



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

1872 – 1950 DÖNEMLERİ ARASI TÜRK ROMANLARINDA EĞİTİM,  
YÖNETİM, DENETİM, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ KAVRAMLARININ  
İNCELENMESİ

Selver DOĞAN ATEŞ

Danışman  
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

Konya 2021

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca karşılaştığım her zorlukta yanımda hissettiğim Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümü değerli hocalarıma özellikle tez çalışmamda sabrıyla ve ilgiyle benden desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa Yavuz'a çok teşekkür ederim.

Eğitimim boyunca çalışmama izin veren çok sıkılsa bile anlayış gösteren sevgili oğlum Utku Ateş'e de çok teşekkür ederim.

Selver DOĞAN ATEŞ  
KONYA- 2021

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	viii
1.GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu .....	2
1.2.Araştırmanın Amacı .....	8
1.3.Araştırmanın Önemi .....	8
1.4.Sayıtlar .....	8
1.5.Sınırlılıklar .....	8
1.6.Tanımlar .....	9
2. ALAN YAZIN .....	10
2.1.Öğretmenlik .....	10
2.1.1.Öğretmenlik Mesleği Kavramı .....	10
2.1.2.Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Gelişimi .....	12
2.1.3.Öğretmenlik Mesleğinin Önemi .....	14
2.1.4.Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri .....	15
2.1.5.Yetkin Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler .....	16
2.1.6.Öğretmenin Görevi ve Yeterlilik Alanları .....	22
2.1.7.Öğretmenin Kişisel ve Genel Özellikleri .....	23
2.1.8.Öğretmen Yetiştirme ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri .....	24
2.2.Mürebbiye .....	27
2.3.Türk Romanı .....	28
2.3.1.“Roman”ın Etimolojisine Tarihsel Bir Bakış .....	28
2.3.2.“Roman Kişisi”nden “Tip”e Doğru .....	37
3.YÖNTEM .....	42
3.1.Araştırmanın Modeli .....	42
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu – Kaynak ve Materyal .....	42
3.3.Veriler Toplama Araç ve/veya Teknikleri .....	43
3.4.Verilerin Toplanması .....	44

3.5.Verilerin Çözümlemesi.....	44
<b>4.BULGULAR.....</b>	<b>45</b>
4.1.Öğretmen .....	50
4.1.1.Eğitim Durumları.....	50
4.1.2.Mesleki Hedefleri .....	51
4.1.3.Eğitim Anlayışları .....	53
4.1.4.Öğretmenlerin Din Eğitimine Yaklaşımları .....	54
4.1.5.Okul Dışı Toplumsal Hizmetleri.....	58
4.1.6.Temsil Ettikleri Öğretmen Tipi ve Kişisel Özellikleri .....	59
4.1.7.Eğitim Felsefelerindeki Konumları .....	63
4.1.8.Mesleki Tutum, Rol ve Davranışları .....	64
4.1.9.Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Teknikler .....	69
4.1.10.Değerlendirme .....	69
4.2.Öğrenci.....	70
4.2.1.Eğitim Durumları.....	71
4.2.2.Sosyo-Ekonomik Yaşantıları.....	74
4.2.3.Eğitim Felsefelerinde Öğrenci .....	77
4.2.4.Değerlendirme .....	79
4.3.Romanlarda Okul ve Çevre .....	79
4.3.1.Okul Tipi.....	80
4.3.2.Anadolu İnsanının Gözünden Eğitim.....	82
4.3.3.Eğitim Felsefelerinde Okul.....	86
4.3.4.Okulların Fiziki Olanığı .....	87
4.3.5.Ders Araç ve Gereçleri .....	89
4.3.6.Denetim .....	90
4.3.7.Yönetim.....	92
4.3.8.Değerlendirme .....	94
<b>5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>96</b>
5.1 Tartışma.....	96
5.2 Sonuç.....	101
5.3 Öneriler.....	102
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*1872 – 1950 Dönemleri Arası Türk Romanlarında Eğitim, Yönetim, Denetim, Öğretmen, Öğrenci Kavramlarının İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **104** sayfalık kısmına ilişkin, 28/07/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/07/2021

Selver DOĞAN ATEŞ

Prof. Dr. Mustafa YAVUZ

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

28/07/2021

Selver DOĞAN ATEŞ

## ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

1872 – 1950 DÖNEMLERİ ARASI TÜRK ROMANLARINDA EĞİTİM, YÖNETİM,  
DENETİM, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ KAVRAMLARININ İNCELENMESİ

Selver DOĞAN ATEŞ

Türk Millî Eğitimiyle alakalı sorunların çözümlerine ilişkin arayışlar, senelerdir devam etmektedir. Bakıldığında amaç ve gerekçe en doğru olan ve mükemmele ulaşmaktır. Osmanlı Devletinde özellikle eğitim sisteminin içerisinde medresenin önemi oldukça fazladır. Yalnız medrese geleneğinin özellikle Tanzimat ile beraber, tartışılır bir duruma geldiği görölmektedir. On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde medrese geleneğine alternatif olacak olan İstanbul'da muallim mektepleri eğitim ve öğretim vermeye başlamıştır. Bu mektepleri bitirmiş olan öğretmenler özellikle merkezi yerlerin dışında taşralara da atanmaya başlamasının ardından Osmanlı Devletinin eğitim kurumları içerisinde daha fazla ön plana çıkmaya başlamışlardır. Tanzimat Dönemi'nde roman türünün özellikle edebiyatımızın içine girmesinin ardından özellikle öğretmenlerin mücadeleleri, elde ettikleri başarıları, çaresiz kalışları edebiyatımız içerisinde birden fazla romanın konusu haline gelmiştir. Yaşadığımız dönemde en fazla çözüme ihtiyacı olan "öğretmenlik ve eğitim" gibi iki önemli konu, "pedagoji" alanı içerisinde gerçekleştirilen araştırmaların yanı sıra bir edebiyat ürünü olan "roman" türünde birden fazla yazar tarafından farklı yönleri ile roman tekniğinin içinde ele alınmıştır. Bu yaklaşımlar çoğunlukla yararlı ve başarılı olmuştur. Buradan hareketle, Türk romanında "öğretmen ve eğitim" olgusu araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çalışmada, Türk edebiyatında Tanzimat Dönemi olarak adlandırılan 1860'lı yıllardan, Köy Enstitülerinin açıldığı 1950'li yıllara kadar yayınlanan Türk romanlarındaki öğretmen şahıslar ile devlet kurumları tarafından verilen eğitim olgusunun irdelendiği romanlar, tarama yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırma 1872 – 1950 yılları arasındaki romanlarda geçen eğitim, yönetim, denetim, öğretmen ve öğrenci kavramlarının nasıl ele alındığını incelemek amacıyla oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mürebbiye, Öğretmen, Roman, Tip

## ABSTRACT

Department of Educational Sciences  
Education Management Program  
Master Thesis

### EXAMİNİNG THE CONCEPTS OF EDUCATION, MANAGEMENT, SUPERVISION, TEACHER, STUDENT İN TURKİSH NOVELS BETWEEN THE PERİODS 1872 - 1950

Selver DOĞAN ATEŞ

The search for the solution of the problems related to Turkish National Education has been going on for centuries. The purpose and justification has always been to achieve the most accurate and perfect. Madrasah education has an important place in the education system of the Ottoman State. However, we see that this tradition is debatable with the Tanzimat (1839). In the middle of the nineteenth century, as an alternative to the madrasa tradition, teacher schools were opened for the first time in Istanbul. Teachers who graduated from these schools started to be appointed to provincial provinces outside of the central government and became more prominent in Ottoman educational institutions. Teachers' struggles, achievements, desperation have been the subject of many novels in our literature with the new introduction of the novel genre into our literature in the Tanzimat Period. Today's waiting most solutions in Turkey "teaching and learning" as two key issues, "pedagogy" In addition to the research carried out in the order, a literary product of "novel" genre in the various aspects by many authors, are discussed in the novel technique. These approaches have mostly been useful and successful. From this point of view, the phenomenon of "teacher and education" in the Turkish novel has been found worth researching. In this study, the novels in which the teacher characters in Turkish novels published from the 1860s, which are called the Tanzimat Period in Turkish literature, until the 1950s, when the Village Institutes were opened, and the novels in which the phenomenon of education given by the state institutions was examined, was examined by scanning method. The research was done in order to examine how the concepts of education, administration, supervision, teacher and student in the novels between the periods 1872 – 1950 were handled.

**Keywords:** Governness, Teacher, Novel, Type.

## BÖLÜM 1

### 1.GİRİŞ

Eğitim bireylere belli davranışları kazandırma, kültürel mirasımızı yeni kuşaklara aktarma, sağlıklı ve güçlü bir toplum olmak adına verilen uğraşlar bütünüdür. Tasarlanan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinin başkahramanı öğretmenlerdir. Öğretmenlik çok sayıda hayata tanıklık edebileceğiniz, içinde manevi zenginlik barındıran bir meslektir. Bu yönüyle edebiyatın bilhassa da romanların, ilgi odağı olmuştur. Romanlar, olabilecek olayların belli öğelerle kaleme alındığı edebi türlerdir (Akyüz, 1999). Türk edebiyatı roman türüyle on dokuzuncu yüzyılda tanışmıştır. Tanzimat döneminde Yusuf Kamil Paşa tarafından François Fenolen'in eseri tercüme edilerek Telemak(1862) adıyla yayınlanmıştır. Hem konusu hem de dili itibariyle çok rağbet görmeyen ilk çeviri eseri, ilk yerli romanımız olan Şemsettin Sami tarafından yazılan Taaşuk-ı Talat ve Fitnat takip etmiştir (Akyüz,1999). Tanzimat döneminden Milli edebiyat dönemine kadar romanlarda genellikle mirasyedi, yanlış batılılaşmanın örneği olan eğitim almamış ya da yanlış eğitim almış karakterlerin ibretlik hayatlarına rastlanmaktadır. Milli edebiyatın son dönemlerinden itibaren Kurtuluş Savaşı'nın etkisiyle romanlarımızda tema değişikliği görülmektedir. Eğitimin ve öğretmenlerin romanlarda belirginleşmeye başladığını görmekteyiz. İlk romanlarımızda “mürebbiye” olarak karşımıza çıkan, olumsuz örnek olarak işlenen eğitimcilerin yerine 1922'den itibaren fedakar, azimli ve vatansever “öğretmen” tipleri işlenmeye başlamıştır. Özellikle Reşat Nuri Güntekin tarafından yazılan Çalığışu romanındaki Feride'yle güçlü, kararlı, bir karaktere bürünmüştür. Feride, Cumhuriyet'in öğretmenlerden beklediği özelliklere sahip idealize bir tip olup kendisinden sonra yazılan romanlara ilham olmuştur.

## 1.1.Problem Durumu

1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı ile Osmanlı coğrafyasında Fransa'nın etkisi artmıştır. Fransa kendi dil ve kültürünün bu coğrafyada benimsenip gelişmesine büyük önem vermiş, 1900'lü yıllardan itibaren bunu sistemli hale getirmiştir. Bu gayeyle çok sayıda eğitimci gönderilmiş, çok sayıda Fransız eğitim kuruluğu aktif görev almıştır. Bu çalışmalarını kültürel, sosyal kuruluşlar ve okullarla desteklemiştir. Bu dönemde eğitim alanında 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi batılılaşma temelinde oluşturularak değişimin başlamasına önemli bir zemin oluşturmuştur. Bu değişimle eğitimde Maarif-i Umumiye Nezareti adıyla yeni bir örgütlenmeye gidilmiştir. Kurulan yabancı okullar “özel okul” olarak tanımlanmıştır. Bu okullar çağının koşulları içinde eğitim düzeyleri yüksek ve teknik imkânlar açısından diğer okullardan daha başarılıydı. Bu durum karşısında Osmanlı'nın gelir düzeyi yüksek aileleri kendi çocuklarının da bu okullarda eğitim almasını istemiştir. İlk dönemlerinde Müslüman çocukların bu okullarda eğitim görmesi yasaktı. Kiliselere bağlı olarak gelişen bu okullar, sosyal kuruluşlar ve devletin de desteğiyle Fransa hayranı bir neslin oluşmasına neden olmuştur. Bu okullar, kendi inanç ve dillerinde eğitim yapmakta burada öğrenim görenleri de baskıcı bir yapıyla eğitmekteydi. Robet Koleji'nde eğitimini tamamlamış Müfide Ferit Tek, “Bu okullara Türk girebilirsiniz ama Türk çıkamazsınız.” sözleriyle durumun ciddiyetini ortaya koymuştur. Çeşitli sebeplerden çocuklarını bu özel okullara göndermeyen ya da gönderemeyen fakat nitelikli bir eğitim almasını isteyen aileler yabancı bir eğitimcinin önderliğinde çocuklarının yetişmesi tercih etmişlerdir. Bu şartlar doğrultusunda Osmanlı aileleri ev ya da konaklarına mürebbiyeler almaya başlamıştır (Ulu, 2014).

Yenileşme dönemi olarak anılan ve Osmanlı'nın batılı bir hayat tarzını benimseye başladığı bu dönemde yaşanan bazı değişimlerin yarattığı etkiler, toplumun büyük bölümünü ilgilendirdiği için Tanzimat döneminden başlayarak romanlara konu olmuştur. Bu yeniliklerden biri konaklardaki eğitimin mümessili mürebbiyelerdir. Edebiyatımızdaki ilk roman olan Taaşuk-ı Talat ve Fitnat romanında ilk mürebbiye örneğimiz Fitnat hanıma dikiş öğretmekle sorumlu Şerife kadındır. Bu dönem romanları içinde yabancı olmayan tek eğitimci örneğidir. Fitnat, üvey babası Hacıbaba'nın isteği üzerine eğitimini tamamlamamış sekiz yaşında okuldan kopartılmış bir karakterdir.

Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey'le Rakım Efendi romanındaki Madam Jozefino adındaki Fransız asıllı mürebbiye Rakım Efendi'nin cariyesi Canan'a Fransızca ve piyano dersleri vermektedir. Aynı zamanda Jozefino'nun, evin beyi olan Rakım Efendi'yle de bir gönül ilişkisi bulunmaktaydı. Döneminin romanlarında yabancı eğitimcilerin evin beyleriyle yaşadıkları kaçamak gönül münasebetleri ve bunun aileye yaşattığı olumsuz sonuçlar sıklıkla karşımıza çıkmaktaydı. Bu sebepten dönem romanlarının çok azında eğitimci tiplerinin müspet olarak işlendiğini görmekteyiz.

Fatma Aliye hanımın Muhadarat romanında iki mürebbiye tipi karşımıza çıkmaktadır. İlk eğitimcinin ismi dahi telaffuz edilmezken para düşkün, gaddar bir karakter olarak tasvir edilmektedir. İkinci eğitimci Jozefin yüreğinde sevgi taşıyan, şefkatli, iyi eğitim almış bir tiptir. O dönem eğitimcilerinde çok görünmeyen bir özelliktir. Dönem mürebbiyelerinin çoğu eğitimsiz, ana dili Fransızca'yı konuşabildikleri için hayranlık uyandıran, etkileyici kadınlardır.

Recaizade Mahmut Ekrem'in Araba Sevdası romanında karşımıza çıkan Mösyö Pierre, dönem romanlarında karşımıza çıkan tek erkek mürebbiyedir. Roman kahramanı Bihruz Bey'i ahmak, eğitilemez bir mirasyedi olarak niteleyerek onunla kumar oynar ve ahlaki yönden olumsuzluklar içeren dergiler temin ederek Bihruz Bey'den para sızdırır.

Hüseyin Rahmi Gürpınar tarafından yazılan Mürebbiye romanındaki Anjel, annesi gibi ahlaki açıdan kötü bir hayattan gelmekteydi. Romanda yazar Anjel'i nüfusta baba adı yazılmayanlardandır şeklinde tanıtmıştır. Gösterişli ve hafif meşrep tavırlarıyla ailenin erkeklerini etkileyerek ailenin mahvoluşuna sebebiyet vermiştir. Dönemin toplumsal olarak mürebbiyelikle ilgili en önemli eleştirisi ve kaygısı romanın temasını oluşturmuştur.

Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu romanındaki olumlu özellikleriyle ön plana çıkan Matmazel de Courton adlı mürebbiye soylu bir Fransız ailesinin kızıdır. İyi bir eğitim almıştır. Osmanlı konak hayatına olan merakından mürebbiyelik görevini kabul etmiştir.

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Ölüler yaşıyor mu ? Romanında Madam Luiz Şermin metafizik konularıyla fazlaca meşgul olarak çocukların ruh sağlığı üzerinde olumsuz tesir bırakmıştır.

Halide Edip Adivar romanlarında da mürebbiye tipi işlenmiştir. Seviyye Talip romanında Seviyye, "Handan" romanındaki Handan, İngiliz mürebbiyelerden eğitim

almıştır. “Son Eseri” romanındaki Kâmuran ise Fransız bir mürebbiyenin sorumluluğundadır. “Raik’in Annesi” romanında, çocuğunun eğitimini üzerine almayan anneleri eleştiren Siret, mürebbiye elinde eğitilen çocukları, birer kukla olarak nitelendirir.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde öğretmen yetiştirme bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. 1924-1925 öğretim yılından itibaren dar-ul muallimin adı önce muallim mektebi, 1935’lerde ise “öğretmen okulu” olarak düzenlenmiştir. Öğrencisi az, öğretimi yetersiz olan bu okulların sayıları azaltılarak eğitim niteliği arttırılmıştır. 1940’ta köy enstitüleri açılınca öğretmen sayısı, ihtiyacı karşılayabilmiştir.

Cumhuriyet rejimi, ilk yıllarından itibaren öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal düzenlemeler yapmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanununun 1. maddesine göre “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. maddesinde “maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlikdir.” şeklinde yer almıştır. Yasalar, öğretmenliği bir meslek olarak devlet güvencesinde tanımlamış ayrıca eğitim - öğretim faaliyetlerinde üstünlüğün ve önceliğin öğretmenlikte olduğunu belirtmiştir (Hesapçıoğlu, 2009).

Cumhuriyet döneminde yapılan inkılapların ve reformların doğru anlaşılıp benimsenmesinin en etkili yolu, toplumun eğitilmesinden geçiyordu. Ülkemizde sosyolojinin kurucularından kabul edilen Prens Sabahattin’e göre, asıl sorunumuz medeniyet değişikliğidir. Medeniyet değişikliğini gerçekleştirebilecek en etkili araç ise, eğitimidir (Tezcan, 1996). Dönemin öğretmen anlayışı “mektepten memlekete” düşüncesiyle gelişmişti. Bunu öğretmenlere ve halka anlatmanın yollarından biri de romanlarda işlenen karakterlerle örnek oluşturmaktı. Reşat Nuri Güntekin’in anılarında Mustafa Kemal’in kendisinden “bana yobazlığı eleştiren bir roman yaz” talebi üzerine Yeşil Gece romanının yazıldığını, benzer bir isteğin Halide Edip’e de iletilerek bu doğrultu da Ateşten Gömlek romanının yazıldığı belirtilmektedir.

Cumhuriyet dönemi romanları içinde öğretmen tipini ele alan ilk romanımız, 1922 yılında Vakit gazetesinde tefrika edilmeye başlayan Reşat Nuri Güntekin tarafından yazılan Çalığışu’dur. Roman kahramanı Feride, küçük yaşta öksüz kalarak mücadeleci bir ruhla hayata tutunmuştur. Cumhuriyet öğretmenin tasviri olarak kabul

edilebilecek bir kararlılıkta mesleğini yapmaya çalışan Feride, dönemin genç kızları için de örnek oluşturmuştur. Çalığışu romanındaki (B...) vilayeti Maarif Müdürü Raşit Nazım, uyuşuk görünümünün altında uyuyan bir yılan gibidir. Çalığışu romanındaki(B...) vilayeti dârümuallimatı müdür yardımcısı Şehnaz, okulun her işini halleden yetenekli bir hanımdır. Romanın ilerleyen bölümlerinde Feride, Kuşadası Mektebine idareci olur. Okuldaki diğer öğretmenler bunu kabullenmekte zorlanırlar. Doktor Hayrullah Bey ile olan beraberliklerini yanlış yorumlayarak onu şikâyet ederler. Hayrullah Bey bu yanlış müfettişin halini tavrını anlatarak Feride'nin istifa etmesi gerektiği konusunda kendisini ikna eder. Roman da öğrencilerin hali tavrı da anlatılır bu öğrenciler içinde öne çıkan karakter Munise'dir. Feride, Munise'nin özel durumundan dolayı onu mahiyetine almak isteyecek kadar sahiplenir.

Vurun Kahpe'ye romanı 1923'de Akşam gazetesinde tefrika edilmeye başlamıştı. Bu eserde Halide Edip Adıvar, ilk kez öğretmen tipine yer vermişti. Romanda Aliye öğretmenin Kuvayi Milliye kimliği ve İzmir'in Yunanlılar tarafından işgali işlenmiştir. Romanda Aliye karakteriyle öğretmenin sahip olması gereken niteliğe dair bilgi verilmemesi onu Feride ve Çalığışu romanından ayrı bir yere koymaktadır.

1924 yılında yayınlanan Damga romanında Reşat Nuri Güntekin, İffet'in okuma arzusu önündeki baba engelini İffet'in mürebbiyesi Kamiyab Kalfa desteğiyle atlattığını gösterir. İffet, Darülfünun hukuk fakültesini bitirir. Cemil Kerim Bey'in çocuklarına özel ders veren kahramanımız burada öğretmen kimliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Romanında öğretmen kadrosu geniştir. Öğretmenlerden ilki, İffet'in çocukluk yıllarındaki mektep hocasıdır. Mektepte ufacak bir haylazlıkta dahi kabahatli öğrencinin bulunamaması durumunda Hoca Efendi, tüm sınıfı falakaya yatırmaktaydı. Yazarın 1925'te yayınlanan Dudaktan Kalbe romanının kahramanı Hüseyin Kenan Bey, Mesut Bey'den keman dersleri almış, mühendislik okuduğu halde müzik öğretmenliği yapmaya karar vermiştir. Dudaktan Kalbe romanında Hüseyin Kenan'ın, İstanbul'da müzik öğretmenliği yaptığı döneme dair iki okul müdüründen bahsedilir. Bunlardan ilki Hüseyin Kenan'ın diğer öğretmenler gibi kendisine saygı göstermediği hissine kapılıp Hüseyin Kenan'a öfkeleniyordu. Öğrencilere marşı yüksek sesle okutmuyor gibi boş bahanelerle Hüseyin Kenan'ın üstüne gidiyordu. Bir başka müdür ise oğlu için yaptırdığı eğlencede, Hüseyin Kenan'ın keman çalmamasına kızgınlığından çeşitli bahaneler uydurarak Hüseyin Kenan'ı Maarif Müdürlüğüne şikâyet eder. Maarif

Müdürü de bu konuyu, alkole olan düşkünlüğü ile bilinen bir müfettişe havale eder. Hüseyin Kenan yapılan bu çirkinliklere daha fazla dayanamaz ve istifa eder.

Reşat Nuri Güntekin'in kaleme aldığı 1928'de yayımlanan "Yeşil Gece" romanın başkahramanı Ali Şahin Efendi, mesleğine dair yapmak istediği her uygulamada desteklenmediği gibi tepki görmüştür. Roman Cumhuriyet'le birlikte sahip olunan ideallerin devam ettirilmesi mesajını içermektedir. Ali Şahin Efendi, sarık saran öğrencilerin kendilerini başka gördüklerini ifade etmiştir. Rasim öğretmenin de yenilikçi tarafları tıpkı Ali Şahin Efendi gibi medresede kabul görmemiştir. Romanda Müfettiş Hulusi Efendi, Ali Şahin hakkında aldığı yanlış bilgilerle Ali Şahin'i yıpratmak ister. Çünkü müfettişe usulsüz bir şekilde dârümuallimin müdürlüğü sunulmuştur. Herhangi bir yanlış yapar, hatırlı birini küstürürse müdür olma sürecini olumsuz etkileyebileceği korkusu yaşayan olumsuz bir tip olarak karşımıza çıkmaktadır. Reşat Nuri kendisi de uzun yıllar müfettişlik yaptığı için romanlarında olumsuz teftiş örneklerine yer vermiştir. Yeşil Gece'de olumlu yönetici modeli olarak Sarıova İdadisi Müdürü Talip Bey'i görmekteyiz. Talip Bey, Galatasaray Lisesi'nde eğitim görmüş bilgili bir insandır. Yazarın 1928 yılında yayınlanan "Acımak" adlı romanı, Zehra öğretmenin Anadolu'da mücadelesini anlatmaktadır. Öğrencilerine verdiği eğitim, şahsiyeti gibi mükemmeldir. Kısa zamanda İstanbul'u unutarak göreve başladığı kasabayı benimseyecek kadar görevinin kutsallığına inanan bir tiptir. Zehra da tıpkı Feride gibi tembelliği sevmez. Her şeyi devletten bekleyen miskin bir algının karşısındadır (Orakçı, 2016).

On Yılın Romanı adlı eserde iki öğretmen tipine birden yer veren yazarımız, Ethem İzzet Benice'dir. Eser, 1933 yılında devlet yayını olarak basılmıştır. Roman ülkeyi tüm sorunlarını halletmiş olarak kurgulayarak öğretmen temasını işleyen tek romandır. Romanın karakterleri Erhan ve Torun iyi eğitim almış, toplumun sevgisini ve saygınlığını kazanmış karakterlerdir.

1935 yılında yayınlanan Muazzez Tahsin Berkant tarafından yazılan Bahar Çiçeği romanı aslında bir aşk romanıdır ancak roman kahramanı öğretmen Mina'nın olay örgüsü içinde özellikleri verilmiştir. Mina oldukça olumlu bir tiptir. Roman yazarının da öğretmen olması mesleğin doğasını ve atmosferini gerçekçi vermesi bakımından önemlidir.

1937 yılında Cumhuriyet gazetesinde tefrika edilen Biz İnsanlar romanında Peyami Safa, Orhan karakteriyle genç ve milliyetçi bir öğretmen betimlemiştir. Romanda, öğretmen Orhan'ın sahip olduğu materyalist felsefeden vazgeçişini anlatılır.

1939'da Yedigün dergisinde tefrika edilen Tatarcık romanında Lale, sade bir hayat tarzına sahip, çalışkan bir İngilizce öğretmenidir. Hem öğretmenliği hem de arkadaşlığı romanda yüceltilmiştir.

Vedat Nedim Tör, 1943 yılında yayımlanan Resim Öğretmeni romanında, bir Anadolu kasabasında ortaokul resim öğretmeni Mehmet'in öğretmenlik sürecini anlatır. Çevresiyle iyi ilişkiler kuran Mehmet'in, Kimgilzâdeler gibi yörenin ileri gelenlerini bile eğiterek, kendisine ve dünya görüşüne hayran bırakır. Roman, Köy Enstitüleri kitaplıklarında yer almıştır. Aynı yazarın iki ciltlik Güven romanındaki Sahir öğretmen, iyi eğitim görmüş, liselerde felsefe öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlik görevinden çıkartıldıktan sonra gazetecilik yapmış ancak Sahir öğretmen imajı değişmemiştir.

Kemal Bilbaşar'ın 1943'te yayınlanan Okyanus Çağrısı, bir günlük şeklinde kaleme alınmış ve bir ilkokul öğretmenin şaşkın dünyasını anlatmıştır. Çocukluğunu zor bir durumda geçiren kahraman, küçük bir kasabada öğretmenlik yaparken tatil için İzmir'e gider. Zehra ile nişanlıdır. İzmir'de düzensiz bir hayat yaşıyor. Döndüğünde görevi bitmişti. Para yok, açlık yok; Kapıcı olmak istedi ama yapamadı. Yoksulluğun son evrelerinde denize baktığını ve babasına deniz dediğini hatırlıyor. Denize gider.

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi romanlarında karşımıza çıkan olumsuz mürebbiye tiplerinin ortak özelliği iyi eğitim almamış kişilerden oluşmalarıdır. Farklı bir kültürden gelen bu yabancı mürebbiyeler Osmanlı aile yapısına gerekli hassasiyeti göstermeyerek toplumsal bozulmalara yol açmışlardır. Bu toplumsal bozulmanın eleştirisi de romanlara yansımıştır. Bu dönemde romanlarda olumlu olarak işlenen mürebbiyeler iyi eğitim almış bireylerdir ve sayıları çok azdır. Cumhuriyet'le birlikte eğitimin önemi ve amacı doğru anlaşılmıştır. Bu dönemin öğretmenleri aldıkları eğitimin etkisiyle olumlu özellikler geliştirmişler ve romanlara bu yönleriyle konu olmuşlardır. Olumlu mürebbiye tipleriyle Cumhuriyet öğretmenin ortak özelliği iyi eğitim almış olmalarıdır. 1872'den 1950'ye kadar karakterler çeşitlense de yüceltilen ya da olumsuz eleştirilen eğitimin kişiye kazandırdıkları ve eğitimci olmanın sadece eğitim alınarak yapılabileceği gerçeğidir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, 1872 – 1950 yılları arasında toplumun eğitim, yönetim, denetim, öğretmen ve öğrenci algısının dönem romanlarına yansıyan yönlerinin betimlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türk romanında öğretmen tipi ilk kez ne zaman ve nasıl ele alınmıştır?
2. Cumhuriyet Dönemi romanlarında eğitim, yönetici, denetim, öğretmen, öğrenci, okul kavramları nasıl ele alınmıştır?
3. Dönemlere göre romanlarda öğrenci, öğretmen, yönetici, denetim, eğitim algılarında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

## **1.3.Araştırmanın Önemi**

Romanlar, toplumsal hayata ayna tutmuştur. Sosyal hayattaki değişimin ve gelişimin romanlara yansımaları kaçınılmazdır. Eğitim gerçeği, edebiyata en net olarak romanlar aracılığıyla yansımıştır. Romanların dönemlerinin eğitim politikalarıyla birlikte değerlendirildiği bu çalışmada kronolojik değişim gözlemlenebilecektir. Romanların eğitimci kahramanlarının, yöneticilerin, müfettişlerin özellikleri, romanların yazıldıkları dönemlerde toplumun eğitime bakış açısını ve eğitimden beklentisini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, eğitimin, eğitimcinin sanatçı hassasiyeti ve algısıyla oluşturulan kurgusal yapı içindeki algılanış biçimleri ortaya koyulmuştur.

## **1.4.Sayıtlar**

Romanlar, yazıldıkları dönemin olaylarını ve tiplerini gerçeğe uygun olarak işlemiştir.

