulu, Floransa G. B. Niccolini İlkokulu ile ilgili araştırmalar yapmış, bu okulları yakından gözleme olanağı bulmuştur." (Akçam 2008, 218). Bu deneyimler Türkiye'deki eğitim sistemindeki köyde eğitim sorunun iş-okul yapısıyla çözüleceğini düşündürdü. Çözüm için Türk Eğitim Sistemindeki köyde eğitimin değişmesi gerektiğini ortaya çıkardı. Tonguç eğitimin dört duvar arasında teori eğitim

verilerek değil teori ve pratiğin bir arada verildiği üretken bir okulla köyde eğitimin gerçekleşmesi gerektiğini kavradı.

Tonguç'un en büyük deneyimi ise Köy Enstitüleri öncesi en önemli proje olan Köy Eğitimcileri'nin başına getirilmesidir. "Mustafa Kemal'in adını koyduğu projenin başına İsmail Hakkı Tonguç getirildi. Tonguç, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde eliş hocasıydı özellikle köyde eğitim konusunda araştırma ve çeviriler yapmıştı. O günden sonra İlköğretim Genel Müdürü Vekili olarak hizmet verecekti." (Dündar 2000, 20). Köy Eğitimcileri sayesinde Tonguç köyde eğitim konusunda düşüncelerini sistematik hale getirildi. Tonguç daha sonra İlköğretim Genel Müdürü oldu. Tonguç, müdür olduktan sonra ilk olarak yabancı eğitimcilerin raporlarını değerlendirdi. Raporlardaki eksiklikleri ve gerçek olmayacak öneri ve projeleri revize ederek kendisi için bir kaynak hale getirdi.

Tonguç yurtiçinde ve yurtdışındaki deneyimleriyle kendi düşüncelerini geliştirdiği gibi bu düşüncelerini kitaplar haline getirdi. Ayrıca Tonguç, dil bilmesiyle çeviriler yaparak eğitim alanında katkılar yaptı. Kendi kitaplarını yurtiçi ve yurtdışı deneyimlerini ve kendi eğitim anlayışıyla harmanlayarak kitaplarını oluşturdu. Çevirdiği kitaplar ise kendi eğitim anlayışını şekillendiren yazarların kitaplarını çevirerek hem kendini geliştirdi hem de eğitim alanına katkı yaptı. "Tonguç'un kitapları: Canlandırılacak Köy, Elishleri Rehberi (1927), İlk, Orta ve Öğretmen Okullarında Resim, Elishleri ve Sanat Eğitimi (1932), İş ve Meslek Terbiyesi (1933), Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagojik Sözlüğü(1950); Çeviri kitaplar: Kerschensteiner'in Eğitimcinin Ruhu ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu (1931), Rauf İnan ve Fuat Gündüzalp'la çevirdiği Pestalozzi ve Devrim, Pestalozzi Çocuklar Köyü(1960)" (Türkoğlu 2007). Tonguç'un kitaplarından Canlandırılacak Köy, kendi yaşamından ve gördükleri köyden yola çıkarak köyün eğitimle nasıl canlandırılacağını anlatıyor. Elishleri Rehberi ve İlk, Orta ve Öğretmen Okullarında Resim, Elishleri ve Sanat Eğitimi kitabıyla kendisi de eliş öğretmeni olan Tonguç yurtdışındaki deneyimden yol çıkarak resim, eliş ve sanat eğitiminin ülkede nasıl olması gerektiğini ortaya koyuyor. İş ve Meslek kitabında yurtdışında gördüğü iş-okul felsefesini anlatıyor. Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü'nde öğrenci ve okulun ihtiyaçlarını ve modern eğitimin nasıl Anadolu'da yapılması gerektiğini ortaya koyuyor. Çevirdiği kitaplar Kerschensteiner'in Eğitimcinin Ruhu ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu, Rauf İnan ve Fuat Gündüzalp'la çevirdiği Pestalozzi ve Devrim, Pestalozzi Çocuklar Köyü kitaplarıyla dünyaca ünlü pedagoğların eğitim görüşlerini öğreniyor ve bunu kendi eğitim anlayışının şekillenmesinde yardımcı olarak kullanıyor.

Tonguç, yurtiçi ve yurtdışı deneyimleri, yazdığı ve çevirdiği kitaplar ve köyde eğitim konusundaki önceki deneyimlerden yola çıkarak Köy Enstitüsü fikrini oluşturuyor. Köy Enstitüsü temel olarak seçilen köylerin merkezlerinde kurulacak olan enstitülere köylerden gelen öğrencilere teorik eğitimle verilecek pratik eğitimle köyde eğitim verecek öğretmen, köydeki sağlık problemin çözecek sağlık görevlileri ve ebeyle köyü canlandırmayı amaçlamıştır. Tonguç Köy Enstitüsüyle meşrutiyetten beri amaçlanan köyü canlandırma yolunda önemli bir adım atmıştır. Tonguç Köy Enstitüsüyle köyde eğitim alanında daha önce denen ama etkisi sınırlı olan fikir ve projeleri harekete geçiren kişidir.

Tonguç, köyde eğitimle köyün canlandırılması için öncelikle köyün tüm kaynaklarının kullanılması gerektiğini düşünüyordu. Tonguç, köyün bölgesel özelliklerini pratik derslerdeki uygulamalar için kullanılması gerektiğini düşünüyordu. Yöreye göre değişen pratik derslerde enstitünün kurulduğu bölgenin özelliklerine göre verilen derslerle tarım, bahçecilik ve balıkçılık konusunda öğrencilerini eğitiyordu. Enstitü öğrencileri bu eğitimler sayesinde köye döndüğünde bu konuda halka yardımcı oluyordu. Köy Enstitüsü köyün insan gücünden de yararlanıyordu. Bu insan gücünü 2 yolla kullanıyordu. İlk olarak öğrenci olarak köy çocuklarının alınması, bu yolla köyün enstitüde yetişen yeni nesille canlandırılması amaçlanıyordu. İkinci yol ise enstitü ve enstitü kökenli öğretmenlerin gideceği köylerde köylülerin bina yapımında çalıştırılması olarak köyün insan gücünden kaynak olarak kullanıyordu.

Köy Enstitüsü'nde, Tonguç enstitü mantığıyla verilecek eğitimle yeni bir köylü aydın yaratılmasını da amaçlamıştır. Bu düşüncesinin kaynağı ise Halkodaları'na aydınların yaptığı ziyaretlerdir. Bu ziyaretler aydın-halk uzaklığı nedeniyle etkisi sınırlı kaldı. Bundan dolayı Tonguç, köy kökenli yeni aydın yetiştirmek için köy çocuklarına enstitüde verilecek eğitimle köy kökenli yeni aydın yetiştireceğini düşündü. Yeni aydın-köylü insanın nasıl olması gerektiğini İsmail Hakkı Tonguç şöyle ifade etmektedir: “Sizlere kanunlarla verilmiş olan yeteneklerden başka birçok idari yetenek ve imkânlar da verilmiş bulunmaktadır. Bunların tümünden maksat; topluma vefakâr, yeni, diri, çalışkan, dürüst, cesur, becerikli, meşakkate dayanabilen, müşkül ne olursa olsun onu yenebilen, toprağa bağlı köklü, yaşamdan zevk alan, yaşamaya doyamayan yurttaşlar yetiştirmek içindir.” (Serenti 2013, a.e: 09.04.2018). Yetiştirilmek istenen bu insanlarla, Halkodaları'nda ortaya çıkan aydın-köylü uzaklığını yeni bir aydın yetiştirerek bu uzaklığın yok olması isteniyor. Ayrıca bu tip insanlarla köyün canlandırılması da amaçlanıyordu.

Tonguç hem öğrencilik yıllarında hem de yurtiçi ve yurtdışı deneyimleri sonucu Türkiye’deki köyde eğitim kendini özgü olduğunu ama bunun çözümü için bilimi kullandı. Köy Enstitüsü ncesi köyde açılan klasik tarzda eğitim veren okulların başarısız olma nedenlerinden biride teorik tarzda verilen eğitimdi. Köyde eğitim 4 duvar arasında olamazdı. Tonguç, köyde eğitim alanındaki diğer deneyimlerdeki verilen ek eğitim(sağlık, tarım) ve yurtdışındaki gördüğü eğitim kurumlarındaki eğitimi(teorik ve pratik bir arada) eğitimi köyde eğitime uyarlayarak enstitüdeki eğitimde kullandı. Enstitüdeki eğitimde teorik derslerle birlikte pratik eğitim vererek öğrencilere çok yönlü bir eğitim verildi. Bu pratik öğretimle enstitü iş-okul prensibi doğrultusunda eğitim verdi. Enstitüler iş-okul prensibi doğrultusunda okul pratik ve uygulamalı dersler sonucu üreten ve üretme sürecinde öğretilen bir eğitim kurumu oldu.

Tüm bu prensiplerin sonucu Köy Enstitüsü ortaya ıktı. Köy Enstitüsü temel olarak, illerin ortak merkezlerinde ve tarıma elverişli yerleri ve köylerin merkezi seçilen yerlerde enstitüler açılması, açılan enstitülerde köyden gelen çocuklara 5 yıllık eğitim verilerek enstitüyü bitiren çocukların köylere ğretmen, eğitmen, ebe ve sağlık görevlisi olarak giderek köyün canlandırılmasını amaçlayan bir eğitim projesidir. “Köy Enstitülerinden çoğunlukla ğretmen yetiŐtiđi hlde bu kurumlara “enstitü” isminin verilmesinde, sadece eğitim yeri değil aynı zamanda bilgiyi iş hline getiren bir eğitim sisteminin öngörülmesi etkili olmuştur.” (E. Öztürk 2012, 12).

Köy Enstitüleri tüm bu tasarımlar üzerine 1940 yılında kanun haline geldi. Köy Enstitüleri, ne kadar sorunlara çözüm getirme yoluyla tasarlanmış eğitim projesiydi de hem mecliste hem de daha sonra siyasette ve sosyal hayatta tartışmalara ve suçlamalara maruz kalmıştır. Köy Enstitüleri Kanunu meclisten geçerken bile tartışmalar baŐlamıŐtı. “Yasa tasarısı kimi milletvekilleri tarafından, okulların adının Enstitüsü olması ve yalnızca köy çocuklarının bu okullara alınmasının n görülmesi gibi nedenler ve köy-kent ayrımı yaratacağı gibi kaygılarla eleştirilir. Sonunda 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası 278 milletvekilinin oyuyla kabul edilir. Meclis’te hazır bulundukları ve bir önceki oylamada oy kullandıkları halde 38 milletvekili bu yasanın oylamasına katılmaz. Açıktan olmasa bile oylamaya gitmeyerek bu yasaya karşı olduklarını gösterirler. Yüzü aşkın milletvekili de o gün Meclis’e gelmez.” (Gazalcı 2015, 37). Bu durum ise yasaya karşı bir muhalefetin olduğunu gösteriyordu. O gün oylamaya katılmayanlar arasında Adnan Menderes, Celal Bayar ve Fuat Köprülü’de vardı. Bu milletvekillerinin daha sonra Demokrat Parti’nin kurucuları yer arasında alması ve Demokrat Parti-Köy Enstitüleri iliŐkisinin

anlaşılması için önemlidir. Tüm bu siyasi karışıklıklar içinde, Köy Enstitüsü'ne en büyük destek Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nden gelmiştir. “Milli Şef “Köy Enstitülerini Cumhuriyetin eserleri içerisinde en kıymetlisi ve en sevgilisi saydığını” kendi el yazısıyla belirtmiş ve “Köy Enstitülerinden yetişen evlatlarımızın muvaffakiyetlerini ömrüm boyunca yakından ve candan takip edeceğim” diye söz vermişti.” (Dündar a.g.e, 38).

“17 Nisan 1940'ta kabul edilen Köy Enstitüleri Kanunu ile birlikte Tarım Bakanlığı'nın saptadığı 11 değişik yörede Köy Enstitüleri açıldı. 1937-38'de açılmış olan 3 öğretmen okulu da enstitüye dönüştürüldü.” (Akşin 2014, 238). Böylece enstitü projesi faaliyet göstermeye başladı. Köy Enstitüsü'ne İlkokulu bitirmiş köy çocukları parasız yatılı olarak alınır. Bu çocuklar beş yıl iş ilkesine göre eğitildikten sonra ya kendi köyelerine ya da yakın köylere öğretmen olarak atanır. 20 yıl zorunlu hizmet yükümlülüğüyle köye giden bu öğretmenler, Köy Enstitüleri yasasına göre her türlü eğitim ve öğretim işleri yanında örnek olarak tarım işlerini de yaparlardı. Her Köy Enstitüsü yaklaşık 500 ile 1000 dönümlük tarıma uygun yerlerde kurulur. (Gazalcı a.g.e, 30) Köy Enstitüsü köyün gelişmesi ve canlandırılması için sürekli köyü besleyen bir yapı şeklinde tasarlanmıştır. Enstitü mezunu öğrenciler, enstitüyü bitirdikten sonra köye öğretmen ve sağlık görevlisi olarak köye hizmet ediyordu. Ayrıca enstitüler çevrelerindeki köy okullarında hem staj yapmakta hem de köy okullarının ihtiyaçlarını gidermek için çalışmalar yapıyorlardı. Köy Enstitülerine verilen arazi Köy Enstitüsü sisteminin temel taşlarından biridir. Verilen bu arazilerde enstitü binaları öğrenciler tarafından inşa edilir. Bu yapı enstitülerin devlete masrafını azaltmakta hem de enstitüdeki pratik eğitim için öğrenme ve deneme alanı olarak kullanılması bakımından önemlidir.

Köy Enstitüleri ders programı da teorik ve pratik dersleri bir arada veren bir eğitim uygulanıyordu. Enstitü programındaki kültür dersleri ve öğretmenlik bilgisi dersleriyle teorik dersler, ziraat ders ve çalışmaları, teknik dersler ve çalışmalar ve kızlar için köy ev ve el sanatları dersleriyle pratik eğitim veriliyordu. “Kültür Dersleri: Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı. Öğretmenlik Bilgisi: (a) Toplumbilim, (b) İş Eğitimi, (c) Çocuk ve İş Ruhbilimi, (d) İş Eğitimi Tarihi, (e) Öğretim Metodu ve Tatbikat, Zirai İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik. Ziraat Ders ve Çalışmaları: Tarla Ziraatı, Bahçe Ziraatı, Fidancılık, Meyvecilik ve Sebzeçilik Bilgisi, Sanayi Bitkileri Ziraatı, Zooteknik, Kümes Hayvanları Bilgisi, Arıcılık, İpek Böcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri Bilgisi, Ziraat Sanatları. Teknik Dersler ve Çalışmalar: Köy Demirciliği (nalbantlık, motorculuk), Köy Dülgerliği

(marangozluk), Köy Yapıcılığı: (a) Tuğlacılık ve Kiremitçilik, (b) Taşçılık, (c) Kireçcilik, (d) Duvarcılık ve Sıvacılık, (e) Betonculuk. Kızlar için Köy Ev ve El Sanatları: (a) Dikiş-Biçki, Nakış (b) Örücülük ve Dokumacılık, (c) Ziraat Sanatları.” (Ergül 2018, a.e: 20.08.2018). Enstitü bu ders programıyla klasik okullardaki Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Müzik dersleriyle teorik eğitim vermektedir. Bunların yanında teorik programda yer alan ulusal oyunlarla Türkiye’deki yerel dansları öğreniyor, askerlik dersiyle erkek öğrencilere disiplin ilkesi benimsetiliyor ve ev idaresi ve çocuk bakımıyla öğrenciler evlilik ve çocuk yetiştirme konusunda bilgileniyordu. Köy Enstitüsü asıl farkını pratik derslerde yaratıyordu. Pratik dersler kapsamında öğretmenlik bilgisi dersleri enstitü mezunu köy öğretmeni yetiştirmek için veriliyordu. Öğretmenlerin klasik olarak aldığı toplumbilim, çocuk ve iş ruhbilimi ve öğretim metodu dersleriyle öğretmenliğin temel derslerini alıyorlardı. Enstitü iş-okul felsefesinde kurulduğu için yetiştirdiği öğretmenleri de bu felsefe doğrultusunda yetiştirmek için iş eğitimi, iş eğitimi tarihi ve zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik dersleri de veriliyordu. Bu derslerle enstitü mezunu öğretmenler, diğer öğretmenlerden farklı olarak köy okullarında Köy Enstitüsü sistemini devam ettiriyorlar ve köylülere sağlık ve tarım konusunda yardımcı oluyorlardı. Enstitü köyün gelişimi için tarım ve ziraat önem veriyordu. Bu kapsamda enstitüde ziraat ders ve çalışmaları kapsamında tarla ziraatı, bahçe ziraatı, fidancılık, meyvecilik ve sebzeçilik bilgisi, sanayi bitkileri ziraatı, zooteknik, kümes hayvanları bilgisi, arıcılık, ipek böcekçiliği, balıkçılık ve su ürünleri bilgisi, ziraat sanatları veriliyordu. Bu dersler enstitünün bulunduğu bölgenin kuşlularına ve yetişen ürün tarzına göre enstitüler arasında fark gösteriyordu. Bu dersler sayesinde köye dönen enstitü öğrencileri köylülere bu konularda yardımcı oluyordu. Teknik ders ve çalışmalar kapsamındaki Köy Enstitüsü’nün bağımsızlığını sağlayan derslerdi. Bu ders kapsamında verilen köy Demirciliği (nalbantlık, motorculuk), köy dülgerliği (marangozluk), köy yapıcılığı: tuğlacılık ve kiremitçilik, taşçılık, kireçcilik, duvarcılık ve sıvacılık, betonculuk dersleri hem enstitü binaların yapımında pratik olarak uygulanıyor hem de dersler sonucu ortaya çıkan ürün satılarak enstitü giderleri için kullanılıyordu. Köy Enstitüleri sadece erkek öğrencilerin alındığı bir sistem değildi. Enstitüler o zaman çok zor olsa da kız öğrencilere de sahipti. Enstitü kapsamında kız öğrenciler için köy ev ve el sanatları dersleri veriliyordu. Dikiş-biçki, nakış örücülük ve dokumacılık, ziraat sanatları dersleriyle kız öğrenciler köye döndüklerinde hem kurs açma imkânına sahip oluyor hem de köydeki kız çocuklarına öğrendiklerini öğretmek için kız çocuklarının gelişmesini sağlıyordu. Enstitüde verilen eğitim Atatürk’ün tasarladığı milli eğitim prensibi doğrultusunda ilerliyordu. Enstitüdeki eğitim

Avrupa'daki ve komünist Rusya'daki eğitime benzerlikler taşısa da Atatürk'ün yol haritasını çizdiği gibi bağımsız, laik ve modern bir eğitim mantığıyla dersler işlenmekteydi

Köy Enstitüsü, öğrenimi sadece derslerle sınırlı değildi. Dersler dışında kitap okuma zorunluluğu ve sanatsal faaliyetleri sayesinde kültürel alanda da öğrenciler geliştiren bir eğitim kurumuydu. Dersler dışında özellikle kitap okumaya ve sanatsal faaliyet olarak halk oyunlarına ve müziğe de ayrıcalıklı olarak önem verilirdi. “Bu nedenle Köy Enstitülerinde her gün bir saat serbest okumaya zaman ayrılmış ve ayrıca her öğrencinin okuduğu 15-20 kitabı özetleyerek öğretmenlere vermeleri tavsiye edilmiştir. Bu kitabın birkaç sayfalık özetini öğrencilerin kendi kelimeleriyle bütünü kaybetmeden özetlemesi anlama düzeyinde bir davranışın ifadesidir. Köy Enstitülerinde halk oyunları, halk müziği ve sanatının gelişmesi için çaba gösterilmişti. Özellikle, ulusal danslar, zeybekler, horonlar ve halaylar ülkenin çeşitli yörelerindeki folklorik değerlere halk arasında yaygın halk şarkı ve türkülerinin toplanıp öğrenilmesine, korolar kurarak hafta sonlarında Enstitüde ve yakın çevresinde gösteriler yapılmasına önem verilmişti. Müzik, tiyatro ve ulusal oyunlar için öğretim elemanı kıtlığı olmasına rağmen Enstitüler arasında yapılan ekip çalışması ve değişimlerde hem eksikler giderilmiş hem de yörenin oyun, şarkı ve türkülerinin diğer yörelerde öğrenilmesine çalışılmıştır.” (Demirtaş a.g.e, 35). Bu yöntemle öğrenciler hem eğleniyor hem de kültürel faaliyette bulunuyor bununla birlikte Türk kültürüne ait türkü, şarkı ve deyişler aracılığıyla kendi kültürlerini öğreniyorlardı. Bu öğrenim için Köy Enstitüleri'nde özel araştırmalar yürütülüyordu. Müziğe ve halk kültürüne verilen önem Aşık Veysel gibi halk kültürünün önemli isimleri enstitülerde eğitim veriyordu. Bu sayede Atatürk'ün amaçladığı milli bilince sahip enstitülü öğrenciler yetişiyordu. Bu sanatsal eğitim Hasanoğlu 'da en üst düzeye çıktı

“Köy enstitülerinde eğitim öğretim, her mevsimde ve günün her saatinde vardır. Eğitim geceleri nöbetlerle, yaz aylarında tarım iş ve başka değişik etkinliklerle sürerdi. Enstitülerde, klasik eğitim kurumlarından farklı olarak eğitim içinde üretim yapılmaktaydı. Böylece öğrenciler, ilerde örnek olacakları köy yaşamının tüm gerekleri dikkate alınarak yetiştirilmekteydi. Günlük ders saatleri genellikle saat 06.00 21.00 arasını kapsasa da enstitünün bulunduğu coğrafi şartlara, gereksinimlere ve olağanüstü durumlara göre, toplam süre eksiltilmeden her enstitüde farklı uygulanabilirdi. Her öğrencinin yılda bir buçuk ay izin kullanma olanağı vardı.” (Altunya a.g.e, 20,21). Köy Enstitülerinin bu sistemi bir fabrikaya benzemektedir. Bu fabrikanın işçilerini öğrenciler oluşturmaktaydı. Öğrencilerin bu sıkı çalışması nedeniyle enstitülerde ek olarak çalışmaya gerek kalmazdı.

