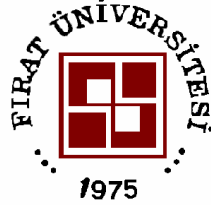


ISSN: 1012-0165



FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Journal of Social Science

Cilt/Volume: 18

Sayı/Issue: 1

Ocak / January– 2008

ELAZIĞ

(Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Hakemli Bir Dergidir)



SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Journal of Social Science
ISSN: 1012-0165

YAYIN İLKELERİ / *The principles of the publication*

Her yıl Ocak ve Temmuz aylarında olmak üzere iki sayı halinde yayımlanır.
This journal is published two issues in January and July every year.

Dergide sosyal bilimler alanlarında Türkçe ve yabancı dillerde yazılmış özgün araştırma makaleleri yayımlanır.
Original articles written in Turkish or in any foreign languages are published in the area of social science in this journal.

Yazılar yayınlama ve danışma kurulunun onayından geçtikten sonra yayımlanır.
Articles are published after approving of editorial and advisory boards.

Yazıların içeriğinden yazarları sorumludur.
All writers are responsible for the content of the articles.

Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without referring the name of the journal.

Cilt/Volume: 18 Sayı/Issue: 1

ISSN: 1012-0165

EDİTÖR / Editor

Doç. Dr. Ahmet AKSİN
Enstitü Müdürü

EDİTÖR YARDIMCISI

Associate Editors

Doç. Dr. Ömer Osman UMAR
Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

YAZI İŞLERİ / Editorial Secretary

Hüseyin DONMUŞ
Sibel KÜÇÜKTAĞ
Ahmet KILIÇ

Yazışma Adresi / Correspondence

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

23119 - ELAZIĞ

Tel : 0-424-241 54 80

Faks : 0-424-233 21 80

e-mail: sbedergi@firat.edu.tr

Web: <http://www.firat.edu.tr/akademik/enstituler/sosyal/dergi.htm>

Kapak/ Cover Design: Sabri KARADOĞAN

Dizgi / Composition:

Doç. Dr. Ömer Osman UMAR

Baskı / Print: Fırat Üniversitesi Basımevi

Tel : 0-424-237 00 00/3134

ELAZIĞ - 2008

YAYIN KURULU

Editorial Board

Doç. Dr. Ahmet AKSİN
Doç. Dr. Ömer Osman UMAR
Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

**BU SAYININ BİLİMSEL
DANIŞMA KURULU**

Advisory Board

Prof. Dr. İbrahim YILMAZÇELİK (Fırat)
Prof. Dr. M. Durdu KARSLI (Gaziosmanpaşa)
Prof. Dr. M. Beşir AŞAN (Fırat)
Prof. Dr. Burhan AYKAÇ (Gazi)
Prof. Dr. Abdülhalik BAKIR (Fırat)
Prof. Dr. Ali GÜLER (Abant İzzet Baysal)
Prof. Dr. Abdulkadir YUVALI (Erciyes)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Gaziantep)
Prof. Dr. Mesut AYDIN (İnönü)
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara)
Prof. Dr. Altan ALPEREN (Gazi)
Prof. Dr. Emrullah GÜNEY (Dicle)
Prof. Dr. Enver Tahir RIZA (Dokuz Eylül)
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ (Gazi)
Prof. Dr. İhsan BULUT (Atatürk)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Fırat)
Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM (Hacettepe)
Prof. Dr. A. Azmi YETİM (Gazi)
Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU (Akdeniz)
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜKKURT (Gazi)
Doç. Dr. Nilgün GÜRKAN PAZARCI (Gazi)
Doç. Dr. Ahmet AKSİN (Fırat)
Doç. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN (Mersin)
Doç. Dr. Fatih TEPEBAŞILI (Selçuk)
Doç. Dr. Erdal AÇIKSES (Fırat)
Doç. Dr. Orhan GÜRBÜZ (İstanbul)
Doç. Dr. Ömer AYTAÇ (Fırat)
Doç. Dr. Mehmet KARAGÖZ (İnönü)
Doç. Dr. Şener DEMİREL (Fırat)
Doç. Dr. Mehmet TİKİCİ (İnönü)
Doç. Dr. Harun TUNÇEL (Fırat)

**Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, TÜBİTAK – ULAKBİM
Sosyal Bilimler Veri Tabanı (SBVT) tarafından dizinlenmektedir.**

İÇİNDEKİLER / CONTENT

Coğrafya / Geography

- Erkan YILDIZ, Selçuk HAYLİ:** Ören Çay (Elazığ) Havzasının Nüfus Özellikleri/
Population Characteristics Of The Ören Creek (Elazığ) Basin 1
- Mehmet KARAKUYU:** Alaşehir İlçesinde Kır Yerleşmelerinin I. Dereceden Gelir
Kaynakları Bakımından Sınıflandırılması/ *The Classification of Rural Settlements in Alaşehir
According to Primary Economic Activities* 29
- Vedat ÇALIŞKAN, Faize SARİŞ:** Çanakkale'deki Yükseköğretim Öğrencilerinin Genel
Sağlık Durumlarını Etkileyen Çevresel Faktörlerin Araştırılması/ *Investigation of
Environmental Factors Which Are Effected General Health State of Higher Education
Students in Çanakkale* 43

Dil ve Edebiyat / Language and Literature

- Mehmet ÖZTÜRK:** Zum Gebrauch der Infinitivkonstruktionen in der deutschen Sprache/
The Usage Of The Infinitive Construction In German 71
- Oktay SAYDAM:** Sprache zwischen Mittel und Zweck der Philosophie/ *Language Between
Instrument And Goal Of Philosophy* 93

Eğitim Bilimleri / Education Sciences

- Murat DEMİRBAŞ, Rahmi YAĞBASAN:** İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel
Tutumlarının Geliştirilmesinde Sosyal Öğrenme Teorisi Etkinliklerinin Kullanılması/ *Using
Social Learning Theory Activities to Improve the Scientific Attitudes of 6th Class Students of
Primary Education* 105
- Mehmet TURAN, Burhan AKPINAR:** İlköğretim Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma
Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin
Değerlendirilmesi/ *Evaluation of Voice Based Sentence and Adjacent Italic Handwriting
Methods Used in Primary School Turkish First Reading-Writing Instruction* 121
- Sadık GÜLEÇEN, Elif CÜRO, Nuriye SEMERCİ:** Anadolu Öğretmen Lisesi
Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları/ *The Attitudes Of Anatolian Teacher
Training High School Students Towards The Profession Of Teaching* 139
- Fatma ÖZMEN, Metin HOZATLI:** İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin
Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri/ *The Views Of Primary School Supervisors About The
Applicability Of School-Based Management* 159
- Mehmet DENİZ, Erkan T.DEMİREL, Fikret RAMAZANOĞLU:** Yönetici Performansını
Değerlendirmede İki Önemli Değişken: Planlama Tutumu ve Denetim Zamanı (Gençlik ve
Spor Genel Müdürlüğü Örneği)/ *Two Important Variables To Evaluate The Manager's
Performance: Planning Approach And Supervision Time (Example of The Youth and Sports
General Directorate)* 175

Cem BEKTAŞ, Çetin SEMERCİ: İlköğretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)/ <i>Teachers' views on Computer Lessons in Primary Schools (The Sample of Elazig Province)</i>	195
--	-----

İletişim / Communication

Ahmet YATKIN: Etik Düşünce ve Davranışın Yerel Yönetimlerde Hizmet Verimliliğinin Arttırılmasında Rolü ve Önemi (Elazığ Belediyesi Örnek Alan Araştırması)/ <i>Importance and Role of Ethical Thought and Behavior In Increasing of Service Productivity In Local Administration (A Case Study In Elazig Municipality)</i>	211
--	-----