## **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 1872 – 1950 yılları arasındaki eğitim, yönetim, denetim, öğretmen, öğrenci kavramlarını ele alan romanlarla sınırlıdır. Ancak çalışmanın amacı antoloji oluşturmak olmadığı için bu kavramlarının yer aldığı tüm romanlar incelemeye dahil edilmemiştir. 1923 – 1950 arası Cumhuriyet dönemi roman yazarları gözlemci – gerçekçiliğe dayalı romanlar yazmışlar. 1950’den sonra köy enstitüsü çıkışlı yazarlarla roman yazma eğiliminde (bireyin iç dünyasını ele alan romanlar, toplumcu gerçekçi

romanlar, modernist romanlar, milli ve dini duyarlılıkları yansıtan romanlar) değişiklikler olmuştur.

### 1.6.Tanımlar

**Mürebbiye:** Türk toplumunda Tanzimat dönemiyle Cumhuriyet dönemi arasında çocukların batılı tarzda yetişmesinden sorumlu çoğunluğu kadınlardan oluşan özel öğretmen.

**Öğretmen:** Cumhuriyet döneminden itibaren alanında bilgili, eğitim işinden sorumlu idealist kişi.

**Roman:** Olmuş ya da olabilecek olayları anlatan belli bir plan içinde yazılan gerçeklikten beslenen edebi türdür.

**Tip:** Günlük hayatın izlerini taşıyan tek bir belirgin yönüyle karşımıza çıkan roman kişisidir.

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1.Öğretmenlik

##### 2.1.1.Öğretmenlik Mesleği Kavramı

İlk çağlardan bu yana, insanların ve niteliklerinin biçimlenerek işlenmesinde eğitim, en önemli etken olmuş, bu önemini zamanla daha çok artırmıştır (Yılman, 2006). Medeniyetler ve toplumlar bu kavramı sistemleştirmeye ve aktarmaya çalışmışlar ve bir eğitim anlayışı geliştirmeye başlamışlardır. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların ortak paydası, nitelikli işgücü yaratan ve insanlığın oluşumuna katkı sağlayan ve bu unsuru bir güç olarak yüzyılın gereklerine uygun olarak sürekli geliştirmeyi amaçlayan bu unsura yapılan vurgudur. Ulusların en büyük çabası, değişen ve hızla gelişen koşullara uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmektir (Gökçe ve Sezer, 2012).

Bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler, elektronik, iletişim ve ulaşım sistemlerindeki girişimler, dünyada bize birçok kolaylık sağladığı gibi birçok zorluğu da beraberinde getiriyor. Bu nedenle toplumun gelişmesi, ilerlemesi ve değişmesi en sığ bölge ve topraklarda bu değişimlerin etkisiyle bireylerin bilinçlenmesine bağlıdır (Yılman, 2006).

Uzmanlaşmış eğitim sistemi, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer birçok alanda gelişmesi ve büyümesi için temel oluşturur. Eğitim, dünya kültürünü, davranışlarını, fikirleri, sistemleri, soyut, gerçek gerçekleri ve durumları iletmekten sorumludur. İnsanlar öğrenme becerilerini kazanmaya başladıkları andan itibaren insanlık konusunda bir eğitimin olduğu söylenebilir. İnsanların yaşam aktivitelerini sürdürebilmeleri için planlı eğitim süreçleri gereklidir (Başaran, 1994). Bireyler planlı bir eğitim süreci ile çeşitli davranışlar kazanarak hayata uyum sağlama becerisi kazanırlar.

Okçabol'a (2005) göre; MÖ 387'de Akademi'yi kuran ve bilgiye vurgu yapan Platon'a göre eğitimin amacı 'bedene ve ruha bunu yapabilme kabiliyetini vermek ve insanı erdemli kılmak' idi. MÖ 350 yılında liseyi kuran Aristoteles'e göre eğitimin amacı, insanları bireysel farklılıklarına göre erdemli ve bilgili üyeler haline

getirmektir... J. Dewey (1859-1952) hem kişisel hem de toplumsal gelişmeyi vurgular. Hayatın kendisi, hayata hazırlık değil; eğitimin amacı çocuklara ne düşüneceğini değil, düşünmeyi öğretmektir. Öğretmenlerin iletişimin lideri, etkileşim ortamının ve eğitim faaliyetlerinin yöneticisi olması nedeniyle öğretmenlerin önemi her geçen gün artmaktadır (Uğurlu ve Polat, 2011). Öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarından oluşan bir eğitim sisteminin bu yapısal unsurları birbirinden ayrı düşünülemez. Domino taşı gibi birbirini etkileyen yapılardan birindeki aksaklıklar tüm eğitim sistemini etkiler (Özkan ve Çelikten, 2018). Öğretmenler, sistem vericileri olarak oynayacakları bir role sahiptir ve eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlik, diğer mesleklerden her zaman ayrı tutulan, toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde büyük rol oynayan ve itibarını her zaman koruyan, kadim bir geçmişe sahip önemli bir meslektir. Gelişmekte olan bir toplum olarak düşünülmesi, bireylerinin yüksek eğitilmiş olmaları ile doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapılarda belirleyici bir unsurdur. Eğitimin önemli bir unsuru olarak öğretmenler toplumdaki ve bireylerden ayrılamazlar (Ataüenal, 2003).

Öğretmenler, eğitim sisteminin sürdürülmesinde, geliştirilmesinde ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimi nesilden nesile aktaran öğretmenler, yetişmiş bir işgücünün oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitilmiş personel, toplumların ve ülkelerin teknolojik ve ekonomik kalkınmasının temelini oluşturur. Dolayısıyla öğretmenler ve öğretmenlik mesleği bu gücün inşasında doğrudan yer almaktadır (Özer, Gelen, 2008). Bu nedenle eğitim araştırmalarının merkezinde öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenler, eğitim alanında toplumsal beklentilerin karşılanmasında, özel eğitim etkinliklerinin uygulanmasında, eğitimin etkililiğinin ve kalitesinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Çetinkaya, 2014). Dolayısıyla eğitim sisteminde en önemli rolü öğretmenin üstlendiğini ve bu sistemin var olması için güçlü bir yol sağladığını söyleyebiliriz.

Günümüz bağlamında kültürel miras öğretmenlerinin daha yetkin pozisyonlara getirilmesi, toplumun zaman içinde değişmesine, gelişmesine ve ilerlemesine olanak sağlamak için çok önemlidir (Uğurlu ve Polat, 2011). Ülkelerin günün değişen, gelişen, teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal sistemlerine uyum sağlamaları gerekmektedir. Bir ülkedeki en önemli sistem olan eğitim sisteminin bu değişime uyum sağlayabilmesi için bu sistemin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin donanımlı ve deneyimli olmaları gerekmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Eğitim

sisteminin kalitesini ve verimliliğini sağlamak için öğretmenlik mesleğine yeterli önem verilecektir. Toplumun gelişmesinde, büyümesinde ve nitelikli personelin yetiştirilmesinde etkili olacaktır (Ira, 2004). Öğretmene iyi değer veren, öğretmenleri donanımlı bir şekilde yetiştiren bir toplumda eğitimin kalitesi de doğru orantılı olarak artacak, yetenekli insan dediğimiz bireylerin yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır. Öğretmenlerin göreve başlamadan önce donanımlı olmaları, hizmet öncesi ve hizmet sırasında donanımlı olmaları eğitimin kalitesine ve eğitim hizmetlerinin kalitesine doğrudan etki ettiği için önemlidir (Celep, 2004). “Dolayısıyla mükemmel öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan kurumlarda eğitimin şekli, içeriği ve kalitesi gelecek nesillerin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir” (Kuru, 2017).

Adaylar, hizmet öncesi mesleki eğitim yoluyla eğitim sisteminin kalitesini artıracak ve eğitimin gelişmesini sağlayacaktır. Ön eğitim programları, öğretmen adaylarına meslekleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmaktadır. Okul öncesi programları ne kadar uzmanlaşırsa öğretmen adayları o kadar yetkin olacaktır (Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012).

Bu programlarla çalışma kapsamı ve yeteneği, öğretmenlerin mesleki hazır bulunuşluk duygularını artıracak çeşitli öğretim uygulamalarını deneyimlemelerine olanak sağlayacaktır. “Bir ülkede kaliteli eğitim söz konusu olduğunda bir öğretmen yetiştirme programı çok önemlidir.” (Kuru, 2017).

### **2.1.2.Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Gelişimi**

Öğretmenlik mesleğinin gelişimin tarihsel olarak incelenmesi, geçirdiği süreci anlamak ve önemini kavranması açısından etkili bir yöntemdir. Geçmişe bakıldığında öğretmenlik bütün medeniyetlerde var olan ve kökeni oldukça eskilere dayanan bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihin her döneminde var olan bu meslek, ortaya çıkıp daha sonra kaybolan farklı meslekler göz önüne alınacak olursa, hala etkisini sürdüren bir alan olarak önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Ayas, 2009).

Yazılı tarih kaynaklarında öğretmenlik mesleğinin antik çağlardan bu yana devam etmekte olan bir dal olduğunu görmek mümkündür. Antik Yunan’ın en parlak dönemleri olarak adlandırılabilir tarihsel süreçlerde önemli düşünce adamlarının bir yandan öğretmenlik yapmakta olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle öğretmenliğin yalnızca bir toplum ya da bir çağı değil, çok daha kapsamlı bir süreci etkisi altına alabilecek bir iş olduğu görülmektedir (Aktürk, 2012).

Batı medeniyetinin yanı sıra İslam medeniyetinde de öğretmenlik mesleğinin oldukça önemli ve etkili bir işlevi bulunduğu tarih araştırmalarında yer almaktadır. Eğitimin ve öğretimin en stratejik parçası olan öğretmenler çağlar boyunca toplumlara hizmet etmiş ve gelecek nesillerin yetişmesinde, devletlerin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkınmasına katkıda bulunmuştur.

Bütün coğrafyalarda olduğu gibi Türk coğrafyasında da öğretmenlik tarih boyunca önemini korumuştur. Örneğin; Osmanlı Devleti'nin siyasi olarak yükselişte olduğu Fatih Sultan Mehmet döneminde sübyan mektebi olarak adlandırılan dönemin ilkokullarında görev yapmak üzere seçilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için özel programlara başvurulmuştur. Bu uygulama; öğretmenlerin ve onların eğitimlerinin tarihte de önemsenen bir konu olduğunun kanıtı niteliğindedir. Dönemin öğretmenlerinin eğitim ve öğretim yöntemleri ile tartışma usulleri konusunda eğitimler alması eğitimin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin yetkin hale getirilmesi için dönem koşullarında oldukça önemli bir gelişme olarak gösterilebilir (Ayas, 2009).

Fatih döneminin ardından 18. yüzyıl ortalarına dek hızını kesen öğretmen yetiştirme programları ıslahat hareketleri ile yeniden gündeme gelmiş ve çeşitli eğitim kurumlarında konu ile ilgili eğitimlerin verilmeye başlanması bu yıllarda yeniden atılan adımlardan biri olmuştur. 1848 yılında Darulmuallimin'in kurulması ve öğretmenlerin yetiştirilmesi Osmanlı Devleti'nde bu konudaki en önemli adımlardan biridir (Poyraz, 2005).

150 yıllık tarihe bakıldığında öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim sisteminin güçlendirilmesi alanında çalışmaların Cumhuriyet döneminde esas ivmesine kavuştuğu söylenebilir. Kuruluştan itibaren öğretmen yetiştirmek amacıyla farklı kurumların ortaya çıkarılması nitelikli öğretmenin ortaya çıkarılması konusunda oldukça etkili bir faaliyet haline gelmiştir. Bu amaçla hizmet veren eğitim kurumları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Ayas, 2009):

- Öğretmen okulları
- Köy enstitüleri
- Eğitim enstitüleri
- Yüksek İslam enstitüleri
- Ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulları
- Eğitim bilimleri fakülteleri

- Yüksek öğretmen okulları

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirmek için açılan kurumlar öğretmenlik mesleğinin önemini korumasına ve Türk eğitim sisteminin veriminin artmasına olanak sağlasa da sonraki yıllarda yaşanan bazı gelişmeler Türkiye’de öğretmenliğe dair birtakım sorunların doğmasına zemin hazırlamıştır. Eskicumalı (2002)’ya göre öğretmenlik alanında özellikle 1980’lerden sonra uygulanan politikalar mesleğin toplum içindeki değerine zarar gelmesine neden olmuştur.

1982 yılında daha önceden Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme faaliyetleri Yüksek Öğretim Kurumlarına devredilmiştir. Bu durum akademik açıdan öğretmenlere katkı sağladığı gibi öğretmen yetiştirme konusunda tecrübesiz olan öğretim kurumlarında da çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir (Özeren, 2013).

Getirilen bu yeni uygulamanın ardından 1989 yılında öğretmenlerin sınav yolu ile göreve getirilmeleri kararlaştırılmıştır. Yazılı ve sözlü sınavlar doğrultusunda yeterlilikleri ölçülen öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için atılmış olan bu adımın ne derece verimlilik sağladığı ise tartışmaya açık bir konu haline gelmiştir (Erden, 1999). Çelikten (2005)’e göre 1991 yılı itibariyle uygulanan merkezi sınav sistemi; öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılmasından ziyade bir seçme ve eleme amacı gütmektedir.

Sonuç olarak tarihsel perspektifte öğretmenliğin önemli ve etkili olduğu gibi aynı zamanda bir problem alanı ortaya çıkardığı da görülmektedir (Şenyurt, 2016). Farklı uygulamaların ve sistemlerin sonuçları olarak günümüzde öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin sistematik sorunları devam etmekte ve bu durum farklı devlet politikaları ile çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır (Beyhan, 2012).

### **2.1.3.Öğretmenlik Mesleğinin Önemi**

Karmaşık ve dinamik bir yapı olduğu için geçmişte herkes tarafından kabul edilebilecek net bir eğitim tanımı yapılmamıştır. Eğitimin en yaygın tanımı, Ertürk’ün (1972) "kişinin kendi deneyiminin ve davranışında kasıtlı olarak değişmesinin istendiği süreç" tanımıdır. Basit bir tanımla, eğitimin toplumdaki bireylere öğrenmeleri ve anlamaları için ihtiyaç duydukları fırsatları sağlamaları için fırsatlar sağlamakla ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim, iletişim ve etkileşim gibi unsurları içerir. İletişim ve etkileşimi yöneten öğretmen, eğitimin en önemli unsurlarından biridir.

Okullarda eğitim veren ve bu hizmetleri veren çok sayıda kişi olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan öğretmenleri, memurları, personeli ve teknisyenleri sayabiliriz. Bu personel, eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Ama öğretmen aralarından birincidir. Öğretmen, okulun tüm seviyelerinin ve faaliyetlerinin kilit unsurudur. Okulun fiziksel olanaklarının yanı sıra, bireyler için demokratik bir ortam yaratmak, öğrencilerin beklentilerini karşılamak, hedeflerine ulaşmak ve onlara uygun bir ortam oluşturmak genellikle öğretmenlerin beceri, tutum ve davranışlarıyla uyumludur(Çelikten, 2005). Kısacası eğitimin başarısı, faydaları, istenilen hedefe ulaşılması, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimleri, milli kültür ve manevi değerler bir üst seviyeye taşınır. Sahne, öğretmenin becerilerine ve meslekte kazandığı performansa bağlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimin en önemli ögesidir denilebilir.

#### **2.1.4.Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri**

Öğretmenlik mesleğinin de diğer tüm meslekler gibi kendine has birtakım özellikleri vardır. Bunlardan bir kısmı şu şekildedir (Üredi, 2006):

- Öğretmenlerin çoğunluğu memurdur. Tüm toplumlarda eğitim devlet denetimine tabidir, ancak devlet tarafından finanse edilmeyebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğu devlet memuru olarak çalışırken, bazıları özel okullarda çalışmaktadır.
- Birçok ülkede, öğretmenlik mesleği genellikle orta ve düşük gelirli ailelerden gelen kişiler tarafından tercih edilmektedir. Öğretmenlik düşük gelirli bir meslektir. Öğretmenlik çoğu ülkede en düşük ücretli mesleklerden biridir. Bunun nedeni öğretmen sayısının fazla olmasıdır.
- Öğretmenlik mesleği sosyal statü açısından çok yüksek değildir. Bunun nedeni öğretmenlerin gelirlerinin düşük olması ve öğretmenlik yaptıkları grubun yaş ve bilgi düzeyinin düşük olmasıdır.
- Öğretmenlik meslek değiştirme oranı yüksek bir meslektir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin düşük ücretli olmaları ve düşük statüye sahip olmalarıdır.
- Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlik genellikle kadınlar tarafından tercih edilmektedir.

Öğretmenler, bir toplumun ufuklarını açan ve mevcut sosyal medeniyet düzeyine ulaşan eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsurudur, dolayısıyla toplumun kendi

alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması beklentisi vardır. Öğretmenler, ülkemizin uzmanlaşmış insan kaynağını inşa etmekten sorumludur. (Özpınar, 2007).

### **2.1.5.Yetkin Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler**

Öğretmenlik mesleğinin hazırlık aşamasında genel kültür, öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi eğitimi verilir. Eğitim düzeyine bakılmaksızın, gelecekteki öğretmenlerin bu becerileri edinmeleri için yükseköğretime devam etmeleri gerekiyordu. Eğitim ve öğretimin amaçlarına ek olarak, istenen sonuçlara ulaşmak için belirli koşulların karşılanması gerekir. Eğitim sistemini olabildiğince mükemmel hale getirmek, eğitim için gerekli araç ve gereçleri sağlamak ve gerekli fiziksel uygunluğu sağlamak için bu gereksinimlere güvenebiliriz. Ancak, bu gerekli koşulların varlığı, amaçlanan eğitim başarısını ve faydalarını elde etmek için yeterli değildir. Bunun nedeni öğretmenlere ve bu fırsatlardan ve koşullardan yararlanabilecek eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçlere ihtiyaç duyulmasıdır. Eğitimde kullanılan teknoloji ve ekipmanları kullananlar için eğitim hizmetlerinde kullanılan araçların yeni ve verimli olması başlı başına bir anlam ifade etmiyor. Bunun nedeni, onları kullanan öğretmenlerin kendi alanlarında iyi bilgiye sahip değillerse istenen sonuçları elde edememeleridir. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ve etkinliklerin modern gereksinimlere uygun olarak uygulanması konusunda kendilerini eğitmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmen, yalnızca öğrettiği kişinin değil, aynı zamanda gelecekteki görevler için sorumluluğunun da farkında olmalıdır. Gelecekteki sorumluluklarının farkında olan bir öğretmen, sadece bir öğretmen değil, aynı zamanda değerleri inceleyen ve geliştiren, sektörler arası bağlantılar kuran, üretime katkıda bulunan, sorular soran, iletişim kuran ve ilişkileri önemseyen bir rehberdir (Karaca, 2008).

Öğretmenlerin aradıkları nitelikler konusunda fikir birliği olduğunu söylemek mümkün değil. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı yayınlar, öğretmenlerin ve iş arayanların bireysel ve mesleki düzeyde kazanmaları beklenen özellikler ve beceriler hakkında metinler içermektedir. Genel olarak, etkili bir öğretmenin istenen özellikleri şunlardır (Çelikten, Şanal ve Yen, 2005):

- Sabırlıdır, olaylara karşı dayanıklı bir yapıya sahiptir. Kontrollüdür, duygularını kontrol eder.

- Farklılıkları yönetebilecek bir yapıya sahiptir. Her türlü inanca, görüşe ve gruba saygı duyar.
- Temiz ve düzenlidir. Düzgün, dikkatli ve hassas giyinir.
- Eleştiriye açıktır.
- Kendisini geliştirir.
- Kişisel sorunlarını sınıfta veya okulda yansıtmaz.
- Gerektiğinde öğrencileri motive eder.
- Başarı odaklı, öğrenci başarı beklentisi yüksek ve öğrencileri destekleyici.
- Düşünce ve davranışlarınızda öğrencilerine örnek olur.
- Kibar, sabırlı ve anlayışlıdır.
- Öğrencilerin dostu ve sırdaşı olur, onlara dürüst ve tarafsız davranır.
- Sınıfta eğitim disiplini sağlar ve yaratıcı çalışır.
- Liderlik vasfı taşır.
- Öğrenciler, veliler ve çevrelerindeki kişiler tarafından başarılı kabul edilir.
- Arabulucu ve temsilcidir.
- Teşvik eder ve destekler.
- Anlayışlı, sevecen ve eğlencelidir.
- Sorundan şikayet etmeyen, sorunu çözmeye çalışandır.
- Otoriter değildir, sınıflara yetki verir.
- Atanan görevleri takip eder ve izler.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- İyi gözlem becerileri vardır.
- Kendini sürekli yenileme çabasıdadır.

Üstün yetenekli 60 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin öğretmenlerinde aradıkları nitelikler sıralanmasında mesleki niteliklerin kişisel niteliklerden daha önemli görülmüştür. Yapılan bu araştırma önem sırasına göre şu şekilde sıralanmıştır.

- Yeterlilik ve öğrenmeye ilgi
- Belirli bir konunun öğretiminde sıra dışı yeterlilik
- İşbirlikçi demokratik tutum
- Geniş ilgi alanı
- Ödüllendirme ve takdir kullanımı

- Esneklik
- Adil ve tarafsız olma
- Espri duygusu
- İnsanların sorunlarıyla ilgilenme
- Hoş bir görünüm ve tavır

#### ***2.1.5.1.Kişisel Nitelikler***

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde uyulması gereken belirli ilkeler ve insan olmak için gerekli olan bazı etik değerlere ihtiyaç duyarlar. Bu ilkelerin öğretmenlik mesleğinin temel değerlerinden biri ve mesleki cesaretin temel ölçütlerinden biri olduğu söylenebilir (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlerin kişisel özellikleri eğitimin etkililiğine katkı sağlar. Bir öğretmenin kişiliğinin kalitesi, öğrencilerin çalışmalarını ve okula yönelik tutumlarını büyük ölçüde etkiler. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde sadece olumlu bir etkisi olmakla kalmaz, aynı zamanda kişisel sorunları üzerinde de müspet bir etkisi vardır.

Sevgi, saygı, tavır vb. etkilerinin yanı sıra kaygı, korku, mesafe gibi etkileri de olabilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel nitelikler üzerine çok fazla araştırma yapılmış olsa da, herkesin kabul ettiği ortak bir standarttan bahsetmek henüz mümkün değil. Bu konu için evrensel olarak kabul edilmiş bir standart yoktur ancak eğitimciler tarafından sıklıkla kabul edilen ve öğretmenlerin sahip olması gereken aşağıdaki önemli kişilik özelliklerini listelemek mümkündür (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

- Öğrencilerin görüşlerine açık ve objektif olma
- Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alma
- Eğitime bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşma becerisi
- Bireysel farklılıklara dayalı eğitim
- Sürekli güncel, yeniliğe ve gelişime açık olmak
- Sosyal değişimi anlama ve yorumlama becerisi
- Eğitim teknolojisinin gelişimini dikkatlice izleme
- Araştırmacı
- Öğrencilerin başarılarına ilişkin yüksek umutları ve güvenleri.

### **2.1.5.2.Mesleki Nitelikler**

Öğretmenin asıl görevi, okulun ve dersin amaçlarına uygun olarak öğrencilerde kalıcı bir iz bırakmaktır. Mesleki beceriler, öğretmen yetiştirmenin ön koşullarından biridir (Erden, 1999).

Bir öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak mesleki becerilerini tamamlarlarsa daha değerli olabilirler. Öğretmenlik mesleği, yetenekli ve donanımlı olmayı öğretmenliğin ön şartı kabul etmiştir. Aksi takdirde görevini yerine getiremeyecektir. Ülkemizde, öğretmenlik mesleği eğitimi aşaması, gelecekteki öğretmenlere ilgili eğitim programlarında genel kültürel bilgi, alan bilgisi ve öğretmen mesleki bilgisi sağlamayı amaçlamaktadır. Ülkemizde de pek çok ülkede olduğu gibi adayların eğitimine yönelik tasarlanan programlar sıklıkla sosyal bilimlerle ilgili derslerin yanı sıra pedagojik eğitim ve uygulamalı araştırmaları da içermektedir (6. Milli Eğitim Şurası Kararları).

Farklı kaynaklar, eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmek için etkili bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler hakkında farklı bilgi ve görüşler sağlar. Bu özellikler daha da geliştirilebilir. Bir öğretmenin mesleki özellikleri aşağıda listelenmiştir, bunların çoğu tanınmış ve ders kitabında listelenmiştir. Elbette bu özellikler sabit değildir ve zamana, sorunun doğasına, talebe ve günün koşullarına göre değişebilir ve uyum sağlayabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

- Zamandan tasarruf sağlar, zamanı etkili kullanır. Derslere zamanında başlayıp yine dersleri zamanında bitirme konusunda başarılıdır.
- Diğer yöneticiler ve öğretmenlerle birlikte çalışır.
- Öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal özelliklerini bilir ve bunlara uygun davranır.
- Öğrendiklerini uygulayabilen ve uygulatabilen kişiler yetiştirir.
- Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
- Öğrencileri eğitim ve sosyal hayatın bir sonraki aşamasına hazırlar.
- Sınıfta öğretme ve öğrenme ile ilgili yeni bulguların kendini yenilemesi, izlenmesi ve uygulanması.

- Etkili sınıf yönetimi. Bu, öğrencilerin sınıftaki tüm etkinliklere katılmalarını sağlamak içindir.
- Kendini sürekli geliştirmeye çalışır.
- Geçerli ve güvenilir ölçüm teknikleri kullanarak öğrenci başarısını değerlendirmek için pratik önlemler alınır.

### **2.1.5.3. Alan Bilgisi**

Öğretmenlerin eğitim-öğretim döneminde öğretilecek konular hakkında alan bilgisine sahip olması gerekli olduğundan aday adayların öğretmen yetiştirme sürecinde belirli bilgi ve deneyime sahip olmaları ve bu alanda ilgili programların düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programındaki bazı dersler bu amaca ulaşmaya yöneliktir. Öğretmenler mesleki becerilerini bildikleri ölçüde mesleklerinde başarılı kabul edilmektedir. Bunu bilmek, öğretmenin öğretebilmesi için bir ön şarttır. Örgün eğitim kurumlarının faaliyetleri kültürden çok bilimin ürünü olan bilgi ve becerilerin kazanılmasına odaklanmaktadır. Ülkemizde Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konularda eğitim programları düzenlendiği için öğretmenlerin profesyonel olması gerekmektedir. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen içeriği bilgisi, öğretim başarısı için çok önemlidir. Alan hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler çok şey başarabilir, ancak yeterli içeriğe sahip olmayan öğretmenlere öğretim materyalleri sağlanmamaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Müfredatın Türkçe - Sosyal Bilimler, Matematik - Fen olmak üzere ikiye ayrıldığı ülkemizde öğretmenlerin kendi alanlarında bilgili olmaları, alanlarındaki gelişmeleri ve değişiklikleri takip etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi alanlarındaki becerilerini, bu alandaki kişisel gelişimlerini ve becerilerini geliştirmek, öğretimi daha etkili kılmak için öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır. Öğretmenlerin kendi alanlarında yetersiz veya az yeterli kişisel gelişimleri, yetersiz öğretime ve olumsuz öğrenci performansına yol açabilir.

### **2.1.5.4. Öğretmenlik Meslek Bilgisi**

Öğretmenin alanında bilgi sahibi olması öğretimin olmazsa olmazı olmasına rağmen başarılı bir öğretimin sağlanması adına yeterli değildir. Öğretmenin zaten bildiklerini iletmesi ve öğretmesi önemlidir. Öğretmen bilginin nasıl aktarılacağını bilmelidir. Bir öğretmenin mesleki bilgisi, mesleği için iyi donanımlı olduğunu gösterir, ancak bu bilgiyi aktarabilme yeteneği de öğretmenin mesleğiyle ilgilidir. Bir öğretmenin bildiğini öğretmek ve öğrencilerine aktarmak için bazı bilgi ve becerilere ihtiyacı vardır. Bir öğretmenin konuyu profesyonel olarak bilmesi yeterli değildir.

Öğretmen bunu öğrencilere aktarmazsa, mesleki açıdan yeterince başarılı olduğu söylenemez. Bu nedenle, öğretmen bilgiyi öğretebilmeli ve aktarabilmelidir. Aksi takdirde öğretmen görevini yerine getiremeyecektir. Mesleki bilgi edinme sürecinde öğretme ve öğrenme becerilerine odaklanılır. Eğitim açısından, bir öğretmenin kişisel becerileri profesyonel becerilerle tamamlanmalıdır (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlerin kişisel özelliklerini tamamlaması beklenen, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin aradığı mesleki becerilerin bir özeti aşağıdadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005):

- Öğretim sürecinin planlamasını yapabilme
- Çeşitlilik getirebilme
- Öğretim süresini etkili bir şekilde kullanabilme
- Katılıma dayalı öğretim ortamları düzenleyebilme
- Öğrenciler üzerindeki gelişimi izleyebilme

#### ***2.1.5.5. Genel Kültür***

Öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu bilgiler sadece alan ve mesleki bilgi ve becerilerden ibaret değildir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin dünya ve kültür hakkında genel bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Şişman ve Acat, 2003) Tüm öğretmenlerin ortak görevi, öğrencileri sosyalleştirmektir. Bunu yapmak için öğretmen topluluk kültürünü öğrencilere aktarmalıdır. Öğretmenlerin sosyal kültürü öğrencilere en iyi şekilde aktarabilmeleri ve bu alandaki görevlerini yerine getirebilmeleri için mevcut toplumlarının doğasının farkında olmaları gerekir. Öğretmenin içinde bulunduğu çevre ile çatışmamak için, aile yaşam tarzından çevresel norm ve değerlere kadar tüm alanların özelliklerinin farkında olması gerekir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Yani bir öğretmenin kendi alanında uzmanlaşması yeterli değildir. Alan bilgisine ek olarak, öğretmenler yaşadıkları ve çalıştıkları toplumun kültürüne ve bu kültürün değerlerine aşina olmalıdır. Öğretmen, toplum ve insanlarla ilgili konularda duyarlı olmalı, öğrencilerin bu sorunlar konusunda farkındalıklarını artırmalı ve gerekirse bu sorunlara çözüm üretmelidir. Bunu yapmak için kendini geliştirmeli, eğitim almalı ve gazete, televizyon, radyo gibi güncel olaylardan haberdar olmalıdır. Farklı şekillerde takip edebilmeli ve değişime uyum sağlayabilmelidir.

Bir öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki bilgisi, becerileri ve olgunluğu birbiriyle ilişkilidir. Şu anda, özellikle öğretmenler arasında çeşitli nedenlerle ilgi ve yakınlık eksikliği var. Bu nedenle, gelecekteki öğretmenlerin mesleki bilgiye ve profesyonel ideallere sahip olması gerekir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştiren okullara bakarsak, bilgi ve beceri eğitimi seviyesinin artmasına rağmen öğretmenlik mesleğine aidiyet duygusunun azaldığını görebiliriz. Bu durumun temel nedenleri arasında öğretmenlik mesleğinden beklentilerin yüksek olması, öğretmenlik mesleğine aidiyet duygusunun olmaması ve öğretmenlik mesleğine ilginin artması yer almaktadır (Doğan, 2005).