Tüm bu sistem içinde enstitünün kendine özgü içyapısı vardı. Enstitünün en üst düzey yöneticisi enstitü müdürüydü. Enstitüde müdürler karar alıcı konumda bulunurdu. Ama müdürler kararları kendi kişisel inisiyatifinde alamazdı. Müdürün aldığı kararlar enstitü lehine olmak zorundaydı. Enstitüde öğretmenler de önemli bir yer tutardı. Enstitü öğretmenleri özenle seçilirdi. Bu öğretmenler hem öğrencilere ders verir hem de onların kişisel gelişimleriyle ilgilenirdi. Öğretmenler enstitü çalışmalarında ve enstitü kollarında yönetici olarak görev alırlardı. Enstitüde bir diğer öğretici de usta öğreticilerdi. Usta öğreticiler alanlarında uzman kişilerin enstitüdeki dersler için yardımcı olan işilerdi. Öğretmen sayısının yetersizliği ve Tonguç'un planıyla ortaya çıkmış öğreticilerdi. Enstitüdeki en büyük çoğunluğu ise köyden gelen öğrenciler oluşuyordu. Öğrenciler enstitüde öğrenim görmeyen yanında demokratik seçimle yapılan küme başları olarak enstitüdeki sorunların saptanmasında ve çözümünde rol alıyorlardı. “Değinilen yasal ve yönetsel metinlerle ve tanıkların görüşlerine baktığımızda Köy Enstitüsü yönetimlerinin şu ilkelere dayandığını görürüz: Katılım ve Demokrasi: Tonguç, tüm eğitim kurumlarının yönetiminde “Allah müdür”lere şiddetle karşıdır. Ona göre müdür, iyi bir lider ve rehber olmalı; enstitünün tüm işlerinde yönetici, öğretmen, usta öğretici ve öğrenciler de katılmalıdır. İç Örgütlülük ve iş bölümü: Enstitüde yapılan tüm işler ve etkinlikler, amaçları belirlenip planlanarak, yarar ve girdileri iyice kavranarak ve kavratılarak yapılmalı, müdürden öğrenciye kadar birey ve ekiplerin rol ve sorumlulukları iyi belirlenmeli, akla dayanmayan basit etkinliklere yer verilmemelidir. Dayanışma ve yardımlaşma: Enstitü içinde ve enstitüler arasında dayanışma ve güçsüzlere yardım vazgeçilmez bir ilkedir. Bu ilke, ortak akıl ve gücü kullanım yanında, kişiler, kümeler ve yöreler arası etkileşim de sağlanmaktadır. Enstitülerde ortak ülkeye, ortak kültüre ulaşmak önemli bir hedeftir. Değerlendirme/hesaplaşma: Enstitülerde, öğrencilerin huzurunda topluca yapılacak günlük, haftalık, aylık ve dönemlik değerlendirmelerle herkes yaptığı işin hesabını vermek zorundadır. Amaca ne ölçüde ulaşılmış, kar ve zarar nedir, başarısızlık varsa nedenleri ve nasıl giderileceği bilinmelidir. Bu toplantılarda yönetici ve öğretmenler dâhil her sorumlu hesap verir, eleştirilir. Özyönetim: Enstitülerde öğrenciler, genel yönetime katılmanın yanında ayrıca kendileri özgürce öğrenci yönetimi de oluşturup kendi kendini yönetmeyi öğrenecektir.” (Altunya a.g.e, 25,26) Bu ilkeler, Köy Enstitüsünü kendine özgü yapısını oluşturmaktadır. Katılım ve Demokrasi ilkesi çerçevesinde öğrencilerin, dayağa karşılık verme hakkı bunun önemli bir göstergesidir. Katılım ve Demokrasi ilkesinin bir yansıması da İsmet İnönü'ye yapılan ayrı yemek çıkarılması da öğrencilerin tepkisidir. İç Örgütlülük ve iş bölümü ve Dayanışma ve yardımlaşma ilkeleri, Köy Enstitülü öğrencilerin kolektif yapıya uygun yetiştirilmesine, kendi hak ve sorumluluklarının bilincinde ve yardımlaşma duygusu

yüksek nitelikli insanlar yetiştirmiştir. Bu bilinçle yetişen öğrencilerin Sosyalist dünya görüşüne sahip olması şaşırtıcı değildir. Hem ilker hem de mezun öğrencilerin Sosyalist dünya görüşünü benimsileri de komünistlik suçlamalarına neden olmuştur. Değerlendirme/hesaplaşma ve Özyönetim ilkeleri, hem Köy Enstitüleri'ndeki hem Hasanoğlan'da öğrencilerin yüksek temsilci komite öğrenci seçimindeki demokrasi ve öğretmen-öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ettiği değerlendirme toplantılarında bu ilkelerin yansımaları göstermektedir.

Köy Enstitüsünün en önemli özelliklerinden biri de kendi kendini idare edebilecek bir sisteme sahip olmasıdır. Köy Enstitüleri, hem Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni bir devlet olması ve ekonomik olarak gelişmemiş olmaması hem de kurulduğu yıllardaki 2. Dünya Savaşı nedeniyle kendi kendini idare edebilecek bir sistem olmak zorundaydı. Bu nedenle enstitüler, Anadolu'daki boş topraklarda tarım yaparak kendilerine kaynak oluşturdu. Bunun dışında teknik ders ve çalışmalar dersinde üretilen ürünlerin satışı da enstitü için bir gelir kaynağıydı. Bu sistem enstitülerin hem iş-okul felsefesinde çalışarak hem öğrenim gördü hem de enstitülerin birbirinden bağımsız fabrika gibi çalışmalarını sağladı. Köy Enstitüsünün sistem olarak ekonomik olması sadece kendi sisteminde değil, mezun ettiği öğretmenler sayesinde de devam ediyordu. Enstitü mezunu öğretmenler de diğer öğretmenlere göre daha az maaş alarak ekonomiye desteğe devam ediyordu "Devlet öğretmene kendi gereksinimlerini karşılayacak ve tarım derslerinde kullanılacak kadar toprak, tarım aletleri ve 60 TL sermaye veriyordu. İlk 6 ayda sadece 20 TL aylık alıyordu. 1954'e değin 25.000 öğretmen yetiştirildi." (Akşin a.g.e, 238)

"Enstitü sayıları sistemin işleme ve nitelikli eleman yetiştirme sonucu giderek artmıştır. Yasanın çıktığı 1940 yılında Köy Enstitüsü sayısı 10'du. 1944 yılında bu sayı 20'ye ulaştı. 1951 yılında Van'da açılan Ernis Köy Enstitüsü'yle bu sayı 21 oldu. (Gazalcı a.g.e, 88). Enstitü sistemi gereği enstitüler belirlenen 2-3 merkezin ortasına yapılırdı. Yerlerin seçiminde köylerin ortak merkezi olmasına ve ulaşım yönünden tren garlarına yakınlığına dikkat edilirdi. Bunun nedeni ulaşım kolaylığı sayesinde gelen konuklara enstitüleri göstermek ve enstitü sipariş veya satış ürünlerinin gelip gitmesi kolay olması tren garlarının yakınlığına önem verilirdi.

Köy Enstitülerinin başarı yakalaması sonucu Ankara Hasanoğlan'da Yüksek Köy Enstitüsü açıldı. "1943 yılında da Ankara Hasanoğlan'da Yüksek Köy Enstitüsü açılır. Yüksek Köy Enstitüsü'nün kuruluş amaçları şunlardır. 1) Köy Enstitülerine öğretmen

yetiştirmek, 2) Köy Bölge Okulları için gezici ğretmen, gezici başöğretmen ve bölge ilköğretim müfettişleri yerleştirmek ve 3) Köy incelemelerine merkez teşkil etmek üzere köy okullarını ve Enstitülerini ilgilendiren konular üzerinde gerekli araştırmalar yapmak ve bunu yaymak. (Gazalcı a.g.e, 38). Böylece enstitü sistemini geliştirmekte hem de çalışma ve araştırmalarla köyün sorunlarını saptanması bakımından önemlidir. Hasanoğlan 'nın Ankara'da bulunması, trenle ulaşılması ve devlet efkrının gelmesi için uygun olması Yüksek Enstitü olarak seçilme nedenidir. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, enstitülere ve köy bölge okullarına ğretmen yetiştirmekle birlikte verdiği ders ile uzmanlaşma sağlıyordu. "3 yıllık bu yüksek enstitm öğrencilerine bir dalda uzmanlaşma olanağı verdi. 5 yıllık enstitüyü bitirip öğretmenliğe hak kazanan öğrenciler, sınavı kazanılırsa ise bu yüksekokulda güzel sanatlar, yapı işleri, zirai işletme gibi 8 daldan birinde, enstitülere ğretmen olmak üzere eğitim görüyorlardı. Yüksek Enstitüyü bitirmek için yapılan tezler hem köylere yardımcı oluyor hem de köy için yapılan bilimsel çalışmalar için kaynak oluşturuyordu. Ancak Hasanoğlan asıl şöhretini sanat eğitimiyle yaptı. Güzel sanatlar bölümü içinde öğrencilere resim, müzik, heykeltıraşlık, tiyatro eğitimi verildi. Her ğrenci bir müzik aletini almayı öğrenmek zorundaydı. Sanat derslerine Ankara Konservatuvarı'nın en iyi hocaları geliyordu. Batı edebiyatı derslerini Sabahattin Eyüpoğlu, müzik derslerini Aydın Gün, Veysel Arseven ve Ruhi Su veriyordu. Köy ğrencileri Fransızcaı Vedat Günyol'dan, tiyatroyu Mahir Canova ve Ulvi Arazdan ğreniyorlardı." (Dündar a.g.e, 67, 70). Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, enstitü içindeki haberlerin ve yazıların yer aldığı Köy Enstitüsü Dergisi çıkarılması bakımından çok önemlidir. Bu dergi enstitü kökenli edebiyatçıların ve romancılarnın ilk yazılarının yayınlandığı yer olması bakımından bir öncüdür.

1.3 KÖY ENSTİTÜLERİNE YÖNELİK SUÇLAMALAR VE KÖY ENSTİTÜSÜNÜN KAPANIŐI

Köy Enstitüleri köyde eğitim için gerekleştirilirmiş bir eğitim projesiydi. Köy Enstitüsü buna rağmen özellikleri ve içyapısı nedeniyle tartışmalara hatta suçlamalara maruz kaldı. Köy Enstitüsü tartışmaları köy-şehir arasındaki ayrımı derinleştireceği ve öğrencilerin yoğun çalışması üzerinde duruyordu. Köy Enstitüsüne yönelik suçlamalar ise komünist yuvası olmak ve dinsiz ve ahlaksız öğrenciler yetiştirmesidir.

Köy Enstitüsü köyde eğitim veren bir eğitim projesiydi. Cumhuriyet sonrası eğitim alanında şehirde belirli bir yol kat etse de, köyler de eğitim konusunda bir gelişme söz konusu değildi. Bundan dolayı Köy Enstitüsü bu durumu değiştirmek için kurulmuştu. Buna rağmen

Köy Enstitüsünün köy-şehir uçurumu yaratacağı düşünülüyordu. Bunu ilk dile getiren Köy Enstitüsü yasasının mecliste tartışıldığı dönemde Kazım Karabekir'dir. "Kazım Karabekir'inde enstitü hakkında soru işaretleri vardı. "Karabekir Paşa, bu enstitülerin zaten bir sorun olan köy-şehir uçurumunu hepten derinleşeceğini ve bu iki kesim arasında bir ayrım yaratacağını öne sürdü. Yücel ise zaten asıl amacın bu ayrımı ortadan kaldırmak olduğunu savundu." (Dündar a.g.e, 28).

Köy Enstitülerine dair bir tartışma konusu da öğrencilerin yoğun çalışmasıdır. Köy Enstitüsü iş-okul prensibi doğrultusunda çalışmaktaydı. Bu nedenle öğrenciler pratik ve uygulamalı dersler kapsamında hem öğrenme hem de çalışmak yapmak zorundaydı. Bunun dışında enstitü sisteminin işleme için okul içinde görevlerini yerine getirmeleri gerekiyordu. Enstitü mezunu öğretmenlerin köylerde 20 yıl zorunlu çalışma zorunluluğu bu tartışmanın temelini oluşturmaktaydı. Bu 20 yıl çalışma zorunluluğunun, insanları eser eden bir durumu vardı. Burada amaçlanan enstitü sisteminin köy okullarına taşınmasıyla köyde eğitimi gerçekleştirmektir. Köy Enstitüsündeki öğrencilerin durumunu ve Köy Enstitülerine dair en temel eleştirileri Kemal Tahir dile getirmiştir. Kemal Tahir, enstitüleri sosyalist düşünceyi yayan tek partinin plansız ve hızlı olarak yaptığı bir faşizan kurumu olarak görüyordu. Bununla birlikte çocukların fazla çalıştırılması durumundan rahatsız olduğunu yazıyordu. Kemal Tahir, Köy Enstitüsüne dair bu eleştirilerini Bozkırdaki Çekirdek adlı romanında dile getirdi. (Tahir 2017). "Romanda ele alınan konu köy enstitülerinin köylünün isteklerine göre değil Ankara'daki bir grup tek parti iktidarının güçlenmesi için çalışan aydının isteklerine göre düşünülmüş, ciddi bir araştırma sonucunda ortaya çıkarılmamış kurumlar olmasıdır. Döneminde benzeri kuruluşların daha çok Faşist ülkelerde olduğunu belirten yazar, bu ülkelerin kendi iktidarlarını güçlendirmek için bu yola gittiklerini öne sürmektedir. Köy Enstitüsünün plansız, programsız köy kalkınması için kestirme bir yol olarak düşünüldüğü, mezunların köylerde en az yirmi yıl zorunlu öğretmenlik yapmasının köy çocuklarının ülkenin yönetiminde söz sahibi olmalarının engelleyici bir durum olduğu savunulmaktadır." (Yalçın 2013, 180,181).

Köy enstitülerine yönelik bir başka geniş suçlama köy enstitülerinin verilen eğitimle köylerde komünist yapılar biçimde gösterilmesidir. Köy Enstitülerinin kolektif çalışma prensibi bu suçlamaya maruz kaldı. Enstitü sistemindeki kolektif çalışma öğrencilerin derslerde, kollarda ve enstitüdeki yaşamında birbirine bağlı şekilde tasarlanan bu sistem komünist ülkelerdeki anlayışa benzediği için bu suçlamalar başladı. Tonguç'un enstitüyü tasarlarken Sovyet sisteminden yararlanması da bu suçlamaya neden olmuştur. Bu suçlamanın

asıl kaynağını enstitü mezunu öğrencilerin kominizm fikrini benimsemesi oluşturmaktadır. Enstitüde yetişen çocukların sosyoekonomik olarak alt tabakadan olması, bu suçlamaları desteklemek için yapıldı. Ekonomik durumlarından dolayı enstitüde okuyan gençleri komünizmin eşitlikçi ve özel mülkiyeti ret eden anlayışı köydeki durumlarından dolayı anlaşılmaktadır. Köyde bir ağanın toprağında zor koşullarda çalışan ailelerini düşündüklerinde komünistlik deneyini merak etmektedirler.

Enstitülere yapılan bir diğer suçlama ise ahlaksızlık suçlamasıdır. Bu suçlamanın kaynağını ise kız ve erkeklerin bir arada okumasıdır. Bunun bir suçlama olması Cumhuriyetin getirdiği kadın haklarının benimsenmediğinin göstergesidir. Kadınların toplumda yer almasına köylülerin ve dervişlerin karşı gelmesinin kaynağını din oluşturmaktadır. Milletvekillerinin bu duruma tepkisinin nedeni hem dini değerleri kullanarak kendi kitesinden oy alma isteği oluşturmıştır.

Enstitüye yapılan komünist yuvası olmak ve ahlaksızlık suçlamasıyla enstitü yıpratılmaya başlanmıştır. Enstitüye yapılan komünist yuvası suçlamasıyla toplum içinde enstitüler ötekileştirmeye çalışılmıştır. Ahlaksızlık suçlaması enstitülerin bulunduğu köylerde ve enstitü kökenli öğretmenlerin, sağlık görevlileri ve ebelerin çalıştığı köylerde enstitüye ve enstitü kökenli insanlara şüpheyle bakılmasına neden olmuştur.

Bu suçlamalar ve değişen siyasi yapıyla birlikte Köy Enstitülerine yönelik tutum bozuldu. Değişen siyasal yapı nedeniyle İnönü koruyacağına söz verdiği Köy Enstitüsünü siyasi bir hareket alanı yapmak için kullandı. “Bu noktayı Niyazi Berkes ölümünden sonra yayımlanan anılarda çok net biçimde ortaya koyar. Ona göre Enstitülerin gözden çıkarılabilmesinin nedeni bu kurumların İnönü’nün “anti-komünist” histeriyası için malzeme teşkil etmesidir. İnönü bu dönemde birisi içsel, diğeri dışsal iki nedenle bir anti-komünist histiriya yaratmak istemiştir. Birinci neden ülke içinde yeni gelişen muhalefete “komünizm” çamuru atarak hem onların sola yönelmelerinin, solcularla ilişki kurmaların önünü kesmek, hem de doğrudan doğruya bu muhalefeti yıpratmaktır. İkinci neden ise dış dengeleri gözeterek, bir anti-komünizm kampanyası ile müttefiklere şirin görünmek ve ülkenin 1930’lar sonundan savaşın bitimine dek etkili olan Nazi yanlısı politikalar sonucu içine düştüğü yalnızlıktan kurtulmaktır.” (Karaömerlioğlu a.g.e, 114)

Köy Enstitüsünün kapanması bir süreç sonucu gerçekleşti. 1946 yılında başlanan enstitülerin tasfiye serüveni 1954 yılında enstitülerin öğretmen okullarına dönüşmesiyle sona eriyor. 1946 yılında yaşanan siyasi ortam ve çok partili seçimle birlikte enstitüdeki

değişimlerle birlikte kapanma serüveni başlıyor. 1947 yılında 5117 ve 5129 sayılı kanunlarla enstitü içindeki kız-erkek öğrenciler ayrıldı, dünya klasiklerinin çevirileri toplandı ve en büyük gelişme olarak enstitüye verilen aletler geri alındı. Bu gelişmelerden kız-erkek öğrencilerin ayrılması, ahlaksız suçlamasının etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Cumhuriyetin amaçladığı kadınların sosyal hayatta katılması konusunda istenen aşamaya gelinmediğini göstermektedir. Enstitüleri etkileyen en büyük gelişme ise enstitüye devletin verdiği araçların alınmasıdır. Bu araçların geri alınmasıyla pratik ve uygulamalı derslerin aksamasına neden oldu. Bunun sonucu enstitüyü önemli yapan üretim yapıp kendine gelir sağlayan enstitülerin bağımsızlığını sona erdirdi. 1947 yılında enstitü kökenli öğretmenler haksız ceza almaları ve sürgün uğramaya başladılar. 1948 yılında enstitü öğretim programı değiştirilerek enstitüler klasik okula dönüştürüldü. Böylece enstitülerinin fonksiyonu son buldu. Bununla birlikte köy okulları-enstitü bağı tamamen kopartıldı. 1948 yılında kabul edilen 5210 sayılı kanunla köy okulu, öğretmen, sağlık memuru ve ebe evlerinin köylüler tarafından değil devlet tarafından desteklenerek yapılmasıyla enstitüler fiilen olmasa da kapanıyor. 1954 yılında 6234 sayılı kanunla Köy Enstitülerinin öğretmen okullarına dönüştürülmesi ile Köy Enstitüleri kapanıyor. (Arayıcı a.g.e, 221) (Demirtaş a.g.e, 22) (Serenti 2013, a.e: 09.04.2018). Köy Enstitüsü 1954 yılında fiilen sona erdi. Ancak 1940-1954 yıllık 14 senelik dönemde köyde eğitim konusunda önemli bir değişim yarattı. “Bu değişim sonucunda tamamı köy çocuklarından oluşan nitelikli bir kitle yetiştirdi. Köy Enstitüsü sistemi sayesinde 17 bin 346 öğretmen, 8 bin 675 eğitimci, bin 599 sağlık memuru ve 213 yüksek Köy Enstitülü yetiştirildi.” (Gazalcı a.g.e, 89). Köy enstitülerinin kapanması sonrası Tonguç İlköğretim Müdürlüğünden alındı daha sonra Yücel-Öner davası süresinde Hasan Ali Yücel Milli Eğitim bakanlığından uzaklaştırıldı ve enstitü kökenli insanlar sürgün ve meslekten uzaklaştırma sonucu işsiz kaldılar.

Köy Enstitüsünün 1940-1954 yılı arasında amacı köyde eğitim yoluyla köyü canlandırmaktı. Tonguç köyü canlandırmanın yolu olarak eğitimi görüyordu. Tonguç klasik okullarda verilecek klasik bir eğitimle bu canlandırmanın olmayacağını gördü. Tonguç bu doğrultuda kendi deneyimlerinden yola çıkarak Köy Enstitülerini oluşturmuştur. Köy Enstitüsü fikrini Tonguç tasarlarken dönemindeki eğitim sisteminden ve daha önceki köyde eğitim deneyimlerinden de faydalanmıştır. Tonguç bu fikri oluştururken en büyük desteği ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'den görmüştür. Bu destek Tonguç'un fikrini desteklemesi ve mecliste başlayan tartışmalardan enstitü kapanana kadar enstitüyü korumasıdır. Tonguç enstitüde klasik okullardaki teorik eğitimle birlikte pratik ve uygulamalı

dersler vererek köydeki eğitimi 4 duvar arasında kurtarmıştır. Tonguç'un sistemi de enstitüde verilen pratik ve uygulamalı dersler oluşturmaktaydı. İş-okul prensibi doğrultusunda verilen bu derslerle üretim yapıyordu. Bu üretim hem öğrenmenin hem de yapılan ürünlerin satışıyla enstitünün gelirini sağlıyordu. Enstitünün içyapısını müdür, öğretmen, usta öğretici, öğrenciler ve çalışanlar oluşturmaktaydı. İçyapı sistemindeki müdür, öğretmen ve usta öğreticiler öğretim ve yöneticilik görevlerini yürütüyordu. Enstitü içyapısı da öğrenciler üzerine kuruluydu. Öğrenciler hem öğrenim görüyor hem de enstitüye gelir sağlıyordu. Enstitü köylere öğretmen, sağlık görevlisi ve ebe göndermek üzerine kuruluydu. Enstitüde özellikle öğretmenler önemli bir yer tutar. Enstitü mezunu öğretmenler, enstitüdeki sistemi köylerde devam ettirmek isteniyordu. Bundan dolayı enstitü öğretmenlerinin gideceği köye haber verilip 20 gün boyunca köy okulunun yapımında çalışıyorlardı. Şehir okullarının devlet tarafından yapılması, köy okullarının kendileri tarafından yapılmasından rahatsız olundu. Bu rahatsızlık 1950 seçimlerinde köy enstitüsü bulunan yerlerdeki Demokrat Parti oy oranını yüksek olmasıyla köylü rahatsızlığını göstermiştir.