Mustafa YAĞBASAN, Fuat USTAKARA: Türk Toplumunda Kahvehane ve Kafelerdeki İletişimsel Ortamı Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması (Gaziantep İli Örneği)/ <i>A Field Study Determining The Communicative Atmosphere At The Cofee Houses And Cafes In Turkish Society (The Sample Of Gaziantep City)</i>	233
--	-----

Sosyoloji / Sociology

Mikail TEL, Bahadır KÖKSALAN: Öğretim Üyelerinin Spor Etkinliklerinin Sosyolojik Olarak İncelenmesi (Doğu Anadolu Örneği)/ <i>Sociological Investtigation Of Sport Activities Of Lecturers (East Anatolian Sample)</i>	261
---	-----

Tarih / History

Mehmet ÇELİK, Şükran YAŞAR: Ortaçağ Bilim Dünyasından Bir Portre Sabii Bilgin Sabit B. Kurra (H. 211-285/M. 826-901)/ <i>A Portrait From the Scientific World of the Middle Ages Sabi Scientist Sabit B. Kurra (A.H. 211-285/D.C. 826-901)</i>	279
---	-----

Mehmet KARAGÖZ: Cumhuriyet'in Modernleşme Sürecinde "Malatya" (1930-1938) "Bir Seyyahın Notları Vesilesiyle"/ <i>Modernise Of Republic In Certain "Malatya" (1930-1938) "A Traveller Notes By Means"</i>	291
---	-----

Ali TURAN, Ahmet AKSIN: 7 Numaralı Kısas Defteri'nin (S. 1-70) Tanıtımı/ <i>The Introduction Of Retaliation Records Numbered 7 (Page 1-70)</i>	325
---	-----

Ayhan ÖZTÜRK: Amerikan Protestan Misyonerlerinin Talas'ta Eğitim Faaliyetleri/ <i>Training Activities Of The American Protestant Missioneries In Talas</i>	343
---	-----

Makale Yazım Kuralları/ Writing Instructions for Papers	353
--	-----



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Fırat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 1-27, ELAZIĞ-2008

ÖREN ÇAY (ELAZIĞ) HAVZASININ NÜFUS ÖZELLİKLERİ

Population Characteristics Of The Ören Creek (Elazığ) Basin

Erkan YILDIZ

*Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Coğrafya Bölümü, erkanelif23@hotmail.com*

Selçuk HAYLİ

*Fırat Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Coğrafya Bölümü, shayli@firat.edu.tr*

ÖZET

Bu çalışmada Ülkemizin Doğu Anadolu Bölgesi Yukarı Fırat Bölümünde yer alan 8442 kişiye varan (2000) nüfus miktarı ile kendine has bir takım özelliğe sahip Ören Çay Havzasının nüfusunun özellikleri incelenmiştir. Ören Çay Havzasında 1935–2000 yılları arası dönemde bazı dönemler nüfusta artışı, bazı dönemlerde ise nüfusta azalmalar görülmüştür. Global düzeyde ve ülkemizde yaşanan gelişmelere bağlı olarak doğal ve beşeri faktörler nüfusun artışına ve azalmasına etki etmiştir. Doğal ve beşeri faktörlerin etkilediği nüfus artışı ve azalması nüfusun aritmetik ve fizyolojik nüfus yoğunlukları, yerleşmelerin nüfus büyüklüğü, cinsiyet yapısını ve eğitim durumunun değişmesini sağlamıştır. Ören Çay Havzasının nüfus açısından en önemli özelliği yaz ve kış dönemlerinde kırsal kesim ile şehirselleşen kesim arasında fazla sayıda nüfus göçü görülmektedir. Ören Çay Havzasındaki nüfusun sosyo-ekonomik ihtiyaçları, beklentileri, problemleri, çözümleri coğrafi bakış açısıyla ortaya koymak, sorunlara çözümler üretmek ileri ki yıllarda sonuçlarını gözlemek, karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla Ören Çay Havzasının nüfus özellikleri adlı bir çalışma yaptım.

Anahtar Kelimeler: Nüfus, Ören Çay, Havza, Elazığ, Hankendi Beldesi.

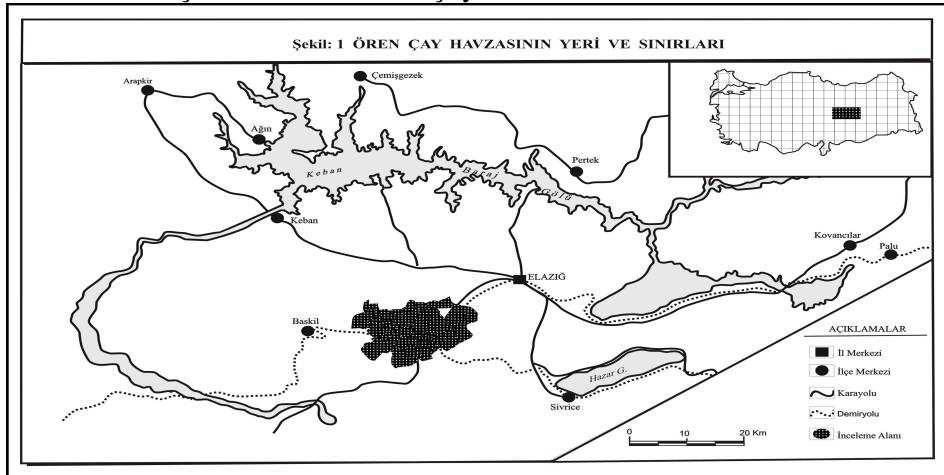
ABSTRACT

In this study, the special characteristics of the Ören Creek Basin (which takes place in the upper part of the Euphrates in the East of Anatolia) with a population which reaches 8442 people (year: 2000), are examined. The Ören Creek Basin, displayed an increase in the population between 1935-2000 in certain periods of time, whereas in certain periods there was a decrease. Natural and artificial factors influenced the decrease and increase of the population in accordance with the global level and the developments in our country. The increase and decrease of population was influenced by natural and humane factors, it caused the arithmetic and physiologic change of population, the number of population in settlements, the sexual structure, and the education of individuals. The most important characteristic of Ören Stream Basin according to population is large amount of migration in summer and winter terms between country and urban settlements. I have done this study called "Human and Economic Geography of Ören Stream Basin" with an aim, explain the needs hopes and problems of the population in ÖSB and solve in a geographical approach and also to watch for the result in the following years, to compare and to test and explain.

Key Words: Population, Ören Çay, Basin, Elazığ, Hankendi Town.

GİRİŞ

Ören Çay havzası, Ülkemizin Doğu Anadolu Bölgesinin Yukarı Fırat Bölümünde Elazığ ilinin güneybatı kesiminde, Güneydoğu Toroslar dağ kuşağının kuzeye yönelmesi sonucunda oluşan Baskil ve Elazığ Ovaları arasında Elazığ ili idari sınırları içinde yer almaktadır (Şekil: 1). Ören Çay havzası tektonik açıdan 3. jeolojik dönemdeki Alpin Orojenezi hareketlerinden yoğun bir şekilde etkilenmesi sonucu dağlık alanlar, aşınım yüzeyleri, birikinti yelpazeleri havza ve vadi tabanları gibi birbirinden farklı morfolojik görünüme sahip olsa da büyük ölçüde plato karakteri görünümündedir. Su bölümü çizgileri kriter alınarak sınırları belirlenen Ören Çay havzasının dış kısımları dağ, tepe sırt vb. topoğrafik birimler doğal bir sınır oluşturmaktadır (Şekil: 2). Belirlenen bu sınırlar içinde kalan yerleşmelerin idari birimlerce belirlenen sınırları çalışmamızın kapsamına alınmıştır. Bu sınırlar içerisinde kalan Ören Çay havzası 295.215 dekadır.