### **2.1.6.Öğretmenin Görevi ve Yeterlilik Alanları**

Öğrenciler daha yapılandırılmış ve öğrenmelerinden sorumlu hale geldikçe, öğretmenlerden beklenen beceriler de değişmiştir. Buna göre, öğretmenler bilgiyi aktarabilecek durumda değil, öğrencilerin öğrenmesini ve bilgiye erişimini kolaylaştıran manuel bir konumdadır. Böyle bir konuma sahip iyi bir öğretmen, genel kültüre, alan bilgisine, pedagojik becerilere ve ayrıca yenilik, teknolojiye uyum, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi bazı becerilere sahip olmalıdır (Karagözoğlu, 2003).

Öğretmenlerin güne uygun donanımına sahip olması gerektiği düşüncesinden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarının temsilcilerinden oluşan Öğretmenlerin Becerileri Komisyonu, öğretmenlerin becerilerini belirledi. Buna göre bir öğretmenin genel mesleki yeterlikleri 6 yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans kriterinden oluşmaktadır (MEB, 2008). Bu yeterlikler ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğrenme ve Öğretme Süreci
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi

Bu becerilere göre öğretmen kendini ve öğrencilerini tanımalı, mesleki bir konum ve gelişim sağlamalı, öğrenme ve öğretme sürecini etkin bir şekilde gerçekleştirmeli, çağdaş izleme ve değerlendirme araçlarını kullanmalı, öğrenme ve öğretme ortamının daha etkili olacağını bilmelidir. Okulların, ailelerin ve toplulukların

uyumuna değer verir ve oluşturulan müfredat ve içeriğe uygun bilgi ve tutum geliştirmeyi amaçlayan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenir. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini 3, alt yeterliliklerini 11 ve performans göstergelerini 65 olarak revize etmiştir (MEB, 2017).

### **2.1.7.Öğretmenin Kişisel ve Genel Özellikleri**

Öğretmen; öğrenmeye olumlu etkisi olan, bilimsel gelişime ve değişime açık, karşıt görüşlere saygılı, demokratik bir yapıya sahip kişidir. (Aydın, 2008).

Eğitimciler öğretmenlerdir. Eğitimciler, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsurdur (Başaran, 1994). Bu nedenle öğretmenin gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerekir. Çünkü insan yetiştirmek kolay değil. Öğretmenler gerekli mesleki becerileri ve alan eğitimini kazanmalı ve kendilerini sürekli geliştirmelidir. Öğretmenin yanı sıra, öğretmen okuldan ayrılanları izleyebilmeli, ödevleri izleyebilmeli, öğretim materyalleri hazırlayabilmeli, öğretimin önündeki engelleri kaldırabilmeli ve sınıf ortamını yönetebilmelidir. Bütün bu işe sınıf yönetimi denir (Demirel, 1999).

Öğretmenin başarılı olması için, öğretmenin sınıfta belirli ilkelere uyması gerekir. Öğretmenin, planlanmamış ve öngörülemeyen sorunları çözmekten öğrencileri arzu ettikleri hedeflere yönlendirmeye kadar geniş bir beceri yelpazesine sahip olması gerekir (Terzi, 2002). Öğretmenler öğretirken bilgi, beceri ve tutumları ile öğrencilere örnek olurlar. Öğrencileri olumlu düşünmeye teşvik etmek için öğretmenin samimi, anlayışlı ve sabırlı olması gerekir. Aksi takdirde sınıfta istenmeyen davranışlar artacaktır (Güçlü, 2000).

Öğrencilerin öğrendiklerini doğru ve yeterli hissetmelerini sağlamak sınıfta öğretmenin sorumluluğundadır. Kaliteli öğretimi sağlamak için öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişim gereklidir. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurar; öğrencileri tanımak, öğrenci gelişiminin özelliklerini bilmek ve iletişim kültürüne sahip olmak önemlidir (Hoşgörür, 2006). İyi iletişim ve başkalarını anlama, öğretmenin kendini tanımaya bağlıdır. Kendilerini yeterince tanımayan insanların başkalarını tanıma konusuna ilişkin yeterli olmaları beklenmemektedir (Küçükahmet, 2009).

Öğretmenlerin bağımsızlık duygusu, öğrencilerine karşı davranışlarına yansır. Son derece hassas öğretmenler sınıfta güvenli ve rahat bir atmosfer yaratır. Öğrencilerin

girişimciliğini destekler ve kişisel ihtiyaçlarını karşılar. Bu nedenle, disiplin sorunları azalacağından eğitim faaliyetlerine daha fazla zaman harcanabilir (İpek, 2003).

Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme ortamının genel yapısını belirler. Bu özellikler, öğrencinin öğrenme ortamındaki kişisel özelliklerini ve tutumlarını etkiler. Çocuk etrafındakilerin, özellikle de annesi, babası ve öğretmenlerinin davranışlarını gözlemler ve içten farklı roller oynar. Roller ve davranışlar zamanla kişiliğinin bir parçası haline gelir. Özellikle sınıfta zamanın çoğunu birlikte geçiren öğretmenin tutumu ve davranışı ne kadar olumlu olursa, bireyin kişiliği de o kadar gelişir (Tan, 1992).

Öğrenciler başarılı olmak ister, ancak başarılı olmak için ne yapacaklarını bilemezler. Bu durum göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrencilere stres veya endişe duymadan rehberlik etmesi gerekir. Öğretmenler sadece öğretmemeli, öğrencinin kontrollü bir ortamda değerli ve bağımsız hissetmesine yardımcı olmalıdır.

### **2.1.8.Öğretmen Yetiştirme ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri**

Yaşadığımız bilgi çağında çok yönlü, eleştirel, yaratıcı, soru sorabilen, bilgi arayabilen, çalışabilen, analiz edebilen ve sentez yoluyla ilk yardım ürünleri üreten insanları yetiştirmek önemlidir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenler en büyük role sahiptir. Öğretmenlerin müreffeh bir toplum inşa etmedeki ve ulusların - ülkelerin geleceğini hazırlamadaki muazzam sorumluluğu, bu mesleğe dahil olanların gerekli nitelikler ve ekipmanla tam donanımlı ve eğitilmiş olmalarını gerektirir.

Çağa uygun olan ve donanımlı öğretmenler yetiştirmek, bilinçli ve yetenekli bir öğretmen eğitime yol açabilir. Bir ülkedeki eğitim fırsatları ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenler mesleğin gerektirdiği becerilere tam olarak hakim olmazsa sistem çalışmayacaktır. Öğretmenler, eğitim veren ülkelerde en önemli unsur olduğu için, öğretmen eğitime odaklanılması gerekmektedir. Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi ile mesleki başarısı arasında güçlü bir bağlantı vardır. Öğretmenlerin sınıftaki performansı, meslek öncesi kazanılan beceri ve yeteneklere bağlıdır ve meslek öncesi eğitim sırasında edinilemeyen değerlerin daha sonra kazanılması zordur (Yılman, 2006).

Gerekli niteliklere ve donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi uzun zamandır sadece Türk milleti için değil, dünyanın geri kalanı için de sorun olmuştur.

Türkiye tarihindeki ilk sistematik öğretmen yetiştiren kurumların Osmanlı döneminde kurulduğu söylenebilir.

### ***2.1.8.1.Osmanlı Dönemi***

Osmanlı devletinde 19. yüzyıla kadar öğretmen yetiştirmek için özel bir kurum açma ihtiyacı hissedilmemiştir. Ancak hükümetin çeşitli kademelerinde gözlenen bozulma, zamanla medreselerde kendini göstermiş, medreselerin bilimden uzaklaşması ve yüzyılın taleplerini karşılayamamasıyla sonuçlanmıştır. Özellikle II. Mahmud ve Tanzimat döneminde Avrupa sadece askeri, bilimsel ve teknolojik olarak değil, her bakımdan yüksek seviyesiyle tanındı, bu nedenle çeşitli kurumlarda, özellikle eğitim kurumlarında kapsamlı bir reform hareketi başlatmıştır (Kodaman, 1991).

1824 yılında II. Mahmud ilk kez ilköğretimi zorunlu hale getirdi ve o zamandan beri ilköğretimde önemli bir değişiklik oldu. 1838 yılında ortaokulların açılmasıyla birlikte öğretmen ihtiyacı da artmaya başlamıştır. Bu ihtiyacı karşılamak için 16 Mart 1848'de ilk öğretmen okulu Darülmualimin açılmıştır. Daha sonra diğer illerde açılan bu okulların sayısı Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemini artırmaya başlamıştır (Gelişli, 2003).

Tanzimat döneminden itibaren Osmanlı eğitim sistemi kademeli olarak yeniden yapılandırılmış ve 1 Eylül 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnameleri ile birlikte eğitim sistemi ilk, orta ve yüksek öğretim olarak düzenlenmiştir. Buna ek olarak, medreseler dışındaki örgün eğitim geniş çapta organize edilmiş, yenilenmiş ve geliştirilmiştir. Bu amaçla kadın ve erkek öğretmen okulları, özel okullar ve tüm okulların müfredatları detaylı bir şekilde belirlenmiş ve öğretmenlik mesleği düzenlenmiştir (Akyüz, 1999).

Bu yeni sistemde eğitim çeşitlendirilmiş ve farklı okullar oluşturulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin vakfı sayılabilecek Darülmualimin-i Sibyan, 1868 yılında ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere açılmıştır. Ayrıca kız ortaokullarının yaygınlaşması ve bu ortaokullarda kadın öğretmen ihtiyacının netleşmesi ile 1870 yılında kızların ilk ve orta dereceli öğretmenleri yetiştirmek üzere bir kadın öğretmen okulu olan Darülmualimat açılmıştır. 1869 yılında genel eğitim olarak açılması planlanan Darülmualimin-i Aliye 1891 yılında açılmış ve ortaokul öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu okul Türkiye'nin ilk ortaokul öğretmen okulu olmuştur (Türer, 2009). Meşrutiyetin ikinci döneminde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki rolü ve önemi

artmış, bu dönemde öğretmen okulları daha modern hale gelmiştir. Özellikle bu dönemde Mustafa Satı Bey, öğretmenlerin okullarının modernize edilmesinde önemli rol oynadı. Öğretmen okulunun müfredatına pedagoji, öğretim yöntemleri, resim, müzik ve beden eğitimi tanıtılmak, öğretmenlik mesleğini geliştirmek ve öğretmen okulları için modern bir temel oluşturmak amacıyla ilk kez bir konferans ve program düzenlendi. Çok sayıda araştırma ve girişimle bir öğretmen okulunun geliştirilmesi sağlandı (Doğan, 2012).

İkinci Meşrutiyet döneminde ilk öğretmen meslek örgütleri kurulmuştur. Bu dönemde toplumda “Eğitimin ve öğretmenlerin çökmekte olan bir durumu kurtaracağına” dair yaygın bir algı vardı. Ayrıca mesleki dergilerde ve kitle iletişim araçlarında ilk kez eğitim ve öğretmenlerle ilgili konular tartışılmış, yeni ve farklı görüşler dile getirilmişti. Bu görüşlerden bazılarıyla Cumhuriyet dönemi uygulamalarının temeli atılmıştır (Akyüz, 1999).

#### ***2.1.8.2. Cumhuriyet Dönemi***

Cumhuriyet sonrası döneme bakıldığında Anadolu’da öğretmen sayısının oldukça az olduğu ve Osmanlı döneminde yetişmiş olan pek çok öğretmenin de devletin son dönemlerinde yaşanan yıkıcı savaşlarda ve İstiklâl mücadelesinde şehit olduğu görülmektedir. Aslında Cumhuriyetin ilk yıllarında Anadolu köylerinin %95’inin öğretmensiz olması bu dönemde nüfusun çoğunluğunun köylerde yaşaması bu zor durumu daha da ağırlaştırmıştır. Öncelikli olarak emekli öğretmenlere, mühendislere ve veteriner hekimlere yönelik öğretmen yetiştirme kursları açmaya çalışılmış, öğretmen okulları açmaya çalışılmıştır. Ankara, Erzurum, Balıkesir ve Konya’da öğretmen okulları açılmıştır. 1924 yılında kabul edilen 439 sayılı Orta Öğretim Öğretmenleri Kanunu öğretmenlik mesleğini tanımış ve ilkokul öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için köy öğretmen okulları açmıştır. 1926 yılında kabul edilen 789 sayılı Eğitim Kurumları Kanunu’nun 12. maddesine göre eğitim hizmetlerinde öğretmenlik ilkesi büyük ölçüde uygulanmıştır (Türer, 2009).

1936’ya gelindiğinde yaklaşık 35.000 Anadolu köyü öğretmensizdi. Bu nedenle 1936 yılından sonra eğitimciler (öğretmen yardımcıları) için 8 aylık bir eğitim kursu açılmıştır. Zamanla bu kurslar, Türk tarih eğitiminde önemli rol oynayan bir köy enstitüsünün temelini oluşturacak şekilde gelişti ve 17 Nisan 1940’ta cehaletten kaçınmak ve insanların pratik yaşamlarını iyileştirmek için kırsalda bir köy enstitüsü

açıldı. Bu modern yaklaşımı önemli bir adım haline getirmek adına, birçok Türk çiftçisi öncülük etti. Ortak ekonomik ve sosyal kalkınmayı hedefleyen köy enstitüleri, 1954'te kapanana kadar olduğundan daha başarılı olmuş ve ilerleme seviyelerini yükselterek Türk eğitim tarihinde adından söz ettirmiştir (Kaplukan, 2012).

Tüm bunlara ek olarak, Cumhuriyet'in ilanından bu yana yurt dışında yaşanan olayları yakından takip ediyor, yurtdışına öğrenci göndererek çeşitli alanlarda öğretmen ve dersler hazırlıyor, birçok yabancı akademisyeni ülkemize getiriyoruz. Osmanlı Devleti Darülmüallimin-i Aliye tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, ortaokul öğretmenlerinin ve yükseköğretim kurumlarının kendi üniversiteleri ile birlikte ortaokul ve benzeri okullarda yetiştiren öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli rol oynadılar. 1953 yılından itibaren 6234 sayılı Kanun ile öğretmen yetiştiren kurumlar, altı yıl ilköğretim ve üç yıl ortaöğretim vermek üzere "İlkokul Öğretmen Okulu" adı altında birleştirilmiştir (Gelişli, 2003).

1974 yılında yükseköğretimde ilköğretim öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim kurumları kurulmuş, 1982 yılında bu kurumlar Eğitim Üniversitesi'ne bağlanmıştır. 1989 yılından bu yana, Eğitim Koleji'nin süresi dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakültesi'nin bir parçası haline gelmiştir. 1998'den 1999'a kadar öğretmen eğitimi değişerek okul öncesi öğretmen eğitiminin yükseköğretim fakültelerine dağıtılmasına neden olmuştur (Terzi & Tezci, 2007).

Sonuç olarak, Osmanlı İmparatorluğu'ndan beri sistematik olarak ele alınan öğretmen yetiştirme çalışması, Cumhuriyet dönemine göre daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde yürütülmüş ve bu çalışmalar pek çok sonuç vermiştir. Nitekim son yıllarda ülkede ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının daha uygun hale gelmesi, ülkemizde öğretmen yetiştirme işinin kalitesinin yanı sıra niceliğin de önemini artırmıştır.

## **2.2.Mürebbiye**

Çocuk terbiyesi ile ilgilenen bilhassa kadın eğitimciye mürebbiye denir. Tanzimat'tan sonra, özellikle Ahmet Mithat Efendi'nin romanlarında mürebbiye kelimesi dadı (bakıcı) kelimesiyle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim, önem ve ciddiyet açısından devam eden bir çalışmadır. Bir kişinin eğitici olabilmesi için yeterli insani, ahlaki ve bilimsel becerilere sahip olması gerekir. Bunlardan her hangi birindeki

eksiklik, telafisi mümkün olmayan kötü sonuçlara sebep olabilir. Bu nedenle mürebbiyelerin yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Mürebbiye terbiye ve rabb sözcüğü ile aynı kökten gelmektedir. Terbiye görgü görenek ve eğitim ifadelerinin bütünüdür. Bir şeyi terbiye etmek, kademeli olarak aşama aşama değiştirmek, geliştirmek ve olgun hale getirmektir. Mürebbiyeler eğitiminden sorumlu bu kişilere doğru rehberlik etmelidirler. Mürebbiyeler dürüst, ailesine saygı duyan ve öğrencileriyle ilgilenen örnek bireyler olarak tasvir edilmektedir. İyi bir mürebbiye, nerede ve ne zaman olursa olsun toplumdaki konumunu asla unutmamalı ve kendini sürekli geliştirmelidir. Toplumda örnek davranışların ibreti olduğunu unutmamalıdır. Türk toplumunda mürebbiyelere ilgi Tanzimat döneminde yeni ve yabancı okullarda öğretime talebin artmasına paralel gelişti. Zengin ve hatta orta sınıf aileler, konaklarındaki çocuklarının eğitim ve öğretime büyük önem veriyor. Konakta kalan ve aile üyesi olan özel öğretmenler genellikle Fransızca bilen kişilerdi. Fransızca öğrenmek ve yeni tanıştığımız Batı medeniyetlerine kolayca uyum sağlamak için yabancı mürebbiyelere ihtiyaç duyulmuş. Bu algıyla sayıları her geçen gün artan mürebbiyeler artık sosyal hayatın içinde yer almaya başlamış ve toplumu şekillendiren dinamiklerden biri haline dönüşmüştü. Dönem romanları içinde yer alan en bariz mürebbiye tipleri; Jozefino, Jozefin, Anjel, Courton ve Luiz Şermin'dir (Ceran, 2002).

### **2.3.Türk Romanı**

#### **2.3.1.“Roman”ın Etimolojisine Tarihsel Bir Bakış**

Roman kelimesinin tarihî kökeninde, Roma İmparatorluğu'nun çöküşünün ardından (5. yüzyıl sonrası), sıradan halkın konuştuğu yerel Latince'de (Vulgar Latin) yazılmış olan manzum anlatılar ve bu dil için kullanılan “Romance” terimi bulunmaktadır. Eski Fransızca "romantizm" kelimesinden türetilen "romantizm" formu, uzun zamandır edebi türlerle bağlantılı olarak kullanılmıştır ve bazı modern Latin dillerinde "romantik" bir biçim haline gelmiştir. Latince gibi modern Avrupa dillerini belirtmek için kullanılan "Roman" terimi de bu kökle ilişkilidir. Eski Fransızca "romantizm" kelimesinden türetilen "romantizm" kelimesi, Latince'nin çöküşünden sonra Güney Avrupa'da Roma İmparatorluğu'nda yaygın olarak kullanılan bir lehçedir; bu lehçelerde yazılan hikayeler; kurgusal ve sıra dışı hikayeler; somut dünyanın sınırlarını aşan şiir veya şiirle yazılmış kurgusal bir hikaye gibidir. Karaktere gelince, "Romalılar (Romalılar)" lehçesine aittir; sözlü olarak, bir roman yazmak veya şarkı

söylemek anlamına gelir. Edebiyat alanında, halk Latince ile yazılan öyküler, yani Roma İmparatorluğu'nu yöneten ve daha sonra edebiyat haline gelen halkların konuşma dilinde şiir haline gelen öykülere "romantizm" adı verildi. 12. yüzyılda romanlar Latince kaynaklardan esinlenerek ya da Romence yerel diline çevrildi. Bazı modern edebi türlerde kullanılan bir terminoloji kaynağıdır (Arslan, 2007: 24).

Başlangıç noktası, önceki edebiyatı, yani halk lehçesini oluşturan Klasik Latince dışında bir dili ifade eden Fransızca "romantizm" kelimesidir. Bu aşamada, modern Avrupa dilinin kökeni olan belirli bir dilin öğretimi, daha sonra Fransızca yazılmış edebi eserlerin bir ifadesi haline geldi. Ortaçağ Fransız edebiyatı, esas olarak kahraman karakterlerden oluşan anlatılar biçimini almaya başladıkça, romantizm kelimesinin anlamı giderek daraldı ve kahramanlar hakkında yazılan / söylenen öyküler literatüre dahil edildi. Böylelikle romantik türün adı halkın konuştuğu dilde yazılmış ve tüm Avrupa milletleri arasında yaygın olan belirli bir doğanın hikayelerinde kullanılmıştır. Orta Çağ'dan beri roman kelimesi, modern romanın erken biçimini ve romanın ortaya çıktığı dönemi tanımlayan özelliklerle karşılaştırılabilir özellikler içeren bir anlatıyı tanımlamak için kullanılmıştır. Kelimenin orijinal kullanımını ifade ederken, ateizmin sonucunda romana dönüşen bir anlatının ilk örneği; ikinci kullanım ise Hristiyan inanç sisteminin etkisiyle gizemli hale gelen, insanlar için günlük yaşamın sınırlarını göz ardı eden ve zaman açısından belirsiz olan bir partidir. Alan kullanımı, abartılı ve fenomen kullanımı, fırsata dayalı. Bu iki kullanım arasındaki sınır, gerçekçilik kavramının küresel veya aşkın nitelikte olmasıdır. İtalyanca'da "roman" kelimesinin "roman" olarak kullanılması, bir Avrupa dilinden İngilizce'de bir roman ve bir roman arasındaki farkı tanımlar. En yaygın örnek, Orta Çağ'dan sonra gerçekçi yapıları farklı olan kısa öyküler için kullanılan terim haline gelen, Decameron'un bazı öykülerinden oluşan "Novella" dır. Fransızların aksine, İngiliz romantizm türü şiir, yaratıcı doğa ve romanın gerçek yapısı arasındaki çizgiyi çizer. Ancak Robinson Crusoe (1719), 17. yüzyılda "modern çağın ilk yeni örneği" olarak kabul edildiğinde bile bu kavram net değildi. Öte yandan, "roman" terimi hala birçok Avrupa dilinde kullanılmaktadır. İngiliz roman teorisyenleri Ian Watt, Daniel Defoe, Samuel Richardson ve Henry Fielding'i 18. yüzyılda modern İngiliz romanlarının kurucuları olarak görüyor ve kendilerini yeni bir edebiyat türünün kurucuları, romantik formdan kopuş olarak görüyorlar. Romanın geçmişi, bazı özelliklerin onun ayırt edici özelliklerini anlamadığını göstermektedir. Watt'a göre bu İngiliz yazarların yeni anlatım tarzına göre terminolojiyi değiştirmesine gerek yok.

Bugün İngiliz edebiyatında kullanılan roman terimi, yalnızca 18. yüzyılın sonlarında icat edilmiştir (Watt, 2007: 9-38).

Bu bağlamda, İngiliz edebiyatında 18. yüzyılın sonlarına doğru yapılmış bir roman ve romans karşılaştırması, iki tür arasında sınırların artık belirginleştiğini göstermektedir:

“Roman, gerçek hayatın, geleneklerin ve yazılı zamanın bir resmidir. Öte yandan Romalılar, daha önce hiç olmamış veya olma ihtimali olmayan olaylar hakkında yüksek ve asil bir dille konuşurlar.” (Wellek and Warren, 2011: 252).

Bu tanımdan hareketle R. Welleck ve A. Warren romanı gerçekçi bir tür olarak tanımlarlar ve romanı şiirsel ve epik bir tür olarak görürler. Ancak roman, öyküler, mektuplar, anılar ve biyografiler gibi kurgusal olmayan ifade biçimlerinden türetilmiştir; Roman, "gerçeğe benzerliğin" temel doğasını göz ardı eden destansı ve ortaçağ hikayelerinin devamı niteliğindedir. Daha önce de belirtildiği gibi, bir romanı romantik olandan ayıran en temel özellik “gerçeklik” kavramıdır (Welleck ve Warren, 2011: 252).

Fransızca'da "romantizm" kelimesi 16-17 anlamına gelir. Yüzyıllar boyunca, romantizmden kopmuş uzun hacimli bir anlatıyı tanımlamak için "roman" olarak yeniden tanımlanmıştır harika vb. Bu yönün edebiyat alanında kullanımının temeli Fransız filozof JJ Russo'dur. Roman kelimesiyle etimolojik olarak ilişkili olan "romantik" kelimesinin iki modern anlamı vardır. 19. yüzyılda ortaya çıkan ortaçağ anlatılarında, romantizmlerde ve romantik hareketlerde kullanılır. 19. yüzyıl edebi akımları ve dünya görüşlerine atıfta bulunan kelime, rasyonel edebi ilkelere dayanan kavramlara zıt anlam taşır. Sözcüğün tarihi boyunca böylesine karmaşık ve yaygın bir coğrafyada hakim olan belirsizliği, Türk dili içinde kuşkuludur. Sözcük, Tanzimat'tan sonra Fransız edebiyatı aracılığıyla dilimize geçmiştir. 1870'lerden sonra, "tarih" kelimesi Batı'dan yeni bir türü tanımlamak için kullanıldı. Cumhuriyetçilik söz konusu olduğunda bu belirsizliğin ortadan kalktığını ve roman kelimesinin tarihin ayrı bir bölümünü ifade ettiği görülmektedir.

### ***2.3.1.1. Cumhuriyet Öncesi Roman Algısı***

Türk romanının, hatta Tanzimat edebiyatının ilk dönemindeki temel yönelimleri, “eğlendirici olmak”la birlikte “tehzîb-i ahlak”, “hüsn-i ahlak”, “fezâî-i ahlak”, “tezyîd-i ahlak”, “hikmet-âmiz” olma, “mürebî-i ruh” “müzekkî-i efkâr” gibi eğitmeye dönük

kavramlarla ifade edilir ve romana yüklenen işlevler ekseninde şekillenir. Bu durumun bir sonucu olarak, siyasi ve toplumsal değişimin gölgesi altında, bu girişimlerin aktif bir bileşeni olarak ortaya çıkan yeni bir edebiyat anlayışı, bu eğilimin yeni denemelere yansımalarına neden olmuştur. Tüm bu eğilimler dönemin romanlarında, bu girişimleri hayata geçiren romancıların eserlerinde, eserleri için yazılan ön tanıklıklarda, yukarıda yazılan yazılarda ve tanıtım yazılarında görülebilir. Münif Paşa edebiyatının ilk çevirilerinden biri olan Muhaverat-ı Hikemiye'nin (Felsefi Diyalog, 1276/1859) tanıtımında roman kavramına ışık tutmuştur. Münif Paşa sunumunda konuşmanın formatı hakkında kısa bir bilgi verdi ve tercümesinin amacını açıkladı. "Munif Paşa'nın cümleleri Tanzimat'ın edebi ilkelerinin küçük bir modeli gibidir. "Sosyal faydalar" ve "eğlence için öğretme" üzerinde duran eser, sonraki çeviri çalışmalarında önemli bir rol oynamıştır. Fransız yazar Fenelon'in eserini çeviren Yusuf Kamil Paşa'nın Telemak'ı, ilk çevirilerden bir diğeridir ve Münif Paşa'nın çevirisinden daha "edebi"dir. Çeviri, bir roman türü örneği verme amacı taşımasa da, "ilk tercüme edilen roman" olarak tanımlanması, roman anlayışının başlangıcında yer alan bu kitabın önemini vurgulamaktadır. Mustafa Nihat Özön, Yusuf Kamil Paşa'nın kitabında ve Yusuf Kamil Paşa'nın önsözünde yer alan bazı tarihi anlatımları kitaba bir "masal" olarak ve bu özellikleri taşıması kaygısına atfeder (Özön, 1985: 115). Yusuf Kamil Paşa, bu şekilde yazılmış olabilecek bir sunumda, kitabın bir peri masalı gibi görünmesine rağmen öğreti, ahlak ve disiplin üzerine kurulu olduğunu söylemiştir.

Münif Paşa'nın "tarihin parçalarını atıp bilgeleri yayınladığı" Tercume-i Telemak serisi de Mecmua-i Fünûn'un 3. sayısında, Telemak tercümesinde ve 4. sayısında yayınlandı. Ayrıca yayınının ilk sayısının tarihini, bir dizi romanın metnini yazdı ve kavram anlayışının ifadelerine yer verdi. "Sergüzeşt-i Telemak o makûle netâyic-i mühimme, bu cevâhir-i zevâhir-i nesâih, olabilir. Namık Kemal, Tanzimat edebiyatının kurucularından ilk tarihi romanımız Cezmi'nin ve ilk edebi romanımız İntibah'ın yazarı Evrak-ı Perişan eserinde edebiyatın sadece bir eğlence değil aynı zamanda bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır. Roman, ahlaki ve işlevi açısından bir bütün olarak ele alınmalıdır. Namık Kemal'e göre, "eğlenceli olan hikayeler (romanlar) aynı zamanda ahlaki olmalı ve hikaye (romanlar) insanların eğlenmesi ve faydalanması için ipuçları içermelidir. Ayrıca Kemal'in romandaki ikinci tespiti tarz-ı kudema pesendâne'yi bırakıp insanlığın tabiatını tahlil etmeye çalışmak, sırf ahaliyi geliştirmek veya eğlendirmek için akla gelen her şeyi söylememektir. Namık Kemal'in yaklaşımı

romana hakim olmak, genel olarak edebiyatta faydacı bir işleve yer vermek ve romanı bir dönüşüm programının parçası olarak görmektir, ancak eski üslubu terk etme kararı geneldir. Tanzimat dönemi, İntibah sunumu gibi. 19. yüzyılın ortalarında Türk romanının ortaya çıkışından bu yana, ikinci ana odak noktası "gerçeklik" olmuştur. Bu alandaki ilk örneklerin yazarların çeşitli durumlarda yazdıkları romanlar ve eserlerinin ön çalışmalarında sunulan romanlar olduğu durum, çoğu zaman gerçeklik ve çözülme eksenine dayanmaktadır. Geleneksel anlatının doğasını değiştiren ve bu nitel değişim sonucunda roman türünü yaratan Batı edebiyatının en net çizgilerinden biri olan "gerçeklik", ilk Türk yazarların da zihnine nüfuz etti. Tanzimat yazarlarının "gerçekçi" yaklaşımı, gerçekçilik akımının ve anlatı teknolojisinin gereklerine göre sistematik olarak tanımlanan bir gerçekçilik kavramı değildir. Yaklaşımlarına dil kavramları, sembolizm ve alışılmadık kalıplara dayanan hayali özellikler açısından, önceki anlatı türlerinin temaları ve içeriğinden yaklaşmak daha uygundur. Bu yazarlar "gerçekçiliği" yaşamın ve insanlığın gerçeklerinden bozulmamış olarak gördüler ve bunları bir anlatı haline getirdiler (Okay, 2013: 92-93).