Köy Enstitüleri köyde eğitim konusunda önemli adımlar atsa da suçlamalara maruz kaldı. Bu suçlamalar enstitü yapısını zayıflattı ve zamanla kapanma süresine girdi. Enstitüler fırsat verilse köyde eğitimi sorununu tamamen çözecekti. Köylerde, Atatürk ilke ve devrimlerini bilen, Cumhuriyeti benimseyen, sanat, müzik ve tiyatro konusunda bilgili ve yaşamdan zevk alan kadrolar ve öğretmenler yetiştirme projesi amaçlarına ulaşmadan kapanmak zorunda kaldı.

2. BÖLÜM

KÖY ENSTİTÜLÜ ROMANCILAR VE TOPLUMSAL SORUNLARI ELE ALIŞI

2.1 KÖY ENSTİTÜ KÖKENLİ ROMANCILAR VE ROMANLARI

Köy Enstitüsü, kuruluşu, içyapısı, faaliyetleri ve kapanma serüveniyle döneminde büyük bir etkiye neden olmuştur. Köyde yaşayan çocuklara, köyün gerektirdiği tarzda hem teorik hem de pratik dersler veren Köy Enstitüsü, köyde yaşayan çocuklar sayesinde köyün canlandırılmasını amaçlamıştır. Köy Enstitüsü bu amaçla yola çıkarak enstitü kökenli birçok bilim adamı, siyasetçi, sendikacı, sanatçı ve edebiyatçının yetişmesini sağlamıştır. Enstitü kökenli edebiyatçılar şairler, hikâyeciler, denemeciler, gezi yazarları ve romancılar yetiştirmiştir. Enstitü kökenli edebiyatçılar özellikle roman alanında eserler vermiştir. Bu alanda yoğunlaşma nedenleri köy ve köy gerçeklerini en iyi ve uzun anlatma biçiminin roman olmasıdır.

Köy Enstitüsünün dersleri ve faaliyetleri enstitü kökenli romancıların yetişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Köy Enstitüsündeki edebiyata verilen önem, kütüphane ve okuma zorunluluğu bu yönden önemlidir. “Okur-yazar sayısının doruğa ulaştığı bu dönemde, klasiklere, yerli yazarların kitaplarından oluşan zengin bir kütüphaneye sahip olan Köy Enstitüleri’nde okuma saatlerinin olması ve her öğrencinin yılda 25 kitap okuma zorunluluğunun bulunması çeviri kitap okunmasında ve yazın türlerinin getirilmesinde önemli bir kilometre taşı olmuştur. Bunun yanında, çeviriler toplumun sanatsal duyarlılığını artırmakla kalmamış, aynı zamanda eleştirel bilincin, sorgulama yetisinin oluşmasına da zemin hazırlandığı söylenebilir.” (Yücel 2006, 217).

Köy Enstitülerinin üst yapısı olan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünde çıkarılan Köy Enstitüsü Dergisi, enstitülü romancıların ilk yazılarını yayınladıkları yer olması bakımından önemlidir. “Sonraki yıllarda “enstitülü yazarlar”, “köy yazarları” gibi adlarla anılan bu topluluktaki bazı yazarlar, Köy Enstitüleri Dergisi (1945-1947) adlarını duyurur ve 1945’ten sonra ilk çalışmalarını yayınlılar. Türk edebiyatında bu düşüncenin canlanması ve insanlara aktarılmasında Köy Enstitüleri Dergisi önemlidir.” (Çelik 2009, 796). Bu dergi Hasanoğlan’da kısıtlı imkânlarla az sayıda çıkmış olsa da etki yaratmıştır. “Öğrenciler, savaşın son yıllarında Hasanoğlan ’da kendi kurdukları bir matbaada Köy Enstitüleri adıyla yılda 4 defa yayımlanan dergi çıkarmaya başlamışlardı. 8 sayı çıkabilen bu dergi, yıllar sonra

şöhrete kavuşacak Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Mehmet Başaran, Mahmut Makal gibi kimi kalemlerin, ilk eserlerini sergiledikleri yayın organı olacaktı.” (Dündar a.g.e, 67).

Köy enstitülü yazarlar ve romanları şunlardır;

1. Abbas Cılga: Bütün eserleri çocuk romanlarıdır.

- Yaramazlar Kuyusu (1975, Okula ilişkisi iyi olmayan Noyan’ının bir kuyuya düşüp orda yaşadığı olağanüstü mecralarının anlatıldığı çocuk romanı.)
- Müjdecı Hüsnu (1976, Hüsnu’nün mecralarını anlatıldığı çocuk romanı.)
- Şaşar Ali (1977, Ali’nin öğrenme ve şaşkımlarını anlatıldığı çocuk romanı.)
- Kim Sevmez Uğur Böceklerini (1977)
- Tombik ve Bilek (1979)
- Herodot Dede (1982, Çocuklara tarihi anlatan çocuk romanı.)

2. Abbas Sayar: Eserlerinde kendi hayatından faydalanmıştır.

- Yılkı Atı (1970, At üzerinden Anadolu’yu başından anlatmıştır.)
- Çelo (1972, Çelo’nun köy yaşamını anlatılır.)
- Can Şenliğı (1974, Hüseyini’nin hayatı anlatılır.)
- Dik Bayır (1977, Celali İsyancıları dolasıyla Almanya’ya gidenlerin köyde bıraktığı ailelerle mektuplarıyla oluşan eser.)
- Tarlabası Salkım Saçak (1977, Beyoğlu üzerinden Anadolu insanını anlatan eser.)
- Anılarda Yumak Yumak (1990, Yazarın anılarından oluşturduğu eser.),
- El Eli Vurur, El de Yüzü (2006, 1946 yılında Yozgat’taki seçim üzerinden Demokrat Parti ve köy ilişkisini anlatan roman.)

3. Adnan Binyazar: Anı-roman tarzı romanları vardır.

- Ölümün Gölgesi Yok (2004, Aşk ve hayatı anlatan roman.)
- Masalını Yitiren Dev (2013, Yazarın anılarını roman tarzı yazdığı eser.)

4. Ahmet Uysal: Bütün eserleri çocuk romanlarıdır.

- Keloğlan'ının Diliyle (1996)
- Keloğlan Düşü (1999)
- Ayda Yaz Uykusu (1999, Bilimkurgu tarzı çocuk romanı.)
- Mağara Gölünde Serüven (1999, Çocuk serüvenlerini anlatan romanı.)
- Anası Bulut Babası Yağmur (2003, Edremit'in doğallığını anlatan çocuk romanı.)
- Gezgin Kedi (2004, Kedilerin anlatıldığı çocuk romanı.)

5. Ali Kemal Gözükara: Yazara dair çok az bilgi bulunmaktadır.

- Yırtık Pabuçlar (1960)
- Paslı Kelepçeler (1964)
- Bildircinlar I – II- III (2001-2002)

6. Ali Yüce: Anı-roman tarzı romanı vardır.

- Şeytanistan (1976, Yoksul bir köy çocuğunun çırpınısını ve ona umut olarak sarıldığı yeni okul yoluyla aydınlığa çıkışını anlatır.)

7. Behzat Ay: Öyküleri ve köy notlarıyla ünlenmiş yazar.

- Dor Ali (1966, Dor Ali'nin köy ağası ile mücadelesini anlatan roman.)
- Sis İçinde (1973, Orta hali İstanbul'da yaşayan iki insan üzerinden o dönemki İstanbul'un anlatan roman.)
- Sürgün (1975, Öğretmen kıyımlarını anlatan roman.)
- Uzun Yalnızlık (1993, Köy gerçeğini anlayan yalnız kalan bir insanın yaşadıklarını anlattığı romanı.)

8. Dursun Akçam: Köy ve Almanya'da yaşadığı sürgün romanların ana temasını oluşturan yazar.

- Kanlı derenin Kurtları (1975, Doğa ve insan mücadelesini anlatan roman.)

- Dağların Sultanı (Almanya basımı 1991, "Şito", Anadolu törelerini anlatan roman.)
- Ucu Ucuna Yaşam (2002, 12 Eylül döneminde Almanya'ya kaçan siyasi bir suçlunun anlatıldığı roman.)
- Kafdağı'nın Ardı (2002, Yazarın Köy Enstitü dönemini anlatan roman.)

9. Fakir Baykurt: Romanlarının ana teması köy olan romancı.

- Yılanların Öcü (1954, Irazca'nın evlerinin önüne ev yapılması süreciyle başlayan sürecin anlatıldığı romanı. Irazca üçlemesinin ilk kitabı.)
- Irazca'nın Dirliği (1961, Yılanların Öcü romanının devamıdır. Irazca üçlemesinin 2. kitabıdır.)
- Onuncu Köy (1961, Bir öğretmenin doğruculuğu üzerinden yaşadığı sürgün hayatını anlatan romanı.)
- Amerikan Sargısı (1967, Ankara'nın bir köyünün Amerikan projeleri için pilot bölge olmasının anlatıldığı romanı.)
- Kaplumbağalar (1967, Bir bağın bir devletin uygulamalarıyla yok olmasını anlatıldığı romanı.)
- Tırpan (1970, Köyündeki kızların para karşılığı verildiği yaşlı adamlara karşı direnişinin anlatıldığı romanı.)
- Köygöçüren (1973, Köydeki kaymak tabakanın bürokrasiyi nasıl kullandığını anlatan romanı.)
- Keklik (1975, Amerikan avcı tarafından babasına verilen kekliğin peşine düşmesini anlatan romanıdır.)
- Kara Ahmet Destanı (1977, Irazca'nın torunu Ahmet'in üniversite sürecini anlatan romanıdır. Irazca üçlemesinin son kitabı.)
- Yayla (1977, Memur zihniyetini anlatan romanıdır.)
- Yüksek Fırınlr (1983, Almanya'da yaşayan Koca İbrahim'in yaşamının anlatıldığı romanıdır. Dusiburg üçlemesinin ilk kitabıdır.)

- Koca Ren (1986, Almanya’da yaşayan Adem’in hayatının anlatıldığı romanı. Duisburg üçlemesinin 2. kitabı.)
- Yarım Ekmek (1997, Kezik Acar’ın eşinin ölmesi sonucu üç çocuğuyla Almanya’ya gitmesiyle başlanan sürecin anlatıldığı romanıdır. Duisburg üçlemesinin son kitabıdır.)
- Eşekli Kütüphaneci (2000, Peri Bacalarında çocuklar kitap okusun diye eşekle kitap taşıyan Mustafa Güzelgöz ’ün hayatını anlatan romanı.)

Çocuk Romanları:

- Küçük Köprü (1963)
- Deli Dana (1963)
- Yandım Ali (1964, Ali adlı çobanın köyün zengin kızına sevdasının anlatıldığı romanı.)
- Sınır Kavgası
- Sakarca (1975, Yoksul insanların uğradığı haksızlıkların anlatıldığı romanı.)
- Dünya Güzeli (1985, Bir kızın aşkının anlatıldığı çocuk romanı.)
- Saka Kuşları (1985, Beyin askerlere yenilgisini anlattığı çocuk romanı.)

10. **H. Nedim Şahhüseyinoğlu:** Anı-roman tarzı romanı vardır.

- Bozuk Düzendeki Yaşam (Yazarın kendi yaşam hikâyesini anlattığı roman.)

11. **Hasan Kıyafet:** Kimlik gizleyerek işçi sorunlarını ve Anadolu’nun problemlerini anlatan yazar.

- Komünist İmam (1969, Bir imam hatip okulu öğrencisinin Sosyalist fikirleri benimseme sürecini anlatan roman.)
- Başlayan Kavga (1976, Kazım Usta’nın hikâyesinin anlatıldığı roman.)
- Çingene Çocuğu (1979, Çingene bir çocuğun anlattığı roman.)
- Bizim Lise (1984, Yazarın yöneticilik yaptığı Kız Lisesindeki anılarından oluşan romanı.)

- Ali Ali (1986, Ali'nin hikâyesini anlatan roman.)
- Yaşamak Yasak (1986, Fındık bahçelerinde çalışan insanların anlatıldığı roman.)
- Bismillah, Sevda ve Sosyalizm (1995, Müslümanlık ve Sosyalizm ilişkisini anlatan roman.)
- Umud Direniyor (2013, Tersane işçilerini anlatan roman.)
- Asur Mührü (2013, Eski bir mührün keşfedilmesini anlatan roman.)
- Nuh'un Uçağı (2014, Kürt coğrafyasının anlatan roman.)

12. Hüseyin Ecer: Romanında Anadolu ana temadır.

- Gökçe Kadın (Anadolu insanların acı yaşantılarını anlatan roman.)

13. Kemal Burakay: Kürt kökenli edebiyatçı ve siyasal bilimcidir.

- Yaşamın Ötesinde (1964)
- Çiçekler ve Zincirler (2008, Anadolu tasvirlerini anlatan roman.)

14. Mehmet Başaran: Eserlerinde kendi hayatından faydalanmıştır.

- Mehmetçik Mehmet (1978, Yazarın kendi hayatını romanlaştırdığı eser.)
- Eylül'ün Kızgın Soluğu (1996, Darbeyi anlatan roman.)

15. Nadir Gezer: Kırsal ve varoşları anlatan romancı.

- Boşluktaki Adam (1990, Bursa'yı anlatan roman.)
- Aydınlığa Yürüyenler (1993, Köy Enstitülerin anlattığı roman.)
- Yalnız Adamın Düşleri (2000, Bilinçli bir köylünün hayatını anlatıldığı roman.)

16. Osman Şahin: Hikâyeleriyle bilinen ve gerçek olaylardan ürettiği romanların yazarı.

- Başaklar Gece Doğar (1991, 'Çukurova'yı anlatan roman.)
- Fırat'ın Sırtındaki Kan Bucaklar (1995, Kan davasını anlatan roman.)

- Yeraltında Uçan Kuş (1998, Bursa Hapishanesini anlatan roman.)
- Eşkıya Kuza (2007, Mühendis bir eşkıyanın başından geçenlerin anlatıldığı romanı.)
- Güney Arısı (2008, Anadolu kadının hayatını anlatan roman.)
- Ses (2016, Bir doktoru bilim kurgu şeklinde anlatan romanıdır.)
- Kanatları Yamalı Kuş (2017 Çocukların Anadolu'daki hayatlarını anlatan çocuk romanı.)

17. Selahattin Şimşek: Tek romanı çocuk romanıdır.

- Köylü Oktay (1961, Köy sevgisini anlatan roman.)

18. Talip Apaydın: Romanlarının ana teması köy olan romancı.

- Sarı Traktör (1958, Traktör aşkını anlatan roman.)
- Yarbükü (1959, Eski bir hükümlü ve ağanın mücadelesini anlatan roman.)
- Emmioğlu (1961, Emmisi tarafından evden kovulan bir insanın kasabaya giderek burada verdiği yaşam mücadelesini anlatan roman.)
- Ortakçılar (1964, Sefer'in köyündeki olaylara bakış açısını anlatan roman.)
- Ferhat ile Şirin (1965, Ferhat ile Şirin'in aşkını anlatan roman.)
- Toprağa Basınca (1966, Öğretmen ve köy arasındaki ilişkiyi anlatan çocuk romanı.)
- Define (1972, Defineyi bulmak için yapılanların anlatıldığı roman.)
- Yoz Davar (1973, Anadolu'daki iki ağanın arasında kalmasının anlatıldığı roman.)
- Toz Duman İçinde (1974, Kurtuluş Savaşı sonrası köylüleri anlatan roman. Bu kitap üçlemenin ilk kitabıdır.)
- Ortakçının Oğlu (1974, Ortakçıların devam kitabıdır.)
- Tütün Yorgunu (1975, Köylüler ve geleneklerini anlatan roman.)
- Kente İndi İdris (1981, İdris'in yeni geldiği şehirdeki mücadelesinin anlatılan roman.)

- Vatan Dediler (1981, Kurtuluş Savaşı sonrası köylüleri anlatan roman. Bu kitap üçlemenin 2. kitabıdır.)
- Köylüler (1991, Kurtuluş Savaşı sonrası köylüleri anlatan roman. Bu kitap üçlemenin son kitabıdır.)

19. Ümit Kaftancıoğlu: Romanlarında doğup büyüdüğü yörelerin yaşantısını eserlerinde yer veren yazar.

- Yelatan (1972, Samsun köyünün anlatıldığı roman.)
- Tüfekliler (1974, Ağlar ve Demokrat Parti ilişkisini anlatan roman.)
- Çizmelerim Keçeden (1979, Savaşın kötülüklerini izah etmek için yazdığı çocuk romanı.)
- Çoban Geçmez (1980, Yazarın çocukluğundan yola çıkarak hazırladığı çocuk romanı.)

20. Yusuf Ziya Bahadınlı: Alevi kültürünü ve Alevilerin yaşadığı zorlukları romanlarında yer veren romancı.

- Güllüceli Kâzım (1965, Alevi bir çocuğun yaşadıklarını kendi hayatı üzerinden anlattığı romanı.)
- Güllüceyi Sel Aldı (1972, Seçim ve politikayı anlatan roman.)
- Gemileri Yakmak (1976, Kurtuluş Savaşı'ndan başlanarak verilen antiemperyalist mücadeleyi anlatan romanı.)
- Açılın Kapılar (1985, Yazar Almanya'da bulunan bir grup Türkün anlattığı romanı.)
- Devekuşu Rosa (1991, Metin ile Gül'ün Almanya'da başlayan aşkını ve başlarından geçenleri anlatan roman.)
- Lidya Gözleri Yaprak Yeşili (1996, Köylerde yaşanan mezhep farklılıklarını anlattığı romanı.)

2.2 KÖY ENSTİTÜLÜ ROMANCILARIN KÖY ROMANLARINDAKİ TOPLUMSAL SORUNLARI ELE ALIŞI

Köy Enstitülü romancılar romanlarında mekân olarak başlangıçta köyü tercih etmişlerdir. Bunun nedeni en iyi bildikleri mekânı kullanmak istemeleridir. Türk Edebiyatında köyün mekân olarak kullanımı çok azdır. Hem Osmanlı hem Cumhuriyet Döneminde roman, hikâye ve tiyatroların mekânı olarak İstanbul olmuştur. Edebiyatımızda köyün mekân olarak kullanılmasında Faruk Nafiz Çamlıbel'in Canavar oyunu önemli bir yer tutar. "1925' te Faruk Nafiz Çamlıbel' in yazdığı Canavar oyununun etkisi yıllarca devam etmiştir. Eğitimin köylülere ulaşması, köylü gençlerin yetişmesine, bunların arasında eli kalem tutanların kendi köyleriyle ilgili eserler yazmalarına yol açmıştır; özellikle roman ve hikâyeden oluşan bir yığın tutan bu eserler 1950 sonrası edebiyatımızda "köy edebiyatı" adıyla anılmaktadır." (Enginün 2007, 300,301). Romanda mekân olarak köyün kullanımı ise Nabizade Nazım'ın Karabibik adlı romanıyla başlar. "Edebiyatımızda köy, daha önceleri birkaç örnek var ise de asıl Nabizade Nazım'ın Karabibik (1890) adlı eseriyle başlamıştır. Natüralist akımın biri olan bu eserde köylü içinde yaşadığı tabiatın nice yaratığından farksızdır. Bütün mutluluğu karnın doyması ve üretmeye yöneliktir. Bunları sağlayacak araçlara ulaşması ise ancak para ile mümkün olduğundan tefecilerin elindedir. Karabibik eserin sonunda isteklerine kavuştuğu için mutludur." (Enginün a.g.e, 297,298).

Enstitülü romancıların eserlerinde köyü ana mekân olarak kullanması köy edebiyatının gelişmesi açısından önemlidir. Köy enstitülü romancıların köy edebiyatına bakış açısı farklıdır. "Köy enstitülü yazar Fakir Baykurt köy edebiyatı diye ayrı bir tür olmadığını söylemektedir. Köy romanı diye ayrı bir tür kabul ediyor musunuz? Sorusuna verdiği cevap onun bu düşüncesini açıklığa kavuşturur: Etmiyorum. Köy-Şehir diye bir ayrım yapmak romanda hem doğru değil hem gerekli değil. Roman diye bir şey vardır. Bunun da konusu insandır, insanın çevresidir. Her yazar yaşadıklarını, bildiklerini, bunlar üzerine tasarladıklarını yazmak ister. Ben köyde yaşıyorum köyü bilirim. Bunun için konusu köy insanları olan romanları yazıyorum. Şehri bilenler şehri yazıyorlar. Doğru olan da budur." (Baydar 1960, 42). Baykurt bu açıklamasıyla köy romanları yazma nedenlerini köyü bildiklerine bağlıyor.

"1950'den sonra, köy konusunu işleyen yazarlara, Enstitülü yazarların katılmasıyla, köy romanı iki koldan yürümeye başlamıştır. Köyü kısa sürede tanıma fırsatı bulan veya zaman zaman köyle ilişkileri olan yazarlar, bu yolla edindikleri izlenimleri veya köy hakkında

araştırmaya dayanan düşüncelerini yazmışlardır. Enstitü yazarlarda ise-başarı oranı ne olursa olsun- gözlem ön plandadır. Ekonomik problemlerin, yine ilk sırada ele alınmaya devam edildiği bu dönemde, romanda oldukça yaygınlık kazanan köy konusu, giderek toplu bir hareket haline de gelmiştir.” (Kaplan 1997, 136,137). Köy Enstitüsü kökenli romancıların romanlarında ekonomik problemlerin ilk sırada yer almasının nedeni enstitü kökenli yazarların kendilerinin ekonomik olarak alt sınıf ailelerden gelmesi ve bu sorunları yakından tanıdıklarıdır. Enstitü kökenli romancılar romanlarında sosyo ekonomik olarak tabakada alt sınıfta bulunan insanların durumlarını, sorunlarını, sömürülmelerini, cahilliğini ve yaşamlarını yazmışlardır. Bu sebeple romancıların ana konuları insanların köyde yaşadığı ekonomik sıkıntılar, ilkel malzeme kullanımı, toprak meselesi, teknoloji yoksunluğu, ağaların zulmü, din adamların sömürü ve çalışma zorluğuna oluşturmaktadır. “Köy romanına daha çok, bir aydın-köy ilişkisi açısından bakan romancılarımız yazdıkları romanları, ayrı bir grup halinde ele alarak değerlendirmemiz gerekecektir. Bu romanlar, kentten köye giden, kent veya köy kaynaklı aydının bulunduğu bölgedeki olumsuzlukları düzelterek, Türk köylüsünü daha iyi yarınlara taşıma hedefini ön plana tutmaktadır. Bir noktada Anadolu hareketinin devamı gibi görünen bu grup, genelde kahraman olarak köyde öğretmen motifini ön plana çıkarmıştır olsa da, yalnız bu aydın grubuna bağlı kalmaz. Savcı, hâkim ve köyle birebir ilişkisi olan değişik meslek gruplarından kahramanları da romanlarına taşırlar.” (Yalçın a.g.e, 86).