Ülkemizde fiziki üniteleri esas alan bir coğrafi çalışmanın çok sayıda ve birbirinden farklı fiziki ünitesi bulunan ülkemizi yöneten meslek gruplarına (maliye, iktisatçı, sanayici, tüccar vb.) bilgi vermek amacıyla yapılan çalışmalar büyük fayda sağlayacaktır. Ören Çay havzasında yer alan 30 köy ve 1 belde yerleşmesinin değişen doğal çevre özelliklerinin mekân-nüfus arasındaki karşılıklı ilişkiyi ele almak, coğrafi alt yapı ile insan arasındaki ilişkileri saptamak, geçmişteki, günümüzdeki ve gelecekte mevcut olası durumunu ortaya koymak ve öneriler getirmek çalışmamın amacını oluşturmuştur. Bu çalışmada, 8.442 kişi olan (2000) nüfusuyla kırsal bir yerleşme ünitesi olan Ören Çay havzasının nüfus özelliklerini vermeye çalışacağız. Ören Çay havzası nüfusunun özellikleri adlı bu çalışmamızda nüfusun gelişimi, dağılışı, büyüklüğü, yoğunluğu, sosyal ve ekonomik özellikleri ve nüfus hareketleri olmak üzere altı ana başlık altında incelemeye çalışacağız.

1. Nüfusun Gelişimi

Ören Çay havzasında tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte eski çağlardan beri nüfus yaşamıştır. Ören Çay havzası ve çevresi Huriler, Hititler, Urartular, Romalılar, Bizanslılar, Araplar, Selçuklular, Çubukbeyoğulları, Artuklular, Dulkadiroğulları ve son olarak da Osmanlılar belirli dönemlerde yerleşim yeri olarak kullanılmıştır. Eski devirlerde yerleşim yeri olarak kullanılan Ören Çay havzasında ne kadar nüfus yaşadığı ile ilgili yeterli bir kaynak yoktur.

Osmanlılar döneminde 1518 tarihli tahrir defterine göre Ören Çay havzasında bulunan yerleşim yerlerinden Çalıcı'da (Ekrüz)17 Hane 3 fert, Dilek'te(Seli) 6 hane 1 fert, Hankendi 4 hane 3 fert, Işıkyolu'nda (Pağnik) 11 hane 2 fert ve Şahaplı'da (Şahaplu) 42 hane 5 fert toplam 80 hane 14 fert bulunmakta idi. 1523 yılında yukarıda belirtilen yerleşim yerlerine ilaveten Örençay ve Akçakale yerleşim yerleri dahil 190 hane 26 fert nüfusa sahip idi. 1566 yılında Örençay ve Hankendi yerleşim ünitelerinde görülmeyen nüfus hariç Ören Çay havzasında 452 hane 152 fert bulunmakta idi. Her hanede yaşayan kişi sayısının 5 kişi (Barkan, Ö.L., s: 1-40 atfen Elibüyük, M., 1990, s: 25) olduğu düşünüldüğünde 1518 yılında 400, 1523 yılında 950 ve 1566 yılında ise 2260 nüfus bulunmaktadır. Bu durum Osmanlılar döneminde Ören Çay havzasının güvenli, huzurlu ortamın tabii çevre şartları ile birleşince kır insanı için cazip bir yerleşim sahası haline geldiğinin en açık göstergesidir.

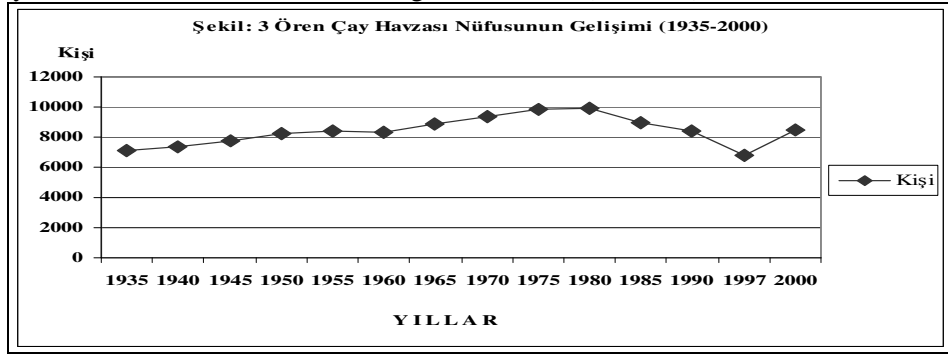
Ülkemizde ilk düzenli ve sistemli nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. 1927 yılında yapılan nüfus sayımında ülkemizdeki köylerin nüfusu ayrıca verilmemiştir. Ören Çay havzasındaki yerleşmelerin o dönem itibariyle tamamen kırsal yerleşme veya köy statüsünde olması nedeniyle Ören Çay havzasına dâhil olan yerleşmelerin nüfus miktarları hakkında her hangi bilgiye ulaşılamamıştır.

Ören Çay havzasında 1935 yılında 7134 kişi olan nüfus ortalama %3,6'lık bir artışla (258 kişi) 1940 yılında 7392 kişiye yükselmiştir. 1940 yılından sonra, II. Dünya savaşının başlaması nedeniyle erkek nüfusun askere alınmıştır. Bu durum Ören Çay havzasında nüfus artışını hızını düşürmüştü ve %4,4'lük artış oranı ile nüfus 1945 yılında 330 kişi artarak 7722'ye ulaşmıştır. 1940–1945 dönemlerinde Elazığ ilinin kır nüfusunun nüfus artış oranı ise % 0,7'dir (Tablo: 1 ve Şekil: 3).

Ören Çay havzasında 1945–1950 yılları arası dönemde nüfus artışı devam etmiştir. 1945 yılında 7722 kişi olan nüfus, ortalama % 6,5'lik bir artışla (503 kişi) 1950 yılında 8225 kişiye yükselmiştir (Tablo: 1 ve Şekil: 3). 1945–1950 yılları arasındaki dönemde Ören Çay havzasında dışarıya fazla göçün olmaması, II Dünya savaşının bitmesiyle erkek

nüfusun evlerine dönmesi ve ülkemizin sosyo-ekonomik şartların geçmişe oranla daha iyi bir duruma gelmesi vb. faktörler nüfus artışına neden olan faktörlerdir .

Ören Çay havzasında 1955 yılında 8436 kişi nüfusu ile Türkiye nüfusunun %0,44'üne karşılık gelmektedir. 1935–1955 yılları arası dönemlerde Ören Çay havzasındaki nüfusun Türkiye nüfusu içindeki nüfus oranı ve sayısı düşmesine rağmen Türkiye nüfusunda 1935–1955 dönemlerinde görülen nüfus artışı ve oranın görülmesi Ören Çay havzası nüfusu ile bir benzerlik görülmektedir (Tablo: 1).



Kaynak: D.İ.E

Ören Çay havzasında 1960 yılına gelindiğinde ise 1935 yılından süregelen sürekli nüfus artışının görülmediği bir dönem görülmektedir. 1955 yılında 8336 kişi olan nüfus, ortalama %-1,6'lık düşüşle 1960 yılında nüfus 8296 kişiye düşmüştür (Tablo: 1 ve Şekil: 3).