İlk romancılar, bu yönelimin doğal bir sonucu olarak, romanlara rasyonel bir yaklaşım temelinde çalışmak zorunda kaldıkları beklenmedik ve alışılmadık durumlar için dünyanın olasılıklarının sınırlarından sapan roman türüne uymadılar. Onu taşıyan geleneğe ve onun arkasındaki dünya görüşüne dayanan "gerçeklik" kavramına karşı çıkıyorlar. Örneğin Batı romanlarında kritik bir döneme damgasını vuran "gerçekçilik", daha önceki kurguyu romanlardan ayırmak için bir ölçüt olarak ortaya çıktı. Ancak, kendi edebi geleneğimiz açısından durum biraz farklıdır; roman türünün ilk örneklerini veren yazarların çoğu, "gerçekçiliği" bir romanda tamamen gerçek unsurların girişi, önceki anlatının geleneğinin ortadan kalkması ve onun "yumuşaması" olarak anladı. Bu dönemin sanatçılarının gerçeklere bağlılıktan anladıkları, 19. yüzyılda gerçekçiliği gerçekçiliğe dönüştürme ve anlatım aracı olarak kullanma eğilimi değildir. İnsanlara ve hayatın gerçeklerine sadık kalma fikridir. Yazarların sürekli olarak önceki türleri ve edebi koleksiyonları eleştirmelerinin ana nedeni budur. Namık Kemal'in Mukaddime-i Celal'i bu bağlamda en sık atıf yapılan önermeleri içerdiği için ilk akla gelendir. Kemal bu sunumunda romanı, "romanın, niyet edilmese bile, ahlakın, âdetlerin, duyguların ve olasılıkların tüm ayrıntılarını içermeyebileceği bir durumun tasviri" olarak tanımlar. Açıklamada vurgulandığı gibi, romanın amacı, hem bireyin hem de toplumun duygularını dikkate alarak "olası" olayları aktarmaktır. İlk romanlarımızda makul

sınırlar içinde kalmak, önceki anlatılarımızın geleneğine bir yanıt içeren ve Avrupa romanının kaynağındaki anlayışı şekillendiren felsefeden dolayı olarak etkilenen bir yaklaşımdır. Bununla birlikte, bu gerçekçilik kavramının çok derin olmadığı, metodolojiyi ilgilendirmediği ve mantığın ve doğanın sınırlarını zorlamayan olayları ve durumları ifade eden "basit" bir gerçekçilik kavramı olduğu unutulmamalıdır. Bunun nedeni, şu anda edebiyatın, klasik edebi geleneğin soyut, ideolojik dünyasından pozitivist realizm anlayışına bir mesafenin başlangıcı olmasıdır. Bir diğer yazarımız Ahmet Mithat Efendi, romanı “tarihsel imkânlar çerçevesinde yorumlamak ve yordamak” olarak nitelendirmiş ve Dolaptan Temaşa, yazısının girişinde “Roman hayal gücü olmalı, bu bir örnektir.. . Bir romanın en güzel romanlardan daha güzel olduğu bazı durumlar vardır.” (Ahmet Mithat Efendi, 2001: 195), geleneksel anlatımızda pek az bilinen gerçeklerin anlaşılmasında romanın rolünü yineler (Ahmet Mithat Efendi, 2001: 195).

Ahmet Mithat Efendi'nin Fırat'a girişi, Namık Kemal'in yıllar önce (1870) yazdığı bir romanı tasvir eden bir minyatür gibidir, çünkü "olmasa da olmuş olabilir" bir duruma dair bir fikir içerir. Öykü/roman: “(...) Benzer bir vakayı tek başınıza yaşamamız gerekmiyor. Olası durumlar da vardır. (...) insanlar böyle bir olası olayın gerçekleştiğine inanırlar. (Ahmet Mithat Efendi, 2001: 116).

Bu bağlamda zamanın romancılığının ifadeleri olan Namık Kemal ve Ahmet Mithat Efendi'nin fikirleriyle örtüşen bir diğer örnek de "hakikat veya ihtimal dahilinde olmak"tır diyen Rezaizade Mahmut Ekrem'dir. Ekrem, dönemin yaygın sanat görüşü olan romantizmden romanı uzaklaştıran ilk isim olmuştur. Araba Sevdası romanı ilk realist roman örneği olup yazarın tek roman denemesidir. Mahmut Ekrem'in hakikat ifadesi ve fikri dönemin roman anlayışı için önemlidir. Dönemin bir başka yazarı Şemsettin Sami, romanı test etmiş ve Batı edebiyatını tanıma fırsatı bulan yazar, ilk roman denemesi olan Taaşuk-ı Talat ve Fitnat'la türü edebiyatımıza kazandırmıştı. Gerçekçi bir anlayış ve bakış açısının ürünü olan eser dönemin aynası niteliğindedir. Benzer şekilde Samipaşazade Sezai'nin Küçük Şeyler kitabında da bir görüş bulduk. Giriş bölümünde Sezai, romanların "garib-i kıssası ve efkarın temeli olan acaib-i rivâyât şekl-i tıflâne"den türediğini belirtir. Bu yargı, geleneksel tarihten romana geçiş sürecinde meydana gelen değişimlerin önemli bir eleştirisidir. Realizmin Türk edebiyatında bir akım ve anlatım tekniği olarak kullanımı Beşir Fuat'ın başlattığı bir tartışma ile başlar. 1880'lerden sonra Türk edebi gerçekçiliğini Türk romanlarında bir

"dönüm noktası" olarak tanımlayan ilk kişi Beşir Fuat olmuş ve Victor Hugo (1885) adlı eserinde Beşir Fuat bu kelimeyi dönemin derin köklerini anlatmak için kullanmıştır, "sıkışmış" romantizmi eleştirmiştir. Ancak gerçekçilik ve natüralizmi birlikte düzenleyen ve terimler arasında ayırım yapmayan Beşir Fuat, eserinde ikisini birbirinden ayırmaya gerek olmadığını savunuyor. Ona göre iki akıntının özü yanılısamalardan ve abartmalardan kaçınmaktır. Fuat'a göre edebiyat fanteziye değil gerçeğe, gözleme ve somut temele dayanmalıdır (Okay, 1969: 144-148).

Beşir Fuat'ın bu eserine kadar Tanzimat romancıları ve ardıllarının gerçeklik karşısındaki tutumu, bir akım olan realizme koşturarak 19. yüzyıl romancılığında ortaya çıkmış olan gerçekçilik anlayışından çok farklıdır. Tutumları; insanları sosyal çevre bağlamında ele alan ince metodolojiden ziyade, olağan / olağandışı, mantıksal anlayış ve rasyonel olana zarar veren anlatının doğası gibi soyut imgeleri edebi metinden çıkarmakla ilgilidir. Bu bağlamda Beşir Fuat, tartışmaları aracılığıyla anlatı yöntem ve teorisinin temeli olan önemli bir gerçekçilik duygusu yaratır. Benzer bir ton, Beşir Fuat'ın Victor Hugo ile hayaliyûn-hakikiyûn tartışmasını başlatan ve sistematik gerçekçi bir yaklaşımın temellerini atan romanında belirgindir. Ona göre roman okuyan kişi, romanda anlatılan evrende yaşamak zorundadır; Edebiyatın her yönüyle örnekleri evrenden görülmelidir (Uçman, 2011: 462-465). Fuat'ın roman için gerekli gördüğü bu nitelik, 19. yüzyıl roman kavramlarının "gerçeğe benzerlik" ilkesinin bir gereği olarak yorumlanabilir.

Beşir Fuat hayali olsa da gerçekle çelişmemek gerektiğine vurgu yapar. Ona göre, Tanzimat yazarları gibi kurgu da gerçekliğin sınırlarını takip ediyor. Beşir Fuat'ın gerçeğe yaklaşımının bir yöntem meselesi olarak görülebileceğini söyleyebiliriz; Türk edebiyatında geleneksel anlatımdan daha yaygın olan romantizmdir. Fuat, anlatı metinlerinde gerçeğin yansımaları için ilkeler oluşturmaya çalışırken, gerçekçiliği sistematik bir şekilde değiştirmek istedi. Fuat, bu girişim ile "hayatın gerçekliğini" öykünün içeriğine nasıl çevireceğine, Tanzimat yazarlarının olağanüstü olayları dışlama yaklaşımının ötesine geçmeye ve gerçeği yansıtmamanın bir yolunu nasıl yaratacağına dair teorik bir fikir ortaya atmıştır. 1880'lerden sonra Nazım Beşir Fuat'ın etkisiyle yoğun tartışmaların merkezi haline gelen "gerçekçilik" i örneklemek ve bu okulun "gerçek" özelliklerini göstermek istedi, " natüralist ", Karabibik romanı. Nazım, bu romanında realist romanın doğası hakkında yazdı, insanlığın gerçekliğini sadece insan bakış açısından inceleyerek ve anlatarak "bu duygu ve eylemleri kişinininkiyle ilişkilendirmek

için yetenekler, duygular ve eylemler. " sorunu doğasından çıkarmak. Bu önsözün odak noktası, doğanın sınırları içinde kalan insan eylemleri ve duygularının gerçekliğini anlamaktır (Uçman, 2011: 462-465).

Başta Ahmet Mithat Efendi olmak üzere kendisinden önceki bir yazarın romancılığını eleştiren bir makalenin parçası olan bu makalede Nabizade Nazım, Tanzimat'ın geleneksel tarihteki sıra dışı konulara yaklaşımını paylaşmakta ve yaklaşımını eleştirmektedir. Yukarıdaki yazıda bir başka ilgi çekici nokta ise, gerçekçiliği hedefleyen roman sanatında kullanılmak üzere metodolojik önerilerdir. Nazım, olağanüstü romanların "peri masalları" olarak sınıflandırılması gerektiğini iddia eden romanlarında estetik bir çekicilik aradı; Hayatı "hayata benzer" bir doğrultuda betimlemek, ondan etkilenen natüralist / gerçekçi yazarların romanlarındaki kurgusal özelliklerin yarattığı mantıksal sıra, neden ve sonuç ilişkilerini göstermenin yollarını aramaktır. Onun tavsiyesi, bir yenilik unsuru olarak gerçekliğin bir gerçekçilik yöntemi meselesi olarak anlaşılmaya başladığının bir işareti olarak uygundur (Gökçek, 2012: 61-78).

Sonuç olarak, ilk romancılar gibi roman tekniklerini daha iyi anlayan romancıların bahsettikleri konu mümkün ve gerçekliğin sınırlarının ötesine geçmiyor. Bu bölümde tartışılan makalelerin neredeyse tamamı benzerdir.

### ***2.3.1.2. Cumhuriyet Dönemi***

İlk Türk romanları, Batı olay örgüsünün Fransız örneklerine dayanmakla birlikte, klasik şiirimiz ve halkımızın yanı sıra divan edebiyatının bir dalı olan Mesnevi geleneğinden biçim, içerik ve hatta teknik olarak bazı unsurlar "ödünc alınmıştır". İlk Avrupa tipi romancılarımızın eserleri, geleneksel estetik unsurların yeni ve geleneksel olmayan edebiyatta sunulmasıyla eş anlamlıdır. Roman yazmaya başladıktan kısa bir süre sonra, Batı romanlarını "gerçekçilik" kavramının en önemli ölçütü yapan ilk romancılar, onları teknik ve içerik öğeleriyle modelledi ve geleneksel anlatı temalarına ve kavramlarına yaklaştı, optimal sınırları ihlal etmiştir. Ancak ilk örneklerde geleneksel anlatının pek çok unsurunun tamamen ortadan kaldırıldığını söylemek çok zor; bu romancıların kullandığı araçlar arasında içerik unsurlarının yanı sıra geleneksel anlatının teknik unsurları da büyük bir yüzdeyi oluşturuyor. İkinci sorun ise, modern romanların bazı yönlerini divan edebiyatının bir dalı olan Mesnevi şiiri geleneğiyle

karşılaştıran ilk romancılarımızın bu eserlere yaklaşımlarından yola çıkarak romana teorik bir yaklaşım geliştirmeleridir. İlk yazarlarımız geleneksel anlatı ve romanları karşılaştırırken insanın gerçeklerine dikkat etmediler; romanın klasik evresinde ihtiyaç duyulan zaman ve mekan gibi unsurların belirsizliği ve anlatının diğer unsurlarından kopukluğu; Olay unsurunun gelişiminde, fiziksel / doğüstü imgelemde veya "mutlak gerçeklik" algısı perspektifinde nedensel çatışmaların ortadan kaldırılmasına güvenmediler. Koruma özelliklerinin çoğu, mesnevi geleneğinin arkasındaki bilgeliğin anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Modern romanların çıkış noktasını oluşturan rasyonalizm, gözlem ve deneysel gerçekçilik kavramları, yeni kültürler ve zihniyetlerle yüzleşen yazarlar için kafa karışıklığı ve gerginliğe neden olmuştur. Ancak geleneksel anlatının birçok teması ve özelliği; Kişisel unsurların geliştirilmesinde kullanılan üslupta, hikayenin ilk romanlarında, gerilimlere neden olan örtüşen çatışmalarda ve aşk temalarında kendini gösteriyor. Benzer şekilde, halk-edebiyat geleneğinin olay örgüsünde gerçekçi üslubu, erken romanlarımızın olay örgüsünden ve gerçekçiliğinden de görülebileceği gibi, modern Türk edebi romanlarına geçişte benzer bir rol oynamaktadır. Bu geçişin kilit noktası, yerli içerik ile modellenmiş kültürler arasındaki etkileşimin "aktarılmış" biçimde nasıl gerçekleştiği ve iç (edebi / estetik) ve dış (romandan bağımsız, gerçeklikle ilgili) bileşenler nelerdir? bu süreci tanımlayın. Bu durumu belli bir teorik cepheden ele alan birçok eleştirmen ve araştırmacı olduğu için; Bazen romanın gelişimine ışık tutan yorumlar saf "fikir ifadesi" düzeyinde yapılmıştır (Boratov, 1982).

Bu bağlamda romanın ortaya çıkışını destanlara ve efsanelere götürenler ve bir anlamda tahki unsurunun oluşumunu tanımlayanlar; Modern romanın ortaya çıkışı ile burjuvazinin ortaya çıkışı arasındaki karşılaştırmaya odaklananlar, bir yandan Batı'nın tarihsel, sosyal ve politik oluşumlarının belirleyici olduğunu vurguluyor. Tüm bunların yanı sıra romanın zihinsel ya da bilişsel bir temeli olması gerektiği ya da belirli dinamikler ile dış süreçlerin etkileşiminden ve farklı yaklaşımlardan Türk romanını farklı açılardan değerlendirmeye kadar ortaya çıktığı tezini savunanlar var. Edebiyat tarihinin ortaklığına vurgu yapan ve herkesin üzerinde mutabık kaldığı tarihsel bir gerçek olan roman, Batı'nın çabaları sonucunda meydana gelen reformlar doğrultusunda gelişirken bazı konuları gündeme getiriyor. Türk romanının kökeni Batı'nın gelişimine ve tarihsel bağlamına nasıl benziyor, romanın yerli edebi geleneğimizi görmezden gelerek reddederek yaratılmasının önemi nedir ve durum ne ölçüde? Avrupa merkezli

bir sistem içinde ödünç alınan terimlerle açıklanabilir. Yakın tarihimizde bilgiler farklı isimler altında incelenmiştir. Cumhuriyet döneminde bazen edebiyat dünyasında metin tartışmaları yaşandı ancak ilk yıllarda çok etkili olmadı. Bu tartışmalarda, terminoloji, tanımlama girişimleri ve romanın genel ilkeleri, sorunu ve spesifik özelliklerini tartışır. Roman biçimini yaratan özgül eğilimler ve işlevselci yaklaşımlar nedeniyle tam sistematik bir yaklaşım geliştirmenin mümkün olmadığı bu yıllarda romancıların yazdıkları makalelere ek olarak, romanı anlamalarını netleştirmek ve estetik yaratmak önemlidir. Eleştirmenlerin çeşitli dergilerde bu konuda yazılar yazdıkları görülmüştür. 1980'lerden beri çok uzun bir süredir edebiyat programımıza konu olmayan romanın teorik konuları gündeme gelmeye başladı. Romanın yapısı, edebiyatın insan unsuru, romanın gerçekliğinin anlaşılması ve romanın analizinin sistematize edilmesi gibi konulara teorik yaklaşımlar yıllar içinde yoğun bir program oluşturmaktadır. Bugün kullandığımız terminolojiye zemin hazırlayan teorik bilgi ve girişimlerin bunca yıl sonra ortaya çıktığına tanık oluruz (Boratov, 1982).

### **2.3.2.“Roman Kişisi”nden “Tip”e Doğru**

1980'li yıllarda “tip” olgusu ve işlevine dönük yaklaşımlar daha sistemli bir görünüm sunmaya başlar. Bu öğede artık metnin yapısının bir parçası ve anlatıdaki rolü ve görüntünün boyutu gibi konuları tartışmak önemlidir. Bu tartışmaların en ayrıntılısı, 1982 ve 1983 yılları arasında Yazko Literatur'un 24., 26. ve 27. baskılarında çeşitli romancılar, eleştirmenler ve akademisyenler tarafından yürütülen bir araştırma sırasında gerçekleşmiştir (Karabey, 1982: 94).

Berna Moran, Adnan Benk, Hilmi Yavuz ve Murat Belge, bu soruşturmalarda ilk tip unsur olan düzenlemeye ilişkin görüşlerini paylaştılar. Bu araştırma sırasında Moran, "tür" kelimesinin dönemin Türk edebiyatındaki anlamını roman kuramı perspektifinden araştırmıştır. Bu değer katmanlarını üç boyutlu bir şemada temsil eden Moran'a göre, bir türün başlangıç değeri, "tür kullanımı" biçimindeki genel kullanımıyla ilgilidir. İkinci anlam Batı edebiyatı ve Türk romanlarında kurulan kullanımdır. Üçüncü anlam, Marksist eleştirmen Lukacs'ın Türk edebiyatını sorunlu hale gelmesinden bu yana etkileyen "tip" kavramı bağlamında kullanmasıdır. Moran, kelime türlerinin genel kullanımından (aynı kullanımdan) bahsettiğinde Türk edebiyatındaki tüm anlatıcıları "türler" olarak tanımlama yöntemi yerine "yeni insanlar" terimini kullanmayı önerir.

Moran aynı zamanda türü, anlama boyutu olan bir terim olarak tanımlar (Karabey, 1982: 94).

Moran, bu söyleşide, tip kavramının oluşturulması noktasında da sistemli açıklamalar sunmuştur: Bir yazar, ortak yönleriyle bir kişi veya şeyin bir tür soyut tasvirini oluşturur. "Roman dışında bir kavramı temsil eden yeni bir kişi" olarak tanımlanan tip, yeni bir karakter veya başka bir kişi olabilir. Moran, türlerin bestelenmesine ek olarak, türlerin "sosyal tipler", "psikolojik tipler" ve "entelektüel tipler" gibi niteliksel seviyelerde sınıflandırılabileceğini kaydetti. Ancak romanın "kahraman" unsuruna da değinen Moran, bununla ilgili bir açıklama yapıyor ve ardından terminoloji altyapısını kuruyor. Moran'ın bu röportajda işaret ettiği en önemli şey, romanın teorisinin Türk edebiyatında çalışılmamış olmasıdır, bu nedenle romandaki çeşitli karakterleri belirli sınıflara ayırma olasılığı test edilmemiş ve henüz tespit edilmemiştir... edebiyattaki rolleri. Aslında Türk roman kuramının diğer alanlarında da geçerli olan bu durumu, bir Türk romanının "evet" olup olmadığına dair hararetli bir tartışma bağlamında görülebilir (Karabey, 1982: 95).

Döneminde terminoloji eksikliği olduğunu kaydeden Moran, bir hikayedeki karakterlerin eylemlerini tanımlamak ve hikayedeki konumlarını anlamla ayırt etmek için terminolojiye ihtiyaç olduğunu belirterek, kendisinin bir "tür", "ana" olduğunu sözlerine ekledi. "Karakter", "ana karakter". Türk roman eleştirisi ve teorisi için henüz yeni olan teknik yeniliğin ilk adımlarını attı. Moran'ın bu röportajda Türk edebiyatı için "kabul edilemez" olduğunu söylediği bir öneri, Türk anlatı geleneğindeki üslup kavramları / terminoloji sürecini karşılaştırmaktır. Bu başlangıç noktasına göre, yapı unsuru olarak tipin anlatı geleneğinde devam eden bir geleneği vardır. Bu nedenle Moran, Mesnevi analogisinin kullanımının Ortaçağ Batı anlatılarında zamanın evrimini tartışırken gözlemlenen bir fenomen olduğunu belirtir. Moran, geleneksel boyuttaki bu süreklilikten yola çıkarak, folklor ve mesnevilerin Türk edebiyatında ilk roman türlerinin ortaya çıkışındaki etkisini vurgulamaktadır. Türk anlatı tarihinden bahsetmişken, Tanzimata'dan 1950'lere kadar roman türünün gelişimi meselesi; 1950'lerden sonra köy romantizmiyle uyumlu bir kavram tanımladı. Röportaj aynı zamanda gerçekçi romanların ayırt edici bir özelliği olan uzun vadeli gerçekçiliğin ve üslup hakimiyetinin doğal sonucunun 1980'lerden itibaren sona erdiğini vurguluyor (Karabey, 1982: 96).

Bu söyleşide Hilmi Yavuz, çağdaş üslup tartışmalarına odaklanan "normal" bir Lukacs tipi kavramını araştırıyor. Yavuz'a göre, hem dönemin genel eğilimlerinin hem de bireyin özelliklerinin bir sentezi olan "toplumsal ve tarihsel koşullar tarafından belirlenen birey" kavramı, "gerçek yazının tarihsel niteliklerini içeren bir kategoridir." Yavuz, Türk romanlarında "tip", "sıradan" ve "karakter" açısından belirsiz görünmektedir. Murat Belge, tipi "yazarın hayatı hakkında söylemek istediklerini taşımanın bir yolu" olarak tanımlıyor. Bu tanıma bağlı olarak zamanın doğası, yazarın söylemek istediği şeyin niteliğine göre zaman zaman değişebilir. Ayrıca Belge, tür kavramının literatürde geçersiz hale geldiğini ve yetersiz bir araç haline geldiğini düşünmektedir; Türler ve insanlar hakkında konuşmak homojen bir sosyal yapı gerektirdiğinden, bu tür benzerlikler toplumda veya hayatta bulunmaz (Karabey, 1982: 102-104).

Türk romanları içerisinde genel eğilim olan, "tip yaratma" alışkanlığını terk etme yönündeki genel eğilimin terk edilmesi gerektiğini savunan Türk romanı başta olmak üzere bireyin içsel çatışmasını ve uzlaşmaz tutumlarını yansıtan bir roman anlayışının getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tipin tek boyutlu, sembolik işlevini vurgulamak yerine, daha önce olduğu gibi terminolojideki farklılıklara odaklanmak yerine, literatürde "tip" kavramının kaybolduğunu göstermektedir. Türk romanı örneğinde, ahlaki bir tarih ve bir "siyasi metafor" olarak tanımlanan roman kavramının artık değişmesi gerektiğini öne sürüyor. Yazar / yazar olarak devam eden söyleşinin ikinci bölümü Yazko Literatür dergisinin 26. sayısında yer alıyor. Bu sayıda türlerle ilişkin görüşlerini dile getiren yazarlardan Ferit Edgü, roman teorisi konusunun yazarın ilk endişesi değil, "tür" kavramına ilişkin görüşleri olduğunu belirtiyor. Konuyla ilgili görüşleri, stil kavramı / terim artık belgede geçerli olmadığından yeni bir kavramın oluşturulması gerektiği şeklindeki belge kavramı ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, Edgü'ya göre, bu yüzyılda edebi türlerin gerçek temsil düzeyini yansıtan standart bir yaşam veya insan yapısı yoktur. "Roman türündeki sorun, insanların belirli durumlarda benzer olduğu fikrinden kaynaklanmaktadır. Bu, 19. yüzyıl determinist felsefi literatürünün bir yansımasından başka bir şey değildir. (...) Sanat ya da yaşam yoktur, birey vardır. Aynı noktada birbirinden farklı, birbirine benzemeyen farklı insanlar var (...)"(Karabey, 1982: 96).

Edgü, yeni karakterlerin insanlar arasında bir eşitlik şeması yarattıkları fikrinden ziyade, bireyi yansıtan "karakterler" yaratmaları gerektiğini savunuyor. Röportajda yer

alan bir diğerk yazar Pınar Kür ise dönemin edebi ortamına hâkim olmuş ve geniş kabul gören Lukacs üslubu teorisine dair soykırım tartışmalarının ön saflarında yer almıştır. Ona göre, Marksist teori temelinde kurulan gerçekler tartışmalıdır. Bu gerçekler, Türk romanının mahiyetini ve ortak yanlarını ortaya koymaz: "... Türk romanı, başlangıcından itibaren Türk milletini anlatmak için yazılmıştır. Batı toplumundaki bir 19. yüzyıl romanıyla aynı olmasını beklemeyin. 19. yüzyıl ise bir Batı romanını taklit ediyorsa, insanlıktan başka bir toplumda sıradan insanları bulmaya çalışmak yanlış olur.." (Karabey, 1982: 99).

Kür, Marksist estetik anlamda Türk romanında "tür" olmadığını düşünür ve romandaki herhangi bir öge, durum veya olay kavramını eleştirel olarak eleştirir. Bu eleştirinin ana fikri, edebi tartışmanın başlangıcından beri romandaki hakim eğilimi belirleyen Lukacs'ın üslup teorisidir. Ünlülerin görüşlerine genel olarak katılmayan yazar Kerim Korcan, romanı kendi anlayışından etkilenen bir tür olan romanın bel kemiği olarak tanımlıyor. Korcan, belirli bir eseri sürüklemeye temel unsur olarak kabul edilen türü, "hayatımızda gördüğümüz binlerce insanın birleşme biçimi" olarak tanımlıyor. Ona göre romanda anlatıldığı şekliyle farklılık gösteren formun rolü olayın anlaşılmasını kolaylaştırmaktır (Karabey, 1983: 90).

Çetin Altan ise, tip konusunda, romanla sosyolojik olgular arasındaki bağıntıya dikkat çeker. Bu içeriğin dinamiklerinin artık tür yaratma açısından değiştiğini, çeşitlendirmenin kolektif ölçüme geçtiğini ve eğilimleri ve grupları temsil etmeye başladığını belirtti. Tarık Dursun K. romanda "tip" olgusunun varlığını kabul eder, ancak "kahraman" terimini yeni karakterler için ikinci bir unsur olarak kullanır. İkisi arasında ince bir çizgi çekmekte zorlanan romancı, işlevselci bir yaklaşımla romanda "tip" unsurunu bir yardımcı ve "kahraman" ın tamamlayıcısı olarak alıyor. Tarık Dursun K. işlevsel olarak tür unsuruna daha yakın olduğu için bugün önerdiği terimler arasında bir fark bulmak zordur (Karabey, 1983: 94-97).

Söyleşinin son romancısı olan Selim İleri, tip unsurunun çağdaş romanda kendisine yer bulamadığı görüşündedir. Söyleşi atmosferinde geçen bu röportajda İleri, romanın karakterlerinin yapay boyutlarının göz ardı edildiğini vurguluyor. Romalılar ile gerçek gerçeklik arasındaki farkı vurgulayan Forward, bir romancı hayattan ilham aldığı ve "edebi netliğe" ulaştığında, roman dünyasının orijinal gerçekliğinde (edebiyatında) yaşadığını ve var olduğunu söylüyor, ayrı bir evren. (Karabey, 1983: 99).

Gerçekle edebiyat arasındaki ayırım noktasında, Selim İleri'nin modern kuramlardan yaptığı alıntılarını, Türk romanının gerçeklikten ayrılmasının başında yer aldığını belirtmek gerekir. Dünya edebiyatı, Türk edebiyatının durumu ve işlevi, eski anlatı unsurları aracılığıyla modern dönemi yansıtmaya olası ve modern insanlarla ilgili kapsamlı bir çalışmadır. Yazar ile eseri arasındaki ilişkinin doğası bir Türk romanının eşiği olabilir. Yıllar içerisinde romanın en önemli unsurlarından birini, hem roman karakterlerinin teorik yapısını hem de roman tekniğindeki yerlerini soran terimin temelini oluşturan araştırmalar da yaptık. Türk literatüründe çeviri, bu altyapıyı inşa etmek için yapılan ilk araştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Türk romanlarının anlatımında insan unsurunun yapısal rolü ve işlevi ve bu yıllara kadar belirli insanlarla tanışmak için kullanılacak terimler; 1970'lerden beri gerçekçi roman teknolojisinin önemli bir savunucusu ve Marksist edebiyat teorisinin önemli bir savunucusu olan Lukacs'tan "sıradan" kavramı dışında sistematik olarak bahsedilmiyor.

Roman, yazarla yazar arasındaki farkı tanımlayan terimler olan perspektif, anlatı yaklaşımı, anlatım tekniği gibi terimlerin geliştirilmesinde 1980'lerden beri en önemli yayınlardan biri olmuştur. İlerleyen yıllarda belli kriterleri karşılamış ve teorik bir temel oluşturmasına katkı sağlamıştır. Berna Moran'ın alana yaptığı önemli katkının yanı sıra Gürsel Aytaç'ın "Türk Romanları Son On Yıl" başlıklı makalesinde "anlatı eğilimleri" ve "anlatı teknikleri" hakkında bilgi vermekte. Aytaç'ın Milli Kültür dergisindeki "Çağdaş Türk Romanlarında Anlatım Teknikleri" makalesinde önerdiği terimler ve diyagramlar, ayrıca Norman Friedman'ın "Roman Üzerine Görüşler" ve W. Kaiser'in "Bir Romanı Kim Anlatır?" gibi bir dizi makaleden bahsedilebilir.

"Perspektif" kavramının derinlemesine çalışılması, sonraki yıllarda roman analizi ve teorisi alanında etkili bir araştırmanın başlangıcıdır. Bu çalışmalara katkı sağlamak için önümüzdeki yıllarda birçok teorik çalışma eklenecektir (Kayser, 1982: 54-63).

## BÖLÜM 3

### 3.YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, eğitim alanında sıklıca kullanılan bir yöntemdir (Balcı, 2016). Nitel araştırma, doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi bilgi toplama yollarının tercih edildiği, algıların ve yaşananların doğal ortamda realist ve bütüncül bir biçimde ele alınma sürecinin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999). Bu çalışmada da romanlar ele alınarak doküman analizi yapıldığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modelinde bir durum çalışması örneğidir. Creswell'e (2007) göre durum çalışmaları; araştırmacının bir veya birden fazla durumu gözlem, görüşme, video, belge, rapor gibi çeşitli yollarla belirli bir süre boyunca incelediği ve duruma göre durum ve konuyu belirlediği nitel araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir durumu ya da birden fazla durumu, ele alarak sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem olduğu için bu çalışmada tercih edilmiştir. Birden fazla durum incelendiğinde de çalışma çoklu durum çalışmasına örnektir. Bu çalışmada da 1872 – 1950 yılları arasındaki Türk romanlarının verileri kullanılarak çoklu durum çalışması yapılmıştır.