Enstitü kökenli romancılar köy romanlarında hem köyü mekân olarak kullanmışlar hem de köyü, köylüyü, köy dinamiklerini, köy problemlerini ve köydeki feodal düzen eleştirisini romanlarında konu edinmişleridir. “Yaşadıkları gerçekleri anlattıklarını söyleyen romancılar, yoksulluğu, geleneksel ahlâkın arkasındaki çıkarıcı yapıyı yani ağaları, şeyhleri, muhtarları görürler. Köylülerin hem topraksız olduklarını hem de topraklarını verimli kullanacak araçlardan yoksun olduklarını görürler. Köydeki yapıyı feodal bir yapı olarak algılayan bu yaklaşım, köylünün ahlâkını da feodal bir ahlâk olarak değerlendirir. Buna göre din, gelenekler, üretim ilişkileri, “ağalar” üzerinden feodal yapıyı beslemektedir.” (Narlı 2013, 293). Yazarlar bu eleştiriye yapmak için köyün günlük hayatlarını romanlarında yansıtır. Köy Enstitüsü romancı Talip Apaydın günlük olayları romanda verilmesini şöyle ifade ediyor; “İçinden çıktığım köylümüzü, zor yaşantısı içinde ezilen, sömürülen, aldatılan halkımızı anlatmaya çalışıyorum. Özet olarak diyebilirim ki, kendi insanımızı, günlük işi ve yaşayışı içinde, zorlanmadan, abartmadan olduğu gibi vermeğe çalışıyorum. Bu insan ezilmiştir, yoksuldur ama bitmiş değildir. Umudu vardır, gücü vardır. Bizim halkımız yarını olan bir halktır. Bunu vurgulamaya çalışıyorum.” (Bayrak 1978, 135).

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin birçok bölgesinde bulunması enstitülü romancıları her bölgedeki köyün gerçekleri ve zorlukları hakkında bilgiler vermişlerdir. Osman Şahin, Toroslar, Güneydoğu Anadolu ve Çukurova, Malatya, Elazığ, Tunceli ve Almanya anlatır. Abbas Sayar Yozgat'ı anlatır. Talip Apaydın, Polatlı, Eskişehir ve Beypazarı'nı anlatır. Dursun Akçam Doğu Anadolu bölgesini anlatır. Böylece Anadolu'nun çeşitli bölgelerindeki köy sorunları Türk Edebiyatına girmiştir.

Enstitü kökenli yazarlar köyde geçen tek bir olayı romanlarında anlatmıştır. Fakir Bayburt Yılanların Öcü romanında ezilen köylüyü ve Onuncu Köy romanında köy enstitülü öğretmenlerinin sürgün hayatını konu edinir. Talip Apaydın'ının Sarı Traktör romanında köyde makineleşmenin Köy enstitüsü romanların başlangıcı olarak Mahmut Makal'ın Bizim köy romanıdır. Bu roman Mahmut Makal'ın köy notlarına dayanarak yazdığı romandır "Makal'ın kendisini izleyen Köy Enstitüsü mezunu yazarlarımız üzerinde derin bir etki yaratan Bizim Köy isimli çalışması, aynı zamanda bir roman olarak değerlendirildi ve üzerinde çok konuşuldu. Eser, alışılmış bir roman ölçülerinde olmamakla birlikte, gerçekçilik akımının doruğu kabul edilen rapor, not ve röportaj tekniğinin bir araya gelişi ile oluşan roman anlayışına yakınlık gösterir." (Yalçın a.g.e, 87). Bizim Köy, enstitülü romancıların köyü ne kadar tanıdığını göstermesi bakımından önemlidir. Makal'ın romandaki köylülerden biz diye bahis etmesi bunu göstermektedir. Bu roman sonrası enstitü kökenli romancıların romanları yayınlanmaya başladı. Bu roman ayrıca enstitü kökenli romancıların problemlerini yansıtması açısından da önemlidir. Bizim Köy'de köy gerçeğini yansıtmak için roman bir araç olarak kullanılmıştır. Enstitü kökenli yazarların romanları bu nedenle köy monografisine benzer. Bu durum sonucu enstitülü romanların romanı aydın ve devlet için köyü tanımak için imkân sağlar. Köy enstitülü yazarların bu özelliği romanın niteliğini düşürmektedir. Romanın niteliğini düşüren bir hizmet ise, romanların topluma hizmet misyonu taşımasıdır. "Talip Apaydın, "Köyden yetişenlerin, köyü yazması belki edebiyatımızın birazcık yükseltebilir, bir çıkmazdan kurtarabilir." diyordu. Fakir Bayburt, "Yaptığımız romanlar, icabında otuz sene içinde politikacılara, iş sahiplerine, mesuliyet sahiplerine faydalı olacak doküman durumunda." diyordu." (Naci 1981, 261).

Köy enstitülü romancıların büyük problemlerin ise olayın öncesi ve sonrasının olmasıdır. Tek bir olay çerçevesinde geçen romanlarda olayın öncesi hakkında bilgi ve olayın gelecekte yaratacağı avantajlar ve sorunlara yer verilmemiştir. " Apaydın'ının Sarı Traktör

romanı buna örnek oluşturmaktadır. Romanda köye Traktör gelmesini anlatılmaktadır. Ama köydeki traktör öncesi durum sefalet olarak gösterilmekte, traktörün gelişiyle bunların çözüleceği anlatılmaktadır. Traktör sonrası köyde oluşabilecek makineleşmenin getireceği işsizliğe hiç yer verilmemiştir.” getireceği faydadan, Yarbükü romanından köydeki su sorunundan ve Tütün Yorgunu romanında mevsimlik işçinin sorunlarını anlatır. Romanların olaylarındaki benzerlik, roman karakterlerinin de benzemesine neden olmuştur. “Örneğin, zenginlikleri, tutuculukları, sömürge oluşları, olaylar karşısındaki tepki ve davranışlarıyla Yılanların Öcü’nde muhtar, Onuncu Köy’de Durana, Tırpan’da Kabak Musdu bir örnek insanlar. Bunların karşılarında olan ve sürekli mücadele ettikleri tipler de birbirlerine benziyorlar. Yılanların Öcü’nde tanıdığımız, mücadeleciler Irazca Ana ile Tırpan’daki Uluğuş da başkaldıran kadınlar olarak birbirine benziyorlar.” (Önertoy 1984, 281). Köy enstitülü romancıların romanlarında devlet görevlileri de birbirine benzemektedir. Okumuş devlet görevlisi olan öğretmeni, vali ve kaymakam iyi ve köye yardımcı olmayı isteyen tiplerdir, muhtar ve düşük görevli memurlar ise güçlünün yanında olan ve rüşvet alan kötü tipler olarak birbirine benzer.

Enstitü kökenli romancılar, kendilerinden önce yazılan köy edebiyatı romanlarından farklı olarak köyü kendi yaşadıkları ve gözlemlerinden esinlenerek romanlarında yansıtıyorlardı. Bu esinlenmeyi enstitü kökenli romancı Fakir Bayburt şöyle dile getiriyor: “Bu üç romanı 27 Mayıs’tan sonra Ankara’ya bağlı ilçelerdeki ilköğretim müfettişliği görevinden yararlanarak yazdığımı. Çeşitli köyler gördüm, köylüler tanıdım, çok yararlandım bu dolaşmalardan. Roman ve hikâyelerimin bazılarını buradaki izlenimlerim üzerine kurdum. Amerikan Sargısı, Kaplumbağalar ve Tırpan bunlardandır.” (Önertoy a.g.e, 129) Enstitülü romancıların gözlem duygusu sayesinde köye dair farklı bir bakış açısı sunmuştur. Köy enstitülü yazarlar eserlerinde yaşadıkları ve gözlemlediklerinden dışında öz yaşam öykülerini de romanlarda kullanmıştır.

Enstitülü romancıların romanlarında gözlemin ve kendi yaşam hikâyelerinde yola çıkması nedeniyle halk kültürüne ait öğeler, simgeler ve türküler kullanılmaktaydı. Ayrıca enstitülü romancılar aile yapısındaki ataerkilliği, ağların kuvvetini ve köydeki din sömürüsünü romanlarında yer vermişlerdir. Bu yönüyle Köy Enstitü kökenli romancılar kendilerinden önce köy edebiyatı yazarlarından farklı bir yere sahiptir. Enstitü kökenli romancılar öncesi köy romanları, romantik tarzda ve köy gerçeğinden uzak şekilde yazılmaktaydı. Köy Enstitüsü kurucuları Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç ve Köy Enstitülü romancılar da köy ve köylüyü uyandırılmayı bekleyen insanlar grubu olarak görür. Köyün kaderinin bu

olmadığının köylünün bu durumda olmasının nedenini devletin kayıtsızlığına ve aydınlara bağlayan enstitülü yazarlar bunlara romanlarında yer vermiştir.

“Devletin köye ilgisizliği ve halkın kendi haline terkedildiği, en çok sözü edilen bir durumdur. Bu görüşün yer aldığı romanlar arasında; İrazcanın Dirliği, Amerikan Sargısı, Tırpan, Kanlı Derenin Kurtları. Devlet görevlilerin keyfi davranarak görevlerini kötüye kullanmaları, rüşvetle iş görüşmeleri ve bunların sonucu olarak halkı idareden soğutmaları, idareye karşı güvensizlik meydana getirmeleri; İrazcanın Dirliği, Kaplumbağalar, Gominist İmam, Tırpan, Define, Kanlı Derenin Kurtları. İdarenin güçlülerden, zenginlerden yana olduğu, fakirlerin ezildiği, insanlara eşit davranılmadığı görüşlerini de İrazcanın Dirliği, Tırpan.” (Kaplan a.g.e, 465-466). Bu konuda Abbas Seyyar’da düşüncelerini dile getirmiştir. “Abbas Sayar romanlarında Türk aydınına yöneticisine ve politikasına seslenerek, köylünün alın yazısını değiştirmek gerektiğini duyurmaya bu durumun alın yazısı değil, köy insanların yaşantısına önem vermemenin, onları sürekli kullanmanın bir sonucu olduğunu belirtmeye çalışır.” (Önertoy a.g.e, 187-188). Köy ve devlet ilişkisini en gerçekçi biçimde Köy Enstitülü romancıların köy romanlarında görüyoruz.

Köy enstitülü romancıların romanları anlatım ve dil yönünden sadedir. Bunun nedenleri köylüyü anlatmaları ve eserlerini toplumsal hizmet için kullanmalarıdır. Bu durum eserlerin herkesin okumasına imkân sağlar. Buna rağmen özellikle şive kullanımında yazarların arasında farklılık vardır. Abbas Sayyar, Mahmut Makal ve Fakir Bayburt romanlarında şiveye yer vermektedir. Talip Apaydın ise romanlarında ise şive kullanımı yoktur. “Yazar bu konuda öbür köy yazarlarıyla birleşmekle birlikte romanda kullanması gereken dil konusunda onlardan ayrılır. Onların yerel dille önem vermelerine karşılık Apaydın’ın romanlarında konuşmalarda söyleyiş bozukluklarına pek rastlanmaz. Kimi yerde ise köylü bir kentli gibi düzgün konuşabilir.” (Önertoy a.g.e, 125)

“Makal da şöyle diyor: Ben Köy Enstitülerini bitirdikten sonra döndüm, yeni baştan köyü tanımaya başladım. Tanırken de yazmak içimden geldi.” (Tükel 1960) Makal söylediği bu durum gerçek yaşananla eserlerdeki yaşanan olaylar arasında fark yarattı. Köy Enstitü kuruluşundaki ağaların olaya bakışı ve enstitülü romancıların romanlarındaki ağaların karakterize edilişi buna örnek oluşturmaktadır. “Muhtemelen büyük toprak sahipleri Enstitüleri “potansiyel” bir tehlike olarak görmekteydiler. Ancak Enstitülerin gerçekten böyle bir tehlike yaratma niyetini ve bunun projesini taşıyıp taşımadıkları başka bir sorudur. İncelenen dokümanlar Enstitülerin büyük toprak sahiplerine karşı bir mücadele içinde olduklarını dair

kanıt sunmuyor. Bilakis, Köy Enstitüleri büyük toprak sahipleriyle birçok konuda işbirliği yapıyordu.” (Karaömerlioğlu a.g.e, 99-100). Bu fark ağaların, enstitülü romanlarda yüklenen kötü, bencil ve eğitim karşıtı karakterler olarak karşımıza çıkmasına neden olmuştur.

“Romanlarda, toprak ağalarının varlığı sistemin üst tabakasını oluştururken; ırgat, çiftçi, köylü ve maraba da alt tabakayı meydana getirmiştir. Bu iki kesim arasında ise devamlı ezen-ezilen bağlamında bir olay örgüsü hâkimdir. Bu bakış açısı, edebiyatımızda ‘toplumcu gerçekçilik’ anlayışının daha da Güçlenmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri’nde yetişen ve ‘köy romanı’ anlayışının ortaya çıkmasına öncülük eden yazarların çoğu, ‘toplumcu gerçekçilik’ anlayışının Türk edebiyatındaki sembolü olarak ifade edilebilecek birçok eser kaleme almak suretiyle ülkemizde bu anlayışın varlığını 1960’lı yılların sonuna kadar yaygın bir biçimde hissettirmişlerdir.” (Alver 2014, 133). Köy Enstitülü romancıların toplumcu gerçekçilikle bağlantıları sınıf ilişkisini yansıtmasıyla sınırlı değildir. Köy Enstitülerin romancıların, sanatı toplumsal hizmet olarak görmesi, toplumcu gerçekçilik anlayışının sanatın yüksek amaçlara özelliğiyle paralellik olarak gösterir. “Sanatın değeri bilgisel olmasından, ahlak, politika, insan tabiatı gibi konularda okurlara sağladığı yarardan ileri gelir. Kısacı sanat daha yüksek amaçlara hizmet ettiği için bir değer taşır.” (Moran 2012, 75). Toplumcu gerçekçi anlayışta, toplumdaki hakim olan düşünce, yapılar ve olaylar metnin içinde bulunur. Bu yönüyle eserler yaşadığı dönem hakkında bilgi verir. Enstitü kökenli yazarların eserlerinde Anadolu insanın sosyo-ekonomik hayatı hakkında bilgi edinme imkânı sağlamasıyla bu özelliğe sahiptir.

Zaten toplumcu gerçekçi eserler veren yazarlar, sosyalist düşünce etkisiyle romanlarında ekonomik eşitsizlikleri daha fazla yer vermeye başladılar. “Sosyalist yazarların ezen-ezilen, ağa-köylü, işçi-patron gibi zıtlıkları ele aldıkları görülmektedir. Üretim araçları ve üretim ilişkileri toplumdaki sınıfsal çatışmaların ve karşıtlıkların nedeni olarak ortaya konulurken; aşk gibi daha duygusal, insani ilişkiler de toplum yapıları ile açıklanmaktadır. Bireysel sorunlardan ziyade toplumun ortak sorunların daha önemlidir. Bunun sonucu köy enstitülü yazarların konuları bireysel konulardan uzak, toplumsal sorunları anlatan romanlar olmuştur. Yazarların üzerinde durduğu konular yoksulluk, bilgisizlik, topraksızlık, ağaların köylünün toprağına sahip çıkışı, köylünün ağaların zulmü altında ezilişi, hükümetin ilgisizliği, makineleşmenin getirdiği sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Pösteki 2012, 144,146). Ekonomik eşitsizliklerin en fazla dile getirildiği roman ise Yılanların Öcü ‘dür. “Ona sempati duyanlar kadar, tepki gösterenlerle de büyük tartışmalara yol açmıştır. Hemen belirtmelidir ki, Yılanların Öcü’nün popüler yapan ne edebi değeri ne de köy hakkındaki düşüncelerde geniş

ufuk açmasıdır. Onun benzerlerinden farklı olan yanı, köy hayatını “edebi” olma endişesinden uzaklaşma pahasına sosyalist düşünceye göre yorumlamaya çalışması ve köylü bir yazarın kaleminden çıkmış olmasıdır. Onu, edebi değerinden çok kendi düşünceleri ve hedeflerine uygun düştüğü için değerli bulanların desteklerinin de Yılanların Öcü’nün hakkından fazla şöhret bulmasında etkili olduğu söylenebilir.” (Kaplan a.g.e, 156)

Köy enstitülü romancıların romanlarında köy gerçeğini anlatma ve yorumlamak için bireyleri, bireylerin duygularını aksatmıştır. Bireyler romanda diyaloglar da ve romanın işlevleri yerine getirmek için kullanılmıştır. “Köy romanlarıyla tanınan Fakir Bayburt, Romanımız Ne durumda? Başlıklı bir yazısında şöyle diyordu: Aksayan başka bir yanda şu: Toplumcu roman, toplumcu gerçekçi roman falan derken bireyi savsakladık biraz. Birazdan da fazla hatta.” (Naci a.g.e, 267). Bu nedenle enstitü kökenli romancıların romanları kişiliksiz ve duyguların olmadığı eserlere dönüşmüştür. Bu eserlerin köy gerçeğini ağa zulmü ve köylü sefaleti konusundan göstermesi de benzerliğe neden olmuştur. Enstitü kökenli yazarlardaki bu benzerlik eserlerin tek düze ve aynı konuların işlenmesine neden olmuştur. Nitelikli toplumcu gerçekçi romanlar toplumsal gerçeği bireylerin iç dünyasında, psikolojisinde ve toplumsal dünyasında gösterebilmelidir. Eserler böylece çağdaş ve akıl da kalıcı eserler olmazlar. Enstitülü romancılarda akılda kalan tek şey olayın kendisidir.

Köy Enstitü kökenli yazarlar içinden geldikleri köyün temsilcileri olarak köy gerçeğini yansıtmıştır. “Böylece bir gerçekçiliği yansıtmak olan yazarın tutumunun da laboratuvarda deney yapan bir bilim adamındaki kadar tarafsız olması gerekmez mi? Topluma bakan yazarlardan beklenen şey, gözlemlerinin sonucunu olduğu gibi anlatmaktır. Gerçek durumu bütün çıplaklığı ile okuyucunun gözünün önüne sermeli yazar. Zola ve Flaubert’ in de ısrarla durduğu tarafsızlık, gerçekçi romanda yöntem anlayışının önemli bir ögesidir. Olaylara dışardan bakarak onları olduğu gibi yansıtmak yazarı kendi görüşlerine yer yoktur eserde.” (Moran, a.g.e, 39-40). Enstitü kökenli yazarların köye dair umutları, eserlerin birbirine benzemesi hem eserin değerini düşürmekte hem de olaylara çözüm getirme çabası toplumsal gerçekçiliği bir yorum gerekirse, Enstitülü yazarların oluşturduğu “köy edebiyatının, köyden yetişmiş, köy sorunlarını bilen, halkının aydınlanmasını, köyün geri kalmışlığının giderilmesini, köylünün “çağdaş uygarlık düzeyini” yakalamasını isteyen, bunun için iktidar sahiplerine karşı savaşım veren iyi niyetli inançlı Cumhuriyetçi “köy çocuklarının” oluşturduğu bir edebiyat olduğu söylenmelidir. Ne var ki, bu yazarların kendi kişisel düşüncelerine, umutlarına ve isteklerine karşı olan reel toplumsal ilişkileri her zaman bu anlamda “dürüstçe” yansıtmayı yansıtmadıkları da tek tek yapıtlar bazında irdelenmesi gereken

bir konudur. Bunun yanı sıra, bu akım içindeki yazarların köyü bağımsız ve otonom bir yapı olarak değerlendirdiğini; köyün kalkınmasını Türkiye'nin kalkınmasıyla özdeşleştirerek bu kalkınmanın eğitim yoluyla sağlanacağını düşünmelerinin de bir yanlış bilinçlilik olduğunu da görüyoruz.” (Çankaya 2013, 63).

Köy Enstitülü romancılar köy romanları dışında kent konulu da romanlar yazmıştır. Kent konulu roman sayısının az olması ve konu olarak bütünlüğünün olmaması nedeniyle bu tez içinde değerlendirmeye alınamamıştır.

2.3 KÖY ENSTITÜLÜ ROMANCILARIN ALMANYA KONULU ROMANLARI

Köy Enstitü kökenli romancılar, Köy Enstitüsünün kapanması ve açılan soruşturmalar nedeniyle köylerden uzaklaştı. Bu uzaklaşma sonucu enstitü kökenli romancıların köy romanları dönemi de fiili olarak bitti. Enstitü kökenli romancılar köye köyden bakan bakış açısıyla toplumcu gerçekçi eserler yazarak edebiyat dünyasında yer aldılar. Köydeki gündelik sorunları romanlarının ana teması yapan Köy Enstitülü romancılar köyü, köylüyü ve köyün toplumsal sorunlarını edebiyat yoluyla dile getirdiler.

Köy Enstitülü romancılar köy romanı geleneği zorunlu olarak bitince roman mekânlarını değiştirip şehir haline getirdiler. Enstitü kökenli romancıların gerçekleştirdiği mekânları şehir olan romanlar yazması bir etki yaratamadı. Bunun temel nedeni ise köy romanlarında köye dair farklı bir bakış açısıyla romanlarını yazan romancılar bunu şehir romanlarında yakalayamadılar. Şehir romanlarında genel olarak köyden şehre gelen köylülerin yaşadığı toplumsal sorunları yer verdiler.

Köy roman geleneği mecburen biten ve şehir romanları fark yaratmayan Köy Enstitülü romancılar 12 Mart 1971 darbesi sonrası yarı mecburi olarak Almanya'ya göç etmek zorunda kaldılar. Almanya'ya giden yazarlar Almanya ile yapılan işçi anlaşması sonrası Almanya'da çalışan Türk işçileri anlatmaya başladılar.