Tablo:1 Ören Çay Havzası, Elazığ ve Türkiye Kır Nüfusunun Artış Hızı ve Oranı (1935–2000)

DÖNEMLER	ÖREN ÇAY HAVZASI NÜF.			ELAZIĞ KIR NÜF.		TÜRKİYE KIR NÜF.	
	A.Miktarı	A. Oranı %	A. Hızı %	A. Oran %	A. Hızı %	A. Oranı %	A. Hızı %
1935–1940	258	3.6	0.7	-27.8	-6.5	10.2	1.6
1940–1945	330	4.4	0.8	3.9	0.7	5.4	0.9
1945–1950	503	6.5	1.2	6.9	1.3	11.4	2.1
1950–1955	211	2.5	0.4	1.3	0.2	14.8	1.7
1955–1960	-140	-1.6	-0.3	13.6	2.5	15.3	1.9
1960–1965	545	6.5	1.2	9.8	1.8	13.1	1.7
1965–1970	527	5.9	1.1	4.0	0.7	13.4	1.2
1970–1975	494	5.2	1.0	7.4	1.4	13.3	1.3
1975–1980	26	0.02	0.03	4.7	0.9	10.8	1.3
1980–1985	-523	-5.2	-1.9	-1.4	-0.2	13.2	-1.0
1985–1990	-583	-6.5	-1.3	-9.8	-2.0	11.4	-5.0
1990–1997	-1568	-18.7	-2.9	-21.7	-2.8	-4.8	-0.7
1997–2000	1627	23.8	7.1	11.8	3.7	9.2	8.8
1935–2000	1707	26.4	7.1	2.7	1.7	136.7	15.8

Kaynak: D.İ.E

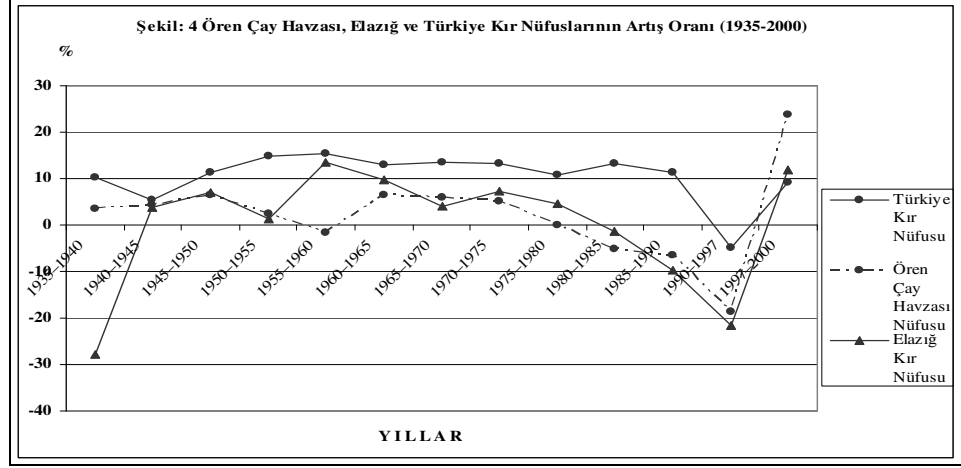
Bunun nedeni ise “1960’lı yıllarda ülke çapında gerçekleşen büyük kalkınma hamlesine bağlı olarak özellikle şehirlerdeki imar faaliyetleri sebebiyle kırsal kesimden şehirlere doğru göç hareketinin başlamasıdır (Doğanay, 1994, s: 194 atfen Yiğit ve Hayli, 1995, s: 206).

1960–1965 dönemi 1955–1960 dönemine kıyaslandığında %1,2’lik bir nüfus artış hızı ve %6,5’lik bir nüfus artış oranı söz konusudur. 1960 yılında 8296 kişi olan nüfus, ortalama %6,5’lik bir artışla 1965 yılında nüfus 8841 kişi olmuştur (Tablo: 1 ve Şekil: 3). Bu dönem Ören Çay havzasına Balkan ülkelerinden özellikle Romanya’dan gelen Trakya kökenli Türk asıllı göçmenlerin devlet tarafından getirilip yerleştirilmesiyle Ören Çay havzasında nüfusun artmasına neden olmuştur.

1975’de Ören Çay havzasında 9862 kişi olan nüfus ortalama %0.02’lik bir artışla (26 kişi) 1980’de 9888 kişiye yükselmiştir. 1980 yılında nüfus 9888 kişiye ulaşması sonucu Ören Çay havzasının nüfus miktarı tüm sayım dönemlerinin en yüksek değerlerine ulaşmıştır. 1980 yılında 9888 kişi olan nüfus, ortalama %5,2’lik bir azalma sonucu 1985 yılında 922 kişi azalarak 8966 kişiye inmiştir. Ören Çay havzasında bu dönemdeki görülen nüfusun azalması Elazığ ve Türkiye kırsal nüfusunun azalması ile bir paralellik göstermektedir. Bunun nedeni olarak 1980–1985 yılları arası dönemde Türkiye genelinde kırsal kesimden büyük şehirlere olan göçün etkisinin bir sonucudur. 1985 yılında 8966 kişi olan nüfus ortalama %6,5’lik (583 kişi) bir azalma sonucunda 1990 yılında 8383 kişi, 1990 yılında 8383 kişi olan nüfus 1997 yılında ortalama %18,7’lik büyük bir nüfus azalması oranıyla birlikte 1627 kişi azalarak 1997 yılında 6815 kişiye düşmüştür (Tablo: 1 ve Şekil: 3).

Kırsal bir yerleşme olan Ören Çay havzasındaki nüfusun 1980–1997 yılları arası dönemdeki belki de en karakteristik ve bariz özelliği Türkiye ve Elazığ ili kırsal alanındaki nüfus miktarıyla beraber nüfus artış hızının eksi değerlere indiğinin görülmesidir. 1985–1990 dönemini izleyen bir sonraki dönem olan 1990–1997 yılında Ören Çay havzasında tüm nüfus sayım dönemleri boyunca nüfus miktarı, artış hızı ve oranları bakımından en düşük değerler görülmektedir. Ören Çay havzasında 1990 yılında 8383 kişi olan nüfus 1997 yılında 6815 kişiye düşerek 1568 kişi nüfus azalmıştır. 1990–1997 yılları arası dönemde nüfus artış hızı %2,9’dur. (Tablo: 1 ve Şekil: 3).

Ören Çay havzasında 1935–2000 yılları arası dönemlerde nüfus artış hızı ve oranı dikkate alındığında 65 yıllık dönemdeki en fazla nüfus artış hızı %7,1 ve nüfus artış oranı %23,8 bir değerle ile 1997–2000 yılları arası dönemde görülmektedir. (Tablo: 1 ve Şekil: 4).



Kaynak: D.İ.E.