#### 3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu – Kaynak ve Materyal

Araştırmada, 1872 – 1950 yılları arasında yayımlanan eğitim, yönetim, denetim, öğretmen, öğrenci, okul kavramlarını işleyen Türk romanları kaynak olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmanın kesinliğini, bulguların gerçekliğe uygunluğunu ifade eden içsel geçerlilik, genellenebilirliğini ifade eden dışsal geçerlilik, zaman içinde tutarlı şekilde tekrarlanmasını ifade eden güvenilirlik ve araştırmacının durum / durumlara yansız olarak yaklaşmasını ifade eden nesnellik sağlamaktadır (Guba ve Lincoln. 1994, akt. Arastaman, Öztürk Fidan, Fidan, 2018). Bu çalışmada romanlarındaki verilerin dönem gerçekliğiyle birlikte verilmesi, uzman görüşleri

alınarak dönem romanlarıyla uzun süreli çalışmalar sonucu elde edilen hakimiyet, romanların çeşitlendirilmesi, verilerin kaynak olarak kullanılan romanlarla kontrol edilmesi çalışmanın içsel geçerliliğini; ele alınan kavramların temalaştırılarak genellenmesi, durumun tipik özelliklerinin betimlenebilmesi, Türk dili ve edebiyatı alanı roman inceleme ve tahlil metotları kullanılarak verilerin toplanması dışsal geçerliliğini; zaman içinde yapılan benzer nitelikteki araştırmaların bulgularını destekleyici olması ve bağımsız bir okuyucunun araştırmada kullanılan yol ve yöntemi takip ederek çalışmanın bulgularını doğrulayabilmesi güvenilirliğini; verilere tarafsız yaklaşmamız araştırmanın nesnellliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmanın yapı geçerliliğini sağlaması adına veriler on yedi kaynak romandan toplanarak bir kanıt zinciri oluşturulmuş, farklı okuyuculardan görüşler alınmıştır.

Lincoln ve Guba (1985, akt. Subaşı ve Okumuş, 2017) durum çalışmalarında geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık kavramını tercih etmişlerdir. İnandırıcılığın olup olmadığının tespiti için sekiz kriter belirlemişlerdir. Bu kriterlere göre çalışmada;

Veri kaynaklarıyla bir yıldan uzun süre çalışıldı, çalışma süresince ortaya çıkan konular notlar alınarak izlem altına alındı, ham verilerimiz orijinal kaynaklarından temin edildi, analitik ifadelerle dönüştürülecek kadar ham veri toplandı, değerlendirmemizdeki analitik ifadeler dönem gerçekleriyle ve eğitim konularıyla ilişkilendirilerek sistematik olarak test edildi, araştırma bulguları alan uzmanları tarafından kontrol edildi, araştırma raporu bulguların inandırıcılığını sağlayacak kadar detaylandırıldı, araştırmayı tekrarlayacak araştırmacılara sonuçları teyit edebileceği denetim yolu açıkça belirtildi.

Araştırmayı bu sekiz kriter üzerinden değerlendirdiğimizde inandırıcılığa sahip bir araştırma olduğunu söyleyebiliriz.

### **3.3.Veritoplama Araç ve/veya Teknikleri**

Araştırmada, nitel araştırma veritoplama tekniklerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Karasar,2016).

Doküman inceleme metoduna göre, dokümanlar üç farklı yöntemle sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan dokümanlar Geray'a (2006) göre, nitelikleri ve buldukları ortama dayalı olarak yazı temelli dokümanlara; Balcı'ya (2006) göre, ikincil kaynak dokümanlara; Corbetta'ya (2003) göre ise kişisel dokümanlara örnek teşkil etmektedir.

Bu çalışmada doküman inceleme metodunun aşamaları şu şekilde uygulanmıştır. Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma (Forster, 1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). 1872 -1950 yılları arası yazılan romanlar elde edilmiş, orijinalliği kontrol edilmiş, bu romanlar konuları ve konuları ele alışları bakımından incelenmiş, eğitim – öğretmen – öğrenci - okul - denetim algısına dayalı romanlar analiz edilmiş ve bu romanların verileri kullanılmıştır.

### **3.4.Verilerin Toplanması**

Dokümanlar belirli bir sistem içinde birbiriyle karşılaştırılmıştır. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi romanlarında mürebbiye tipinin ele alındığı ve 1923 – 1950 arası dönemi romanlarında öğretmen, yönetici, denetim, öğrenci, okul kavramlarının ele alındığı romanlar diğerlerinden ayrıştırılarak araştırma için doküman olabilecek materyaller tespit edilmiştir.

### **3.5.Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışmada verilerin çözümlemesi için, dokümanlar bir araya getirildikten sonra analize konu olan verilerden kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin geliştirilmesi için kelime, cümle, paragraf, tema analiz birimi oluşturulmuştur. Bu çalışma için analiz birimi tema olarak belirlenmiştir. Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar geçen romanlarda mürebbiyeler ve öğrencileri olumlu ve olumsuz özelliklere sahip tipler olarak kategorileştirilmiştir. Cumhuriyet döneminden sonraki romanlarda ise öğretmenler, öğrenciler, okul, eğitim araç ve gereçleri, denetim ve yönetici örnekleri olumlu olumsuz şeklinde gruplandırılmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4.BULGULAR

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

Romanlarımızı, hem formal eğitim süreçleri açısından hem de informal eğitim içindeki işlevi bakımından değerlendirmek mümkündür. Ancak formal eğitim, oldukça geniş bir alanı kapsar. İdari yapılanmadan hizmet binasına, genel öğretim programından ölçme ve değerlendirmeye, öğretmenden velilere, öğretim kademelerinden öğrenciye kadar birçok unsuru barındırır. Bu yüzden romanları, formal eğitimin temel kavramları üzerinden incelemeye çalışacağız. Bu temel kavramların başlıcaları: öğretmen, öğrenci, çevre ve okuldur. Öğretmen, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öznesidir. Öğrenci, bu sürecin etkilenen ögesidir. Çevre, bu süreci kısmen etkileyen ve dolaylı olarak süreçten etkilenen veli ve toplumdan ibarettir. Okul ise, eğitim ve öğretim işlerinin gerçekleştiği mekândır. Tüm bu temel öğeler, karşılıklı sorumluluğa ve işbirliğine ihtiyaç duyarlar (Erden, 2007: 21). Bu unsurlardan birinin yokluğu ya da eksikliği, sürecin aksamasına; hatta kesilmesine bile yol açabilir. Romanlarımızda bu öğelerin tamamına rastlamak mümkündür. Ancak romanlarımızın kurgusu, daha çok öğretmen karakterler üzerinden şekil almıştır. Bu durum, çalışmamızda öğretmene daha fazla yer vereceğimiz anlamına gelmektedir.

Öğretmenlik mesleği, tarih öncesinden günümüze kadar çeşitli isimler altında gelişme göstermiştir. Ortaçağ ve sonrasındaki din hâkimiyeti, öğretmenlik mesleğinin

din adamları tarafından üstlenilmesine yol açmıştır. Özellikle 20. yüzyılın bilimsel ve teknolojik gelişmeleri, öğretmenliğe farklı bir boyut kazandırmıştır. Ülkeler, eğitilmiş ve kalifiye insan gücü gereksinimine yönelik eğitim politikaları üretme yoluna gitmiştir. Bu doğrultuda, eğitilmiş insan gücü yetiştirmenin ön koşullarından biri, öğretmenlerin nitelik ve mesleki yeterlikleri olmuştur. Batı'da öğretmenlik mesleği, modern okulların doğmasına bağlı olarak Aydınlanma Çağı'ndan itibaren gelişme göstermiştir. Türk eğitim tarihinde ise, Osmanlı medreseleriyle gelişmeye başlamış; ancak, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Romanlarımızda Cumhuriyet öncesi dönemlerde öğretmen tipinin karşılığı olarak mürebbiyelerin olduğunu görmekteyiz. Türk edebiyatının ilk yerli romanı Taaşuk-ı Talat ve Fitnat romanında mürebbiye Şerife Kadın dönemin tek yerli mürebbiyesidir. Gelenekçi yapısıyla Fitnat Hanım'ı Osmanlı aile yapısına uygun yetiştirme görevini üstlenmiştir. Eserde, Saliha Hanım'ın sarf ettiği sözler Osmanlı aile yapısının ve dönemin eğitim imkanlarının mürebbiyeleri zorunlu kıldığını göstermektedir. Kız on bir yaşını geçtiği gibi yaşmaksız, feracesiz sokağa çıkamaz. Biz adetin haricinde nasıl hareket edebiliriz? ... Hala kızlar için mekteplerimiz kadın hocalarımız yok ki erkek mektebine on beş yaşında bir kız nasıl gidebilir (Şemsettin Sami, 2007:84) Şerife Kadın'ın eğitim konusunda söyledikleri dönemin eğitim anlayışının ve ihtiyacının cinsiyete bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Karı müderrris olmayacak katip olmayacak. Kıza o kadar yazmak ne lazım? Kızlara birinci lazım şeyler dikiş dikmek, nakış işlemek vesair böyle şeylerdir (Şemsettin Sami, 2007: 99). Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi romanlarına eğitim, mürebbiyeler tarafından evlerde yürütülen bir faaliyet olarak işlenmiştir. Bu mürebbiyelerin ortak özelliği Fransızca bilmeleri ve çoğunun yabancı uyruklu kadın olmalarıdır. Sadece Araba Sevdası romanında erkek mürebbiyeye yer verilmiştir. Mösyö Piyer, Bihruz Bey'in Fransızca öğrenme hayallerine yardımcı olmaktan çok onun tembelliklerine göz yuman para karşılığı Bihruz Bey'e uygunsuz dergiler getiren bir mürebbiyedir. Aşk-ı Memnu romanında geçen Mile de Courton ve Felatun Bey'le Rakım Efendi romanında geçen Jozefino olumlu mürebbiye tipleridir. Jozefino işini titizlikle yapan başarılı bir piyano öğretmenidir. Öğrencisi Canan'ı başarılı bulduğu için Rakım Efendi'ye, Canan'a ücretsiz ders vermek istediğini bunun kendisi için referans olacağını söyler. Aşk-ı Memnu romanında Mile de Courton ise mürebbiyelik hizmetini kabul etmesinin

nedenini Osmanlı kültürüne ve aile yaşantısına duyduğu hayranlık olarak belirtmiştir. Kendisi de iyi eğitim almış Mile de Courton başarılı bir mürebbiyedir.

Mürebbiye romanındaki Anjel, Küçük Paşa romanındaki Aleksandrin, Kiralık Konak romanındaki Madam Kronki olumsuz özellikleriyle karşımıza çıkan mürebbiyelerdir. Anjel, iyi bir tahsili olmayan ahlaki açıdan kötü bir çevrede yetişmiş yetiştiği çevrenin terbiyesini taşıyan bir tiptir. Mürebbiyelikten çok para kazanılamayacağını düşünüp bunu “geçici bir meşguliyet” olarak nitelendirir ve evin genç beyleriyle yakından ilgilenir, onlarla gönül macerası yaşar. Aleksandrin, Salih’e Fransızca ve okuma yazma öğretmek için tutulmuş bir mürebbiyeden ziyade hanımefendiye nedime olarak tutulmuş bir çalışan gibi davranıyordu. Salih’in başarısızlığını da Salih’in yeteneksizliği olarak değerlendiriyordu. Hatta Salih’i tam bir “atavizm” örneği olarak görüyordu. Madam Kronki Cemil ve Seniha’nın yetiştirilmelerinde etkin, Fransızca öğrenmelerine yardımcı Lehistanlı bir mürebbiyedir. Kendi ifadesiyle Lehistan’ın en eski ve asil ailelerinden birine mensuptu. Seniha’nın kürk, mücevher ve zengin koca hevesinden ibaret düşünce yapısına sahip olmasının mimarıdır.

Tanzimat ve Meşrutiyet romanlarındaki öğrenci tipleri de tıpkı mürebbiyeler gibi çok keskin çizgilerle ayrılmıştı. Az sayıda olmakla birlikte başarılı ve çalışkan öğrenci tiplerine yer verilmiştir. Taaşuk-ı Talat ve Fitnat romanında Talat Bey’in eğitimi sırasıyla mahalle mektebi, sıbyan mektebi ve sonrasında iki yıl rüşdiyede okumasıyla son bulmuştu. Talat Bey on altı yaşındayken rüşdiye okulu sınavını verip bütün İstanbul gençlerinin yaptıkları gibi bir dairenin kalemine girmişti (Şemsettin Sami, 2007: 72). Felatun Bey’le Rakım Efendi romanında Rakım’ın aldığı eğitim “öyle her zengin çocuğuna kısmet olmazdı” ifadesiyle tanımlanmıştı. Rakım çok yönlü, araştırmayı, okumayı seven iyi derecede Fransızca bilen idealize edilmiş bir tiptir. Başarılı geçen öğrencilik yılları ve o yıllardan edindiği kazanımlar onu hem iş hayatında hem de özel hayatında doğru kararlar alabilen bir birey haline getirmiştir. Rakım her surette mütercimlik, yazarlık, öğretmenlik hizmetlerini iyi bir şekilde devam ettirirdi (Ahmet Mithat Efendi, 2018: 147). Aynı romanda olumlu özellikleriyle karşımıza çıkan bir diğer başarılı öğrenci tipi Canan’dır. Canan okuma isteği ve azmi yüksek bir öğrencidir. Vay kızcağızdaki sevinç! Evet Çerkeş kısmı okumaya pek aç olduğundan bir Çerkesi okutmak kadar sunulmuş sevgi olamaz(Ahmet Mithat Efendi, 2018: 34). Felatun Bey, olumsuz özellikleriyle ve eğitimsiz kişiliğinin onu düşürdüğü gülünç durumlarla

romanda işlenmiştir. Felatun Bey'in babası Mustafa Meraki Efendi, oğlunun okula gidip gelmesini Fransızca hocasının dahi eve gelip gitmesinin bir çocuğun terbiyesi için yeterli görürdü (Ahmet Mithat Efendi, 2018: 13). Felatun Bey çalışmayı sevmeyen hayranlık duyduğu Fransızca'yı bile yarım yamalak öğrenen bir öğrenci tipi olarak işlenmiştir. Mürebbiye romanında Şemi yatılı okulda okuyan haftada bir eve gelen öğrenciliğe istidadı olmayan bir tiptir. Okulda basmakalıp ezberlediği geometri davalarından bir harfin yeri değiştirilse zavallı çocuk hiç o davayı görmemiş, okumamışa döner... Yalıdaki yazı tahtası, okuldakine benzemez. Bu benzemezlik çocuğun zihnini alt üst eder. Genellikle netice falaka muhabbetine çıkar (Gürpınar, 2019: 41). Küçük Paşa romanındaki Salih, Mürebbye Aleksandrin'in ilgisizliği ve yöntem yanlışlığı nedeniyle çok yavaş öğreniyordu. Salih, okumaktan, yazmaktan pek sıkılıyor, sıkıştırıldıkça, ben yurt sınırlarında kan, köy tarlalarında ter dökmek için yaratıldım, demek ister gibi hazin bir durumda kitap, kağıt üstüne sessizce gözyaşları döküyordu (Tepeyran, 2011: 54). Cumhuriyet öncesi döneme ait romanlarımızda mürebbiyelerin çoğunun iyi bir eğitime sahip olmadıkları ve nitelikli bir eğitime de vesile olmadıkları ortadadır. Birkaç olumlu örnek dışında çoğunluğu romanlarda olumsuz örnek olarak işlenmiştir. Aşk-ı Memnu romanında dönemin mürebbiyeleri Adnan Bey'in gözlemiyle anlatılmıştır. Bugün Alman olduğunu iddia ederken ertesini Sofya Yahudilerinden olduğu anlaşılan, geldiği zaman bir İtalyan kocadan dul kalmış görünerek bir hafta sonra hiç tehhül etmediğini ağzından kaçırarak kadar yalancılıkta hafızası sağlam olmayan bu mürebbiyelerden o kadar korkmuştu ki, Adnan Bey kızını için başka çareler düşünmeğe başlamıştı (Uşaklıgil, 2020: 30).

Cumhuriyet romanlardaki öğretmen kahramanlarımızın hepsinin Osmanlı Devleti'nin son yıllarında görev yaptıklarını düşündüğümüzde, yeni eğitim anlayışı ile yetişmediklerini söyleyebiliriz. Ancak yazarlar bu kahramanları, Anadolu topraklarına, marjinal zihniyete sahip birer kişilik olarak göndermişlerdir.

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

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

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

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

## 4.1.Öğretmen

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

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

### 4.1.1.Eğitim Durumları

Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken ve Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen birtakım yeterlikleri vardır. Öğretmenin, mesleğini hakkıyla icra edebilmesi için bu yeterlikler elzemdir. Evvela öğretmen, açık bir fikir yelpazesine ve genel kültür bilgisine sahip olmalıdır. Bu bilgi düzeyi, 21. asrın başından itibaren KPSS adlı sınav ile ölçülmektedir. Bir başka yeterlik kriteri, alan bilgisidir. Bir öğretmen hangi branştan olursa olsun, ilgili alanın temel özelliklerini barındıran ana bilgi ve beceri düzeyine sahip olmalıdır. Bu yeterlik alanı da günümüzde KPSS ile ölçülebilmektedir. Öğretmen

yeterliğindeki bir diğer aşamayı, meslek bilgisi oluşturur. Pedagojik Formasyon olarak bilinen bu yeterlik alanı da 2006 yılından itibaren kabul edilmiş ve yine aynı sınav ile ölçülmeye devam edilmiştir. Ancak Tek Parti Dönemi'nin öğretmenleri için bu yeterlikler, günümüzdeki kadar kapsamlı ve sistemli değildir. Hem Osmanlı Devleti'nde hem de Cumhuriyet Dönemi'nde, ikinci bölümde bahsettiğimiz çeşitli kurumlardan diploma alan öğretmenler doğrudan mesleğe başlamıştır.

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

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

#### **4.1.2.Mesleki Hedefleri**

Yeşil Gece romanının başkahramanı Ali Şahin, önce medrese eğitimi almıştır. Bu süreçte, ulemanın ve medrese eğitiminin yozlaştığına şahit olur. İçine düşen şüphe onu, ilk başta suçu şahıslarda aramasına; sonunda ise, “dinin her zaman ebedi bir yeşil gece yaşattığı” hükmüne varmasına kadar götürür (Güntekin, 2009: 33). Bu kanaat ile Şahin öğretmen, artık itikadını yitirmiştir (Güntekin, 2009: 41). O dakikadan itibaren Şahin öğretmenin en büyük düşmanının din ve dinin etkisi altındaki bağınaz düşünceye sahip insanlar olduğunu görüyoruz. Öyle ki, İstanbul dışındaki bir öğretmenlik görevini

türbe kandillerini söndürmek için istemektedir (Güntekin, 2009b: 14). Yani Ali Şahin Anadolu'ya, kendi isteğiyle ve bir amaç doğrultusunda giden öğretmenimizdir.

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

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

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

Köy Enstitüsü mezunu olan Mahmut öğretmen de en az diğer öğretmenlerimiz kadar idealisttir. Daha önce bahsini ettiğimiz üzere, Köy Enstitüleri'nin kuruluş amacına uygun olarak öğretmenlik görevini kendi köyüne yakın olan Nurgöz köyünde yapmıştır. Mahmut öğretmenin şu sözleri, mesleki hedeflerini ve icraatlarını özetlemektedir: "Bin türlü çile arasında yapabildiğim bu ufak tefek şeyler, beni bir

çocuk gibi sevindiriyor. Yarın için daha çok şeyler yapabileceğim ümidini uyandırıyor içimde.” (Makal, 2008: 78).

#### 4.1.3.Eğitim Anlayışları

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

Ali Şahin, medreselerdeki eğitimin ülkeye ve topluma verdiği zararları ortadan kaldırmanın yol ve yöntemlerini düşünmeye başlar. Fakat mevcut siyasi oluşumun bu duruma çare olamayacağını kavrar. O, bu konudaki düşüncesini, “Meşrutiyetin ikinci senesiydi. Yalnız idare değiştirmekle bir memleketin kurtarılamayacağı anlaşılmıştı.” şeklinde açıklamıştır (Güntekin, 2009: 44). Böylece Şahin öğretmen, II. Meşrutiyet ile gelen idari değişikliğin kâfi olmadığını; kafa yapısının değişmesi için, çağdaş zihniyete ve laik eğitime ihtiyaç olduğuna inanır. Bu düşünceler, Ali Şahin öğretmenin yeşil gece karanlığını söndürmek istemesinin sebebidir. En büyük hedefi, hem memleketi hem de memleketin temiz ruhlu küçüklerini bu karanlıktan kurtarmak olmuştur.

Zehra öğretmenin gerçekçi ve çağdaş anlayışını Maarif Müdürü Tevfik Hayri Bey, “Bu Zehra Hanım'a gelince, bundan sonra sizi teyit edebilirim. Çocuklarımızı yetiştirmesi de aynı derecede saf ve kusursuzdur. Bir zamanlar çok pozitif düşünen bir kadın... Sürekli olarak hurafeler ve hayal gücü ile mücadele eder ve öğrencilerine sadece bilimin en olumlu gerçeklerini öğretir.” ifadeleriyle tarif etmiştir (Güntekin, 2014: 11). Buradan, Zehra öğretmenin de asri kafa yapısına sahip olduğunu ve medrese eğitimi ile yoğrulan diğer zihniyetlerden ayrıldığını anlıyoruz. Benzeri şekilde, Vurun Kahpeye romanının Aliye öğretmeni de çağdaş ve laik bir düşünce yapısına sahiptir. Öğretmen Hatice Hanım'ın, din eğitimi vermediği ve kılık kıyafetine dikkat etmediği için Aliye'yi suçlaması, bu düşünce yapısının kanıtıdır (Adıvar, 2007: 47).

Öğrencilere müspet ilim öğretme çabasını, tıpkı Zehra’da olduğu gibi Ali Şahin öğretmende de görmekteyiz. Ali Şahin, insanların zihni becerileri itibariyle her zaman çocuk kalmamaları ve toplumsal baskının etkisine girmeden geniş bir düşünceye sahip olmaları için müspet ilmi benimsemiştir. Şahin öğretmenin bu konudaki düşünceleri, yazar tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Mucerre’ye körü körüne güvenmenin hala beni çok üzdüğünü söylerdi.” (Güntekin, 2009: 49). Bu söylemler sonucu, Ali Şahin öğretmende pozitivist düşüncenin gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim anlayışında ve düşünce yapısında, deney ve gözlemin gerekli olduğuna inanmaktadır. Yani Ali Şahin’in düşünce dünyasında katiyen Mistisizm’in yeri yoktur. Bu düşünceler aynı zamanda, Şahin öğretmenin öğrenci yetiştirme tarzını da ifade etmektedir.

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

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

#### **4.1.4.Öğretmenlerin Din Eğitime Yaklaşımları**

Romanlarımızın genelinde, Osmanlı eğitim sistemine ve medrese eğitimi almış toplumun tutumlarına karşı bağnazlık yönünde ağır bir eleştiri söz konusudur. Bunu en çok yansıtan eser Yeşil Gece romanıdır. Romanın kahramanı Ali Şahin’e göre medrese

eğitimi, insanları ortak paydada buluşturamayacak kadar ayırırđıran bir niteliğe sahiptir. Ali şahin öğretmenin bu düşüncesini, “Medreselere gönderilen ve başlarına sarılan balkabağının çocukları arasından sokaklarda oynayan yalınayak çocuklar ayrı bir bayrak altında olacaklar ve kendileriyle eski dostları arasında bir yabancı olacak. Türban ve trbansızlar arasındaki bu farklılık onları asla uzlaşamayacak ve birbirini sevemeyen iki dşman akımına ayırdı.” sözlerinden anlamak mümkündür. (Güntekin, 2009: 19).

Romanda dini eğitimin memlekete verdiği zararlar, “medreselerin yeşil gecesi” ibaresiyle anlatılmak istenmiştir. Asırlardır bu yeşil gecenin hüküm srdđđ karanlığın açıklamasını şahin ğretmen, “Medreselerin yeşil geceleri onları sadece karanlığa boğmaz; ülke geneline yayıldı, her köşeyi kapladı. Bunu yapmanın başka yolu yoktu. Bu medresede yetişen insanlar hala akıl ve şuuru kontrol ediyordu. Bu insanlar karanlıktan başka ne getirebilir? ki?..” sözleriyle ifade etmiştir. Civardaki iptidai okullarını gezen Ali şahin, onların da medreselerin bir parçası olduğunu görür. Böyle bir eğitimden sonra yetişecek olan neslin; hiçbir faydası olmayan bilgileri edineceklerini, zararlı otlar gibi kenarda kuruyacaklarını ve nihayetinde koca bir toplumun emelsiz koyun sürüleri gibi olacağını öngörür. (Güntekin, 2009: 43).

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

Romanlarımızda Anadolu, cehalet ve sefaletin hüküm srdđđ topraklar olarak resmedilmiştir. Öğretmenlerimiz, Anadolu halkının bu cehaletini ortadan kaldırmının gerekliliğine inanmışlardır. Vaktiyle yeşil bayrağa taassupla ne kadar gönül bağladıysa şimdi de kendini bir o kadar öğretmenliğe adayın Ali şahin, cahil insanların daima ktlklere alet olacağına inanmaktadır. Bu düşüncesine ve meselenin zm yoluna, “Anlamayan ve okumayan insanlar nasıl mutlu olunur? Cahil bir insan her zaman ve her yerde kendi hayallerinin, batıl inançlarının veya başkalarının çaresiz arzu ve çıkarlarının kurbanıdır. Evet, asırlık felaketi sona erdirmenin insanlara gerçeği öğretmekten daha iyi

bir yolu bulunamaz.” sözleriyle açıklık getirmiştir (Güntekin, 2009: 48). Bu düşünceler, Şahin öğretmenin, eğitimi kişisel bakış açısı doğrultusunda şekillendireceği ve insanları daima gerçeklerle karşı karşıya getirmeyi amaçladığı anlamına gelmektedir.

Mahmut öğretmen, çevresindeki insanların cehaletini, babasından yola çıkarak anlatmaya çalışmıştır. Bir gün, tarlada çalışırken havanın sıcaklığından çok yakınan babasına, “Baba, o tepenin başı şimdi yine serindir. Burası yüksek değil de ondan!” diye cevap vermiştir. Bu cevabın üzerine babası, “Lan oğlum, Allah’ın işine akıl erdirmeye başlama, anladın mı? Burası sıcak olur da, orası serin mi olur? Ulan oranın Allah’ı ayrı mı?” ifadelerini kullanmıştır (Makal, 2008: 97). Öte yandan, Mahmut öğretmenin görev yaptığı köyün insanları da Ali Şahin’in atandığı Sarıova kasabasındaki bağnaz halk ile özdeşdir. Mahmut öğretmen bu durumu, “Bizim çevrede tam anlamıyla bir şeyh salgını var. Ama bu şeyhler de bilmiyorlar, hangi tarikattan olduklarını. 1947 yılının Eylül ayında gezdiğim on bir köyde, gezmeden bildiğim yine yirmiye yakın köy içerisinde, en az şeyh, Hıncıp köyündedir. Elliden fazladır. Köy, yüz elli evlik. Çoluk çocuk tarıkata heves etmekte ve girmekte.” sözleriyle tasvir etmiştir. İnsanların bu şahıslara güvenerek bir cehalet ve taassup örneği sergilediklerini ise, “Bir karış sakal uzatıyorlar. Görünüşte, dünyada gözleri yoktur. İşi ermişliğe vurmaktalar.” sözleriyle ifade etmiş ve bununla beraber, şeyhlerin sahtekârlıkları ile halkı emelleri doğrultusunda kullanmalarını da dile getirmiştir. (Makal, 2008: 98).

Romanlarda, Anadolu halkında var olan taassubun bir diğer göstergesi de dini eğitime bağlılıklarıdır. Roman kahramanı olan öğretmenlerimiz, bu baskıyı her zaman enselerinde hissetmişlerdir. Aliye, bu baskıya maruz kalan öğretmenlerimizden biridir. Aliye öğretmen, din eğitimi vermek yerine dinin kutsal saydıklarını çiğnemekle suçlanır (Adıvar, 2007: 37). Hatta aynı okulda görev yaptıkları Hatice Hanım bile, Aliye’yi dini eğitim vermektense çok uzaklarda görmektedir. Bu duruma Hatice öğretmen, “Efendim, sınıftaki tüm çocuklar namaz vakitlerini biliyor. Amme en azından sonuna kadar ezberler. Yeni kadınlar her zaman ateizm ve etnisite öğretir. Dokuz yaşındaki kızların yüzlerini bile siyahla kapladım. Ancak İstanbul'dan yeni gelenler yüzlerini açıp yürüyor.” şeklinde açıklık getirmiştir (Adıvar, 2007: 46-47). Bu ifadeler, kasabalının ve onlara ayak uyduran Hatice öğretmenin dini esaslara ne derece bağlı olduklarını gösteriyor.

Mahmut öğretmen de dini değerlere bağlı olan halkın baskılarıyla karşı karşıya kalmıştır. Köylünün din anlayışını Mahmut öğretmen, “Bizim köylü, dine hizmet için

yaratılmış. Ama dinin birlik, dirlik, sevgi, saygı gibi, insanları günlük yaşamlarında ve ilişkilerinde doğruluğa, olgunluğa götürücü yanlarına ilgi göstermezler. “Kalpte şükür, dilde zikir...” sözleriyle tarif etmiştir (Makal, 2008: 123). Böyle bir inanç anlayışına sahip olan köylüler, ilkokullara din dersi konulduğunu öğrenir öğrenmez öğretmene hücum ederler. Köylü, Mahmut öğretmenin din derslerini okutmamasından şikâyetçidir. Fakat öğretmen, kitapların dört ve beşinci sınıflar için olduğunu; kendilerinin ise yalnız bir ve ikinci sınıflarının bulunduğunu bir türlü anlatamaz (Makal, 2008: 127). Üstelik bu ve benzeri sebeplerden ötürü, köy ahalişi öğretmene yüklenmeye başlamıştır. Kimi, okuduğu kitapların dine hayrı olmadığından; kimisi ise, hiç yoktan yeni yazı ile yazılan din kitaplarını okuması gerektiğinden dem vurmaya başlamış. Bu konudaki düşüncesini başka biri ise, “Güzelcene yalnızsın şurada. Şu kâğıtlara boşu boşuna kafa yoracağına aptesini alıp namazını kılsan, Allah’a olan borcunu ödesen... İyi, güzel; doğrusun, temizsin. Bizim yanımızda olduğun gibi, Allah’ın yanında da öyle ol.” şeklinde ifade etmiştir (Makal, 2008: 126).