Almanya'ya göç eden Köy Enstitü kökenli romancılar olan Abbas Sayar, Dursun Akçam Fakir Baykurt ve Yusuf Ziya Bahadınlı Almanya'da köy romanlarında olduğu gibi toplumsal sorunları dile getiren toplumcu gerçekçi romanlar yazmaya başladılar. Köy Enstitülü romancılar Almanya'ya çalışmak için giden işçilerin Almanya'da yaşadığı toplumsal sorunları romanlarda yazdılar.

Köy Enstitülü romancıların Almanya romanları ve konuları;

Abbas Sayar: Dik Bayır (1977, Celali İsyancıları dolasıyla Almanya'ya gidenlerin köyde bıraktığı ailelerle mektuplarıyla oluşan eser.)

Köy Enstitülü romancılarından ilk Almanya romanını Abbas Sayar yazmıştır. Abbas Sayar'ın Dik Bayır romanıdır. Abbas Sayar köy romanlarında Yozgat'taki köylerin durumunu romanlarında anlatmıştır. Dik Bayır romanı Celali İsyancıları döneminde Almanya'ya göç eden işçilerin ve köyde kalan ailelerin mektuplarıyla oluşan roman. Dik Bayır, Abbas Sayar'ın gözlem gücüyle Alman gurbetçiliğini zorluğunu ortaya koyduğu gibi köylülerin yaşadığı fakirlik romanda anlatılmıştır

Dursun Akçam: Ucu Ucuna Yaşam (2002, 12 Eylül döneminde Almanya'ya kaçan siyasi bir suçlunun anlatıldığı roman.)

Dursun Akçam'ın Ucu Ucuna Yaşam romanı ise 12 Mart sonrası Almanya'ya göç etmek zorunda kalmış siyasi bir suçluyu anlatır. Akçam'ın bu karakteri kendisi gibi sürgün olması nedeniyle kendi yaşamından izler taşımaktadır. Akçam köy romanlarında da kendi yaşamından izler bulunmaktadır. “Almanya’da kaldığı süreçte yazdığı Ucu Ucuna Yaşam romanında, 1980 ihtilali döneminde Almanya’ya kaçmak zorunda kalan bir siyasi suçlunun hayatı anlatılır. Romanda, “ Şeklen milliyetçi ve dinci” olan kesimin komünizme yaptıkları eleştirilere, Akçam romanın başkişisi Dr. Bilgin vasıtasıyla cevap verir ve “yanlış algılanan komünizmi” anlatır. Ucu Ucuna Yaşam romanında, sadece siyasi suçlu ve onların karşısında yer alan devlet ve “şekli milliyetçi ve dincilerin çatışması anlatılmaz. Almanya’da işsiz, umutsuz, kocalarından dayak yiyen, toplumdan dışlanan kadınların dramı da ele alınır.” (Aslanboğa 2011, 7). Ucu Ucuna Yaşam hem siyasal tartışmaları hem de Almanya’da toplumdaki dışlanan kadınları anlatmaktadır.

Fakir Baykurt;

Yüksek Fırınlar (1983, Almanya’da yaşayan Koca İbrahim’in yaşamının anlatıldığı romanıdır. Dusiburg üçlemesinin ilk kitabıdır.)

Yüksek Fırınlar köyden Almanya’ya çalışmak için giden İbrahim’in ikinci çocuğunun babası olma konusunda şüpheye düşmesi ile başından geçenler anlatılmaktadır. Baykurt İbrahim karakterini Almanya’daki gözlemleri sonucu oluşturmuştur. Baykurt köy romanlarında da gözlem önemli bir yer tutulmaktadır. İbrahim Almanya’da demir yapım fırınında ağır şartlarda çalışmaktadır. İbrahim hayatı üzerinden Almanya’da çalışan Türk işçilerin sorunları anlatılmaktadır.

Koca Ren (1986, Almanya’da yaşayan Adem’in hayatının anlatıldığı romanı. Duisburg üçlemesinin 2. kitabı.)

Koca Ren köyden babasının yanına gelen Adem’in Almanya’daki okul ve özel hayatı anlatılmaktadır. Adem Almanya’da hem yaşama hem okula alışamadığı için içine kapanması sonucu sesiz biri olmuştur. Baykurt Adem üzerinden Almanya’da yaşayan ikinci kuşak gençlerin yaşadığı sorunları anlatmaktadır.

Yarım Ekmek (1997, Kezik Acar’ın eşinin ölmesi sonucu üç çocuğuyla Almanya’ya gitmesiyle başlanan sürecin anlatıldığı romanıdır. Duisburg üçlemesinin son kitabıdır.)

Yarım Ekmek kocası ölümü sonrası üç çocuğu ile birlikte Almanya’ya bulaşıkçı olarak giden Kezik’in çocuklarının geleceğinin Almanya’da olduğunu görmesi sonucu eşinin mezarını Almanya’ya getirme süreci anlatılmaktadır. Mezarı taşıma sürecinde Kezik ailesi sorunlarla karşılaştı. Karşılaştıkları bu sorunlar gurbetçilerin nereye ait olduğu konusunda sorunları gösterdi. Yarım Ekmek bu yönü ile kimlik/aitlik sorunlarını anlatmaktadır.

Yusuf Ziya Bahadınlı;

Açılın Kapılar (1985, Yazar Almanya’da bulunan bir grup Türkün anlattığı romanı.)

Açılın Kapılar Almanya’da bir grup Türk’ün yaşamlarını ve dönemin siyasi süreçlerini anlatan bir romandır. Bahadınlı köy romanlarında olduğu gibi sınıfsal eşitsizliğe ve dönemin siyasal olaylarına sık sık göndermede bulunmuştur. Roman sabahtan akşama kadar geçen sürede eskiye yapılan sık dönüşlerle karakterlerin yaşamları anlatılmıştır. “Açılın Kapılar ve Devekuşu Rosa romanları, konularını Almanya’dan almaktadır. On yılı aşkın süreli ve sürgün olarak yaşamak zorunda kaldığı Almanya’daki Türkiyelilerin toplumsal yaşamlarını, kültür çatışmalarını, uygarlık sorunlarını bu öykü ve romanlarında işler.” (Kabadayı 2017, a.e: 13.01.2019).

Devekuşu Rosa (1991, Metin ile Gül’ün Almanya’da başlayan aşkını ve başlarından geçenleri anlatan roman.)

Devekuşu Rosa Almanya’da başlayan Metin ve Gül’ün aşkı anlatılmıştır. Romanda Metin’in ülkeye dönüşü hem aşkları etkilemesi hem de Türkiye’ye dair yorumlarıyla önemli bir yere sahiptir. Devekuşu Rosa Metin ve Gül üzerinden dönemin siyasal düzeni ve kültür çatışmayı yansıtır.

Köy Enstitülü romancılar Almanya'da yaşayan Türklerin toplumsal sorunlarını yazması romancıların toplumsal sorunlara ilgisinde değişime neden oldu. Köy romanlarında ağlar, yokluk ve köydeki yoksulluk sorunları gibi toplumsal sorunları işleyen yazarlar Almanya romanlarında Türk işçi sınıfından olan işçilerin yaşadığı gurbet sorunu, kimlik/aitlik sorunu, kültür çatışması, işçi sorunları ve yeni nesil Türk gençlerinin yaşadığı toplumsal sorunları yazmaya başladılar.



3. BÖLÜM

FAKİR BAYKURT DUISBURG ÜÇLEMESİ İNCELEMESİ

Fakir Baykurt 12 Mart 1971 darbesi sonrası yurda dönemeyeceği için Almanya’da yaşamaya başlamıştır. “Fakir Baykurt’un, yurtdışına çıkışının birinci sebebi mesleki, ikinci sebebi politik ve üçüncü bir sebep de geçimini temin edeceği bir iştir. “Birinci neden mesleksel 1963’te Amerika’dan dönerken Frankfurt’ta kendime söz verdim. Buradaki bizim işçilerin yaşamını izleyip romanlar yazmak istiyorum. İkinci neden politiktir. O zaman yurtda işçilere, aydınlara kurulan tuzaklar doruğa çıkmıştı. Ben de seçilmiş hedeflendim. Birkaç kez ölümden kurtuldum. Birtakım devletlilerin hakkımda birikmiş önyargısı yüzünden aylarca, hatta yıllarca cezaevine kapatılmaktansa, yurt dışında kalmak, acı da olsa doğru göründü bana. İki neden saymıştım yukarıda. Üçüncüsünü eklemeliyim: Geçinecek iş! Her insan geçim için bir işte çalışmak zorunda. Bugün Alman dilinde on kitabım var, ama para getirmiyor.” (Baykurt, Benli Yazılar 1998, 91)

Baykurt Almanya döneminde 1961 yılında imzalanan Ankara Antlaşmasıyla Almanya’ya göç eden Türk işçilerin yaşadığı sorunları romanlarında ve öykülerinde anlatmıştır. Köy Enstitülü romancı olan Fakir Baykurt köy romanlarında olduğu gibi toplumsal sorunları en saf şekilde yazmaya çalışmıştır. Bunun için yazar Almanya’da Türk işçi sınıfıyla yakın diyalogda bulunmuştur. Fakir Baykurt Yarım Ekmek romanının alınlık yazısında romancıların zaten bunları yazması gerektiğini ifade ediyor; “Almanya’ya benden önce gelenlerin ardına düşüp niçin geldim? Öykülerini, romanlarını yazmaya değil mi? Tam bunun için. Çünkü yaşamları beni ilgilendiriyordu.” (Baykurt, Yarım Ekmek 2015). Baykurt bu doğrultuda Almanya konulu öyküler ve romanlar yazdı. Bu tez kapsamında Fakir Baykurt’un Almanya romanları olan Duisburg üçlemesi ismini verdiği üç roman incelenecektir. Bu üç roman Yüksek Fırımlar, Koca Ren ve Yarım Ekmek.

Duisburg üçlemesinin ilk romanı Yüksek Fırımlar, köyden Almanya’ya işçi olarak giden İbrahim’in ikinci çocuğunun kendisinden olmamasından şüphelenmesi sonucu başından geçenler anlatılmaktadır. Yüksek Fırımlar Almanya’da çalışan İbrahim üzerinden Almanya’da yaşayan Türk işçilerin yaşadığı toplumsal sorunları anlatmıştır. Yüksek Fırımlar romanının ana karakteri İbrahim Türkiye’de güreş yapan iri biraz saf bir karakter. İbrahim Almanya’da yaşamaktan kitaptaki diğer Türk karakterler gibi rahatsız değil, Almanya’nın nimetlerini çok seviyor işçi olup ezilmesine rağmen. Romanın bir diğer ana karakteri ise İbrahim’in eşi Elif’tir. İbrahim evlendikten sonra Almanya’ya gelen Elif Almanya’daki yaşamı ev ve Türk

komşuları ve ev sahibi Oma Gerda sınırlıdır. Almanya'da yaşamışına rağmen Almanya'yı gezemeyen eve kapalı bir kadındır.

Yüksek Fırınlar' ın olay örgüsü İbrahim' in ikinci çocuğunun 9 ay 15 gün doğması sonucu çocuğun kendisinden olmaması şüphesi Elif'i hastanede boğazlaması ve olayların sonradan açığa çıkmasıyla sona ermektedir. Bu süreç içinde Türk işçilerin yaşamından kesitler gösteren roman işçilerin ev bulma sorunundan ve çalışma şartlarının ağırlığından Türk işçilerin hem işçi hem de Türk olarak yaşadığı toplumsal sorunlar anlatılmıştır.

Duisburg üçlemesinin ikinci romanı Koca Ren, köyden babasının çalıştığı Almanya'ya okumak için gelen Adem'in okul ve Almanya'daki sosyal hayata alışmaması anlatılmaktadır. Koca Ren, Adem üzerinden Almanya'da yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının yaşadığı toplum sorunları anlatılmıştır. Koca Ren romanın ana karakteri Adem çok sevdiği köyünden geldiği kötünden okumak için Almanya'ya gelen sessiz ve sakin bir karakter. Adem okumak için geldiği Almanya'da yaşadığı dil problemi yüzünden okulda iletişim kurmayan ve iyice içine kapanan ve derdini sadece nehir olan Koca Ren'e anlatan bir çocuk oluyor. Romanın bir diğer ana karakteri ise Adem'in açılın diye takıldığı Kenan'ın sattığı sex işçisi Gül. Gül kocası tez yazdığı için Kenan'ın zengin adamlara sattığı sex işçisi olarak Adem'e verdiği tesviyelerle Adem'in Almanya'ya entegre olmasına yardımcı olmuştur.

Koca Ren'in olay örgüsü Adem'in içine kapanıp Koca Ren'e dertlerine anlatmasıyla başlayan süreçte Adem'in babasının isteği sonucu takıldığı Kenan ve Gül'le başından geçenlerin anlatıldığı ve Adem'in Gül'ün etkisiyle okula ve sosyal yaşama uyum sağlamsıyla sona ermektedir. Adem'in başından geçenler ikinci kuşak Türk çocuklarının yaşadığı dil sorunundan, eğitim sorununa ve sosyal yaşama karışma gibi toplumsal sorunları anlatmıştır.

Duisburg üçlemesinin üçüncü romanı Yarım Ekmek, köyünden 3 çocuğu ile Almanya'da bulaşıkçılık yapan Kezik'in eşi Mustafa'nın gömütünü Almanya'ya getirme süreci anlatılmaktadır. Yarım Ekmek, Kezik üzerinden Almanya'da yaşayan Türk işçilerin hem Almanya'da hem Türkiye'de topluma ait olmama toplumsal sorununu anlatılmıştır. Koca Ren romanın ana karakteri Kezik Almanya'da bulaşıkçılık yapan çalışkan ve yırtıcı bir karakter. Almanya'da ev alan ve çocuklarının geleceği için yurda dönme isteğinden vazgeçen bir anne. Romanın bir diğer ana karakteri ise Kezik'in oğlu Halil. Halil, annesi Kezik, kardeşi Ayşe ve sevgilisi Petra ile yaşadıkları evin erkeği olması bakımından evdeki ikinci karar vericidir.

Yarım Ekmek'in olay örgüsü Kezik'in küçük kızı Ayşe'nin Alman sevgilisi olması sonucu Kezik'in yurda dönme isteği son bulması sonucu eşi Mustafa'nın gömütünü getirme süreci ve Mustafa'nın gömütünü Almanya'ya getirilmesiyle sona ermektedir. Kezik'in gömütü getirme sürecinde yaşadıkları Almanya'da çalışan Türk işçilerin hem çalıştıkları Alman topluma hem de doğdukları Türk toplumuna dair kimlik/aitlik toplumsal sorununu anlatmıştır.

Fakir Baykurt Duisburg üçlemesi serisinde Türk işçilerinin Almanya'da yaşadığı sorunlar anlatılmaktadır. Baykurt'un anlattığı bu toplumsal sorunlar köylerdeki toplumsal sorunlardan farklı toplumsal sorunları değinmişimlerdir. Baykurt'un Almanya romanlarında toplumsal sorunlara ilgisinde değişime neden olmuştur. Duisburg üçlemesinde işçi sorunları, ikinci kuşağın yaşadığı sorunlar ve kimlik/aitlik sorunlarını romanlarında anlatmıştır. Romanlarda kültürler ve kuşaklar arası çatışmada önemli bir yer tutulmaktadır.

İşçi olarak Almanya'ya giden işçiler farklı bir kültüre alışma sorunuyla baş başa kalıyorlar. Bu sorun nedeniyle Almanlarla ilişkileri sınırlı kalıp kendi işlerinde muhafazakâr bir yaşam sürmeye başlıyorlar. Bunun sonucu olarak Baykurt'un Duisburg üçlemesinde mekân Almanya olsa da romanlar Türk işçi sınıfını anlattığı için Türkiye'de geçen bir roman gibidir. Baykurt romanlar içinde Almanya'ya dair bilgiler vererek romanların mekânın Almanya olduğunu belirtmeye çalışmıştır.

3.1 YÜKSEK FIRINLAR: İŞÇİ SORUNLARI

Fakir Bayburt Yüksek Fırınlarda romanında Almanya'ya çalışmak için gelmiş İbrahim ve eşi Elif'in ikinci çocuğunu doğumu sırasında başından geçenler anlatılmaktadır. Kitabın ana kahramanı İbrahim. İbrahim eskiden güreş yapan iri ama saf bir karakter. Almanya'da İbrahim gücünden dolayı önce fabrikada demir dövüyor. Kitap ismini ise İbrahim'in demir dövdüğü ve döküme döktüğü yüksek fırınlardan almıştır. Kitap bu yönüyle Almanya'da çalışan Türk işçilerin durumunu ortaya koymaktadır.

Almanya'ya çalışmak için giden Türk işçilerin en baştaki amacı Almanya'da para biriktirip yurda geri dönmektir. Almanya'ya çalışan gelen işçilerin zamanla ailelerini yana alması ve Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi v sosyal hayat nedeniyle dönme isteği zamanla yok oluyor ve Türk işçiler göçmen olarak Almanya'da kalmak zorunda kalıyorlar. Yüksek Fırınlarda 40 ve 41. sayfalarında bu durum anlatılıyor; "İkişer yıl kalacağız diye eşlerini, çocuklarını yurttan nine, dede, dayı, hala yanına bırakıp gelen işçiler Almanya' da kalış

sürelerini "Bir yıl daha, iki yıl daha!" uzatınca önce içlerinden gerçeği görenler, sonra ötekiler, ailesini getirdi. Almanya'nın Rur Havzası, havzanın her yanı tıpkı 100 yıl önce Polonyalı göçmen işçi çocuklarıyla dolduğu gibi, bu kez karakaş, kara göz Türk işçi çocuklarıyla dolmuştu. Almanya, Türkiye' den getirdiği işçilere " Gastarbeiter" dedi. "Konuk işçi" anlamına gelen bu sözde bir kandırmaca saklı. Gerçeği yansıtmaktan uzak. Osman Aydemir' e göre onlar göçmendir. Ama Almanya bir "göçmen ülkesi" olduğunu kabul etmiyor. Türkler de göçmenliği şanlarına yakıştıramıyor. Bu sözde, yaşadıkları muhtaçlığın adının konulması gibi, bir tür aşağılama buluyorlar. "Hayır; biz göçmen değiliz! Güzel yurdumuza döneceğiz!" diyorlar. Dönüşlerini, yurttan paranın değeri geri gelsin, politik ortam düzelsin diye erteliyorlar. Yurttan sekiz on yıldır sokakta tak tak tak İnsan öldürülüyor. Şehirlerde kahveler, otobüsler taranıyor. Köylerde ekinler yakılıyor, harmanlar ateşe veriliyor. Bağda bahçede çalışan kadınlara saldırılıyor. Yurdun çivisi çıkmış, can güvenliği, mal güvenliği gibi kavramlar gazele karışmıştı." Romanın ana kahramanı İbrahim'de yurdunu cennet buluyor ama arabasını sürececek alan olmaması ve yurdun durumundan dolayı o da yurda dönmüyor. Fakir Baykurt romanın 254. sayfasında İbrahim'in ağzından dile getiriyor. "Tostları almayı unutma Koca İbrahim! Sekize yirmi var, ancak yetişiriz! Gâvurun yurdunda zaman uçuyor! Ah gözünü sevdiğimin Türkiye' si, cennettir! Ne ivmek var, ne kıvramak! Yaz kış kağnı tekeri gibi gider! Almanya' da ise sürekli koşturur! Kalp hastası olduk yarımız!" Türk işçilerin bir diğer sorunu da burda anlatılıyor. Almanya'da çalışan Türk işçilerin zamanı iş ve ev arasında geçiyor. Çalışan işçilerin sosyal hayatının azlığı burda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Alman çalışma sisteminin saat titizliği de işçileri strese soktuğu ifade edilmiştir.

Türk işçilerin ailelerin yanına gelmesiyle yaşanan bir problem ise ev bulma zorluğudur. Göçmen olarak önyargılı bakılan Türk işçilere eklenen kalabalık ailelerin gelmesiyle Almanya'da ev bulmak Türk işçiler için çok zor olmaktadır. Yüksek Fırınlar 33. sayfasında bu durum anlatılmıştır; "İşçiyiz, değerliyiz, şuyuz buyuz. Hem de şu Duisburg'ta bir sürü kilise, kitaplık var, kitaplarda güzel akıllar, öğütler var. Ama bize ev yok! Duisburg'ta ev bulup oturmak ölüm! Birinci neden, kiraya verilecek evlerin az olması. İkinci neden, ev arayan yerlinin, yabancının çok olması. Üçüncü neden biziz. Çünkü Türk'üz, yurttan dışarda ciddi milletiz. Şaka bilmeyiz." Almanya'da işçi alımının başlamasının yarattığı konut azlığı işçilerin ev bulmasındaki en büyük zorluktur. Türk insanların Almanya'daki muhafazakâr yaşamı da ev bulmadaki en büyük engellerden biridir. Diğer milletten insanlarla sorun yaşayan Türklerin çıkardığı huzursuzluklar da Türk işçilere ön yargılı bakan ev sahiplerinin evlerini Türk işçilere verme konusunda sorular yaşadığını ortaya koymaktadır.

Türk işçiler Almanya'da fabrikaların yoğun olarak bulunduğu Duisburg'ta hem çalışmakta hem de yaşamaktadırlar. Türk işçilerin kirli havada yaşamlarını sürdürmesi bir diğer problemdir. Bu problem 13. sayfa da anlatılmıştır; "Duisburg'un çatları dumandan görünmüyor. Önünde, yanında birbiri ardına, uzunlu kısalı kamış tarlası gibi fabrika bacaları sıralanıyor. Hepsi birbirinden dev, dünya çapında firmalar: Bayer, Mannesman, Krupp, Klöckner, Thyssen... Hepsi bir İmparatorluk... Geniş toprakları yüz yıl önce çevirmişler. Güçlendikçe yeni fırınlar, fabrikalar yapıp, bacaları dikmişler. Aradan, dereden, köşeden, işçi mahallesi kurulsun diye arsa bağışlamışlar. Büyüye, birleşe, 600 bine çıkmış Duisburg'un nüfusu. Öteki fabrikalar hem küçük olduğu, hem de siste, dumanda yitip gittiği için görünmüyor." Bu anlatım Duisburg'un havasının kirliliği olduğu ama Türk İşçilerin çalışmak ve yaşamak için bu kirli havaya maruz kaldığı ortaya koymuştur. Hava kirliliği etkisi çalıştıkları fabrikalarda da görülmektedir. Fabrikaların içi işçilerin demir döküm fırının karşısında küçük bir alanda yoğun terin etkisiyle kokulu bir alandır. Romanın 26. sayfasında bu duruma değinilmiştir; "Dışarda evlerin içine kadar giren acayip kokunun koyusu, anası, ebesi içerdeydi. Bir süre sonra terlemeye başlıyorlar. Bir süre sonra alışıyorlar. Arada bir kırım kahve molası, bir kırım yemek molası veriliyor." Türk işçilerinin molaların bir tane olması da çalışma şartlarının ağırlığını ortaya koymaktadır.