Benzeri baskılara maruz kalan bir diğer öğretmenimiz de Ali Şahin’dir. Sarıova imamının küçük çocuğunu medrese zihniyetinden kurtarmak için giriştiği mücadele, Ali Şahin’in ciddi derecede tepki görmesine sebep olur. Bu olay, kasabalının okulu basarak Ali Şahin öğretmene hücum etmesine kadar gider. Kasabalılar Ali Şahin’i, dinsizlik öğretmekle suçlarlar. Bir grup kasaba halkı bu düşüncelerini, “Müslüman memleketinde salyangoz satılmaz. Biz çocuklarımızı mektebe dinlerini, diyanetlerini öğrensinler diye gönderiyoruz. Ne idüğü belirsiz heriflerin evlatlarımızı dinsiz etmesine razı olamayız!” şeklinde ifade etmiştir (Güntekin, 2009: 120). Bu baskılara, Ali Şahin’in seküler yaşamı ve eğitim anlayışı sebep olmuştur. Zaten o, dini ilimlerden soyutlanmış bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Amacı, din ve devlete sadık bir Osmanlı torunu değil; Cumhuriyet’e ve millete bağlı olan açık fikirli ve eleştirel bakışa sahip öğrenciler yetiştirmektir. Bu gayesini Şahin öğretmen kendi ifadesiyle, “Din bilimini olabildiğince yüzeysel ve zararsız bir şekilde geçireceğim. Batıl inançlara ve İsrail’e karşı elimden geldiğince mücadele edeceğim. Sana mesafende alçakgönüllülükle yardım edeceğim. Şüphesiz bir yer ve zaman bulamıyorsunuz, bu yüzden dine ve devlete sadık, Anayasaya bağlı Osmanlılar yetiştirmek için iktifa emri veriyorsunuz. Bir adım ileri gitmek ve Türk Cumhuriyetçilerini milletlerine sadık yetiştirmek istiyorum.” şeklinde açıklamıştır (Güntekin, 2009: 60).

#### 4.1.5.Okul Dışı Toplumsal Hizmetleri

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

- a) Öğretmen, toplumun, düşünsel manada çevresel kalkınmaya katılımını sağlayan kişidir.
- b) Öğretmen; sosyal, ekonomik ve kültürel birtakım sorunların çözümü için görev alan çevre lideridir.
- c) Öğretmen, toplumsal olaylara taraf olmayan bir yabancıdır.
- d) Öğretmen, toplumun büyük çoğunluğu tarafından benimsenen norm ve değerlere sahip olan ahlak savunucusudur.
- e) Öğretmen, toplumsal çoğunluğa nazaran kültürel düzeyi daha yüksek bir modeldir (Karşlı, 2008; Akt. Geçit vd. 2016: 27-28).

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

Okul dışında, sırf topluma hizmet amacıyla kolları sıvayanlardan biri de Mahmut öğretmendir. İlk icraatı, küçük çocuklarda bile bulunan sigara alışkanlığını ortadan kaldırma girişimi olmuştur. Köylünün neredeyse tamamında olan bu sigara alışkanlığını Mahmut öğretmen, “Kent ve kasabalardaki cahil gençler gibi, nedendir bilinmez, köyde de çoğu, daha yedi yaşından başlayarak sigaraya alışıyor. Sıtma tutsa, bir hap almaya gücü yetmeyen kızı yamalı çocukların bile üstünü arasan bir paket sigara bulursun. Tekel kurbanları!” sözleriyle dile getirmiştir (Makal, 2008: 77). Uzun uğraşlar sonucu,

beş-on kişiye bıraktırmayı başarmıştır. Öte yandan, yoksulluk ve bilgisizlik yüzünden azalmayan ölümlerin önüne geçmek için ciddi çalışmalar yapmıştır. Doğduğu yer olan Demirci köyü ile görev yaptığı Nurgöz köyünün, doğum ve ölüm sayıları ile oranlarını çıkarmıştır. Kapı kapı dolaşarak ve araştırarak oluşturduğu bu nüfus cetvelleri, Mahmut öğretmenin çocuk ölümlerini engellemek için çözüm yolu arayışının bir göstergesidir (Makal, 2008: 84).

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

#### **4.1.6.Temsil Ettikleri Öğretmen Tipi ve Kişisel Özellikleri**

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

- 1) Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasına önem veren, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıran, kararlarında nesnel olan, öğrencilerin grup halinde çalışmasını sağlayan ve öğrencilere güvenerek yalnızca rehberlik eden “demokratik” öğretmen,
- 2) Öğrencilere güvenmeyen, eğitim ve öğretim sürecinin tek yetkili kişisi olan, ilişkilerinde sert olan, sınıfı baskı altında yöneten, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem vermeyen, öğrencilerden istisnasız itaat bekleyen, sürekli cezalardan yararlanarak dayağa başvuran “otokratik” öğretmen,
- 3) Çalışmalarında hedefsiz ve plansız olan, öğrencilere ve derse karşı lakayt bir tutum sergileyen, birçok açıdan tutarlı olmayan “ilgisiz” öğretmen, şeklinde sıralanabilir (Tezcan, 1985: 382-385).

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

Tıpkı Aliye ve Ali Şahin gibi, Feride öğretmen de demokratik tutuma sahip biridir. Kendisinden önce öğretmenlik görevini üstlenen Hatice Hanım’ın, dayağa ve cezaya yönelik davranışlarını yadırgamaktadır. Hatice Hanım’ı Feride, “Hatice Hanım, o sabah, taze taze mezarlıktan kesilmiş uzun değnekleri yanına yerleştirdikten sonra, birer birer çocukları yanına çağırma, derslerini okutmaya başladı. O ders verirken ötede kıyametler kopuyordu.” cümleleriyle tasvir etmiştir (Güntekin, 2017: 232). Feride

ise, sınıf yönetimini dayakla değil; sabır ve düzeni sağlamaya yönelik çalışmalar ile elde etmiştir. Feride öğretmen hem bu konu hakkındaki çabalarının sonucunu hem de ders işleme sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik düşüncesini, “Nihayet bu gürültüyü, yavaş yavaş söndürmeye muvaffak oldum. Şimdi, sınıf daha sakin. Çocuklar, yavaş yavaş söz anlamaya başlıyorlar. Hatta onlar ne kadar bağırlarsa, dersin o kadar kuvvetle zihinlerine yerleşeceğine inanan Hatice Hanım bile memnun.” şeklinde ifade etmiştir (Güntekin, 2017: 233).

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

Zehra'nın, diğer öğretmenler kadar demokratik tutuma sahip olan biri olduğunu söylemek güçtür. Elem verici yaşantılarının da etkisiyle her an cezaya başvurabilen bir öğretmendir. Bu cezalar, dayaktan ziyade, öğrencilerini ötekileştirme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yazar bu durumu, “Her sınıfta sadece birkaç sıra vardı ve öğretmen sessizdi, önlerinde sert bir yüz vardı: kötüler, zayıflar ve yoksullar için bir yer...” şeklinde tasvir etmiştir (Güntekin, 2014: 21). Zehra'nın aynı tutumu bir başka yerde Maarif Müdürü Tevfik Bey tarafından, “Bazı kızlar, aile terbiyesi veya geleneklerin bir sonucu olarak hafifler. Zehra Hanım, kolera hastaları gibi onları diğer çocuklardan hemen ayırır ve onlardan çok korkar. Kuş gribi, kızamık ve çiçek hastalığına yakalanmış insanları halk sağlığı için arkadaşlarından ayırdığımız gibi, toplum moral sağlığı için de onları ayırmalıyız” dedi (Güntekin, 2014: 16).

Tüm bu tutum ve davranışlar, Zehra öğretmende “seçkinci” anlayışın olduğunu da gösteriyor. Bu seçkincilik, Zehra'nın mükemmeliyetçi tutumundan ileri gelmektedir.

Neredeyse her yönüyle birbiri gibi olan tek tip öğrenciler yetiştirmeyi gaye edinmiştir. Tevfik Bey'in bu konuyla ilgili Zehra öğretmen hakkındaki düşünceleri romanda, ""Şu ağaçlara bakın" dedi. "Zehra Hanım'ın ruhunun çocukları nasıl yetiştirdiğini göstermekten daha iyi bir örnek olamaz. Bahçede budadı. Bütün sağlığını güçlü ve güzel insanlara harcadı... bir tabur asker." Sivri tepeleri keser, fazla dalları keser ve kısacası hepsinin aynı görünmesini sağlar. Birinin diğerinden daha büyük ve farklı olmasına dayanamaz. İnsanlar bu bahçeyi düşünecek. fabrikadan çıktı." şeklinde dile getirilmiştir (Güntekin, 2014: 18). Tüm argümanlar, Zehra'nın otokratik öğretmen tipini yansıttığına işaret etmektedir. Fakat Zehra öğretmen, çağdaş zihniyete sahiptir. Aliye ile Feride'nin beraber çalıştıkları Hatice Hanımlar ise eski zihniyeti, dini unsurların ağır bastığı eğitim anlayışını ve bunların yanı sıra otokratik öğretmen tipini temsil etmektedirler.

Cemil'in Tahsin'e "eşek Türk" demesiyle başlayan kavgaya öğretmen Orhan tanıklık eder. Samiye Hanım: Ne oldu çocuğuma? Yüzünü gözünü kim parçaladı? Siz muallim misiniz, mubassır mı? Bu ne rezalettir!" gibi bir şeyler söylüyordu. Eşek Türk ya, bu rezalet çocuğumun başına Türk mektebinde geldi (Safa, 2000: 21). Fakat iptidai kısmında bu sene leyli talebe az olduğu için tasarruf zaruretiyle kadroda bazı tadilat yapılacağını ve ilk önce Orhan'la kendisinin çıkarılacağını ikinci muavin Sabri Efendi geçenlerde söylememiş miydi? (Safa, 2000: 21).

Müdür:

-Ben mektepte bulunmadığım zamanlarda gözüm arkamda kalmamalıdır. Talimden tedristen terbiyeden evvel inzibat gelir (Safa, 2000: 43).

Müdür yardımcısı Celal öğretmenler odasına gelerek iki öğrenci arasında yaşanan kavgaya dair idarenin görüşünü bildirir.

- Müdür bey inzibat meclisinin toplanmasına lüzum görmüyor. Beyhude münakaşalar olacağını anladı. Resen karar verecek. Hadisenin uzun derin istişareye muhtaç bir ciheti yok ki. En kibar talebelerimizden biri ötekine eşek demiş. Bunda kafa göz yaracak ne var. Az daha...
- Aman efendim aman... dedi. Siz bunları talebeye edebiyat vazifesi olarak veriniz, biz mektebin asayişinden mesulüz (Safa, 2000: 68).

Bu tavrın üzerine Orhan müdürle bir süredir yapmayı düşündüğü konuşmayı yaptı.

Sizinle iki vatandaş gibi konuşacağım, dedi, artık iptidai kısmının başmuallimi değilim. Sizden ayrılmaya karar verdim. Bu vaziyet sizin kafanızda azil, benim kafamda istifa şeklini ne zaman almıştır? Onu da münakaşa etmeyelim... Mektebi Celal'in eline bırakmışsınız. Ekseriya geceleri geliyorsunuz ve idare ile adeta hiç meşgul olmuyorsunuz. Bana ait raporları düşmanımdan aldığımız için hakkımda sahip olduğunuz fikrin mesuliyetini siz de bulmuyorum. Mektepteki vaziyetime dair bundan fazla söyleyecek değilim. Bunun nazik bir ifadesi vardır: Anlaşamadık. Münakaşaya lüzum yok sanırım (Safa, 2000: 69). Orhan'ın tavrı otokratik öğretmen modeline uygunken Celal'in tavrı ilgisiz öğretmen modeline örneklik etmektedir.

#### **4.1.7.Eğitim Felsefelerindeki Konumları**

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

Öğretmenlerimiz çağdaş ve laik düşünce yapısına sahip olmakla birlikte, öğretim süreçlerinin yönetimi bakımından farklı felsefi eğilimlerin etkisi altındadırlar. Her ne kadar yaşadıkları dönemin eğitim anlayışı inanca dayansa da onlar, Tek Partili yılların öğretmenini temsil ettikleri için yeni usullere dayanan anlayışla öğretim süreçlerini düzenlemişlerdir. Şahin öğretmen, öğrencilerinin gelecekleri konusunda belirleyici rol oynayacak olan dönüm noktalarını kendilerinin tayin etmesi gerektiğine inanmaktadır.

Bu inancını, “Sözümü yanlış tefsir buyurmayınız... ’İhtilal propagandası yapacağım’ demiyorum. Sadece çocuklarımızı öyle yetiştirelim ki, ileride tutacakları yolu, hiçbir tesire tabi kalmadan, kendileri intihab etsinler.” sözleriyle ifade etmiştir (Güntekin, 2009b: 60). Onların, seçimlerinde hiçbir etki altında kalmadan hür iradeleriyle hareket etmesi için kendisinin rehberliğini uygun görmektedir. Bu yönüyle Şahin öğretmenin, Yeniden Kurmacı felsefe eğilimi gösterdiğini söylemek mümkündür.

Zehra öğretmende ise, seçkinci ve mükemmeliyetçi anlayışın yanı sıra ahlak ve erdeme verdiği önemin ifrat derecesine ulaştığını görüyoruz. Öte yandan, öğrenciler için en iyi ve en doğru olanın belirleyicisi olarak kendisini görmektedir. Zehra öğretmenin ahlak ve erdeme yönelik takındığı aşırı titizliğini Tefvik Bey, “O zaman içinde bir tür hastalık vardır, ateş değil, onu her zaman içten yakan bir hastalık: doğruluk, fedakarlık, zihnin saflığı. Adaletsizliğin, yalanın, ikiyüzlülüğün kısacası bütün kusurların ve zaafın korkunç düşmanıdır..” şeklinde dile getirmiştir (Güntekin, 2014: 11-12). Zehra öğretmenin eğitim ve öğretim süreçlerinden yalnızca kendisinin sorumlu olduğu düşüncesini ise, “O çocukları ne kadar dikkatle incelediğini görüyor musun? Sabahları okula kötü kıyafetlerle gelen çocuklar annelerine kızmakta ve hatta bazen onları kaynatmaya davet etmektedirler. Öte yandan, bir öğrenci akşam eve gönderildiğinde, elbisesinin kontrolünden sorumludur. ” sözleriyle tarif etmiştir (Güntekin, 2014: 18). Bu tutum ve davranışları sonucu Zehra öğretmenin, Daimici felsefeyi yansıtan bir eğitim anlayışına sahip olduğunu ifade edebiliriz (Geçit vd. 2016: 55-56). Ali Şahin’in eğitim anlayışının temelinde yer alan öğrenci, Zehra’da yerini öğretmene bırakmıştır. Bizim Köy, Çalığı ve Vurun Kahpeye romanlarının kahramanları hakkında yeterli bilgi olmadığı için eğitim felsefelerindeki yerlerine dair kesin yargıda bulunmak mümkün değildir.

#### **4.1.8.Mesleki Tutum, Rol ve Davranışları**

Öte yandan öğretmen, görevlerinin yanı sıra, mesleki statüsüne yönelik birtakım davranış örüntüsüne sahip olmalıdır. Rol olarak bilinen bu davranış şekilleri, dönemin sosyo-kültürel yapısına ve koşullarına göre değişiklik arz edebilir. Ayrıca, uygulanan eğitim programlarındaki felsefi yönelimler, öğretmenlerin rollerinde belirleyici özellik taşır (Saylan, 2007; Akt. Geçit vd. 2016: 24-26). Başka bir ifade ile öğretmenlerin rol yapısını belirleyen birçok faktör olduğunu söyleyebiliriz. Roller, eğitim sistemi içindeki temel öğelerin karşılıklı beklentileri sonucu ortaya çıkar. Öğretmen; yönetici, öğrenci,

veli, çevre ve devletten birtakım beklentiler içinde olabilir. Benzeri şekilde, onların da öğretmenlerden beklentileri vardır. Bu beklentiler, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren de benzeri düzeyde korunarak gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin sahip olması gereken rolleri, okul içi ve dışı şeklinde gruplayarak özetlemek mümkündür:

Öğretmenin okul içi rolleri;

- a) Öğretmen, öğretim sürecini yöneten ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaca ulaşmasını sağlayan liderdir.
- b) Öğretmen, öğrencilerin eğitim, öğrenim ve gelişimlerini amaç edinen bir danışmandır.
- c) Öğretmen, öğretim süreci içinde, dışında ve sürecin sonrasında öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerin çözümü için rehber vazifesi görür.
- d) Öğretmen, bireylerde istendik davranış değişikliği meydana getirmesi gereken bir eğitici dir.
- e) Öğretmen, okul ortamında haklıyı haksızı ve iyiyi kötüyü ayırt etmesi gereken bir yargıçtır (Geçit vd. 2016: 26-27).

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

Romanlarda, öğretmenlerimizin mesleki bakımdan kendilerinden beklenen bazı tutum ve davranışlara sahip olduklarını görebiliriz. Bu nitelikler, öğretmenlerin öğrenci tarafından benimsenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile beklenen verim, öğretmenin öğrenciyi, öğrencinin de öğretmeni kabul etmesi sonucu artış gösterir. Ali Şahin, açık fikirli ve eleştirel düşünce yapısına sahip bir öğretmendir

(Güntekin, 2009: 49-51). Bunu, muhtelif söylemlerinden de anlamak mümkündür. Öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde olan Şahin öğretmen, programlı ve teşkilata dayalı çalışmaya önem veren sabırlı bir kişiliktir. Bu niteliklerini kendi ifadesiyle, “Artık ne istediğimi, ne yapmak istediğimi biliyorum... Aklıma uygun üç beş arkadaş bulabilir ve istediğim zaman, istediğim zaman bir nesil yetiştirebilirim her şey düzeldi. Ancak bu az çok zaman alan bir şey ama ne yapalım ve bekleyeceğiz. Her durumda, kişinin fikrini değiştirmeden yönetimi değiştirmek, istenen sonuçlara yol açmayacaktır. Kötü bir bağdan iyi bir hasat almak için çok çalışıyoruz. Yeni bir nesil yetiştirmek için beş, on yıl mı bekledik??” şeklinde dile getirmiştir (Güntekin, 2009: 64-65). Bu bağlamda Ali Şahin öğretmenin ideolojisi, mesleğinin gereklerinden daha baskındır diyebiliriz. Başka bir deyişle, mesleğini, ideolojik düşüncelerini hayata geçirmek için bir araç olarak kullanmaktadır.

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

Zehra öğretmenin acımasız tutumu karşısında, Feride'nin bilakis duygu yüklü ve sevecen bir kişiliği vardır. Öğrencileri ile arasında kuvvetli bir sevgi oluşturmaya özen göstermektedir. Bu düşüncelerini, “Gözümün önüne okullarımızın bakımsız ve kaba bakanları geldi. Bu talihsizlikler, biraz güneş, biraz acı açmayı bekleyen çiçekler gibiydi. Bu şefkat ve sıcaklığı gösterenlere kalplerinin tüm minnet ve sevgisini verdiler. Her şeye rağmen anladım ki bu küçük üzgün insanları derinden sevmeye başladım. Munise bile aralarına gelmedi mi? ?” şeklindeki kendi cümlelerinden anlamak mümkündür (Güntekin, 2017: 418-419).

Bununla birlikte çok çalışkan, sabırlı ve ümitsizliğe kapılmayan; öğrencilerinde bir ışık gördükçe azmi körüklenen bir öğretmendir (Güntekin, 2017: 246). Genç yaşta öğretmen olmasının bir getirisi olarak Feride, esprili ve öğretim sürecinde esnektir. Bu özelliklerini kendisi romanda, “Mola yöntemi de okulda tanıtıldı. Çocukları her yarım

saatte bir anaokuluna götürüyorum ve onlara eğlenceli ve ilginç oyunlar öğretmeye çalışıyorum. Nedense tadına varamıyorlar. Sonra ellerimle onları çaresiz bıraktım ve köşeye geri adım attım. ” sözleriyle dile getirmiştir (Güntekin, 2017: 235). Aliye de Feride gibi merhametli, esnek, çalışkan ve hoşgörülü bir öğretmendir. Öğrencilerinin eğitimi için gerekli her türlü fedakârlığı yapmaya hazır biridir. Öyle ki, uzun süre eğitim ve öğretimi aksatan işgal esnasında Yunan komutanından okulun tekrar kendisine teslim edilmesini ve eğitim hizmetlerinin devam etmesini talep etmiş; isteğinde muvaffak olmuştur. Bu cesaret ve özverisini, “Evet kumandan, mektebi işgal etmişsiniz. Mademki medenisiniz, emrediniz, mektebi boşaltsınlar; çocukların tahsili geri kalmasın.” sözleriyle göstermiştir (Adivar, 2007: 109).

Mahmut öğretmen de sabırlı, çalışkan ve hakkaniyete dikkat eden biridir. Sınıf içindeki rol ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan bir öğretmendir. Öğrencilerin öğretimden geri kalmaması için verdiği mücadeleleri, “Dersliğin üzerini örtemedik. Öğretmen evinin son model çatı(!) ile örtülü odasında öğretimi yürütelim dedik; çocuklar hep hastalandı yine kuru toprağa oturmaktan; damın da akmasından... İyi havalar neredesiniz? Gözümüz yolda kaldı. Denizde kum, bizde toz. Yut yutabildiğin kadar!” sözleriyle ifade etmiştir (Makal, 2008: 117). Köyde karşı karşıya geldiği güç durumlara rağmen, yılmayan bir kişilik yapısına sahiptir. Öğrencileri ile arasında sıkı bir sevgi ve saygı bağı vardır. Yaz tatilindeyken bile öğrencileri ile karşılıklı olan bu bağı Mahmut öğretmen, “Bu arada geldiğimi duyan öğrencilerim, görüşmeye geldiler. Bir ay içinde hepsiyle görüştük. Nadas zamanı olduğundan, tarlada yatıyorlar ve çift sürmekten artan zamanlarını da öküzleri otlu yerlerde güderek geçiriyorlar. Geldiğimi birbirlerinden duydukça, öküzleri başka arkadaşlarına bırakıp geldiler.” sözleriyle dile getirmiştir (Makal, 2008: 128). Bu durum, Mahmut öğretmenin öğrencileri tarafından benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca, okulun ve öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi için bizzat kendisini sorumlu görmüştür. “Kapı pencereyi yerlerine tutturmamak. Dışı sıvasız dururken, duvarların iç yanını çamurla sıvayıp geçmiştik içine.” sözleri, okul için gösterdiği fedakârlık örneklerinden biridir (Makal, 2008: 129). Öğrencilerin sağlık sorunları ile de ilgilenen duyarlı bir öğretmendir. Köylüye bu konuyla alakalı olarak yol göstermiş ve bilinçlenmelerini sağlamıştır (Makal, 2008: 132).

Sınıfta çocuklar iki bölüme ayrılmış. Bir bölümü kapı yanındaki sıralarda oturuyordu (Kudret, 2012: 16). Hatta bazıları okula ayaklarında ayakkabısız gitti. Kitabın ötesine bakmamalılar; Çok çalışmaktan, yazmaya çalışmaktan ve hiç

gülmekten hüküm giymiş çocuklardı. Diğer grup zengin çocuklardı. Pencere kenarına dizildiler. Aralarında babası "Paşa" olan bir adam vardı. Bütün aileleri çok ilgilendi. Çocuklarını okula götürdükleri ilk gün, "Kuzum Hoca Efendi, oğlumuz temiz, temiz çocukların yanına otur" derlerdi. Bu nedenle sınıfın ikiye ayrılması gerekiyordu. Bunlar okula arabayla ya da bir uşakla gidip gelirdiler. Üstleri başları çok temizdi. Pencere yanında oturmalarının sebebi çok sadedir: Canları sıkıldığı zaman gözlerini kitaptan kaldırmak ve pencereden bakmak onların haklarıdır. Onlar çalışmasalar da olabilir. Ne kadar yaramazlık yapsalar ceza görmezlerdi. Hoca, onlara karşı güler yüz göstermek zorundaydı. Yüzünü sınıf doğru döndüğü zaman pencere yanındakilere güler, kapı yanındakilere kızardı. İşte ondan ötürüdür ki, yıllardan beri yüzü nün bir yanı ile gülmek, öbür yanı ile kızmak sanatını öğrenmeye çalışıyordu: Kapı tarafındaki gözü şimşekler çakarken, pencere tarafındaki gözü tatlı bir ışıkla yanar; kapı tarafındaki yanağı pancar gibi kızarıırken, pencere tarafındaki yanağı güller gibi pembeleşirdi. Hoca Efendi, bu yeni gelen çocuğun oturması gereken yeri pek kestiremedi. Babası esnaf olduğuna göre, onun kapı yanına; üstünün başının temizliğine göre de, pencere yanına oturması gerekti. İşi çözmekte gecikmedi: sınıfın tam ortasında, iki yanı birbirinden ayıran, sınır işini gören boş bir sıra vardı. Süleyman işte oraya oturdu. Böylelikle, Hoca Efendinin yüzündeki hem iyi, hem kötü; hem yumuşak, hem sert; hem gülünç, hem de acı yanı görebiliyordu (Kudret, 2012: 17). Hocanın kapı tarafındaki elinde hep bir değnek olurmuş. Pencere tarafındaki öğrenciler ve sınıfa en iyi sopayı getiren öğrenci hiç dayak yemezmiş. Sınıfın en yaramaz öğrencisi Şevket olmasına rağmen en iyi sopayı bulması onu hep dayaktan kurtarırmış ancak birgün hocasının cüppesine mürekkep sıçrattığı için esaslı bir dayak yemiş. Hoca efendiden sonra gelen öğretmen çok farklıydı. O pencere kapı ayrımını ortadan kaldırmış herkesi boy sırasına göre oturtmuştu. Her şeyi birlikte yaptırıyor sürekli ikişerli sıra halinde olmalarını söylüyor, sıraya girmediklerinde bağıyordu. Süleyman, yeryüzünde artık her şeyi iki dizili bir zincir halinde görmeye başlamıştı. (Kudret, 2012: 22).

Rakım Efendi Bay Ziklas'ın iki kızına Türkçe ve Fransızca dersi veriyordu Eserde Canan ve Bay Ziklas'ın iki kızının ilerleme hızları karşılaştırılıyordu Canan'ın başarısı ve ilerleme hızı bu mukayeseye de veriliyordu (Ahmet Mithat Efendi, 2018: 147).

#### 4.1.9.Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Teknikler

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

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

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

#### 4.1.10.Değerlendirme

Romanlardaki öğretmenlerimizin tamamı, Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin temel düşünce yapısını yansıtmaktadırlar. Eylem ve söylemlerinden anlaşılacağı üzere hepsi çağdaş, yenilikçi ve laikdir. Kahramanlarımız, sanki Tek Partili yılların ulus-inşa projesi için Anadolu’ya gönderilmiş birer organizatördür. Özellikle Ali Şahin öğretmen, yetiştireceği neslin bizzat kendi fikir ve eylem dünyasını yaşatması emelini gütmektedir. “Benim gibi görünen, benim gibi düşünen, benim gibi dinleyen, benim gibi konuşan insanları dışarıda bırakırsam, bu beni bir nebze olsun rahatlatmaz mı? Bu sokakta benim bayrağımla gemiler konuşulsa, bayrakları denizde dalgalansa, yüz yıl sonra kendimi

alçalmış saymam gerekmez mi? Evet, dilim ve hislerim doğruysa, başkaları için yaşamaya devam etmem benim için önemli mi? ” sözleri, bu düşüncemize yönelik bir dayanak teşkil etmektedir (Güntekin, 2009: 50).

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

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

Zehra ise, Tek Parti Dönemi eğitim sisteminin akılcılık ilkesine açılan kapısıdır. Müspet ilim yanlısı ve batıl inançların düşmanı olarak, insanı yalnızca hakikate götüren bilgilerin öğretimine taraftır (Güntekin, 2014: 11). Tek Parti Dönemi eğitim sisteminin çağdaşlık özelliği, Feride'nin kişisel ve mesleki karakteriyle tezahür etmektedir. Fransız okulunda eğitim alan Feride, aldığı asri eğitimin etkilerini, yaşamının her boyutuna yansıtmıştır (Güntekin, 2017: 304). Ali Şahin ise bu eğitim sisteminin, dini öğelerden soyutlanmış laik yönünü temsil etmektedir (Güntekin, 2009: 245). Hülasa, roman karamanı bu öğretmenler bir araya getirildiğinde, “Erken Cumhuriyet Dönemi” eğitim sistemi anlayışının meydana geldiği görülür.

#### **4.2.Öğrenci**

İnsanlar yaşamları boyunca birtakım bilgi, beceri ve tutum örüntüleri edinirler. Doğumdan itibaren başlayan öğrenme faaliyetleri, okulda olduğu kadar okul dışında da devam eder. Bu öğrenmeler bireysel ihtiyaçları karşılayabildiği gibi, toplumsal yaşamı

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

#### **4.2.1.Eğitim Durumları**

Öğrenciler, çeşitli bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için okulda eğitim alırlar. Okul eğitiminde öğrencinin önemli bir yeri vardır ve neredeyse bütün faaliyetler onlara göre düzenlenir. Eğitim işiyle alakadar olan diğer şahıslar kadar, öğrencilerin de birtakım rol ve sorumlulukları vardır. Derslerine özen gösterme, okul kurallarına uyma ve okula devam etme; öğretmen ve arkadaşlarına saygılı olma ve küçüklerine sevgiyle yaklaşma, başlıca öğrenci rol ve sorumlulukları olarak gösterilebilir. Öğrencilerin bu bilişsel ve duyuşsal becerileri yaşının gereklerine uygun bir şekilde öğrenmesi, gelişim psikolojisinin ilkeleri çerçevesinde gerçekleşir (Erden, 2007: 21). Eğitim ve öğretimde gelişim psikolojisi verilerinin 20. yüzyıldan itibaren yer aldığını düşünürsek, bunların Osmanlı Devleti'ndeki öğrenci yetiştirme sisteminin bir parçası olmadığını görürüz. Kaldı ki, bu dönemin eğitim anlayışı ile Cumhuriyet sonrasında kabul edilen eğitim sisteminin taban tabana zıttır. Bu bağlamda, romanlarımıza konu olan öğrencilerin, dini unsurlara ağırlık verilen medrese usulü eğitimle yetişmiş ailelerin çocukları olduğu söylenebilir.

Romanlarda öğrencilerimiz, geleneksel Osmanlı toplumunun birer üyesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem ailede hem de okulda, öğrencilere dini esas ve usullerin ağırlıkta olduğu bir eğitim verilmektedir. Yeşil Gece romanında bu durumun en bariz göstergesi, çocukların okulda sarık sarmasıdır. Şahin öğretmenin tayin edildiği Sarıova, öğrencilerin başlarında yeşil sarıklarla gezdikleri bir kasabadır (Güntekin, 2009: 14). Halkın yarısından fazlasının sarıklı olduğu bu kasabada, öğrenciler dini ilimlerden başka bir şey bilmemektedir ve tıpkı halk gibi, öğrenciler de medrese zihniyetinin kuvvetli

tesiri altındadır. Ali Şahin öğretmenin gözünden bu durumu yazar, “Sarıova’ya geleli daha üç saat olmadığı halde softalığın bu kasabaya ne büyük bir kudretle hâkim olduğunu anladı.” sözleriyle dile getirmiştir (Güntekin, 2009: 55).

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

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

On Yılın Romanı’ndaki İki Pınar’ın öğrencileri de dini esas ve usullerin otorite olduğu bir eğitime maruz bırakılmışlardır. Köyde okul olmadığı için öğrenciler, köyün

imamından eğitim alarak yetişmektedir. Bu eğitim ise, çoğu zaman korku ve şiddetle karışık bir şekilde verilmektedir. Etem İzzet bu eğitim anlayışını, “Tuğrul: Oyyy anam imam geliyor! diye fıslandı. Bütün çocuklar birden sustular. Ve imamdan önce küfrü avluya geldi... Kaçabilen kurtuldu, kaçamayan kıcına kıcına şamarı yedi.” sözleriyle dile getirmiştir (İzzet, 1933: 9). Dini tahakkümün hüküm sürdüğü bu köyde çocuklar, dinlerine sıkıca bağlı ve itaatkâr yetişmektedir. Özgür bir düşünceden yoksun olan bu çocuklar; medrese zihniyeti, tekke, cami ve padişah yüzünden cehalet ve sefalet içinde eriyip gitmektedir (İzzet, 1933: 31-34).

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

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

Vurun Kahpeye romanında öğrenciler kasaba esnafının çocukları ve memur çocukları olarak iki gruba ayrılmıştı. Kasaba esnafının çocukları; yalınayak, yamalı şalvarlarla gelirlerdi, diğerleri gibi burunları akardı ve elleri simsiyahtı. Buna rağmen Aliye onları en çok sevmişti (Adıvar, 2013: 18). Memur ve zengin eşraf çocukları imtiyazlı ve ahlaksız olarak anlatılmıştı. Kantarcıların Hüseyin Efendi’nin küçük oğlu Sabri ailesinin kasabadaki gücüne dayanarak ayrıcalık tanınması gereken bir öğrenci

olduğu kanaatindeydi. Aliye Sabri'ye davranışları ölçüsünde muamele edince onu sınıftan kovmuştu. Bu olay, öğrencilerin öğretmen algısını değiştirmişti. Küçük hayatlarında bir eşraf çocuğuna henüz böyle muamele eden muallime görmemişlerdi (Adıvar, 2013: 24).

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

#### **4.2.2.Sosyo-Ekonomik Yaşantıları**

Zeyniler'deki öğrenciler, küçük yaşta hayatın zorlukları ile karşılaşmakta ve aile büyükleri ile benzeri işleri yapmaktadır. Feride öğretmen bu duruma, “En geç mektebe gelenler erkek çocuklardı. Bu delikanlılar, büyük adam gibi ev işi görürler, kuyudan su çekerler, inek sağarlar, dağdan odun taşırlarmış.” diyerek açıklık getirmiştir (Güntekin, 2009: 230). Ayrıca bu öğrenciler, yaşam standardı açısından diğer romanlarda olduğu gibi, sefaletin ve yokluğun çocuklarını temsil etmektedir. Sosyo-ekonomik bakımdan oldukça düşük seviyede olan bu öğrencileri, Feride öğretmen şu sözlerle tasvir etmiştir: “Zavallıların kıyafetleri öyle sefil ve perişandı ki... Hemen hiçbirisinde çorap, potin yoktu. Başları, eski püskü bez parçalarıyla sımsıkı kundaklanmış, çıplak ayaklarındaki nalınları şıkırdata şıkırdata dershanenin kapısına kadar geliyorlar, orada nalınlarını çıkartarak yan yana diziliyorlardı.” (Güntekin, 2017: 227).

Zehra öğretmenin öğrencileri de Zeyniler köyündeki çocuklar ile neredeyse aynı sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Zehra öğretmenin derse almayarak eve gönderdiği iki öğrenciyi gören Maarif Müdürü Tevfik Bey, bu durumu şu şekilde nakletmiştir: “Birisi, „annem hasta. Ben ev işlerine bakarım. Küçük kardeşimin yiyeceğini yediririm.

Kuyudan su çekerim. Ateş yakarım. Bulaşık yıkarım. Bu işler bitinceye kadar vakit geçiyor' dedi. İkincisi titiz bir çocuktur. Hiddetle kendini müdafaa etti: „Ne yapayım efendim. Her sabah değil ya. Bazı günler erken geliyorum. Bazı günler hava kapalı oluyor. Anlayamıyorum.' Bu mantık tuhafıma gitti. „Hava kapalı olursa geç gelmek mi lazım kızım!' dedim. Çocuk hiç aklıma gelmeyen yerinde bir cevapla ağzımı tıkadı: „Hava kapalı olunca saati nereden anlayayım?' Demek onun da evinde saat yokmuş.” (Güntekin, 2014: 15).

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

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

dumanlarını savurur, hem de evlerinde olanı biteni anlatırlardı.” sözleriyle ifade etmiştir (Adıvar, 2007: 27).

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

Ali Şahin öğretmenin öğrencileri de sosyo-ekonomik bakımdan, oldukça düşük bir düzeydedir. Bunu, kasaba imamının geçim sıkıntısından ötürü öğrencisini okuldan alıp hafız olarak yetişmesi için medrese eğitimine teslim etmesinden anlamak mümkün (Güntekin, 2009: 109). Öte yandan bu öğrenciler, cahil ailelerin yanlış rehberliklerine maruz kalmaktadır. Öğrencileri yanlış yönlendirmenin sonuçlarını Ali Şahin öğretmen, “Büyükler arasındaki ihtilâf çocuklara da sirayet etmişti. Dolmacı’nın çocukları Emir Dede karşısında türlü münasebetsizlik yapıyor, oradan çıkan talebelere sataşiyor, pek küçüklerini sokak aralarında sıkıştırarak dövüyordu.” cümleleriyle anlatmaya çalışmıştır (Güntekin, 2009: 131).

Süleyman’ın okula gitmek isteğinin bir sebebi de, birçok kitaplara sahip olabilmek düşüncesiydi... Bir gün, ihtiyar bir kadının, çantası kitap dolu bir okulluyu görünce: "Maşallah! Maşallah! Kendi küçük ama akli büyük. Ne çok kitabı var baksanıza!" dediğini işitmişti. Süleyman istiyordu ki, yolda rastladığı ihtiyar kadınlar ona da böyle "Maşallah!" desinler. Oysa ona aldırın olmuyordu. Bir ufak çocuk okula gidiyordu da, yolda hiç kimse dönüp bakmıyordu bile. Bunlar ne biçim insandı böyle? Herhalde bütün kabahat çantadaydı. Onu bir doldurabilse, çevresindeki bu ilgisizlik sona erecekti. (Kudret, 2012: 26). O günden sonra, değil yalnız birinci sınıfın, hatta okulun en kabarık çantası Süleyman’ın elindeydi. Artık, yolda ihtiyar kadınların yanından geçerken biraz daha dik yürümeye çalışıyor, göze çarpsın diye çantasını daha çok sallıyor ve: "Aman, bana Maşallah diyen yok mu?" gibilerden yan gözle dört bir

yanına bakınıyordu (Kudret, 2012: 27).Evlerinin önünden kimi zaman Darüşşafaka öğrencileri geçirdi. Bu çocukların üstünde parlak düğmeli, kolları yeşil şeritli, iyi kumaştan dikilmiş lacivert elbiseler vardı. Komşulardan işittiğine göre, bu okula babası ölmüş çocukları alırlarmış. Orada öğrenciyi hem okutur, hem de yedirip içirir, yatırır, giydirirlermiş (Kudret, 2012: 66). Süleyman'ın üniversitedeki sınıfı dokuz kişilikti. Uygun bir göreve atanmaları için hepsi Bakanlığa birer dilekçeyle başvurmuştu. Bunlardan kimileri birkaç hafta içinde, İstanbul, İzmir, Bursa gibi güzel ve yakın yerlere atandı. Süleyman, kendi atanmasının acaba neden geciktiğini sorduğu vakit, arkadaşları ona: "Biz işimizi takip ettirdik," karşılığını verdiler. Genç adam şaştı. Şimdiye kadar bunu hiç düşünmemişti. Zaten düşünse de neye yarardı? Yeryüzünde işini "takip ettirebileceği" kimse yoktu... Delikanlı, başvurduğu tarihten ancak beş buçuk ay sonra, 25 lira "asli maaş" ile Kayseri Lisesi edebiyat öğretmenliğine atandığını ve on beş gün içinde görevi başında bulunması gerektiğini bildiren bir kağıt aldı (Kudret, 2012: 287).

O dönemlerde kız çocuklarının eğitim alma sınırı eğitimlerine devam edememe nedenleri Saliha Hanım'ın sözleriyle verilmekteydi. Romanda ilerleyen bölümlerde Fitnat hanım için aynı sebeplerden aynı sonun Hacıibaba tarafından hazırlandığını görmekteyiz. "Hacıibaba bu kızın terbiyesine pek çok dikkat ettiğinden, beş yaşına bastığı gibi okula gönderirken her zaman yanına bir adam katardı. Sekiz yaşına varıncaya dek okula devam ettirdi. Sonra okuldan çekip eve kapadı. (Şemsettin Sami, 2007: 85)".

#### **4.2.3.Eğitim Felsefelerinde Öğrenci**

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

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

İlerlemecilikteki öğrenci merkezli program anlayışının yerini, Yeniden Kurmacı felsefede toplumsal sorunlar almıştır. Ancak öğrenciler, öğretmen ile birlikte aktif olan ve gerçek yaşam problemlerini çözmeye çalışan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Geçit vd. 2016: 58-59). Günümüzde öğrenciler, İlerlemecilik felsefesinin ilkelerine oldukça yakın olan ve 2005 yılında kabul edilen “oluşturmacı” yaklaşımın gereklerine yetişmektedirler (Erden, 2007: 38). Bu, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Klasik Dönem Osmanlı öğrencisi ise, asırlarca medrese eğitimi almıştır. Medreseler, programın merkezinde öğreticilerin yer aldığı eğitim kurumlarıdır.

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

#### 4.2.4.Değerlendirme

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

Bu sembolü temsil etmelerinin en önemli sebeplerinden biri, roman kahramanı öğretmenlerimizin çağdaş ve laik düşünce yapısına ve aynı yöndeki eğitim anlayışına sahip olmalarıdır. Öğrencilerin eğitimleri, üç boyutlu olarak tasvir edilmiştir. Birincisi, okullarda aldıkları çağdaş eğitim; ikincisi, din ağırlıklı medrese eğitimi; üçüncüsü ise, ailede aldıkları eğitimidir. Ailede aldıkları eğitim ile medrese eğitimi, neredeyse benzeri özellikler taşımaktadır. Yalnızca okulda aldıkları eğitim, öğrencilerin Tek Parti Dönemi eğitim anlayışına uygun olarak yetişmelerine olanak sağlamaktadır.

#### 4.3.Romanlarda Okul ve Çevre

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

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

#### 4.3.1.Okul Tipi

Okullarda eğitim ve öğretim işi, bilgi ve beceri edinme; ahlaki ya da toplumsal değerleri öğrenme şeklinde iki boyutlu olarak ilerler. Burada okulun toplumsallaştırma işlevi ortaya çıkmaktadır. Okullar, toplumsal değer ve yargıların aktarımı için bir araç vazifesi görür (Tezcan, 1985: 296-297). Bu işlev, okul ile çevrenin işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Okul, toplumun içinde yer alan ve topluma nitelikli birey kazandıran bir kurum olduğu için çevreden bağımsız düşünülemez. Ancak ülkelere göre bu durum, okul-çevre ilişkisinin niteliğine bağlı olarak okul tiplerini ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde okullar, genellikle “geleneksel” okul tipini yansıtmaktadır. Ülkemizde okul, bilişsel ve duyuşsal beceri öğretiminin yapıldığı ve uzmanlaşmış bir kurum olarak görüldüğü için topluma yabancı kalmıştır. Okullar, kendine has işlevi ile sınırlanmıştır (Tezcan, 1985: 303-304). Son zamanlarda okul-çevre ilişkilerinde birtakım değişimler ortaya çıkmış; okul, toplumun bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Bu durumun oluşmasında, kabul edilen eğitim anlayışının etkisi de yüksektir.

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

Zeyniler köyü sakinleri açısından okul, din eğitimi verdiği sürece zararsız bir konumda olduğu için nötr durumdadır (Güntekin, 2017: 215). Aliye öğretmenin görev yaptığı kasabadaki ahali açısından da okul, benzeri bir anlam ifade etmektedir. Fakat din eğitimine olan bağlılıkları, okulun medrese tarzı eğitim yapılan bir nitelik kazanmasına sebep olmuştur. Bu bağlılık, okul-çevre ilişkisini artırmaktan ziyade, asri

eğitim yapan okul ğretmeni ile çatışmalarına yol açmıştır (Adıvar, 2007: 38). Dolayısıyla burada da okul, geleneksel yapıdan sıyrılamamıştır. Mahmut ğretmenin okulu için de benzeri bir durumdan söz edebiliriz. Okul-evre ilişkisi oldukça zayıftır. Okul, kendine has işlevi ile sınırlanmıştır. Okul, topluluğun modeli niteliğinde değildir.

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

Bu "okul" denen yerde insan hiç de istediğini yapamıyordu. Her şeyin ayrı bir saati vardı. Teneffüs zamanlarının dışında insan konuşamıyor, glemiyor, oynayamıyor, hatta yemek yiyemiyor, hatta iş bile edemiyordu. Süleyman için bu çekilmez bir şeydi. Bahçeye inmek, sınıf girmek, ders okumak, gene bahçeye inmek, gene sınıf girmek... Acaba mr hep böyle mi geçecekti? şu dünyada hiçbir zaman istediği gibi hareket edemeyecek miydi? Öyleyse bu dünya ne kötü bir yerdi. Oysa, Azize hanımın anlattığı masalarda hayat ne kadar güzel geçiyordu. (Kudret, 2012: 22). Okulu Kaf dağının arkasında bir yer sanıyordu. Oysa okul, iki sokak aşırı bir çeşmenin yanında, oldukça geniş bir bahçe ortasında, vaktiyle boyası beyaz olan bir eski konak-tan başka bir şey değildi. Kapıları, yle "Açıl susam aıl!" deyince açılmıyordu. Sonra, bahçesinde hiç elma ağacı yoktu. Eğer okulun bu kadar yakın ve bu kadar sıkıcı olduğunu bilse hiç gelir miydi? (Kudret, 2012: 23). Sözün kısası, bu okul denen şey, hayatın tam tersine, herkesin birbirine eşit sayıldığı yerdir; orada "kanun-i ceza acize has"! değildir. (Kudret, 2012: 105).

Küçük Paşa romanında okulun tipini şu cmlerle anlatmaktadır;

-“ Sizin köyde mektep yok mu?”

- Var caminin yanında gk bir dam, yazın taput, teneşir korlar, kışın imam çocuklarından bazılarına namazlıklarını ğretir.” (Tepeyran, 2011: 36).

#### 4.3.2. Anadolu İnsanın Gözünden Eğitim

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

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

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

baskılarına maruz kalmaktadır. Kimileri zamanla eriyip o zihniyetin temayüllerine ayak uydurmakta; kimileri de baskılardan yılarak sinmektedir (Güntekin, 2009: 68).

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

Benzeri şekilde, Aliye öğretmenin görev yaptığı kasaba da taassup sınırlarının halk tarafından zorlandığı bir yerleşim yeridir. Cehaletin ve yobazlığın kol gezdiği bu kasabada ahali, her açıdan din adamlarının hâkimiyeti altındadır. Bu din temsilcileri, kasaba halkı üzerinde baskı kurmakta ve onları daima kötülüğe itmektir. Bu kasaba sakinlerinin eğitim anlayışı da dini esas ve usullerin öğretilmesinden yanadır. Okul, kasabalının gözünde, din eğitimi yapılması gereken bir kurumdur (Adıvar, 2007: 3940).

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

Romanlarımızda bir de ezilen ve sürekli hor görülen halk kitlesi vardır. İki Pınar köyü sakinleri dini vecibelerin, devlet yöneticilerinin ve din adamları olarak bilinen kimselerin baskıcı tesiri altındadır. Halkın bütün yaşamsal imkânları, devlet adına gasp edilmektedir. Tüm bu olumsuzlukların sorumluluğu ise, din ve halkı dini esaslara göre yöneten Osmanlı Devleti padişahına yüklenmiştir (İzzet, 1933: 10-19). Dini ilkelere taassupla bağlı olan gerici zihniyet ve Padişah, İki Pınar gibi nice köyleri eğitimden

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

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

Feride öğretmenin küçük yaşta evlendirilmek için okuldan alınan öğrencisi, çevrenin cehaletine kurban olan başka bir örnektir (Güntekin, 2017: 249). Bu çocuğun küçük yaşta evlendirilmesi, aynı zamanda okul eğitiminden mahrum edilmesi manasına da gelmektedir. Benzeri bir durum, Mahmut öğretmenin öğrencileri için de geçerlidir (Makal, 2008: 82). Çevrenin, öğrenciyi okuldan uzaklaştıran tutumunun başka bir izahı da Acımak romanında yapılmıştır. Maarif Müdürü Tevfik Bey bu duruma, “Bunların içinde haşin bir ahlakçı olan Zehra Hanım'ın yanlış anladığı çocuklar da var. Öyle çocuklar ki mesela ince, oynak bir zekâya malik. Hali vakti yerinde bir ailenin sevilmiş çocukları olsalardı buluşlarıyla, zarafetleriyle pırıl pırıl parlayacaklardı. Fakat fakir, yahut düşkün bir aile içinde yetiştikleri için bu zeka başka yollara dökülmüş... Bir ekmek parçası, ufak bir süs için, yahut sadece haksız dayaklardan ve zulümlerden korunmak için hırsızlığa, dolandırıcılığa, yalancılığa çevrilmiş.” cümleleriyle açıklık

getirmiştir (Güntekin, 2014: 22). Lakin burada, öğrencileri okuldan uzaklaştıran faktör veli ya da yakın çevre değil; Zehra öğretmenin yanlış tutum ve davranışlarıdır.

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

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

Mahmut öğretmenin meslektaşı ve arkadaşı olan Muttalip de cahil çevresin baskı ve zorlamasına maruz kalmıştır. Sözde sebeplerle öğretmeni darp etmişlerdir. Mahmut öğretmen bu durumu, "Sopa, taş ne geçerse ellerine; indiriyorlar kafasına çocuğun. Ne yüz kalmış, ne göz. Bütün köy halkı birikmiş başına... Her yeri mosmor. Yani pişmiş tavuğun başına gelmemiştir onun başına gelen." şeklinde dile getirmiştir (Makal, 2008: 138). Benzeri bir durum, teyzesinin oğlu ve meslektaşı olan Kenan'ın da başına gelir.

Göstük köyünden Avni adında birinin yeğeni Halime’de gözü olduğunu iddia ederek Kenan öğretmeni darp etmişlerdir (Makal, 2008: 139).

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

#### **4.3.3.Eğitim Felsefelerinde Okul**

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

1923 – 1950’li yılların okulu, Atatürk’ün akılcı ve gerçekçi eğitim anlayışına yönelik oluşturulmuş kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar, devletin denetimi altında işlev yapan ve benimsenen eğitim anlayışına dönük etkinliklerin yer aldığı kurumlardır. Türk ulusunun kalkınmasına kaynaklık eden faktörlerin geliştirildiği bilimsel ve teknik temele dayanan kurumlar olarak kabul edilmiştir (Kocabaş, 2008: 205). Osmanlılarda ise eğitim, devlet denetimli olmaktan ziyade birey ve cemaatlerin

inisiyatiflerine teslim edilmiştir. Cemaatlerin dini ve etnik kökenli olduklarını düşünürsek, Osmanlı Devleti okullarının neden dini ağırlıklı eğitim verdiklerini anlayabiliriz (Geçit vd. 2016: 204). Zira romanlarımızda, eğitim ve eğitim çevresine yöneltilen en büyük eleştirilerin de bu yönde olduğunu söylemek mümkündür.

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

#### **4.3.4.Okulların Fiziki Olanğı**

Romanların genelinde zaman diliminin Meşrutiyet yılları olduğu gerçeğini göz önüne alırsak, Osmanlı Devleti'nin okula ve modern eğitime önem vermeyen bir anlayış içinde olduğunun anlatılmak istendiğini kavrarız. Devlet, memleketi okulsuz ve çağdaş eğitimden mahrum bırakmıştır. Feride öğretmenin görev yaptığı Zeyniler kasabasındaki okul, ahırdan çevirme ve derme çatma bir barakadır. Feride öğretmen okulun durumunu, “Maarif müdürünün, büyü fedakârlıklarla yenileştirdiği dershaneyi şimdi, sabahleyin, daha iyi gördüm. Burası herhalde eski bir ahır olacaktı. Yalnız, altına tahta döşemişler, pencerelerini genişleterek, cam, çerçeve taktırmışlardı.” cümleleriyle tarif etmiştir (Güntekin, 2017: 224). Okul diye tabir edilen bu viran ve eski yapı, Feride öğretmenin gayreti sonucu bir düzene ve öğretim yapılabilecek kapasiteye kavuşmuştur (Güntekin, 2017: 246).

Zeyniler'deki bu okulda, medrese usulü bir oturma düzeni de uygulanmaktadır. Hatice Hanım, Feride'nin sorusuna cevap vererek bu konuya, “Ben yapmadım, eski hocanım yaptı kızım, dedi. Çocuklar böyle yerlere oturmaya alışmışlardır. Minare gibi şeyin üstünde adamın zihnine ders girer mi? Hocanım müfettiş falan gelir diye büsbütün atmaya da korktu. Çocuklar, mektebe geldikleri vakit evvela oraya oturturuz. Sonra ders okuyacakları zaman şuradaki hasırın üstüne indiririz. Zenginlerin ayrıca şilteleri de vardır.” sözleriyle açıklık getirmiştir (Güntekin, 2017: 226). Burada, sınıftaki oturma

düzeni ile dini eğitim arasında bağlantı kurmak mümkündür. Zenginlerin ayrıca birer şiltelerinin olması, çevre etkisinin sınıf ortamındaki sosyo-ekonomik eşitliğe ne derece zarar verdiğini de göstermektedir.

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

Mahmut öğretmenin görev yaptığı Nurgöz'deki okul binası, duvarları sürekli yıkılan ve çatışı olmayan bir harabe şeklindedir. Çok zor şartlar altında eğitim-öğretim yapmaktadırlar. Mahmut öğretmenin yayınladığı notları anlatırken okulun durumunu bir köylü, "Yazmış, onu da yazmış. Hökümetin duymadığı ne kaldı da, o kalsın! Üstünü kamışla örttüğümüzü, paramız olmadığından yaptıramadığımızı, hep, hep yazmış!" sözleriyle ifade etmiştir (Makal, 2008: 88). Aynı okulun durumunu Mahmut öğretmen, şu sözlerle tarif etmiştir: "Okul binasının yapılışı, beş yıl öncedir. Çocukların oyun oynarken yaptıkları evciklerden ayrımsız, yumruk gibi taşlarla baştan savma yapıldığı bir bakışta anlaşılır. Harç yerine çamur kullanılan duvarlar, beş yıldır yağmur yiye yiye çürümüş. Zaten çürümeden önce neydi!... Kapıyı pencereyi yerlerine tutturamadık. Dışı sıvasız dururken, duvarların iç yanını çamurla sıvayıp geçmiştik içine." (Makal, 2008: 129).

Nurgöz köyündeki başka bir okul da medrese usulü eğitimin yapıldığı Mahalle Mektebi'dir. 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatıldığı için, bu okul resmi değildir. Ancak, köylünün dini eğitime bağlılıkları sebebiyle illegal olarak eğitim yapılmaktadır. Bu okulun durumu daha da içler acısıdır. Eski yerinden olan Mahalle Mektebi, boşaltılan bir ahırda eğitim faaliyetine devam etmektedir. Mahmut öğretmen okulun acınası durumunu, "İçerde on beş dakika durdum. Durdum ya, nasıl durdum, bana sorun. Ahırın içi gelişigüzel de olsa temizlenmemişti. Duvar kovukları çeşitli

böceklerle dolu, toprak taban ve pöstekiler gübre içindeydi. Havada da gübre kırıntıları yüzüyordu. Tanımlanamaz bir pislik. Herhangi bir mahpusa, burada bir yıl yat, iki yıl sayılacak deseler kabul etmez sanırım... Sağlığa o denli zararlı...” cümleleriyle tasvir etmiştir (Makal, 2008: 115).

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

Zehra öğretmenin okul ve okulun olanaklarını genişletmek amacıyla gösterdiği fedakârlık, Şahin öğretmen için de geçerlidir. Sarıova kasabasının okulu içler acısı bir haldedir. Çok eski bir bina olan bu okulun fiziki yapısı; rüzgâr estikçe sallanan, sürekli çatırdayan, duvar ve merdivenleri destek ile ayakta duran harabeleri andırmaktadır (Güntekin, 2009: 68-71). Öte yandan Ali Şahin öğretmen, yeni okul binası için temin edilen arsa yüzünden medrese zihniyeti ile karşı karşıya gelmiştir. Bu durum, Sarıova halkının yeniliklere kapalı olduğunu gösteriyor. Fakat taassup ve cehaletin pençesindeki bu çevreye karşı, kendisi gibi aydın ve müspet fikirli arkadaşları ile yaptığı işbirliği sayesinde zafer kazanmıştır (Güntekin, 2009: 78-79). Arkadaş çevresi ile giriştiği bu mücadele, ideolojik bir sebebe dayansa da Ali Şahin öğretmenin olayları kendi lehine çevirmesi ve halkı kontrol altına alabilmesi açısından önemlidir.

#### **4.3.5.Ders Araç ve Gereçleri**

Ders araç ve gereçleri, öğretimin zenginleştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, günümüzde öğretim zenginliğini sağlayan türlü araçlar mevcuttur. Son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen bir uygulama, öğretim faaliyetlerine büyük katkı sağlamıştır. Ülke genelindeki bütün devlet okullarına “Akıllı Tahta” temin edilmiştir. İnternet bağlantısı olan bu dokunmatik ekranlar, hemen her türlü olanağa sahiptir. Öğretim materyali deyince, akla gelen diğer araç ve gereçler ise şu şekilde sıralanabilir: Çeşitli haritalar, maketler, laboratuvar için

gerekli olan malzemeler, projeksiyonlar, sayısal derslerde kullanılan ölçüm aletleri ve geometrik şekiller... Fakat Tek Parti Dönemi'nin olanaklarını ve teknolojik düzeyini göz önüne alırsak, aynı avantaja sahip olmadığını anlayabiliriz.

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

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

#### **4.3.6. Denetim**

On Yılın Romanı adlı eserin arka plandaki öğretmeni Torun da idealist biridir. Mustafa Kemal Atatürk tarafından eğitimi sağlanan Torun Hanım, Paris’te okumuş ve Türkiye’ye döndüğünde Gazi Enstitüsü’nde muallim olmuştur. Daha sonraları Maarif Müfettişliği yapmaya başlayan Torun Hanım, Atatürk devrimlerini savunan, koruyan ve yayan bir kimliğe sahip olmuştur (İzzet, 1933: 135-136). Romanda öğretmen Torun Hanım, bu amaçlarını gerçekleştirmek için Anadolu coğrafyasını dolaşan bir idealist olarak tasvir edilmiştir.

Acımak romanında başmuallim Zehra, okula gelen müfettişleri olumlu özellikleriyle anlatmaktadır. Bir araba ile gayet temiz giyinmiş. İki efendi geldi. Bunlar mülkiye müfettişleriydi. Beni hemen işten el çektirdiler. Ve sorguya başladılar. Suçum bir değil bir çoktu. Keşif raporları hatalıydı. Münakaşalar usulü dairesinde olmamıştı. İhale-i kafiye için lâzım olan müddet dolmamıştı. Gayr-i kanunî olarak fasıldan fazla para nakletmişim... Maamafih müfettişler insan adamlardı. İsteseler beni bir daha

çalıştırılmamak üzere devlet hizmetinden kovdurturlar senelerce mahkeme ve hapishanelerde süründürürlerdi (Güntekin, 2017: 80).

Dudaktan Kalbe romanında Hüseyin Kenan'ın soruşturması için gelen müfettiş olumsuz bir tiptir. Hali ve tavrıyla nasıl bir hükme varacağını net olarak gösterdiğinden Hüseyin Kenan, görüşme sonrasında görevinden istifa edeceğini söylemiştir. Sarhoşluk, müfettişin şişkin yüzünü kirli kan pıhtıları, mor burnunu kırmızı tomurcuklarla doldurmuş, diline tuhaf bir pelteklik ve rekâket vermişti. Köşede bir koltuğa kurulmuş, bir yandan Kenan'ı istintak ediyor, bir yandan bir elişi makasıyla pantolonunun sipil sipil olmuş paçalarını düzeltiyordu.

— Azizim, rapordan istibat edilen meale göre derece-i vukufunuz mevzu bahis oluyor... Zat-ı âliniz vatanperverane millî marşlar bilmiyor musunuz?

— Bazılarını biliyorum efendim...

— O halde niçin öğretmiyorsunuz efendim?

— Bir ikisini biliyorlar efendim...

— Kanaat-i vicdaniyemi bildirmek mecburiyetinde olduğum için vukuf ve iktidarınız hakkında bir fikir edinmekliğim lâzım... Sıkılmayın canım... Muallim kısmı serbest gerek... Kenan, dalgın bir nazarla pencereden karşığı viraneye bakıyor, cevap vermiyordu...

— O halde ne yapacağız?...

— Beni müşkül mevkide bırakıyorsunuz...

— Hayır efendim... Bilâkis bu işi gayet kolay bitireceğiz... Şimdi istifamı yazacağım...(Güntekin, 2008: 30).

Çalığı romanında Feride için gelen müfettiş de Dudaktan Kalbe romanındaki müfettiş örneğine benzemektedir. On gün evvel vilâyetten bir müfettiş geldi. Fok balığı gibi azı dişleri dışarı fırlamış, lânet çehreli bir şey. Bu müfettişin riyaseti altında bir tahkikat komisyonu teşkil ettiler. Azlini tebliği etmeden evvel seni sorguya çekmek istiyorlardı. O gece onbaşının getirdiği kâğıt bir nevi celpname idi (Güntekin, 2017: 341). Feride daha fazla dayanamayarak Hüseyin Kenan gibi çok sevdiği öğretmenlik mesleğinden istifa etmiştir. Yaşadığı tüm olumsuzlukların üstüne bir de güven vermeyen daha inceleme yapmadan yargısını ortaya koyan bu teftiş hem Feride hem de Hüseyin Kenan için bir dönüm noktası olmuştur.