Fabrikada şeflerin ve müdürlerin Alman, işçilerin Türk olması yoluyla Türk-işçilerin sınıfsal olarak aşağıda olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı Alman fabrika şeflerinden korkulmaktadır. İbrahim ve diğer Türk-işçiler sürekli sürekli hata yapıp işten çıkarılmaktan ürkemektedir. Hatta bu korkudan hasta olduklarında doktora bile gidemiyorlar. İşçiler bundan dolayı işlerine sıkı sıkıya bağlı olmak zorunda kalıyorlar. Yüksek Fırınlar 37. sayfada bu duruma örnek gösterilmiştir, "Evcili Muharrem on altı ayak demir merdiven önüne dikilmiş bakıyor. Sigarası ağzında: "Doktora gidecektim korktum, İbrahim Ağabey!" Evik çabuk yanıtladı hemşerisini: "Gitseydin! İnsan doktordan korkar mı?" " Kavat firmadan korktum İbrahim Ağabey! Çıkış veriyor sık gidenlere! "

Türk ve Alman işçiler haklarının iyileştirilmesi için grev yapıyor. Bu greve solcu Türk işçileri birliklerini göstermek için önem veriyor. Kitabın ana kahramanı olan İbrahim ise hem yurttaki durumlardan dolayı hem de sendika işlerini işleri engellediği ve patrona isyan olarak gördüğü için bu olaylara mesafeli. İbrahim'in düşüncelerine 26. sayfada bulmak mümkündür; "Şunun şurasında güzel güzel çalışmak varken, işin içine ille bir siyaset sokacaklar! Sokmadan duramaz bizim arkadaşlar! Türkiye'yi bu tutum karman çorman etti. Tutumlarınıza sinkaf edeyim!" diye sövdü içinden. Dışından sövmeyi de düşündü, ama kavga çıkar, iyi

olmaz. Yani kalabalık oluşlarından değil, hepsini yıkar yere eyvallah! İrzı kırık firma kaytarması işçiyi bir, kavgacı işçiyi iki, zerre kadar sevmez! Yalnızca kendi zararına değil, onların zararına olur gerçi, ama neye yarar, elindeki işi kaçırdıktan sonra?" Bu anlatım bir yabancılaşmayı göstermektedir. Grevi destekleyen solcu işçiler ise yapılan ilk grev bir deneme olması ve işçi sınıfı arasında bağlayıcılık sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Solcu işçi Emro'nun 96 ve 97. sayfalarda bunun önemini anlatıyor; "Kusura bakma! Hepimiz ne olsa saf Anadolu çocuklarıyız! İşçi sınıfımızın yeni üyeleri olarak deneyimlerimiz zayıf! Kırsal kesimlerde doğup büyüdük. Yazıda yabanda sendika, grev görmedik. Almanya' da hepimizin ilk denemelerimiz."

Türk işçilerin Almanya'da yaşadığı en büyük problemlerinden biri de dil problemidir. 28. sayfada bu durum anlatılıyor; "Yıllar akıp, uçup gitti. Almancayı doğru dürüst öğrenemedi. Bir derece anlayabiliyor, yarım derece anlatabiliyor" Dil problemi Türk işçilerin entegre olamamasında en büyük engel. Bu yüzden işçiler kendileri gibi Türklerle ilişki kurmakta ve muhafazakâr bir yapıda yaşamlarını sürdürmek zorunda kalmışlardır. Bu muhafazakâr yapı nedeniyle Almanya sistemine çok uzak yaşıyorlar. Doğumu bile köydeki gibi yapacaklarını sanıyorlar. Doğum için ön kontrolleri ve evrakları tamamlamadan doğum için hastaneye gidiyorlar. Yüksek Fırınlar 67. sayfada bu durum gösterilmektedir; "Buraya biz ilk geliyoruz!" dedi. "Gebelik boyunca başka yere mi gittiniz?" Elif cık etti: "Hiçbir yere gitmedik biz!" "Krefeld'teki hastanede mi bakındınız?" Gene cık etti: "Hiçbir yerde bakınmadık. ." "Analık Cüzdanını nereden aldınız?" "Almadık! Yok, öyle bir şeyimiz!"

Entegrasyonu engelleme bir diğer problem ise kültürel farklılıklardır. Bu kültürel farklılık tuvaletin türleri bile ortaya çıkmaktadır. Romanın 151 sayfasında bu durumun yarattığı etki anlatılmaktadır, "Kavatlar "Tünüyorsunuz!" diye bizimle alay etti. Evet, doğru, oturmuyor tünüyorduk. Gerçekten rezillikti. Tünediğimiz halde rezillikti. Bir gün bütün arkadaşlar, Heim'de ağızları birledik: 'Valla yemekleri yemeyeceğiz! Sizin anlayacağınız, grev yapacağız!' Bütün şefler toplanıp geldi. Karşımıza oturup sordular: 'Ne var? Niçin grev yapıyorsunuz?' 'Helalar bizimki gibi olacak! Bunları sevmiyoruz!' Üç gün içinde yıkıp dağıttılar, her kata üçer tane olmak üzere, bizimkilerden yaptılar. Birlik olunca insan tuttuğunu koparır. Bizimkiler çıkmış, haftada 38 saat çalışalım diyor! Helaya grev yapılır anladık, işe de yapılır mı? Neyse çok şükür ben bu dönemi atlattım. Şimdi evimde o beğenmediğim tuvalete oturuşorum. Az zaman geçmedi. Bu daha rahat, hem de elverişli."

Türk işçiler için Almanya'da yaşadığı toplumsal sorunlarından biri de göçmen oldukları için yaşadıkları polis korkusudur. Türkler yaptıkları bir hata veya yanlış anlamadan dolayı polisle başları belaya girerse yurttan gönderilmekten korkuyorlar. 156. sayfada bunun bir örneği anlatılmıştır; “Sonra, "İlle öne oturacağım!" diye dayattı, "Güzel kızlar öne oturur!" "O zaman Polizei ağzına sıçar! Almanya' da küçüklerin öne oturması yasaktır!" "Ben küçük değilim, büyüdüm!" "Ama yaşın küçük!" Polis korkusu o kadar baskın ki Türkler polislere saygıda en küçük bir hata yapmamaktadırlar.

Türk işçilerin tüm toplumsal sorunlara rağmen asıl amacı Almanya'da insan olarak yaşamak. Türkiye'nin durumundan ötürü yurtlarına dönemeyen işçiler Almanya'nın iyi yönlerinden faydalanıp burda iyi şartlarda yaşamak istiyorlar. İbrahim 123 ve 124. sayfalarda insan gibi yaşamayı tarif ediyor; "Can Ali'ye söylediğim gerçek olaydı! Yerleşeydim Duisburg'a! Güneyinden, yada batısından bahçeli, küçük bir ev alaydım! Bir de garaj yapaydım otomobilime! Almanya'nın yollarına söz yok. Nereye gitmek İstesen levha gösteriyor. Kaymak gibi asfaltlar! İstersen 1 60 yap! Bir tane hendek yok! Hiçbir, karışı inişli yokuşlu, yada bükülü değil! Can Ali'ye söylediğim gerçek olsa, soyum sopum Duisburg'un toprağına kök salsa!" Kendi kendisiyle konuşuyor: "Ama hani Duisburg'ta bize toprak? Tabanımız işçi! Göt içi kadar bir 'küçük Bahçe'yi bile çok gördü dürzüler! Firmaların fabrikalarında terini durma dök, sorma dök! Ondan sonra da paranı al sus! Ak süt gibi temizdir diyorum ama bereketsiz para; boş ver! Babam Koca Sadık' ın dediği: Yaban yerin somunu büyüktür ama içi boş! Gerçi hastalanırsan sigorta, yaşlanırsan emeklilik işler! Ama bir de iş bulamazsan? İçindeki öbür ben yanıt veriyor: "Kaç yıl oldu sen şu ülkeye geleli? Şükür önce Allaha, sonra Almanya, bir tek gün işsiz kalmadın! Gâvurun yurdunda bir tek gün su, elektrik kesilmedi! Bundan iyisi can sağlığı! Oğlunun günleri de böyle olursa, neden kök salmayasın?" "Ama hani toprak?" dedi yeniden. Gerçekten iki kişi var içinde; bu bırakıp o alıyor. "Bundan sonra dönsek nereye sığarız, neye yararız?" Almanya'da insan gibi yaşama ve enteğre olmak istemelerinin temel nedeni ise yurdun içinde bulunduğu durumdur.

Fakir Baykurt Yüksek Fırınlar'da Türk işçi sınıfının yaşadığı toplumsal sorunları anlatmıştır. Almanya'da yaşayan Türk işçi sınıfı için yaşanan en büyük problem enteğre olamamadır. Entegrasyon problemi Türk işçilerin Almanya'da muhafazakâr yaşam sürmelerine neden olmuştur. Bu muhafazakâr yaşam işçilerin Alman ve diğer milletlerle diyalog kurmasını engellemiş ve kendi içlerinde Almanya'da Türkiye'yi yaşamasına neden olmuştur. Enteğre olamamanın ise 2 büyük nedeni vardır. Birinci neden dil problemidir. Almanya'da on yıldır yaşayan işçiler sadece günlük selamlaşma ve dertlerini ifade edecek

kadar Almanca bilmesi entegre olma önündeki en büyük engeldir. Entegre olmama konusundaki ikinci büyük neden ise kültürel farklılıklardır. Direk olarak köyden gelen Türk işçiler Alman kültürünü anlamak ve kavramakta zorluk çekmektedir. Kendileri için öteki olan Alman kültürüne girmemek için muhafazakâr bir yaşam sürdürmek zorunda kalmışlardır.

3.2 KOCA REN: İKİNCİ KUŞAGIN YAŞADIĞI SORUNLAR

Fakir Bayburt Koca Ren romanında Almanya'ya babasının yanına okumak için gelen Adem'in yaşadıkları anlatılmaktadır. Kitabın ana kahramanı Adem'dir. Adem okumak için geldiği Almanya'da yalnız kalan bir karakter. Almanya'dan önce Türkiye'de iyi bir öğrenci olan Adem, Alman eğitim sisteminde başarısız olup yalnız ve sessiz biri olmuştur. Kitap ismini ise Adem'in yalnızlığından dolayı her şeyini anlattığı Ren nehirden yola çıkarak Koca Ren almıştır. Kitap bu yönüyle Almanya'ya sonradan göç eden ikinci kuşak Türk çocukların durumunu ortaya koymaktadır.

Adem Almanya'da çok yalnızdır. Dertlerini ve neşesini paylaşacağı kimse olmadığı için her şeyini Koca Ren'e anlatmaktadır. 2. sayfada neden dertlerini Ren anlattığını ifade etmektedir; “Dinle Koca Ren! Benim adım Adem olduğumu biliyor musun? Selim Sarıkaya'nın oğluyum. Ta İsviçre dağlarından çıkıp uça seke akıp akıp hem de epey yol geçtikten sonra, seni Duisburg denilen bu şehirde Türkiyeli bir işçi çocuğunun karşılayacağı aklımdan geçirir miydin? Yalnızca karşılamak değil. Bakıyorum dünkü gibi mi, hep aynı mı akıyorsun? İki yakanda olup bitenlere gene duyarsız mısın? Sana derdimi söyleyeceğim. Ne kadar sorunum varsa anlatacağım. Okulda çok büyük acılar çekiyorum; anlatacağım. Anam yüz gün, iki yüz gün hiç kesmeden ağladı; anlatacağım.” Adem örneği üzerinden yazar ikinci kuşak Türk çocuklarının yalnızlığını anlatmak istemiştir. İkinci kuşak çocuklar dil problemi yüzünden okulda problemler yaşadığı için arkadaş edinmekte zorluk çekmektedirler. Almanya'da doğan bu çocukların babaları hatta anneleri zorlu şartlar altında çalıştıkları için çocuklarıyla iletişimleri az olmaktadır.

Dil problemi sosyal hayatı da engellemektedir. 3. sayfada Adem'in ağzından dil sorunu anlatılmaktadır; “Evet. Almanca biliyorum şehirde; ama burda kimse beni doğru dürüst anlamıyor. Tepkilerimi anlamıyor; neden pek çok duruma, kuruma, kasılmaya karşı çıktığımı anlamıyor. Biliyorum, sen dilsiz değilsin, olamazsın. Ben de değilim. Sana acılarımı anlatacağım. Onun için geleceğim. Eski acılar gibi yeni acılara da duyarlı mısın?” Dil sorunu sosyal hayata entegre olmada çocuklar için en büyük engeldir. Bundan dolayı en basit örneği berbere bile gidemiyorlar. 256 sayfada bu anlatılmaktadır; “Sana anlatacağım bir şey daha

var: saçımı şimdiye kadar babam keserdi. Makası, tarağı alır kırt kırt girişirdi. Berber olmadığı halde güzel tıraş ederdi. Yakında annem gelecek ya. Çıkarıp para verdi. “Berbere git. Annen seni de, beni de temiz görsün.” dedi.” Bu problem ikinci kuşak Türk çocuklarının gezmesini ve kız arkadaş edinmesindeki en büyük engel.

Dil problemi okulda Türk öğrenciler için öğrenmekte engel çıkarmaktadır. Koca Ren 107 sayfada engele örnek ile anlatılmıştır; “Türk öğrenciler önce dil zorluğu, sonra Kullur und Mentalitat und Konzept’ler ayrılığı yüzünden, Alman öğretmenlerin anlattığı dersleri hemen anlamıyor. Bu yüzden, öğretmenler birer kez daha anlatmak zorunda kalıyor. Bu arada Alman öğrenciler bekliyor. Hem de sıkılıyorlar. Zaman boşa geçiyor. Derslerin verimi yarıya, kimi zaman yarıdan aza düşüyor.” Dil yüzünden yaşanan öğrenme problemi hem Türk hem de Alman öğrencileri engellemektedir. Bu problem Alman öğretmen ve öğrencilerin Türk çocuklarına aptal gibi davranmasına neden oluyor.

İkinci kuşak Türk çocukları için uygun okul bulmakta zordur. Dil ve kültüre entegre olamayan bu çocuklar Almanya’da kötü okullarda okumak zorunda kalıyorlar. İyi okullara giden çocuklar ise art arda sınıfta kalıyorlar. Bu durum 4. sayfada anlatılmıştır; “Beni bir sınıf aşağıya verdiler. Hauptschule diyorlar; üst üste sınıfta kaldım. Oysa Gymnasium’a girmemi istiyordum. Ama nerde! Bunu okulun müdürüne, sınıf öğretmenime hiç anlatamadık. Onlar beni geri zekâlılıkların toplandığı bir okul var, ödüm sıdıyor oraya yollayacaklar! Bu okula Sonderschule denildiğini anlatırım.” Adem gibi öğrencilerin bir diğer korkusu da kötü okula gönderilmek. Okulda yaşanan baskılar Adem gibi Türkiye’de doğan Almanya’da yaşayan çocuklarda yurda dönme isteği yaratıyor. 15. sayfada Adem durumu anlatıyor; “Çok değil bir aycık kalıp ninemle, dedemle görüşüp geri gelsem? Ne yararı var bana bu okulun? Çatısının altındaki kim beni seviyor? Müdür Frau Wolf, Öğretmen Frau Platte, Türk öğretmeni Herr Toprak; gitsem de gelmesem sevinirler! Yokluğum hepsinin canına minnet! Bir Melanie var sınıfta ‘Sidikli ’der bana. Ağzına vuracağım, duman olacak! ‘Sakın Haa! Alman dövülmez’ diyor babam. Dövülmez diye her aşağılamasına katlanalım mı? Şu Almanya’da bir gram gururum kaldı! Ah baba, çok kızıyorum sana! Pasaportumu da aldın, kaçarım diye korkuyor, bir türlü vermiyorsun!” Bu anlatım ikinci kuşak Türk çocuklarının Almanya’daki baskıdan ne kadar bunaldığını ortaya koymaktadır.

Okul içinde dil ve entegre olamama nedeniyle Türk öğrenciler sürekli kendilerine haksızlık yaptıklarını düşünüyorlar. 33. sayfada Adem diğerlerinden iyi olsa da notlarının düşük geleceğini ifade ediyor; “Ödevleri, sınavları ben ondan iyi yazıyorum. Ama notları

benimkinden iyi geliyor.” Zaten okulla ilişkileri iyi olmayan ikinci kuşak Türk çocukları haksızlık duygusunun etkisi ile okuldan iyice kopuyorlar.

Türk öğrencilerin okulla ilişkileri iyi olmadığı ortadayken verilen ek derslerde olumsuz etkiyi negatif yönde etkilemektedir. Türk öğrenciler ek olarak din ve Türkçe dil bilgisi dersi alıyorlar. Bu derslerin saatlerini bazı Türk veliler az bulsa da bu öğrenciler için daha fazla yük anlamına gelmektedir. Altıncı sınıfların Sosyal Bilgiler öğretmeni Frau Dahlmann verilen ek derslerin öğrencileri çok yorduğunu ve başarılarını azalttığını 119 sayfada dile getiriyor; “Türk çocukları, anadilde Kültür dersi, Din dersi yapıyorlar. Öğleden sonra Kuran kursuna gidiyorlar. Öbür kuşullara bular da eklenince, çok yorulan öğrencilerin okulda yapılan derslere ilgisi azalıyor; yeteri kadar aktiv olmuyorlar.” Verilen derslerle amaçlanan Türkiye ile bağı korumakken etkisi Türk öğrenciler fazladan yük olması olumsuz etki yaratmıştır.

Türkler ’in fiziksel farklılıkları ve alışkanlıkların farklı olması Türk öğrencilerin okul içinde ayırt edilmesine ve aşağılanmasına neden olmaktadır. Türk öğrencilerin esmer, Alman öğrencilerin sarışın olması nedeniyle oluşan bu farklılık 34. sayfada dile getirilmektedir; “Malina. Frau Platte sana not vermeyecek; boşuna uğraşma! Saçlarını boyatırsan, belki... Merkez istasyonun ardında büyük Klöchnerhaus var. Çok yüksek bir yapı; altında bir berber, kara saçları sarıya boyuyor. Git, seninkini de boyasın! O zaman belki 3 verir!...”

Türk öğrenciler okulda başarısız olunca aileyle ilişkileri de olumsuz etkileniyor. Ailelerin çocuklarından beklentilerinin yüksek olması ve öğrencilerin bu beklentileri karşılayamaması ilişkilerin bozulmasında ana neden. Romanda 45 sayfada Adem ve babası Salim tartışması bunu göstermektedir; “Ulan ne hikmettir, anlamıyorum! Bir boka yaramdın! Ulan yarın köyde sorarlarsa oğlun okudu mu, hangi fakülteye gidiyor! Ne yanıt vereceğim?” Zindan gibi karanlık önü. “Bırakayım okulu, bir sanat öğreneyim dese, o da olurlu değil. Bir çıraklık yeri bulabilmek için gençler birbirini yiyor. Kendi öz çocuklarına yer yok; yabancıların kara kafalı çocuklarına nasıl yer olsun?” İkinci kuşak Türk çocukları ailelerinden gelen bu tepkiden dolayı aile bireylerini tanımakta zorluk çekiyorlar. 124. sayfada Adem’in isyanı bunu gösteriyor; “Buraya geldik; bambaşka oldu! Burda bir kez bile Ren çayırılarına koşmadık; güneşin çıktığı, arıların uçtuğu günlerde bir kez bile boş banklardan birine oturup konuşmadı! Bambaşka oldu; ‘Eşek Adem’ bile dedi.”

Tüm bu anlatılardan dolayı Türk öğrenciler okula dair zerre istek duymuyor. Adem 88. sayfada bunu dile getiriyor; “Zerre kadar istek yok içimde! Şu merdiveni çıkarken ayaklarım geri geri gidiyor! Ben bu okulda okuyamam! Bu yıl okusam, gelecek yıl okuyamam!” diye düşünüyor.” Almanya’da ikinci kuşak Türk çocukları okulu bitiremezse bir tehlike de yapacak bir şey olmamasıdır. Okuldan atılan çocuklar ne iş bulabiliyor ne çıraklık bulabiliyor. Bu nedenle gençler ya serseri oluyor ya da yasal olmayan işler yapıyorlar.

Türk ailelerin çocukları Almanya eğitim sisteminin büyük bir kısmını oluşturuyor. Alman okullarında ana babalar toplantısında Türk ana babalar için ayrı toplantı yapılıyor. 102. sayfada bunun örneği bir toplantı anlatılıyor; “Türk Ana Babalar için ayrı akşam düzenlemesinin baş nedeni, sayıların çok oluşu. Okulda Türk öğrenci oranı yüzde 60’ı geçiyor. Frau Wolf ’un yönettiği okul demir, çelik, kömür, yapı temizlik işçilerinin yoğun yaşadığı mahalle okullarından biri. İkinci neden, Türk ana babaların, tıpkı Türk öğrenciler gibi, ayrı durum ve sorunlarının olması. Bunlar konuşulurken Alman ana babaları sıkılıyor. Üçüncü neden, aradaki dil zorluğu. Ortak yapılan toplantılarda Türk ana babalar susuyor.” Bu toplantılarda öğrencilerin yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ana babalar toplantısına babaların gelmesi kadınların hala topluma karışma konusunda problemlerin aşılmadığını göstermektedir. Ayrıca toplantının vardiya saati geldiğinde babaların terk etmesi öğrencilere ilginin azlığı göstermesi bakımından önemlidir. Toplantılarda çevirmen kullanılması da ailelerinde entegrasyonu tam olarak gerçekleşmediğini göstermektedir. Salim’in öğretmenlerden dayak talep etmesi de öğretime babaların ne kadar uzak olduğunu kanıtlıyor. Tüm bunlara rağmen Alman okul sistemi de göçmen çocuklara karşı tutumu da öğrencileri okuldan soğutuyor. Soğutmayı Almanya’da öğretmenlik yapan Türkan 184. sayfada durumu ifade ediyor; “Bir senin Adem mi, Salim kardeşim? Alman okullarında hemen hemen çoğunluğu ‘başarısız’ çocuklarımızın. Hepsi geri zekâlı ana babalardan olmuş gibi, yüzde doksan sekizi Hauptschule’lerde, Sonderschule’lerde! Gymnasium’lara girebilen yüzde 1, bilemedin yüzde 2! Üç yok! Beş yok! Hepsi Hauptschule’de okusun, işçi olsun. O da dediğim gibi, diploma alabilirse. Çünkü Almanya’da diplomasızlara işçilik yok. Achim arkadaşın dediği gibi, sistem yüzünden tabii. Sistem çocuklarımızı ince eleklerden eliyor. Kendi ulusunu işçi çocuklarını da eleyip alta itiyor. Ancak koşulları iyi olan sekiz on çocuk fırlayıp ileri geçiyor. Bizimkilerin dil engeli var. Bunlara Alman öğretmenlerin anlayışsızlığını da ekle. İçlerinde yabancı çocuklar için kendini parçalayanlar var, biliyorum. Anlayışsızlık dediğim; yabancı öğrencileri kendi öğrencileri gibi görmek istiyorlar. Oysa değil. Arada 3500 kilometre yol olduğu gibi, kültürlerde, anlayışta büyük başlıkları var.”

Göçmen olarak Almanya’da yaşam sürdüren Türk öğrenciler işçi aile çocukları oldukları için kenar mahallerde ve küçük evlerde yaşadıkları için ders çalışmak için özel alanları bulunmaktadır. Yaşadıkları evler fabrikalara yakın olduğu için kirli bir havada yaşıyorlar. İkinci kuşak Türk çocuklarından Adem’in evinin anlatıldığı 59. sayfa bunun bir örneğidir; “Burası, pencereleri yukarı açılan bir çatı katı. Fatih, Wuppertal’e gideli küçük bir odada yalnız yatıp kalkıyor. Aşevi düdüğ kadar bir yer. Banyo yok. Babasıyla anasının yattığı odayla aşevi arasında ufacık bir hela konulmuştur. Aşeviyle odaların arasındaki dar, ince bir iki koltuk, bir divan, o küçük yeri temelli kıpırdamaz yapıyor. İlk iş olarak lavaboda elini yıkadı. Göğün bakan pencerelerden birini açtı.” Evlerin küçük olması öğrencilerin özel alanı olmaması problemini ise İngilizce ve beden hocası Frau Hofmann 118 ve 119. sayfalarda dile getiriyor; “Türk öğrencilerimizin sorunları kartopu gibi yuvarlanarak ve gittikçe büyüyerek Türkiye’den geliyor. Nedenlerin büyük bölümü ailede yatıyor. Çocuklar düzenli yaşamıyor. Hepsinden önce uyku saatleri düzensiz. Konuk gelince kızlar geç saate kadar çay yapıyor, hizmet ediyor. Ayrı odaları olmadığı için konuklarla birlikte geç vakte kadar oturuyorlar. Televizyon yada video seyretmede öğrencilere sınır konmuyor. Almanya’da saat 20.00, bilemediniz 20.30 dedi mi, bütün çocuklar yatağa gider ve uyur. Türk çocukları 24.00’a kadar, hatta 24.00’ı geçtikten sonra da videoya bakıyor. Bir gecede iki video filmine bakan, bunu çocuklarla birlikte hafta boyu sürdüren aile çok. Beslenme konusunda da eleştirilerim vardır. Türk aileleri akşamları geç yemek yiyor. Türk ana babaların, öğrencilerin çalışmasına, ev ödevi yapmasına ilgisi az. Çocukların okul dış zamanları planlı değil. Kimi çocuklar çok oyun oynarken, gezip dolaşırken; kimi çocuklar hiç oyun oynamıyor. Daha çok söyleyebilirim; bunlar yeter!” Bu nedenler Türk öğrencilerin okulda odaklanmasını engellediği için öğrencilerin başarısız olmasına neden oluyor.

Türk öğrenciler kültürel olarak arada kalmak büyük bir problem. Kendi ailelerinde geleneksel yapı ve Almanya’daki modern yapı çatışması öğrencileri iki arada bırakıyor. Alman ailelerin doğum günü kutlamaları Türk çocuklarında bu beklentiye yol açıyor. 26. sayfada bu beklentiyi Adem anlatıyor; “On dördü bitiyor. Kutlayacak mı? Türklerden Almanlar gibi kutlayanlar var. Annesi yurda gitti. Küçüğü Fatih’i Wuppertal’de gelin ablasının yanında bıraktılar. Yaş gün önemli değil. Hele bu durumda hiç. Bunun için kimseye gücenmez. Ne babasının, ne kendinin, ne sınıftaki arkadaşlarının, ne mahalledeki komşularının, ne Köln’e yakın Gummersbach’ta oturan köylülerimizin aklına gelmeyecek. Yaş günü kutlamanın geleneği yurtdışı şehirlerde var; köylerde yok. Tuzu kuru bir Alman ana babanın oğlu olsa, bu yılki pastasına on beş mum dikilirdi. Bir üflemede söndürürse alkış

olurdu. Bu yıla kadar hiç o safaların içinde olmadı. İşçi babasını çok sonra, “daha iyi okullarda okumak için” geldiği bu Almanya’da bile hiç kutlanmadı doğum günü. On dördünü bitiriyor.” Bunun bir diğer örneğini ise Türk çocuklarının dış bakımı konusunda hassas olmamaları da aile içinde bunun yapılmadığını ve çocuklarında bu alışkanlıkları elde etmediği için okulda problem olduğunu bunun için okullara dışçı gelmesi iki kültür arasında farkını göstermektedir.

Fakir Baykurt Koca Ren’de ikinci kuşak Türk çocuklarının yaşadığı toplumsal sorunları dile getirmiştir. Bu çocukların en büyük sorunlarını okul oluşturmaktır. Okulda dil problemi ile birlikte kültürel çatışma arasında kalan çocuklar başarısız oluyor. Dil sorunu nedeniyle okulda dersleri anlamakta ve iletişim kurmada problem yaşayan öğrenciler arkadaş edinmekte ve öğretmenler tarafından anlaşılma sorunları yaşıyor. Bundan dolayı okulda başarısız olup okula gitme ve okuma istekleri zamanla yok oluyor. Evdeki geleneksel kültür ve sosyal yaşamdaki modern yaşam arasında çocuklar kültür çalması nedeniyle iki yaşamda alışamayıp arada kalıyorlar.

3.3 YARIM EKMEK: KİMLİK/AİTLİK SORUNLARI

Fakir Bayburt Yarım Ekmek romanında Almanya’da yaşlılar yurduna bulaşıklık yaparak yurda dönme hasreti çeken Kezik’in yaşadıkları anlatılmaktadır. Kitabın ana kahramanı Kezik. Kezik çalışmak için geldiği Almanya’da üç çocuğu ile yaşamakta. Almanya’da bir ev alan bir kızını evlendirmiş oğlunun nişanlısı olan ve kendisi küçük kızı ile yurda dönme isteği olan biri. Küçük kızının Alman sevgili olması sonucu yurda dönme isteğini kaybeden Kezik, artık tek amacı eşinin gömütünü Almanya’ya getirmektir. Kitap ismini ise Almanya’ya çalışmak için işçilerin ekmek mücadelesinden esinlenerek Yarım Ekmek olmuştur. Kitap bu yönüyle Kezik ‘in eşinin gömütünü getirme çabası anlatılmaktadır.

Kezik Almanya’da çalışan işçiler gibi amacı yurda dönmektir. 12 yıldır Almanya’da çalışan işçiler artık kendileri yurda dönmek istese de çocuklarının geleceğinin Almanya’da olduğunun farkındadır. 1. sayfada Kezik bunu ifade etmektedir; “Ben yurda dönsen de, artık onlar dönmez. Onlar kalıp çalışacak. Onlar işçiliği sürdürecektir gelecek yüzyıla doğru.” Kezik küçük kızının sevgilisi olmasıyla Almanya’da kalmaya karar veriyor. Ama rüyasında gördüğü eşinin gömütünü getirme artık ana amacı. Yurda hiçbir evladı olmadan dönemeyeceğini bildiği için Almanya’da kalmaya mecbur oluyor. Bunu 32 sayfada anlatıyor; “Yalnız dönse, komşular sorar: ‘Nerde oğlun kızın? Kaldılar Duisburg’ta desem; ‘Neden getirmedi’ derler. Sözüm dinlemedi desem; ‘Sen ata değil misin? Neden dinleyecek eğitim vermedi’ derler.

Hepimiz birlikte gidelim, siz orda ne yapacaksınız? Yalnız gitsem, ben tek başına ne yapacağım? Burda tek onun ayrılığına dayanamıyorum. Orda hepinizin özlemine nasıl dayanırım? Haydi, ağı çivi sizinkilerle dayandım, şunların özlemine nasıl dayanacağım?” Bundan dolayı eşinin gömütünü Almanya’ya getirmeye çalışıyor.

Kezik yurttaşlarına gömütü getirme nedenini ve Almanya’da Türk Mezarlığı fikrini bunun gerekliliği 47. sayfada anlatıyor; “Kendim için, bütün ümmeti Muhammet için baktım! Kaç yıl oldu dönmeyeli? Çocuklarımızın durumlarını görüyorsunuz. Almanlarla delme takma olduk.” Burada yaşadıkları için gömütlüğün gerekli olduğu anlatılmaktadır. Bu fikrin tartışılması için yurttaşların katıldığı bir toplantı yapılmasına karar veriliyor. Toplantı fikri Türkler arasındaki danışmayı göstermesi bakımından önemlidir.

Yurttaşlar toplantısı Almanya’ya entegre olma ve yurda dönme konusunda yurttaşlar arası farklılığı ortaya koyuyor. Kezik 55 sayfada düşüncelerini dile getiriyor: “Yirmi yılı aştı kimimiz geleli. Benimki o beşe doğruldu. Hala karar veremedik, dönecek m, kalacak mıyız? Oğlanlar evlendi, kızlar gelin oluyor. Çocuklar çoluk çocuğa karışıyor. Bana sorarsanız, sanmam ki dönelim, dönebilelim. Zorunlu kalacağız. Eee, Sevgili Hemşeriler, madem kalacağız, gömütlüğümüz olmalı.” Kezik artık tek yolun entegre olmak olduğunu dile getiriyor. Burda yaşam devam edilecek ise gömütlük olmalıdır. Kezik gibi düşünmeyenler ise Almanya’dan yurda dönüleceği fikrindiler. Bu düşünceyi Çeltekli Celil 57 sayfada dile getiriyor. “Ama özenle sorayım; buraya kim gömülecek? Ben kendi düşünceme göre, gidip yurda gömülmeyi isterim. Çünkü döneceğim.” Toplantı sonrası başkana gitme kararı alınıyor. Gömütlük kurma ve mezarı taşıma düşüncesi hoca olan Abdullah Hoca’yı da rahatsız ediyor. Dini argümanlar ölümlerin yurda dönmesini isterken 1 Mayıs’a katılan Kezik’i bu fikirden vazgeçirmeye çalışıyor.

Mezarlık fikrini belediye başkanına götürme kararı alınan toplantıdan sonra Kezik ve arkadaşları başkana gidiyor. Başkan bu fikir hakkında düşüncelerini 71. sayfada dile getiriyor “Böylece Acar Ailesi toptan integre oldu desenize! Bir Alman gelin, bir Alman damat! Maşallah! İntegration sağlamak için biz de okullarda uğraşyoruz...” Entegrasyon konusunun önemine değinirken gömütlük konusunu meclise taşıyacağını dile getiriyor. Meclise gelen konu ise Almanya’daki siyasi partilerin Türklere bakışını ortaya koymaktadır. Hristiyan Demokrat parti Türklerin yurtlarına dönmesini istemekte ve gömütlük fikrine karşı çıkmaktadır. Yeşiller ise Türklerin şartlarının iyileştirilmesini ve gömütlük verilmesini desteklemekte. SDP emekçi Türklerin haklarının verilmesini ve gömütlük verilmesini

istiyorlar. Tüm bu tartışmalar sonucu öneri kabul edilmiş ve Türkler için ayrı mezarlık izni çıkmıştır.

Kezik ve ailesi yanlarına Celil'in ailesini de alarak mezarı taşımak için yurda dönüyorlar. Kezik yurda dönerken Alman gelin adayı ile gitmekten çok mutlu. Bu mutluluğu 150 sayfada anlatıyor; "Senin hatırın için ona Almanya'da ara sıra Fatma diyoruz; ama burda Petra. Dosta düşmana iyi havadır.". Bu düşünce Almanya'ya entegre olmanın yurtda iyi görüldüğünü ve üstünlük olduğunu göstermektedir. Yurtda insanlar Almanya'dan gelen insanların davranışlarını sürekli yanlış yorumlamaktadır. 171. sayfada bunun örneği görünmektedir; "Kimi akraba olduğunu söylüyor. Tanımadığı için üzülüyor Halil. Kimi sigara sunuyor. Halil de, Petra da almayınca "Siz iyice zengin olmaya karar vermişsiniz!" diyorlar." Bu durum Almanya'da çalışan Türklerin Türkiye'de ait olmada problemler yaşadığını göstermektedir. Bu problemin yansımaları mezar taşıma fikrinden dolayı modern ve marjinal olarak görülmesi aitliğin Türkiye'ye değil Almanya'ya olduğu algısı da Almanya'da çalışan Türk işçilerin hangi topluma ait olduğu konusunda problem yaşadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Kezik'in gömütlük taşıma fikri köyde hemen yayılıyor. Bu fikir köyde pek hoş karşılanmıyor. Kezik ve oğlu Halil bu durumdan sıyrılmak için fikirden vazgeçtiklerini söyleyip bir gece gizlice gömütü mezardan alıp arabaya yüklüyorlar. Gömütü gizlice götürmek için Almanya'ya acil dönüş yaparlar. Kezik eşi Mustafa'nın gömütünü Almanya'da belirlen mezarlığa gömer ve kutlama yemeği yapar.

Fakir Baykurt Yarım Ekmek romanında kimlik/aitlik sorunu anlatmıştır. Türk işçileri çalışmak için gittikleri Almanya'ya entegre olmadıkları için Alman toplumuna ait değiller. Kezik gömütü taşımak için gittiği köyüne de ait olmadığını görüyor. Özellikle köylülerin Almancı olarak adlandırdığı Almanya'ya çalışmak için giden işçilere bakışı onları yabancılaştırmaya yöneliktir. Köylüler Almancıların farklı yaptıkları her şeyi farklılaşma yoluyla Almanlaşmaya yorduğu için artık çalışmaya giden işçiler onlardan değildir. Bu nedenle çalışmak için Almanya'ya giden işçiler hem Almanya'da hem de Türkiye'de kimlik/aitlik sorunları hissetmektedir.

SONUÇ

Köy Enstitüleri, Tonguç'un kendi deneyimleri, köyün gerçekleri ile bilimsel gerçekleri birleştirerek köyde eğitim sorununu çözmek için tasarladığı bir eğitim kurumuydu. Tonguç Köy Eğitimcileri müdürü olması ve inceleme komisyonundaki görevi Türkiye'deki köydeki eğitimin sorunlarını ve önemini anlaması bakımından önemlidir. Tonguç'un özellikle Almanya'daki eğitim konferansları da etki yarattı. Almanya'da eğitime pratik dersler eklenmesi ve üreten iş-okul fikrini Türkiye'deki gerçeklere uygun şekilde tasarlayarak enstitüleri fikrini oluşturdu.

Köy Enstitüleri, kendinden önceki köyde eğitim deneyimlerden farklı olarak hem öğrenci hem öğretmen yetiştirme yönüyle farklı bir eğitim kurumuydu. Köy Enstitüleri fikri 17 Nisan 1940 gününde kanunlaşarak uygulamaya başlandı. Tonguç'un bu dönemde en büyük destekçisi dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'den destek gördü. Yücel, Köy Enstitülerinin TBMM kanunlaşmasında büyük rol oynadı. Köy Enstitülerinin kanunlaşmasıyla belirlenen yerlere enstitüler açılmaya başlandı. Enstitüler, belirlenen birkaç köyün merkezine açılarak eğitim vermeye başladı.

Enstitüler klasik okullardan farklı bir eğitim kurumuydu. Enstitüler klasik okullardan farklı olarak teori derslerinin yanında pratik dersler vererek köyün gerçeklerine uygun şekilde eğitim vermeye başladı. Enstitülerde nitelikli insan yetiştirmenin parçası olarak kültür, müzik ve resim dersleri verilerek bu durum desteklendi. Ayrıca enstitü içinde öğrenci her dönem 15-20 kitap okuma zorunda ve onları özetlerini yazma zorunluğu içinde kitap okuma alışkanlığı öğrencilere kazandırılmak istendi. Enstitüler öğrencilere verilecek eğitimle köydeki işler konusunda köylülere yardım edecek nitelikli insan yetiştirilmek istendi Bu doğrultuda enstitü eğitiminde pratik derslerden tarım ve sağlık dersleriyle köylüler için yardımcı ve öncü insanlar köydeki birçok konuda işlevsel insan köyün sorunlarının çözülmesi amaçlandı. Ayrıca enstitüler köy okullarıyla yakın ilişkiler kurarak köy okullarının gelişmesi için onlara bina yapımı ve kitap konusunda yardım ederek köy okullarının gelişmesi amaçlanırdı.

Köy Enstitülerinin farkı sadece derslerle sınırlı değildir. Enstitüler yapısı kendi başına farklı bir eğitim kurumuydu. Enstitüler kendisine verilen tarım aletleriyle ve verilen arazide hem pratik dersler için kullanılıyor hem de bu tarım alanlarında ürünleri satarak kendisine

gelir sağlıyordu. Enstitülerin kendisine gelir sağlayan bu yapısı ülkenin şartlarında ülkeye yük olmaması bakımından oldukça değerlidir. Enstitüler iş-okul felsefesinde tasarlanması okulların birer fabrika gibi çalışmasını sağlıyordu. Bu düzen enstitülerin işlerin aksamamasını sağladığı için tasarlanmıştı. Öğrencilerin bu çalışma şartları ve enstitüleri düzene ait olmayan devşirme köy kadroları yetiştirmesi açısından Kemal Tahir tarafından Bozkırdaki Çekirdek kitabında eleştirilmiştir.

Köy Enstitüleri yapısı başarı sağlayınca enstitülere öğretmen ve müfettiş sağlamak için 1943 yılında Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü açıldı. Hasanoğlan'la enstitü en yüksek noktaya ulaştı. Hasanoğlan'da çıkan Köy Enstitüleri Dergisi ise Köy Enstitülü romancıların ilk yazılarını yazması bakımından oldukça önemlidir. Enstitü sağladığı başarılar ona yapılan suçlamaları engellemedi. Enstitüler içyapısı ve çalışma şartları komünistlik suçlamasına, kız ve erkeklerin bir arada eğitim görmesi ahlaksızlık suçlamasına neden oldu.

Köy Enstitülerine yapılan bu suçlamalar enstitünün tasfiye sürecine girmesine neden oldu. 1947 yılında kız ve erkek öğrencilerin ayrılmasını ile enstitülerin içyapısının değişmesiyle enstitüler tasfiye sürecine girdi. 1947 yılında başlayan tasfiye sürecine giren enstitüler 1954 yılında öğretmen okullarına dönüştürülerek kapandı. Köy Enstitüleri 14 yılda köyde eğitimle köyün canlandırılmasını amaçlayan eğitim kurumu olan enstitüler öğrenmekten zevk alan, düşünceli ve eğitimli kadrolar yetiştirdi.

Köy Enstitülerin içyapısı da kendine özgüydü. Enstitülerde müdürler en üst makamdı ama enstitüler içindeki demokratik yapı içinde kimsenin kimseye bir üstünlüğü yoktu. Enstitü içindeki demokrasi sistemi içinde dayak kesinlikle yasaktı. Enstitü içinde bir öğretmen öğrenciye vurduğu zaman öğrencinin karşılık verme hakkı vardı. Enstitülerde öğrenci hariç çalışan yoktu. Öğrenciler hem öğrenci hem de enstitü sisteminde görevleri olan bireylerdi. Öğrenciler içinde kıdemli olan öğrenciler usta öğrenci olup enstitü sisteminin işlemedi için görevlendirme yapıyorlardı.

Köy Enstitüleri eğitim kadrolarıyla birlikte kendi içinden yetenekli edebiyatçılarda yetiştirdi. Köy enstitülü edebiyatçılar roman, öykü, köy monologları ve şiirler yazan edebiyatçılar edebiyat alanında ürünler yazdılar. Köy Enstitülü edebiyatçılar roman alanında daha fazla ürün verdiler. Enstitü romancılar romanlarında geldikleri köyü gözlem sonucu yazarak farklı bir bakış açısı ile köyü yazdılar. Köy Enstitülü romancıların başlangıcı Mahmut Makal'ın yazdığı Bizim Köy'dür Köy Enstitü kökenli romancılar romanlarında geldikleri ve

bildikleri köyü romanlarında yazdılar. Enstitü kökenli romancılar romanlarıyla edebiyatta köye bakan romantik anlayışı kırmaya çalıştılar.

Enstitü kökenli romancılar toplumsal gerçekçi anlayışla köyü ve köylüyü tasvir ettiler. Enstitülü romancılar tek bir olay çerçevesinde köyü anlatmaya çalıştılar. Enstitülü romancılar köy romanlarında ağa-köylü ilişkileri çerçevesinde köylünün yaşadığı toplumsal sorunlarını yazdılar. Enstitü kökenli romancılar tek bir olayda anlatması, sorunların öncesi ve sonrası hakkında bilgiler olmaması ve günlük olayları anlatması Köy enstitülü romancıların yazdıklarıyla bir köy romanı geleneği oluşturmasını engelledi.

Köy Enstitülü romancılar enstitülerin kapanması sürecinin sonucu olarak köyden uzaklaştılar. Amaçladıklarının tersine köye faydaları olmadı. Köyün pratiğinden uzakta porteler çizdiler. Enstitülü romancılar köy romanları sonrası şehir konulu romanlar yazdılar. Ama şehir konulu Köy Enstitülü romancıların romanları köy romanları etkisi yaratmadı. Etkisinin az olmasının temel nedeni ise köy romanlarında farklı olarak sundukları yapıyı şehir romanlarında sunamamalarıdır.

Köy Enstitülü romancıların bazıları 12 Mart 1971 darbesi sonrası oluşan hava nedeniyle Almanya'ya gitmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Abbas Sayar, Dursun Akçam, Yusuf Ziya Bahadınlı ve Fakir Baykurt gibi Köy Enstitülü romancılar Almanya konulu romanlar yazdılar. Enstitü kökenli romancılar Almanya romanlarında toplumsal sorunlara ilgisinde değişime neden oldu. Enstitü romancılar gurbetçilik, işçi sorunları, ikinci kuşağın yaşadığı sorunlar ve kimlik/aitlik sorunları gibi toplumsal sorunları yazmaya başladılar. Bu tez çalışması bu yöndeki değişimi ele aldı.

Bu tez kapsamında Fakir Baykurt'un Duisburg üçlemesi olarak adlandırılan roman üçlemesi incelenmiştir. Duisburg üçlemesinin ilk kitabı Yüksek Fırımlar, Türk işçilerin yaşadığı toplumsal sorunları ele almıştır. Duisburg üçlemesinin ikinci kitabı Koca Ren, ikinci kuşak Türk gençlerinin yaşadığı toplumsal sorunları ele almıştır. Duisburg üçlemesinin son kitabı Yarım Ekmek, Almancuların yaşadığı kimlik/aitlik sorununu ele almıştır.

Sonuç olarak Fakir Baykurt'un Duisburg üçlemesinden yola çıkarak Köy Enstitülü romancıların Almanya romanlarında toplumsal sorunlara ilgisindeki değişim etki yaratamamıştır. Köy ve şehir romanları gibi tek bir olay çerçevesinde yazılan romanlar toplumsal sorunların geçmişi ve geleceği olmaması ve çözüm olarak sadece eğitimi öne sürmesi etki yaratmamasının temel nedenidir. Bu tez çalışmasının en önemli sonucu, Köy

Enstitü romancılar romanlarında günlük sorunlara yer vermesi nedeniyle romanları sadece şimdinin tasviri olarak kalmasına neden olmuştur.



Kaynakça

- Akçam, Alper. «Ölümünün 48. Yıldönümünde Tonguç ve Halk Kültürü.» *Toplum ve Demokrasi* 2, no. 3 (2008): 213-224.
- Akşin, Sina. *Kısa Türkiye Tarihi*. 18. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 2014.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S 2010*. 18. Ankara<<: Pegem Akademi <, 2010.
- Altunya, Niyazi. *Köy Enstitüleri Toplu Bakış*. 3. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları, 2016.
- Alver, Ahmet. «Türk Edebiyatında 1940'lı Yıllarda Yazılan Toplumcu Gerçekçi Romanların Emek-Sermaye Ba.» *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, no. 33 (Aralık 2014): 129-152.
- Arayıcı, Ali. *Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politikaları Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları, 1999.
- Arı, Asım. «Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim.» *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, no. 2 (2002): 181-192.
- Aslanboğa, Aysel. «Dursun Akçam'ın Romanlarında Yapı ve İzlek.» Ardahan, 2011.
- Baydar, Mustafa. *Edebiyatçılarımız Ne Diyorlar*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1960.
- Baykurt, Fakir. *Benli Yazılar*. İstanbul: Papirüs Yayınları, 1998.
- . *Koca Ren*. 2. İstanbul: Literatür Yayınları, 2014.
- . *Yarım Ekmek*. 4. İstanbul: Literatür Yayınları, 2015.
- . *Yüksek Fırınlarda*. 2. İstanbul: Literatür Yayınları, 2013.
- Bayrak, Mehmet. *Köy Enstitülü Yazarlar Ozanlar*. Ankara: Töb-Der Yayınları, 1978.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, Tarihsel Bir Çerçeve*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993.
- Çankaya, Erol. «Türk Köyü Köy Edebiyatına Nasıl Yansıdı? Köy Enstitülü Yazarlarda Tematik Eğilimler.» *Turkish Studies* 8, no. 7 (Yaz 2013): 49-64.
- Çeçen, Anıl. *Atatürk'ün Kültür Kurumu Halkevleri*. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1990.
- Çelik, Reyhan. «20. Yüzyılın İkinci Yarısında Rus Edebiyatında ve Türk Edebiyatında Köye Yaklaşım.» *Turkish Studies* 4, no. 8 (2009): 791-803.
- Demirtaş, Abdullah. *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, 1993.
- Dündar, Can. *Köy Enstitüleri*. 8. Ankara: İmge Kitabevi, 2000.
- Enginün, İnci. *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. 8. İstanbul: Dergah Yayınları, 2007.
- Ergin, Osman. *Türk Maarif Tarihi*. Cilt 5. 5 cilt. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.

- Ergül, Dursun. <http://www.arkaguverte.com>. 26 Mayıs 2018. <http://www.arkaguverte.com/neydi-ogunler/koy-enstitulerinin-ders-programina-bakar-misiniz-21710/> (Ağustos 20, 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Gazalçı, Mustafa. *Köy Enstitüleri Sistemi Mezunları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2015.
- Güneş, Müslime. «Adnan Menderes ve Halkevleri.» *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 12, no. 25 (2012): 141-155.
- Kabadayı, Müslüm. *haber.sol.org.tr*. 09 09 2017. <http://haber.sol.org.tr/blog/kent-kultur-sanat/muslum-kabadayi/doganin-ve-insanin-isikli-sosyalisti-yusuf-ziya-bahadinli-90> (01 13, 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Kaplan, Ramazan. *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Köy*. 3. Ankara: Akçağ Basım Yayım, 1997.
- Kapluhan, Erol. «Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri.» *Marmara Coğrafya Dergisi*, no. 26 (2012): 172-194.
- Karaömerlioğlu, Asım. *Orada Bir Köy Var Uzakta Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*. 2. İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.
- Kaya, Yahya Kemal. *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika Eğitim Kalkınma*. 2. Ankara: Müve Matbaası, 1977.
- Koçer, Hasan Ali. «Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi.» *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 6, no. 1. (1973): 1-19.
- Moran, Berna. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. 22. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.
- Naci, Fethi. *100 Soruda Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişme*. İstanbul: Gerçek Yayınevi, 1981.
- Narlı, Mehmet. «Romanlar ve Taşralar: Türk Romanında Taşra Algıları Üzerine Bir Değerlendirme.» *Bilig*, no. 64 (Kış 2013): 285-316.
- Önertoy, Olcay. *Cumhuriyet Dönemi Türk Roman ve Öyküsü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1984.
- Öztürk, Cemil. *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1996.
- Öztürk, Emine. *Cumhuriyet Dönemi Aydın Kimliği, Sekürleşme ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2012.
- Pösteği, Nigar. «Türk Sinemasında Toprak Mülkiyetine Bakış.» Düzenleyen Emine Gürsoy Naskali ve Hilal Oytun Altun. *Acta Turcica Çeviriçi Tematik Türkoloji Dergisi*, no. 1 (Ocak 2012): 141-171.
- Serenti. <http://www.serenti.org>. 17 Nisan 2013. <http://www.serenti.org/koy-enstituleri-neden-kapatildi/> (Nisan 9, 2018 tarihinde erişilmiştir).

Şehirli, Yücel Atila. «1. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele Döneminde Eğitim (1914-1923).» Böl. 13 in *Türk Eğitim Tarihi*, yazarın Sebahattin Arıbaş, et al., düzenleyen Sebahattin Arıbaş ve Mehmet Koçer, 177-210. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2008.

Tahir, Kemal. *Bozkırdaki Çekirdek*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2017.

Turan, Şerafettin. *Türk Devrim Tarihi*. 4. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1999.

Tükel, Turhan. *Beş Romancı Tartışıyor*. İstanbul: Düşün Yayınevi, 1960.

Türkoğlu, Pakize. *Tonguç ve Enstitüleri*. 3. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007.

Uyar, Bahattin. «Tonguç'un Eğitimcileri.» *Ankara Öğretmen Dünyası Yayını*, 2000.

Vatandaş, Celalettin. «Cumhuriyetin İlk Yıllarında Bir Toplumsal Değişim Aracı Olarak Eğitimin Modernleştirilmesi.» *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, no. 42 (2010): 41-62.

Yalçın, Alemdar. *Siyasal ve Sosyal Değişimler Açısından Çağdaş Türk Romanı 1946-2000*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş., 2013.

Yücel, Faruk. «Türkiye'nin Aydınlanma Sürecinde Çevirinin Rolü.» *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 23, no. 2 (2006): 207-220.

Zeyrek, Şerafettin. «Köy Enstitülerinin Kuruluş ve Kapanış Nedenleri.» t,y: 73-80.

EKLER LİSTESİ

EK 1: 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu

(Resmî Gazete ile neşir ve ilâm: 22/IV/1940 - Sayı: 4491)

No. Kabul tarihi

8803 17-IV-1940

BİRİNCİ MADDE — Köy öğretmeni ve köye yarayım diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif vekilliğince Köy enstitüleri açılır.

İKİNCİ MADDE — Bu enstitülerin 1 numaralı cetvelde gösterilen maaşlı

Muallim ve memurları 3656 sayılı kanunun ikinci maddesine bağlı cetvelin Maarif vekilliği kısmına ilâve edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ MADDE — Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstait köylü çocuklar seçilerek alınırlar.

Enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıldır.

Öğretmen olamayacağına kanaat getirilen talebenin ayrılacağı mesleklerin

Tahsil müddetleri Maarif vekilliğince tos bit edilir.

DÖRDÜNCÜ MADDE — Enstitülere kabul edilenler sıhî sebepten gayri

Sebeplerle müesseseden ayrıldıkları veya çıkarıldıkları takdirde okudukları müddete isabet eden masraf, kendilerinden veya kefillerinden alınır.

BEŞİNCİ MADDE — Bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenler. Maarif vekilliğinin göstereceği yerlerde yirmi sene çalışmağa

Mecburdurlar. Mecburî hizmetlerini tamamlamadan meslekten ayrılanlar Devlet memuriyetlerine ve müesseselerine tayin edilemezler. Bu gibilerin kendilerinden veya kefillerinden müessesede buldukları zamana ait masrafın iki misli alınır.

ALTINCI MADDE — Köy enstitülerinden mezun Öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin

Fennî bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ

ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini tehimin ederler. Bu öğretmenlerin disiplin işlerinin ne

Suretle görüleceği bir nizamname ile tayin edilir.

YEDİNCİ MADDE — Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler, ayda

(20) lira ücretle Maarif vekilliğince tayin edilirler. Muvaffakiyetle hizmet görenlerin ücretleri 6. ders yılı başında 30, 15. ders yılı başında da 40 liraya

Çıkarılır. Bu öğretmenlerin istihkakları üç ayda bir peşin olarak yılda dört defada ödenir, öğretmenlerin aylık ücretleri ve vazife mahalline gitme zarurî yol masrafları Maarif vekilliği bütçesinden ödenir.

SEKİZİNCİ MADDE — Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler hasta

Oldukları takdirde. 788 sayılı kanununun 84. maddesinin A, B ve C fıkralarındaki hükümlere göre, ücretlerini alırlar.

DOKUZUNCU MADDE — Köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin fîli askerlik hizmetleri esnasında kayıtları terkin olunmayacağı gibi kendilerine 1076

Numaralı kanun mucibince asteğmenlik veya askerî memurluk tevcihine kadar

No. 3803 — 234 — 22 - IV - 1940

Almakta oldukları ücretin üçte ikisi aylık tazminat olarak verilir,

Aynı öğretmenler, seferberlik, talim ve manevra gibi sobelerle silâh altına

Alındıkları takdirde. 3041 numaralı kanım ahkâmına tâbi tutulurlar.

ONUNCU MADDE — Köy enstitülerinden mezun olanlara, Maarif vekilliği

Bütçesinden ve bir defaya mahsus olmak üzere vazifeye başladıkları ay içinde

Zatî teçhizat bedeli olarak (60) lira verilir.

ON BİRİNCİ MADDE — "Koy enstitülerinden mezun Öğretmenlere istihsale

Yarayıcı âletler, ıslah edilmiş tohum, çift ve irat hayvanları, cins fidan gibi istihsal vasıtaları, köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okulların demirbaşına geçirilmek suretiler Devletçe parasız olarak verilir.

ON İKİNCİ MADDE — Köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okullara,

Koy hududu içindeki ziraat işlerine elverişli araziden Köy kanununa gaye satın

Alınarak öğretmenin ve ailesinin geçimine, okul talebesinin ders tatbikatına yetecek miktarda arazi tahsis edilir. Köyde Devlete ait arazi bulunduğu takdirde okula tahsis edilecek arazi tercihan bunlardan, ayrılır.

ON ÜÇÜNCÜ MADDE — Köy öğretmenlerinin okul namına meydana getirdikleri her türlü işletmelerdeki mahsul, hayvan ve binalar kuraklık, sel, yangın.

Çok hasar yapan nebat ve hayvan hastalıkları ve bilumum cevvi hâdiseler gibi

Sebeplerle ziyana uğradıkları takdirde işletmeği yeniden tesis maksadılar ve Maarif vekilliği bütçesinden zamanında okul namına zarar ve ziyanı karşılayacak

Bir yardım yapılır.

ON DÖRDÜNCÜ MADDE — Köy okuluna ait her türlü demirbaş eşya,

Hayvan ve saire okulun malı olup bu işletmeden elde edilecek hasılat, öğretmene adidir. Ancak, Öğretmenin ayrılışında bu demirbaşlar yeni gelen öğretmene, bu mümkün olmadığı hallerde yeni öğretmen gelinceye kadar köy ihtiyar

Heyetine, işletilmek üzere, aynen teslim edilir, işletmeyi köy ihtiyar heyeti tesellüm ettiği takdirde işler imece ile yapılır. Bu suretle elde olunan mahsullerden satılması zarurî olanlar, ihtiyar heyetlerince satılarak nakden ve diğerleri

Aynen muhafaza ve yeni öğretmene devir ve teslim olunur.

İşletmeye ait eşya ve tesisat ile hayvanlar Devlet emvali muamelesine tâbi

Tutulur.

ON BEŞİNCİ MADDE — Köy öğretmenlerinin işleri, gezi «i başöğretmenler

ve ilk tedrisat müfettişleri tarafından takip ve teftiş edilir.

Köy öğretmen Jf-Tİ TI in üslubu normal bir şekilde yürütülmesine Devlet teşkilâtı mensupla yardım ederler.

ON ALTINCI MADDE — Köy Öğretmenlerinin tayin edilecekleri okulların

Binaları ve öğretmen evleri Maarif vekilliğince verilecek plânlara göre Köy

Kanununa tevfikân, bölge ilk tedrisat müfettişi ile gezici başöğretmenin nezaretinde köy ihtiyar heyetleri tarafından yaptırılır ve öğretmen tayin edilecek

Köylere keyfiyet üç yıl önce bildirilir. Köy bütçesinde de ona göre tedbirler

Alınır. Öğretmen işe başlamadan evvel okul binası ile Öğretmen evi tamamen bitirilir.

Köy okulları binalarının tamiri ve okulun daimî masrafları köy ihtiyar heyetlerince teğmen edilir.

İ

No. 3803 — 235 — 22 - IV -1940

ON YEDİNCİ MADDE — Köy enstitülerine aşağıda adları yazılı müesseselerden mezun olanlar öğretmen tayin edilirler:

- 1) Yüksekokullar ve Üniversite fakülteleri mezunları,
- 2) Gazi Terbiye enstitüsü mezunları,
- 3) Öğretmen okulları mezunları,
- 4) Ticaret liseleri ve Orta ziraat okulları mezunları,
- 5) Erkek sanat okulları ve Kız enstitüleri mezunları,
- ü) Köy enstitüleri mezunları,
- 7) İnşaat usta okulları mezunları,
- 8) Bunlardan başka her türlü teknik ve meslekî okullar mezunları.

Bu enstitülerde mıtahassıs işçiler yevmiye veya aylık ücretle usta öğretici olarak çalıştırılabilir. Köy enstitülerinde çalıştırılacaklar ne suretle tayin

Edilecekleri, terfi şekilleri ve bu enstitülerin idarî işlerinin nasıl yürütüleceği

Bir nizamname ile tespit olunur.

ON SEKİZİNCİ MADDE — Bu kanun hükümlerine tâbi olacak köy öğretmenleri için Maarif vekilliği tarafından: Hükmi şahsiyeti haiz ve mercii Vekillik olmak üzere «Köy öğretmenleri tekaüt sandığı» ve «Köy öğretmenleri sağlık ve içtimaî yardım sandığı» teşkil edilecektir.

a) Tekaüt sandığının sermayesi ve gelirleri şunlardır:

1 - Maarif vekilliği bütçesine Köy enstitüleri masrafı olarak her yıl konulacak tahsisat yekûnunun binde biri,

2 - Aylıkları arttırılan, sandığa dâhil, köy öğretmenlerinin ücretlerinden

Kesilecek ilk aylık zamları,

3 - Sandık sermayesinin bütün gelirlerilirse bilumum müteferrik gelirler.

Tekaüt sandığımla, mevcut alacakları Devlet emvaline mahsus hak ve ruhbanları haizdir. Bu paralar ve alelumum aidat ile faiz ve temettüleri bir gûna

Harç ve resme tâbi olmadığı gibi haciz ve temlik edilemez. Hizmet müddetleri

(30) seneyi dolduran ve sandığa dâhil bulunan köy öğretmenleri tekaüdünkilerini talep edebilirler. Bu gibiler ayda 20 Ura ücretle tekaüde şevketlidirler. Tekabüldük ücretleri üç ayda bir peşin olarak ödenir.

b) Sağlık ve içtimaî yardım sandığının sermayesi ve gelirleri şunlardır:

1 - Maarif vekilliği bütçesine Köy enstitüleri masrafları Namiler her yıl konulacak tahsisat yekûnunun binde biri, __, __, __

2 - Sandığa dâhil öğretmenlerin aylıklarından kesilecek yüzde birler,

3 - Teberdiler, __ . __

4 - Sandık sermayesinin gelirleriler sair bilumum gelirler.

Her iki sandığın tediyeleleri Divanı muhasebat vizesine tâbi değildir.

ON DOKUZUNCU MADDE — Bir öğretmenin vefatı halinde okula ait olup

Menfaati öğretmene tahsis edilmiş bulunan emvalin ölüm yılı içinde elde edilecek hasılatının yarısı yardım sandığına ve yarısı da gelecek öğretmene verilir.

Ölen öğretmenin mirasçıları, okul emvalinin hasılatı üzerinde hiç bir hak iddia edemezler.

YİRMİNCİ MADDE — Köy öğretmenleri tekaüt sandığı ile Köy öğretmenleri sağlık ve içtimaî yardım sandığının idaresi, işleyiş tarzı, öğretmenlerin tekaüde sevk usulleri, yapılacak yardımların şekilleri, velhasıl bu iki sandığın bütün işlerine müteferrik bilimum hususlar birer nizamname ile tespit olunur.

Bu nizamnamelerde hükmî şahsiyeti haiz Devlet müesseselerinde kurulmuş

Mümasil sandıkların azalarına teğmen eylediği menfaatlere mütenazır menfaatler gösteren hükümlerin bulunması şarttır.

No. 3803 — 236 — 22 - IV -1940

YİRMİ BİRİNCİ MADDE — Köylerde (-alışan öğretmenlerin ve ailelerinin,

Köy okullarındaki talebenin sıhhat işlerine bakmak üzere Maarif vekilliğince sıhhat müfettişi hekimler tayin edilir.

Köy öğretmenleri, öğretmenlerin eşleri ve çocukları Maarif vekilliği prevantoryum ve sanatoryumunda parasız tedavi edilirler.

YİRMİ İKİNCİ MADDE — Bu enstitülerin tesisat, inşaat ve tamirat işleri

2490 sayılı Arttırma ve eksiltme ve ihale kanununa tâbi değildir.

MUVAKKAT MADDE — A) 1 numaralı cetvelde gösterilen kadrolardan

İlişik 2 sayılı cetvelde yazılı muallimlikler ve memuriyetler 1939 yılı Umumî

Muvazene kanununun İÜ. Maddesine bağlı (L) cetvelin Maarif vekilliği

Kısmına konulmuştur.

B) 7 -VII- 1939 tarih ve 3704 numaralı kanunda adı geçen köy öğretmen

Okulları bu kanunla köy enstitülerine kaybedilmişlerdir. Mezkûr kanunun metnindeki köy öğretmen okulları tabirleri köy enstitüleri şeklinde değiştirilmiştir.

18-İ-1940 tarih ve 3782 sayılı kanunun 7. maddesel açılan (Köy öğretmen okulları her türlü masrafı) unvanlı fasıl (Köy enstitülerinin maaş, ücret

Ve her türlü masrafları) şeklinde değiştirilmiş ve bu fasla fevkalâde tahsisat olarak (250 000) lira konulmuştur.

C) 1939 ve 1940 malî yularında bu enstitülerde çalıştırılacak ücretli müstahdemler kadrosu İcra Vekilleri Heyetince tespit edilir.

D) 1939 malî yılı umumî muvazene kanununun 4. maddesine bağlı (D)

Cetvelinin Maarif vekilliği kısmında yazılı leylî talebeler mey anma (Köy enstitüleri) talebesi Namiler 2 000 adcd talebe kadrosu ilâve edilmiştir.

YİRMİ ÜÇÜNCÜ MADDE — Bu kanun neşri tarihinden muteberdir.

YİRMİ DÖRDÜNCÜ MADDE - - Bu kanunun hükümlerini icraya icra Vekilleri heyeti memurdur.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI: Emin Caner Işkın

DOGUM YERİ: Bakırköy

DOGUM TARİHİ: 29.01.1993

MEDENİ HALİ: Bekâr

E-MAIL: emn.caner@gmail.com

ADRES: Fatih Mahallesi Yalı Caddesi Bulut Apartmanı No: 20 Daire: 12

Küçükçekmece/ İstanbul

TELEFON: 0544 616 51 18

EĞİTİM DURUMU

1999 – 2007 Küçükçekmece İlköğretim Okulu

2007- 2011 Küçükçekmece Marmara Lisesi

2012- 2016 İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü

2016-2019 İstanbul Arel Üniversitesi Sosyoloji (Yüksek Lisans)

YABANCI DİL

İngilizce

İyi