#### 4.3.7.Yönetim

Biz İnsanlar romanında Orhan müdürün ilgisizliğinden tüm işi müdür yardımcısı Celal'e bırakmasından rahatsızdır. Orhan Celal'in mühendislik fakültesi mezunu olmasından eğitim konularına uzak olmasından yakınır, okul yöneticisi Celal'i tercih etme sebebini açıkladığında Orhan'ın kuruma bağlılığı daha da azalır. İkinci müdürlüğü sana vermek... fakat nazariyecisin kardeşim. Ne dersen de. Celal kadar becerikli, açıkçası dalavereci değilsin. Benim idare zihniyetim de budur. Ali'nin külahını Veli'ye, Veli'nin külahını Ali'ye gidererek işleri yürütmek. Bak mesela bir mesele olsun mektebin içinde, tarzını halini bir sana sorayım, bir de Celale... En makul, mantıklı akilane çareyi sen söylersin, en münasebetsiz görünen fakat en kestirme çareyi Celal söyler (Safa, 2000: 74).

Sınıf Arkadaşları romanında Şevket yediği dayanın ardından okula gelemedi. Sonrasında fesli kalıplı tane tane konuşan halinden tavrından önemli biri olduğu anlaşılan ancak bunun bile sorulmaya cesaret edemediği bir yakınıyla gelir. Kendisi sınıfa, yakını müdür odasına girer. Müdür hocayı odasına çağırır:

Hoca içeriye girdiği zaman adam onu sanki hiç görmedi. İki eliyle arkasında tuttuğu bastona kışını dayadı, gözlerini biraz tavana doğru kaldırdı ve hocaya ancak müdür aracılığıyla seslendi, verilen cevapları da gene o yolla dinledi. Adam:

-Hoca Efendiye şunu sormanızı istiyorum.

-Şevket benim sütninemin torunudur. Bunun böyle olduğunu Hoca Efendi bilmiyor muydu acaba?

Müdür:

-Şevket, beyefendi hazretlerinin sütninesinin torunudur. Bunun böyle olduğunu bilmiyor muydunuz acaba? (Kudret, 2012: 19)

Müdür

-Bilmiyormuş efendim.

Adam

-Niçin öğrenmemiş?

Müdür

-Niçin öğrenmemişsiniz?

Hoca

-Kusur ettim efendim.

Müdür

-Kusur etmiş efendim.

...

Adam

-Hoca Efendinin hemen işten çıkarılmasını dilerim. Son sözüm işte budur! .. Adam başka bir şey söyleme gereğini duymadan kapıyı vurdu, gitti. Hoca efendi o günden sonra bir daha okula gelmedi (Kudret, 2012: 20).

Çalığı ve Yeşil Gece romanlarındaki geçen maarif müdürleri türlü sebeplerle Anadolu'ya gitmek istemeyen muallim ve muallimelerle uğraşmaktan bıkmış, karşısındakini dinlemeden azarlayan tiplerdir. Yeşil Gece romanında birinci şube müdürü Basri Bey, Ali Şahin'in sözünün bitmesine izin vermeden olağan tepkisini vermişti. Hiç istemediğim bir yere düştüm. Lütuf ve kereminize ilticaya geldim. Basri Bey, birdenbire çıldırmış gibi masaya bir kuvvetli yumruk indirdi ve avaz avaz bağırmaya başladı: Allahım, bu Darümualliminlileri beni kudurtsunlar diye mi halkettin? Bu, kaçınıcı bu? Dünden beri hiç değilse otuz kişi geldi. Söyleye söyleye dilimde tüy bitti. . İstanbul yok. Ya tayin edildiğiniz yere gideceksiniz, ya istifa. Anlaşıldı mı? (Güntekin, 2009: 2). Ali Şahin kur'ada kendisine İstanbul geldiğini kendisinin taşrada çalışmak istediğini söyleyince hali tavrı değişen Basri Bey becayışı para karşılığında yapmasını önerir.

Çalığı romanında Feride göreve başladığı B... vilayetinde okul müdürünün aynı anda iki öğretmenin göreve başlamasıyla karışıklığı düzeltmek için Feride'yle birlikte maarif müdürüne gider. Maarif müdürü Huriye Hanım'ı tuttuğundan Feride'yi ikna eder ve Zeniler köyüne yollar. Maahaza, Zeyniler'i beğenmeyecek olursanız bana iki satır bir şey yazarsınız, derhal sizi buraya münasip bir yere alırım. Hoş, siz orayı gördükten sonra merkeze tayin edilseniz de "istemem" diye ayak direyeceksiniz ya. (Güntekin, 2017: 161).

Mahşer romanında Nihad, eski görevi olan muallimliğe dönmek için gittiği maarifteki müdürü umuminin önce telefonda Mahdum Bey adında bir öğretmenin görev yerini evinin yakınına alma gayretine tanık olmuştu. Mahdum Bey'in yol parası

vermemesi için gösterdiği gayret ve iş bitiricilik o sırada odaya giren iki kadın öğretmen içinde aynı kudrette olmuştu. Bu iki kadın öğretmen Nihad'ın odada beklemesine rağmen söze başlayıp piyano isteklerini dile getirmişti. Bunca ihtiyaca rağmen onların işini de hemen halleden müdür, sıra Nihad'a gelince durumu değişmişti.

- Nedir efendim? Siz ne istiyorsunuz?

Nihad birdenbire sesinin perdesini bulamadı. Kekeliyordu. Öksürdü:

- Bendeniz ... eskiden muallimdim ... üç sene evvel ... muallimdim ... Sultani muallimi ... sonra ... cepheye gittim ... Çanakkale'ye ... ondan evvel biraz Anadolu'da ... Müdür, Nihad'ın sözünü kesti:

- Peki efendim tercümei hiil sonraya ... ne istiyorsunuz?"

Biraz önce paşanın ricasıyla münhal bulabilen müdür, gazilik unvanından başka hiçbir dayanağı olmayan Nihad'ın isteğini "münhal yok" gerekçesiyle geri çevirir. Nihad, müdüre gazi olduğunu söyleyince, müdürün

- Efendim, hep gaziyiz ... cephede vazifenizi yapmışsınız bana ne? Lakırdıyı fazla uzatıyorsunuz, münhal yok diyorum!" diyerek vatan için yapılan fedakarlığı görmezden gelmiştir (Safa, 1996: 20-21).

#### **4.3.8. Değerlendirme**

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

Öte yandan, dinin kültürel birikimi oluşturan önemli bir faktör olduğunu göz önüne alırsak, bu romanlardaki Osmanlı okullarının Esasici felsefenin okula yüklediği fonksiyonu yansıttığına kanaat getirebiliriz. Fakat On Yılın Romanı, özellikle Atatürk

Devri'nin eğitsel yeniliklerini ön plana aldığı için Yeşil Gece, Vurun Kahpeye, Acımak ve Çalığı romanlarından ayrılmaktadır. Bu dönemde eğitim ve okul, daha önce de değindiğimiz gibi toplumsal inşa sürecinin birer parçası olarak kabul edilmiştir.

Dönem romanlarında yer alan eğitim yöneticisi ve müfettiş örnekleri az sayıdadır. Örneklerin hepsi olumsuz tipler olarak işlenmiştir. Yöneticiliğin sorumluluğu ve yoğunluğu altında stresli insanlardır. Yeşil Gece ve Çalığı romanında karşılaştığımız şube müdürleri Anadolu'ya gitmek istemeyen öğretmenlerin İstanbul'da kalma ısrarlarından bıkmıştır. Tanıdık kişilere hatırlı insanlara mahsus işlerin hızlıca çözüldüğünü Mahşer romanında Nihad'ın yaşadıklarıyla görmekteyiz. Maalesef dönemin müfettiş örnekleri de yöneticilerden farklı değildi. Denetimi amacına etik ilkelerine uygun yerine getirmeyen Feride ve Hüseyin Kenan gibi iki idealist öğretmenin istifa etmesine neden olabilecek nitelikte müfettiş örneklerinin var olduğunu görmekteyiz. Reşat Nuri Güntekin'in Anadolu'da uzun yıllar müfettişlik yapması romanlarında yer alan müfettiş örneklerini değerlendirmemizi etkilemektedir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Tartışma

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

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

Roman, Osmanlı Devleti'ndeki yenileşme çabalarının ivme kazandığı ve geniş bir alana yayıldığı; fakat devletin çöküşünü durduramadığı bir dönemde edebiyatımıza girdi. Bu durumun en önemli dış sebeplerinden biri, Fransız İhtilali ile birlikte yayılan fikir akımlarının olumsuz etkisiydi. Yani, Fransa'nın Osmanlı Devleti'ne edebi açıdan

roman türü ile katkısı; siyasi ve toplumsal bakımdan Milliyetçilik ilkesi yüzünden zararı oldu. Nihayet bu akımlar, Cumhuriyet'in ilanı ile beraber hem milli bir toplum yapısını zorunlu kıldı hem de romanlarda işlenen konuların ağırlığını ulusal unsurlara kaydirdi. Ancak, Cumhuriyet'in ilanı ile sadece Osmanlı toplum sisteminden vazgeçilmedi. Aynı zamanda devleti çağın gerisinde bıraktığı düşünülen bütün kurum, kuruluş, inanışlar ve zihniyet yapısı da terk edildi. Yeni devletin kalkınmayı sağlamak için üzerinde durduğu en önemli mevzulardan biri eğitim meselesi ve toplumsal değişim oldu. Osmanlı eğitim anlayışı temelden dönüşüme uğradı. Osmanlı Devletindeki dini unsurlara ağırlık veren eğitim sisteminin yerini, çağdaş ve laik bir anlayış aldı. Bu doğrultuda Osmanlı mirası olan bütün eğitim kurumları, köklü reformlar yapılarak kaldırıldı. Osmanlı eğitim sistemine vurgu yapan romanlarımızda yer alan mürebbiyeler, dönemin ihtiyacına binaen varlık göstermişlerdir. Osmanlı'da o döneme mahsus olan Fransa hayranlığı mürebbiyelerin dillerindeki Fransızca sözcüklerle talep nedeni olmalarını sağlamıştır. Mürebbiyeler, Taaşuk-ı Talat ve Fitnat romanında da belirtildiği üzere kız çocuklarına mahsus okulların olmayışı geleneğin karma eğitime karşı olması nedeniyle varlık göstermiştir. Dönem romanları içerisinde Aşk-ı Memnu ve Felatun Bey'le Rakım Efendi romanında olumlu mürebbiye tiplerine yer verilmiştir. Bu mürebbiyeler de diğer mürebbiyeler gibi formal bir öğretmenlik eğitimi almamış kendi bilgi ve becerisiyle her bakımdan olumlu özelliklere sahip tipler olarak romanlarda işlenmiştir. Bunun dışında ele aldığımız mürebbiyeler, olumsuz özellikleriyle öğrencilerine zarar veren tiplerdir. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğünü taşımayan insanlarla eğitim işinin kötü sonuçlar doğurabileceğinin kanıtı olarak gördüğümüz mürebbiyeler, dönemin eğitim anlayışı için bir tehdit unsurudur.

1923 Cumhuriyet'in ilanı ile beraber, Cumhuriyet'in ilanını gerçekleştiren kadronun yönetim anlayışı; siyasi, sosyal, askeri, kültürel ve ekonomik bütün yaşamsal oluşumları dönüşüme uğratmıştır. Daha önce değindiğimiz çeşitli sebeplerden ötürü asırlar boyunca pasif bir yaşama sahip olan Osmanlı toplumu, bu dönemde siyasi ve sosyal hayata aktif katılım göstermesi gereken bir kitle olarak kabul edildi. Fakat Türk halkının gerçek manada demokratik yaşama katılabilmesi, 1946 yılını bulmuştur. Dönemin olağanüstü şartları, çok partili siyasi yapı uygulamasını geciktirmiştir. Bu gecikme, Türkiye'nin kuruluşundan itibaren yirmi üç yıl süren bir Tek Partili iktidar dönemini doğurmuştur. Çok partili siyaset için girişimler gerçekleşse de yaşanan türlü

olumsuzluklar, bu teşebbüslere engel teşkil etmiştir. Dönemin hareketli siyasi ve sosyal yapısı toplumsal eğitimin gerekliliği ve zorunluluğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

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

Cumhuriyet'in ilanından 1946 yılına kadar süren siyasi anlayışın oluşturmak istediği toplumun taşınması gereken özelliklerin başlıcaları, çağdaşlık ve laikliktir. 1940'tan itibaren açılan Köy Enstitüleri'nin temeli, bu anlayışa dayanmaktadır. Çağdaş ve laik yetişenlerin, yine aynı niteliklere sahip olan bir toplum meydana getirmesi düşüncesine yönelik açılmışlardır. Devletin asri ve laik karakteri karşısında, aynı özelliği toplumun da taşınması gerekiyordu. Aksi takdirde tüm inkılaplar başarıya ulaşamaz ve zamanla terk edilirdi. Fakat toplumsal dönüşüm, hemen gerçekleşebilecek bir mesele değildi. Bu iş için en az, iki ya da üç nesil gerekti. Bunun farkında olan dönemin iktidarı, toplumsal dönüşümün kalıcılığını sağlamak amacıyla yalnızca bahsini ettiğimiz kurumlarla yetinmedi. Anadolu topraklarındaki bütün kurum çalışanları, halka yeni rejimi anlatmak için görevlendirildi. Bu devlet memurlarından biri de romanlarımıza konu olan öğretmenlerdi.

Bu dönemin romanlarında görülen niteliklerin en önemlisi, genellikle Cumhuriyet rejiminin sözcüsü olmalarıdır. Yazılan romanların çoğu, ya rejim zihniyetini savunan ya da bu zihniyetin karşısında yer almayan bir tutum içerisindeyler. Eserlerde, yeni inşa edilmeye çalışılan toplum ve rejimin gerekleri işlenmiştir. Osmanlılıktan gelen toplum yapısını değiştirmek ve rejimin çağdaş ilkelerini bu topluma benimsetmek için yazılan romanlar, toplumsal eğitim projesinin bir başka ayağını oluşturmuştur. Bu romanlardan toplumsal eğitimi, eğitim konulu

kurgularla ve eski ile yeni sistemin kıyasını yaparak gerçekleştirmeye çalışan eserler de aynı amacı gütmüşlerdir. Öte yandan, aleni olarak rejimin müdafaasını ve Atatürkçü düşüncenin propagandasını yapan On Yılın Romanı, bu gayeyi bir adım daha ileri götürmüştür. Ancak, eğitim meselelerini konu edinen bütün romanların birbirinin tekrarı niteliğinde olduğunu görüyoruz.

Temel eğitim kavramlarını barındırdıkları için öne çıkarttığımız altı roman, 1923 - 1950 Dönemi'nin eğitim anlayışını yansıtmış ve Osmanlı eğitim sistemine çeşitli eleştiriler yöneltmişlerdir. Eserler, din üzerine kurulu olan eski eğitim anlayışının toplumsal ve siyasi gelişmenin önündeki engellerden biri olduğuna vurgu yapmışlardır. Yeşil Gece, Çalikuşu, Acımak, Vurun Kahpeye ve Bizim Köy romanlarının başkahramanları olan öğretmenler, eski anlayışın muhalifidirler. Yeşil Gece'nin Ali Şahin'i, ideolojisini her şeyden üstün tutarak mesleğini dünya görüşüne feda eden bir öğretmendir. Cumhuriyet ideolojisinin gerekleri doğrultusunda yaşayan bir nesil yetiştirmek, bu öğretmenin en büyük idealidir. Çalikuşu'nun Feride öğretmeni, dönemin eğitim anlayışındaki asriliğin sembolüdür. Vurun Kahpeye romanının Aliye öğretmeni, halkın bağına rağmen mesleğini hakkıyla icra eden bir milliyetperverdir. Acımak romanının Zehra'sı, dönemin eğitim sistemi anlayışının gerçekçi ve bilimsel olma boyutunu yansıtmaktadır. Mahmut öğretmen ise, kendisini Atatürk devrimlerinin çocuğu olarak nitelendirmiştir. Yani romanların din ağırlıklı eğitim anlayışına yönelttikleri eleştiriler, bu öğretmenlerin kişisel rol ve tutumlarına yüklenen ideolojik bir misyonla dile getirilmiştir. Öyle ki, On Yılın Romanı ve Bizim Köy romanları haricinde II. Meşrutiyet yıllarının öğretmeni olan diğer kahramanlarımız, ideolojilerini mesleki sorumluluk ve rollerinin önüne geçirerek dönemin eğitim anlayışı ile uygulamada çelişme cesaretini göstermişlerdir.

Bizim Köy'ün Mahmut öğretmeni dışında kalan diğer öğretmenlerin İstanbullu oluşuyla Anadolu insanının cehaletine vurgu yapılmıştır. Romanlarda adı geçen ya da haklarında gıyaben bahsedilen diğer öğretmenlerin hiçbiri, Anadolu'da görev yapmak istememişlerdir. Çünkü Anadolu toplumunun yobaz ve çağ dışı olduğu, dönemin hâkim inancı ve düşüncesidir. Romanlar, bu mantıktan yola çıkarak Osmanlı Devleti'nin tüm yatırımları İstanbul'a yaptığı ve Anadolu'yu yüzyıllarca ihmal ettiği sonucuna varmak istemişlerdir. Romanlarımızda, Tek Parti iktidarının bu yüzden tüm gücünü Anadolu halkının eğitimi için harcadığı mesajı öne çıkmaktadır. Zaten dört kahramanımız da yine aynı sebeple Anadolu'daki öğretmenlik görevini, İstanbul'dakine tercih

etmişlerdir. Dolayısıyla bu öğretmenlerimiz, hem Tek Parti Dönemi'nin öğretmen profili hem de Osmanlı toplumu için birer rol-model tiplerdir. Bu niteliklerinin etki derecesini artırmak içinse, öğretmenlerin kusursuzlukları ön plana çıkarılmıştır.

Osmanlı devlet düzeni ve eğitim anlayışı, On Yılın Romanı başta olmak üzere bu romanlarda mahkûm edilmiştir. Devletlerin canlı organizmalar gibi doğan, büyüyen ve nihayetinde fonksiyonlarını yerine getiremeyecek raddeye gelince ölen yapısını göz ardı eden bu romanlar, Osmanlı Devleti'nin büyük bir enkaz bıraktığı düşüncesinin iki temel sebebini, Osmanlılık ve çarpık din anlayışı olarak ifade etmişlerdir. Oysa Osmanlı Devleti, çağ açıp çağ kapamış ve üç kıtada hüküm sürerek dünyayı yönetme kudretine sahip olmuştur. Osmanlı eğitim kurumlarının, devleti ileri taşıyan ve bilim üreten bir kimliği vardır. Zaman içinde devletin yönetim ve eğitim kademelerine liyakatsiz ve bir o kadar da basiretsiz kimselerin gelmesi, sistemdeki birtakım bozulmalara yol açmıştır. Romanların bu tarihi gerçeklerden bihabermiş gibi yazılması ve Osmanlı Devleti'nin iyi olan hiçbir yönüne yer vermemeleri, ideolojik karakterlerinin ağır bastığını gösteriyor. Bizim Köy romanı ise, zaman bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Yine de yaşanan olayların 1940'lı yıllarda geçmesi, iktidarın köylüyü ihmal ettiği gerçeğini gözler önüne sermekten alıkoymamıştır yazarı.

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

Osmanlı Devleti'ni neredeyse bütün yönleriyle eleştiri yağmuruna tutan Yeşil Gece, On Yılın Romanı, Çalığı ve Vurun Kahpeye romanları, gerek içerikleri gerekse şahıslarıyla dönemin yönetim ve eğitim anlayışının ana felsefesini yansıtmada konusunda başarılıdır. Bu dönemin iletişim imkânları göz önüne alındığında, halka ulaşmak için romanların seçilmesi de doğru bir yöntem olarak kabul edilebilir. Fakat 1923 – 1950 arası okur-yazar oranındaki veriler, romanlardaki mesajların dönemin toplumunda yeterince karşılık bulamadığını gösteriyor. Okur-yazar kitlesindeki artışa bağlı olarak ileriye dönük beklenen orana ulaşsa dahi, bu altı eser dâhil olmak üzere kaleme alınan bütün romanlar, günümüze doğru gelişen çeşitli iletişim olanaklarının hegemonyasında kalmışlardır.

## 5.2 Sonuç

Toplumsal eğitim hedefine yönelik yeterli karşılığı bulamadığı için ciddi oranda başarı sağlayamasa da bu romanlar, 20. yüzyılın ilk yarısındaki siyasi, sosyal ve eğitsel dinamikleri işledikleri için birer belge niteliği taşımaktadırlar. Çeşitli ağırlıkta ideolojik karaktere sahip olsalar bile döneme tanıklık eden bu eserler bize, Osmanlı Devleti ile Cumhuriyet'in ilanından 1950'li yıllarına kadar yaşanan değişim ve dönüşümleri kıyaslama fırsatı sunmuşlardır. İnsan yaşamını tüm boyutlarıyla konu edinen diğer romanlar da yazıldığı dönem itibariyle aynı özelliği taşırlar. 1923- 1950 arası yıllarda kaleme alınan bu altı roman, Cumhuriyet rejimi ile gelişen eğitim sistemi anlayışı ve eğitsel gelişmeleri kapsamlı bir şekilde işlediği için çalışmamıza katkı sağlamıştır. Dolayısıyla, herhangi bir dönemin incelemesini yapan diğer araştırmacılar da romanlardan faydalanarak çalışmalarına edebi metinlerin zengin içeriğini katabilirler.

1923 – 1950 arası dönemde halka ulaşabilmek amacıyla kullanılan romanlar, bugün öğretimi zenginleştirmek ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak için ders ortamlarında kullanılmaktadır. Ortaokul düzeyinde Türkçe dersinin zaten içeriğiyle ilgili olan roman türü, Sosyal Bilgiler dersinde ise disiplinler arası yapısından ötürü bir materyal olarak kullanılmaktadır. Romanlarda hemen her sosyal düzeye ve kimliğe sahip karakterler ile her çeşit toplumsal olay ve problemlerin işlenebilmesi, konu yelpazesinin oldukça geniş olmasını sağlamıştır. Dolayısıyla roman türü, Sosyal Bilgiler dersinin yapısı itibariyle bu derse bol miktarda materyal sunmaktadır. Yapılan

araştırmalar, Sosyal Bilgiler ders ortamında romanların materyal olarak kullanılmasının çeşitli açılardan olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Kaldı ki, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bizzat roman örneklerine; Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ise roman ya da farklı edebi türlerin tavsiyelerine yer verilmiştir. Bu uygulamalar ve araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler öğretiminde romanların materyal olarak kullanılabilcek bir tür olduğunu göstermektedir.

### 5.3 Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle literatüre katkı sağlayabileceği düşünölen öneriler şu şekilde sıralayabilir:

- 1- Eğitim – yönetim – denetim – öğretmen – öğrenci – okul kavramaları eğitimin en önemli unsurlarıdır. Bu kavramların anlamını ve önemini ortaya koyacak çalışma sayısı arttırılmalıdır.
- 2- Bu çalışma roman türündeki eğitimle ilgili kavramları incelemiştir. Oysa Türk edebiyatında bu kavramları ele alan hikaye ve anı türünde örnekler bulunmaktadır. Konunun farklı türler üzerinden ele alınması faydalı olacaktır.
- 3- Bu çalışma 1950 yılıyla sınırlıdır. 1950'den sonraki romanlarımızda eğitimle ilgili konuların ne şekilde ele alındığının incelenmesi karşılaştırma yapabilmemiz ve tarihi süreci değerlendirmemiz açısından önerilebilir.
- 4- Batı edebiyatındaki çağdaş romanlarla karşılaştırmalı olarak romanlarımızdaki eğitim meseleleri değerlendirilebilir. Karşılaştırmalı eğitim alanına katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adıvar, H. E. (2007). *Vurun Kahpeye*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ahmet Mithat Efendi, (2001). *Letaif-i Rivayat* (Haz. Fazıl Gökçek, Sabahattin Çağın), Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Ahmet Mithat Efendi, (2018), *Felâatun Beyle Rakım Efendi*, Salon Yayınları, İstanbul.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, K. (1999). *Modern Türk edebiyatının ana çizgileri*. Ankara: İnkılap Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1999). 17. yüzyıldan günümüze Türk eğitiminde başlıca düzenleme ve geliştirme çabaları (genel özellikler ve doğrultular). *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Argunşah, H. (2006). Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e Türk romanı, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(8), 23-100.
- Arastaman, G. Öztürk Fidan, İ. Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arslan, N. (2007). *Türk Romanının Oluşumu*, Phoenix Yayınları, Ankara.
- Ataünal, A. (2003) *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3), 1-11.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve Edebiyat I*, Adam Yayınları, İstanbul.

- Boratav, P. N. (1983). *Folklor ve Edebiyat II*, Adam Yayınları, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen Buğra, H.(2005). *1914'lerden 1940'lara Türk resmi ve romanında gerçeklik*, (Yayınlanmamış doktora tezi) Marmara üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Türk Sanatı, İstanbul.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceran, D.(2002). Mürebbiyelik ve Türk romanında bazı mürebbiye tipleri, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*.
- Creswell, J.(2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. Bütün, M. ve Demir, S. (Ed). Nitel araştırma yöntemleri (s. 260-263) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yen, Ö. Z. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetinkaya, E. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirdağ, R. ve Altinkulaç, A.(2014). Eğitimde bürokrasi eleştirisi ve bürokraside ahlak eğitimi açısından Çalığışu romanı, *Milli Eğitim Dergisi*, 202, 141-151.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilgi Dergisi*, 35, 133-149.
- Doğan, I. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri*. Ankara: Nobel.
- Ekrem, R. M. (2017). *Araba Sevdası*, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan A.Ş.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği: Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Gelişli, Y. (2003). *Eğitimin tarihi temelleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gökçek, F. (2012). *Küllerinden Doğan Anka*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Görgeç, H., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri Ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21-23.
- Güler, S.(2001). *Türk romanında öğretmen tipi*,(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günday, R.(2013). Gerçek ve Yeşil Gece romanlarında eğitimin bireyin yetişmesi ve toplumun gelişmesindeki önemi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 679-69.
- Güneş, Z. (1997). *Milli edebiyat romanlarında aydın tipi*, (doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güntekin, R, N. (2009). *Yeşil Gece*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Güntekin, R, N. (2014). *Acımak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güntekin, R, N. (2017). *Çalığışu*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Gürpınar, H. R. (2019). *Mürebbiye*, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Hoşgörür, V. (2006). *İletişim, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İpek, C. (2003). *Sınıf Ortamında Öğretmen, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Mikro Yayınları.
- İra, N. (2004). *Sistem Olarak Okul*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İzzet, E. (1933). *On Yılın Romanı*. İstanbul: İstanbul Devlet Matbaası.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Karabey, Z. (1982). Romanda Tip Olgusu ve Tipin İşlevi Üzerine Yazarlarla Söyleşiler, *Yazko Edebiyat*, S. 24, Ekim.
- Karabey, Z. (1983). Romanda Tip Olgusu ve Tipin İşlevi Üzerine Yazarlarla Söyleşiler”, *Yazko Edebiyat*, S. 27, Ocak 1983.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğitimde Yansımalar*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kas, B.(2017). Tanzimat dönemi roman tiplerine farklı bir bakış denemesi, *Söylem Filoloji Dergisi*, 2(3), 87-101.
- Kaya, M.(2014). Halide Edip Adıvar’ın ideal öğretmen tipi: Tatarcık, *Varlık Dergisi*, 53-56.
- Kayser, W. (1982). Kim Anlatıyor Romanı? (Çev. Ali Yedidağ), *Çağdaş Eleştiri*, S. 4, Haziran 1982.
- Kerman, Z.(2012). Hüseyin Rahmi ve Halid Ziya’da "mürebbiye" meselesi, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 24(0), 299-304.

- Kocabaş, A. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3), 203-212.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kudret, C. (2012). *Sınıf Arkadaşları*, Evrensel Basım Yayın, İstanbul.
- Kuru, O. (2017). Öğretmen Yetiştiren Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 403-416.
- Küçükahmet L. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Küçüker Kuşçu, N. (2014). Tanzimat romanında kişiler ve eğitim, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 773-781.
- Makal, M. (2008). *Bizim Köy*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- MEB, (2008). *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü.
- Muhaxheri, N. ve Sezer, A.(2019). Günah keçisi ve toplumsal arınma: Hüseyin Rahmi'nin mürebbiye romanı, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 553-563.
- Ogur, E.(2018). Toprak uyanırsa adlı eserde eğitim ve öğretmen idealizmi, *Akademik Bakış Dergisi*, 66, 282-291.
- Okay, M. O. (1969). *Beşir Fuad İlk Türk Pozitivist ve Natüralisti*, Hareket Yayınları, İstanbul.
- Okay, M. O. (2013). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Orakçı, A.(2016). Eğitimci yazarlarımızdan Reşat Nuri Güntekin'in romanlarında Türk Milli Eğitim sistemine genel bir bakış, *Milli Eğitim Dergisi*, 209, 236-255.

- Önertoy, O.(2011). Halide Edip Adıvar romanlarında toplumsal eleştiri, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan R. (2005). *Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özkan, H. H. ve Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik Meslek Eğitimi İle İlgili Etik Olmayan Durumlar. *Turkish Journal Educational Studies*, 5(2), 76-84.
- Özön, M. N. (1985). *Türkçede Roman*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Özpınar, S. (2007). *Anadolu öğretmen liselerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilişki düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Poyraz, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersi öğretiminde kullanılan aktif öğrenme modellerine uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Safa, P. (2000). *Biz İnsanlar*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Sami, Ş. (2007). *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat*, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2). 419-426.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1). 235-250.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tepeyran, E. H. (2011). *Küçük Paşa*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Terzi, A. R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Türer, A. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar I–II. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme> adresinden edinilmiştir.
- Uçman, A. (2011). *Tenkit/Türk Edebiyatı*, TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 40, TDV Yayın ve Matbaacılık, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. ve Polat, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ulu, C.(2014). Osmanlı devletinin son döneminde mürebbiyelik müessesesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(1), 595-61.
- Uşaklıgil, H. Z. (2020). *Aşk-ı Memnu*, Can Yayınları, İstanbul.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. Ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Watt, I. (2007). *Romanın Yükselişi* (Çev. Ferit Burak Aydar), Metis Yayınları, İstanbul.
- Wellek, R. ve Warren, A. (2011). *Edebiyat Teorisi* (Çev. Ömer Faruk Huyugüzel), Dergâh Yayınları, İstanbul.

- Yalın H. İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı (1920-1946)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1(23), 7-17.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncı