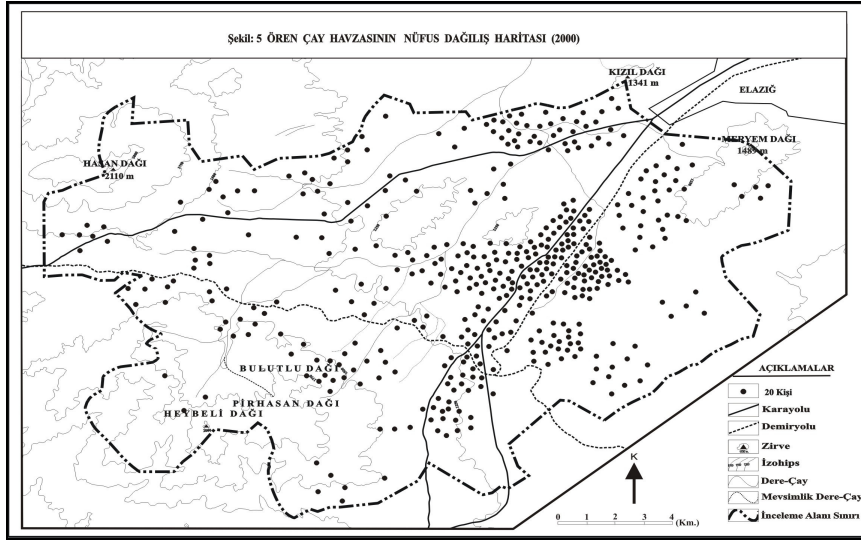
Sonuçta Ören Çay havzasının toplam nüfusu 2000 yılında 8442 kişiye ulaşmıştır. Nüfusun en fazla arttığı 2000 yılı (1627 kişi) nüfusun en fazla (1568 kişi) azaldığı 1997 yılında görülmüştür. 1935–2000 yılları arası dönemde ise nüfusun olarak en fazla arttığı 1990–1997 yılları arası (1568 kişi) döneme nüfusun en az arttığı (26 kişi) dönem ise 1975–1980 yılları arası döneme denk gelmektedir. 1980–1997 yılları arası nüfus azalmıştır. Bu dönemin ardından nüfus artış hızı, miktarı ve oranı 1997 yılında görülmektedir. 1980–1997 dönemindeki nüfus artışı hızı (%-2,9), nüfus artış oranı (%-18,70) ve nüfus azalış miktarı 1568 kişidir (Tablo: 1 ve Şekil: 3, 4).

2. Nüfusun Dağılışı

Ören Çay havzasına nüfus eşit bir şekilde dağılmamıştır (Şekil: 5). Ören Çay havzasında mekâna nüfusun eşit olmayan dağılımı somut olarak görülmese de doğal ve beşeri faktörlerine bağlı olarak farklı yerleşme ünitelerinde eşitsiz nüfus dağılımı kendini gösterir. Ören Çay havzasında nüfusun yerleştiği jeomorfolojik ana birimler etek, sırt, yamaç, ova ve vadilerdir.

Ören Çay havzasında 2000 yılında etek, sırt ve vadiye bulanan yerleşme ünitelerinde nüfus azalması ova'da bulunan yerleşme ünitelerinde ise nüfus artışı görülmüştür. Bununla birlikte 2000 yılında Ören Çay havzasındaki nüfus, 31 yerleşme ünitesinin hepsinde toplu yerleşme şeklinde görülmektedir. 1980 yılından sonraki dönemlerde Ören Çay havzasının ulaşım sistemi ve yoğunluğunun değişmesi, Hankendi'nin idari yapısının değişikliği sonucu nüfus ulaşım imkânlarının şehirsiz alanlarla daha kolay ve hızlı sağlandığı alanlara göç etmiştir. Bu durum ulaşımın yerleşme üzerindeki karakteristik etkisini bariz bir şekilde göstermektedir. Sonuçta 2000 yılına gelindiğinde Ören Çay havzasındaki nüfusun büyük bir kesimi 1935 yılındakinden

mekâna farklı bir şekilde dağılmıştır. Ören Çay havzasında başlangıçta doğal faktörlerin sonradan ise nüfus dağılışı üzerinde beşeri faktörlerin etkili rol oynadığını göstermektedir.



2000 yılında Ören Çay havzasında etekte ve ovadaki yerleşim (köy-belde) birimlerindeki toplam nüfusun oranında artışın görülmesi Ören Çay havzasında ovalık alana yerleşmiş bulunan Örençay köyü ve Hankendi Beldesi ile etekte yerleşmiş bulunan A. Demirtaş köylerinin nüfuslarının büyük etkisi vardır. Bu sonuç insanların uygun doğal faktörlerin olduğu alanları tercih etmesi ve yerleşim yerlerinin nüfus miktarını etkilemesi açısından somut bir örnektir.

3. Nüfus Büyüklüğü

Ören Çay havzasında 2000 yılında yerleşmelerin nüfus miktarlarına bakılarak yapılan tasnif sonucunda şu durum ortaya çıkmaktadır. 2000 yılında nüfus miktarı 1-100 arasında 8, 101-200 arasında 13, 201-300 arasında 4 ve 300+den 6 yerleşme bulunmaktadır (Tablo: 2 ve Şekil: 6). Ören Çay havzasındaki bu durum yerleşme ünitelerindeki nüfus miktarı ile sürdürülen ekonomik faaliyetler arasında sıkı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Ören Çay havzasında Elazığ-Malatya karayolunun bulunması yerleşme ünitelerindeki nüfusun büyüklüğü ve miktarı üzerinde gözle görülür önemli değişimlere yol açmıştır. 2000 yılında yerleşmelerin nüfus büyüklüğü 300'den fazla olan yerleşmelerin gruplanmasındaki tablo 2 ve şekil 6'da çıkan sonuç bu iddiayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte yerleşmenin çevresine göre idari bir kimlik taşıması ile fazla nüfus barındırması arasında yakın bir bağlantı vardır. Örneğin Ören Çay havzasında yer

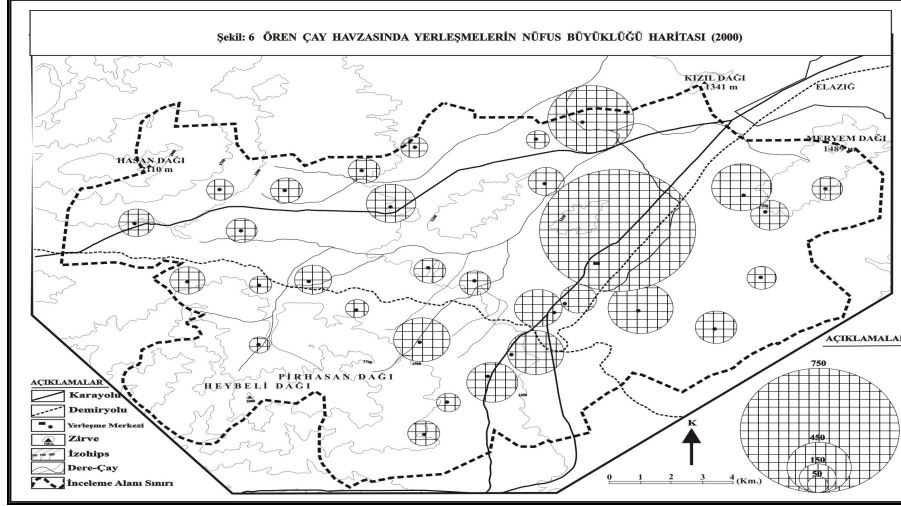
alan Hankendi Beldesi çevresindeki köylerin kırsal kesim insanın her türlü ihtiyacını temin eder bir konum ve yapıya sahip olması da bunun en güzel örneğidir. Bu gibi yerleşmelerin diğer yerleşmelere oranla daha az nüfus kaybı yaşanmaktadır.

Tablo: 2 Ören Çay Havzasında Yerleşmelerin Nüfus Büyüklüğü (2000 / Kişi)

1-100	Nüfus	101-200	Nüfus	201-300	Nüfus	301*	Nüfus
Karagedik	51	Tepeköy	104	Sarılı	242	Çalıca	345
Günbağı	55	Keluşağı	105	Gülmahmut	257	Yolçatı	356
Sinan	58	Koparuşağı	106	Sütlüce	274	A.Demirtaş	394
Bulutlu	60	Yenikonak	111	İşkyolu	299	Gölköy	460
Gözpınar	63	Akçakale	112			Örençay	828
Şabanlı	81	Şahaplı	112			Hankendi	2737
Sarıgül	88	Sultanuşağı	122				
Tohumlu	96	Demirlibahçe	138				
		Kayabeyli	140				
		Bağdere	143				
		Durupınar	144				
		Karaali	179				
		Y.Demirtaş	182				

Ören Çay havzasında köylerin nüfus miktarları üzerinde belirleyici faktörlerden biride şehrsel yerleşmelere yakınlık ve ulaşım imkânlarının kolaylığıdır. Bu durum Ören Çay havzasındaki bazı yerleşmelerde belirleyici bir faktör olmuştur. Çünkü bu tür yerleşmelerdeki günlük ihtiyaçların karşılanmasındaki kolaylık bu tip köylerdeki nüfusu şekillendirmesi açısından önemlidir. Örençay ve A.Demirtaş köyleri bunun en iyi örneklerini teşkil etmektedir. Sonuçta sabit doğal faktörler ve değişen beşeri faktörler kıyaslandığında beşeri özelliklerin zaman içerisinde daha kısa süreli yerleşmelerin nüfus büyüklüğüne etki ettiği görülmektedir. Ören Çay havzasında tüm sayım yıllarını kapsayan devrelerde yerleşme ünitelerindeki ortalama nüfus büyüklüğü 212-309 kişi arasındadır (Tablo: 3).

Yerleşmelerde ortalama nüfus miktarında görülen sayıca artma ve eksilmeler nüfusun genel seyrine uymaktadır. Ören Çay havzası yerleşmelerinin nüfuslarının azalmasının temelinde yerleşmelerin doğal ve beşeri özellikleri yatmaktadır. Neticede tarım alanlarının yetersizliği, yetersiz olan bu tarım alanlarının kırsal yerleşme ünitesinde dağınık ve parçalı olması, sosyal bir faktör olan insanların eğitim ve sağlık imkânlarının yetersizliği bir başka neden olarak görülmektedir.



Tablo: 3 Ören Çay Havzasında Yerleşmelerin Ortalama Nüfus Büyüklüğü (1935–2005)

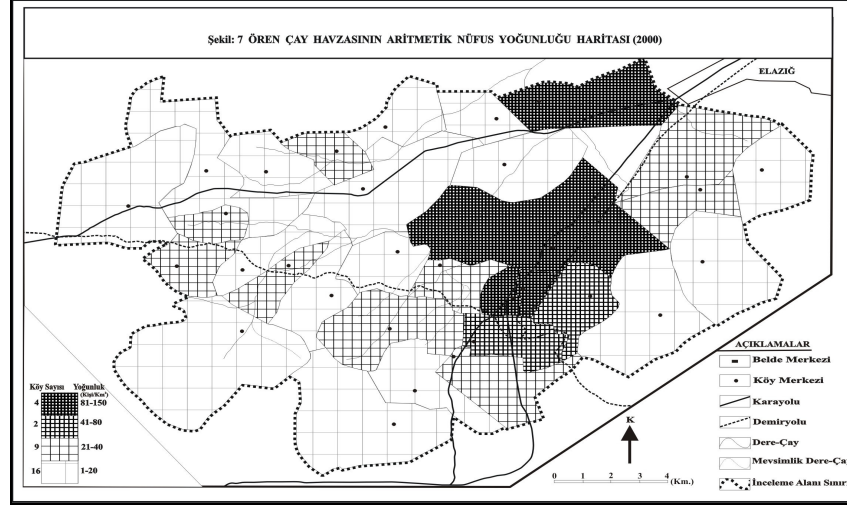
YILLAR	Ort. Yer. Büyüklüğü	Ort. Üst. Yer. Say.	Ort. Alt. Yer. Say.
1935	212	11	21
1940	231	12	20
1945	241	9	23
1950	257	12	20
1955	263	11	21
1960	259	13	19
1965	276	11	21
1970	292	10	22
1975	308	9	23
1980	309	12	20
1985	289	11	20
1990	270	9	22
1997	239	7	24
2000	272	8	23

4. Nüfus Yoğunluğu

Uygulanış metodu bakımından aritmetik, fizyolojik ve tarımsal nüfus yoğunluğu olarak tanımlanan üç farklı nüfus yoğunluk hesaplama metodu vardır (Tanoğlu, 1966, s: 51–64 affen Doğanay, 1994, s: 202). Bu çalışmamızda Ören Çay havzasının aritmetik ve fizyolojik nüfus yoğunluğuna değineceğiz.

4. 1. Aritmetik Nüfus Yoğunluğu

Ören Çay havzasında zaman süreci içinde nüfusun sayısal artışına ve azalışına bağlı olarak nüfus dağılımında da değişiklikler görülmüştür. Bu durum doğal olarak Ören Çay havzasındaki aritmetik nüfus yoğunluğunu etkilemiştir. Ören Çay havzasında 2000 yılı aritmetik nüfus yoğunluğu 1-20 arasında 16, 21-40 arasında 9, 41-80 arasında 2 ve aritmetik nüfus yoğunluğu 81'den fazla olan 4 yerleşme bulunmaktadır (Tablo:4, Şekil:7).



Her ne kadar Ören Çay havzasındaki aritmetik nüfus yoğunluğundan bahsedilmişse de bu rakamlar yerleşmelerin aritmetik nüfus yoğunluklarını yansıtmaktan uzaktır. Çünkü hiçbir yerleşme ünitesinde nüfus araziye eşit bir şekilde dağılmamıştır. Ören Çay havzasında aritmetik nüfus yoğunluğu metodunun sakıncalı yönlerine karşılık fizyolojik yoğunluk kırsal yerleşme ünitelerinde daha sağlıklı sonuçlar vermektedir.

Ören Çay havzasındaki aritmetik yoğunluğun artış ve azalışını genel nüfusun seyirindeki artış ve azalışlar belirlemiştir. Tarihsel süreç içinde Ören Çay havzasında en fazla nüfus miktarının görüldüğü 1980 yılıdır. 1980 yılında nüfusu km² 'ye 33,4 kişi düşmüştür. Ören Çay havzasında en az nüfus yoğunluğu 1997 yılında görülmektedir. Buna göre Ören Çay havzasında 1997 yılında (6815 kişi) km² 'ye 23 kişi düşmüştür (Tablo: 5).

Ören Çay havzası, Türkiye ve Elazığ İlinin aritmetik nüfus yoğunlukları birbirleriyle karşılaştırıldığında ise birbirinden farklı durumlar dikkat çekmektedir. 1935 yılında Ören Çay havzasında aritmetik nüfus yoğunluğu Türkiye ve Elazığ ili aritmetik nüfus yoğunluğundan fazladır. 1935–2000 yılları arasındaki dönemde Türkiye’de nüfus sürekli arttığından aritmetik nüfus miktarında sürekli artış görülmektedir. Elazığ ilinin aritmetik nüfus yoğunluğunda ise Türkiye’nin aritmetik nüfus yoğunluğuna benzer bir şekilde azalma olmayıp sürekli bir artış görülmektedir. Türkiye ve Elazığ ili aritmetik nüfus yoğunluğu miktarı 1935–2000 yılları arası dönemde sürekli bir artış görülmesine rağmen Ören Çay havzasının aritmetik nüfus yoğunluğu miktarına azalma ve artışlar görülmektedir. Ören Çay havzasında aritmetik nüfus yoğunluğu miktarında artış ve azalmalar doğal ve beşeri faktörlerle açıklanmaktadır.

Tablo: 4 Ören Çay Havzasında Aritmetik Nüfus Yoğunluğu (2000 / Kişi/km²)

1-20	Yoğ.	21-40	Yoğ.	41-80	Yoğ.	81+	Yoğ.
Karagedik	2	Demirlibahçe	24	Yolçatı	55	Durupınar	85
Akçakale	5	Yenikonak	26	Gölköy	64	Örençay	87
Sarıgül	5	Koparuşağı	26			Hankendi	104
Tohumlu	7	Çalica	27			Gülmahmut	133
Bulutlu	7	Y.Demirtaş	28				
Kayabeyli	7	Keluşağı	31				
Gözpınar	7	Işık yolu	33				
Günbağı	8	Karaali	34				
Sinan	11	A Demirtaş	36				
Tepeköy	12						
Bağdere	13						
Şabanlı	13						
Şahaplı	15						
Sultanuşağı	16						
Sarılı	16						
Sütlüce	17						

Tablo: 5 Ören Çay Havzası, Elazığ ve Türkiye'nin Ort. Arit. Nüfus Yoğunluğu (1935-2000/ Kişi/Km²)

YILLAR	Ören Çay havzası	Elazığ	Türkiye
1935	25	17	21
1940	25	20	23
1945	26	21	24
1950	28	22	27
1955	29	26	31
1960	28	31	36
1965	30	35	41
1970	32	41	46
1975	33	46	52
1980	34	48	58
1985	30	53	65
1990	28	54	73
1997	23	57	81
2000	29	67	88

Kaynak: D.İ.E.

4. 2. Fizyolojik Nüfus Yoğunluğu

Fizyolojik nüfus yoğunluğu hesaplanırken; “ekilebilir veya ekilen toprakların yüzölçümü tutarı, bölgenin nüfusuna oranlanarak hesaplanır (Doğanay, 1994, s: 207)”. Doğanay fizyolojik nüfus yoğunluğu hesaplanırken ”çayır ve otlak arazisi ile bağ ve bahçe tarım arazileri yüzölçümü de göz önünde tutularak yapılmasının kırsal kesimdeki yoğunlukları belirtmek açısından daha isabetli sonuçlar vereceği düşüncesindedir (Doğanay, 1994, s: 207)”. Ama fizyolojik nüfus yoğunlukları hesaplanırken fizyolojik nüfus hesaplamalarına çayır ve otlaklar dâhil edilmez. Ören Çay havzasında fizyolojik

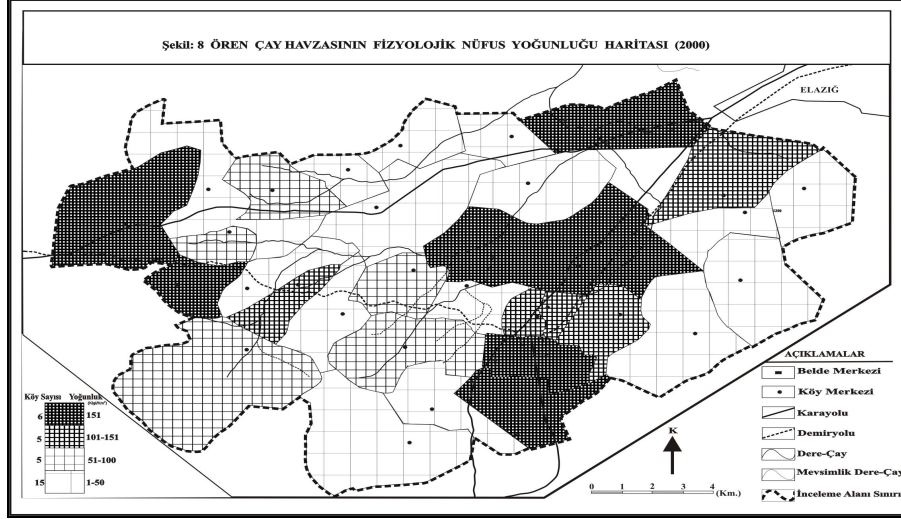
nüfus yoğunluğu 1–50 arasında 15, 51–100 ve 101–151 arasında 5, 151⁺ den fazla olan 6 yerleşme bulunmaktadır (Tablo: 6 ve Şekil: 8).

2000 yılında fizyolojik nüfus yoğunluğu en fazla olan yerleşme ünitesi Hankendi Beldesidir. Bunun da en önemli nedeni ise her şeyden önce Hankendi'nin çevresindeki kırsal yerleşme ünitelerine göre sosyo-ekonomik olarak daha gelişmiş bir yerleşme ünitesi olmasından kaynaklanmaktadır. Fizyolojik nüfus yoğunluğu 1–50 arasında olan köylerin topoğrafik olarak arızalı olması tarım alanlarının az olmasına neden olmuştur. Diğer köylerde ise nüfus azlığına dayanan bir alan küçüklüğü söz konusudur. Fizyolojik nüfus yoğunluğu 151⁺den fazla olan Kayabeyli köyü ise alan olarak büyük olmasına rağmen topoğrafik şartların tarıma elverişli olmaması tarım alanlarının kısıtlı olmasına yol açmıştır. Ancak nüfus miktarlarının fazla olması sonucu fizyolojik nüfus yoğunluğu yüksek bir değer göstermektedir.

Tablo: 6 Ören Çay Havzasında Fizyolojik Nüfus Yoğunluğu (2000 / Kişi/km²)

1–50	Yoğ.	51–100	Yoğ.	101–150	Yoğ.	151 ⁺	Yoğ.
Bağdere	11	Karagedik	52	Gölköy	103	Kayabeyli	161
Bulutlu	16	Sultanaşağı	60	Durupınar	105	Demirlibahçe	233
Gözpınar	16	Şahaplı	62	A.Demirtaş	125	Örençay	238
Şabanlı	18	Çalca	67	Karaali	143	Işık yolu	260
Sütlüce	23	Keluşağı	77	Gülmahmut	148	Yolçatı	320
Sinan	23					Hankendi	410
Sarılı	29						
Tohumlu	35						
Yenikonak	36						
Tepeköy	37						
Günbağı	41						
Akçakale	41						
Sarıgül	41						
Y.Demirtaş	45						
Koparuşağı	47						

Ören Çay havzasındaki fizyolojik nüfus yoğunluğu açısından 151⁺den fazla olan yerleşmelerin sayısında artışların görülmesi Hankendi ve Gülmahmut köylerinin konumuna (ulaşım ve doğal şartların elverişli olması) ve nüfus artışına da bağlıdır. Karagedik köyünde ise doğal nüfus artışı, tarım alanlarının az olması, Keluşağı köyünde ise ulaşım kolaylığı ile tarım alanlarının az olması, alanının küçük olması ve artan nüfus miktarı sonucu fizyolojik nüfus yoğunluğunu arttırmıştır.



5. Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Özellikleri

Ören Çay havzasında nüfusun sosyal ve ekonomik özelliklerini nüfusun, cinsiyet, yaş yapısı ve eğitim durumu olmak üzere üç ana başlık altında ele alacağız.

5. 1. Nüfusun Cinsiyet Durumu

Nüfustaki cinsiyet oranı: toplam nüfus içindeki erkek sayısının yine aynı toplumdaki toplam nüfus içinde kadın sayısı oranlamasının yüzde veya binde olarak ifadesidir. Ören Çay havzasında nüfusun cins yapısını da nüfusun genel artış ve azalışı belirlemiştir. 1935–2000 bütün sayım yıllarını kapsayan devrede kadın nüfus 1975 yılı hariç ile erkek nüfus miktarından fazladır. Kadın nüfus miktarının (4614 kişi) erkek nüfus miktarı (4227 kişi) arasındaki (387 kişi) farkın en fazla olduğu 1965 nüfus sayım yılında karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni Türkiye'nin 1950'lerden süregelen ve Türkiye'nin tarımda makine kullanmaya bağlı olarak ortaya çıkan işsizlik problemi sonucunda işsiz kalan nüfusun kendilerine daha iyi şartlar bulmak amacıyla Ören Çay havzasında göçlerin etkisinin hissedildiği bir sayım yılına denk gelmesidir (Tablo:7).

1975 sayım yılında ise erkek nüfus miktarı kadın nüfus miktarından fazladır. Ören Çay havzasında kadın nüfus miktarının erkek nüfus miktarından daima fazla olmasında erkek nüfusun göç etmesinin büyük bir etkisi vardır. Ören Çay havzasında göç alan yerleşme ünitelerinin erkek nüfus miktarının daha fazla olduğu bununla birlikte dışarıya göç veren yerleşme ünitelerinde ise toplam nüfustaki kadın miktarı ve oranının fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo: 7 Ören Çay Havzasında Nüfusun Cinsiyet Miktarı ve Oranı (1935–2000)

Sayım Yılı	Nüfus Miktarı	Erkek		Kadın	
		Kişi	%	Kişi	%
1935	7134	3522	49.36	3612	50.36
1940	7392	3642	49.26	3750	50.73
1945	7722	3823	49.50	3899	50.49
1950	8225	4049	49.21	4176	50.71
1955	8436	4141	49.36	4295	50.91
1960	8296	4023	48.49	4273	51.50
1965	8841	4227	47.81	4614	52.18
1970	9368	4577	48.85	4791	51.14
1975	9862	5036	51.06	4826	48.93
1980	9888	4826	48.80	5062	51.19
1985	8966	4334	48.33	4632	51.66
1990	8383	4104	48.95	4279	51.04
1997	6815	3338	48.9	3477	51.0
2000	8442	4180	49.51	4262	50.51

Kaynak: D.İ.E

5. 2. Nüfusun Yaş Yapısı

“Nüfusta cins oranı belli bir nüfus kitlesinde, 100 veya 1000 kadın başına düşen erkek sayısı şeklinde hesaplanır (Doğanay, 1994, s: 156)”. Toplam nüfus içindeki kadın-erkek sayısının belli yaş gruplarındaki nüfus miktarının eşitsiz oluşu nüfusta irdelenmesi gereken bir başka konudur.

2005 yılı Ören Çay havzasındaki yerleşme birimlerinin bağlı bulunduğu sağlık ocağı ETF verilerine göre 2424 erkek, 2778 kadın toplam 5202 kişi bulunmaktadır. 14 yaş grubundakiler (1039 kişi) toplam nüfusun %20’sini, 15–64 yaş nüfusundakiler (3328 kişi) toplam nüfusun %64’nü, 65 yaş ve yukarısı yaş grubundakiler ise (835 kişi) toplam nüfusun %16’sını oluşturmaktadır (Tablo: 8). 2005 yılında en az nüfus 10 erkek 14 kadın toplam 24 kişi Bulutlu (Demirgören) köyünde en fazla nüfus ise 426 erkek 548 kadın toplam 974 kişi Hankendi Beldesinde bulunmaktadır.

2005 yılında 65 yaş üstü grubunda bu yaş grubundaki hem kişi sayısı hem de nüfusun toplam nüfustaki oranında bir artışı söz konusudur. Bunun nedeni ise geçmiş dönemlerde Ören Çay havzasından göç eden nüfusun ileriki yaşlarında daha önce göç ettikleri yerleşme ünitelerine geri dönmelerinden kaynaklanmaktadır.

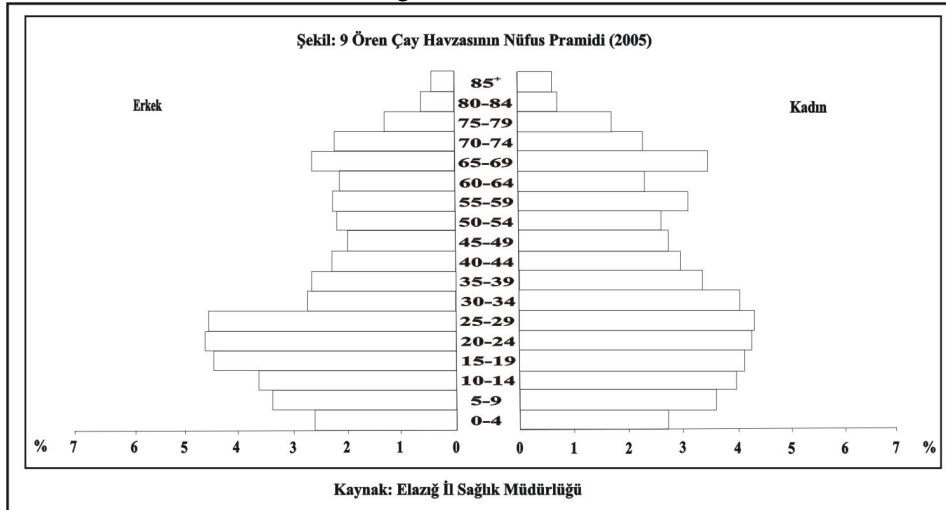
2005 yılında Ören Çay havzasında toplam nüfus içindeki 0–4 yaş grubundan 20–24 yaş grubuna doğru nüfus artışı görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç nüfus piramidinin alt grubundaki nüfusun fazla olmasına neden olmaktadır. Ören Çay havzasındaki yerleşmelere ait 2005 yılı nüfus piramidinin göstermiş olduğu özellik Ören Çay havzasındaki doğum oranlarının fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo: 8 Ören Çay Havzasında Nüfusun Yaş Grupları ve Cinsiyete Göre Bölünüşü (2005)

Yaş Grupları	E	%	K	%	Top.	%	TOPLAM	%
0-4	136	5.6	143	5.1	279	5.3	1039	20
5-9	177	7.3	188	6.7	365	7		
10-14	189	7.7	206	7.4	395	7.5		
15-19	233	9.6	215	7.7	448	8.6	3328	64
20-24	240	9.9	222	7.9	462	8.8		
25-29	236	9.7	225	8.1	461	8.8		
30-34	141	5.8	211	7.5	352	6.7		
35-39	138	5.6	184	6.5	321	6.1		
40-44	119	4.9	155	5.5	274	5.2		
45-49	104	4.2	143	5.1	247	4.7		
50-54	114	4.7	136	4.8	250	4.8	835	16
55-59	116	4.7	164	5.9	280	5.3		
60-64	110	4.5	122	4.3	232	4.4		
65-69	136	5.6	182	6.5	318	6.1		
70-74	115	4.7	120	4.3	235	4.5		
75-79	67	2.7	90	3.2	157	3		
80-84	30	1.2	38	1.3	68	1.3		
85+	23	0.9	34	1.2	57	1	5202	100
Toplam	2424	100	2778	100	5202	100		

Kaynak: İl Sağlık Müdürlüğü

2005 yılı ETF verilerine göre 20-24 yaş grubundan sonra nüfus miktarında bir düşüş görülmektedir. 20-24 yaş grubundan sonra 50-54 ve 60-64 yaş grupları hariç tüm yaş gruplarında ileri yaş gruplarına gidildikçe nüfusta bir azalma görülmesi söz konusudur (Tablo: 8 ve Şekil: 9). Sonuçta nüfus piramidinin böyle bir durum göstermesinin ana nedeni Ören Çay havzasında genç nüfusun iş bulmak için göç etmesi, göç eden nüfusun emekli olduktan sonra geri dönmemesinin bir neticesidir.



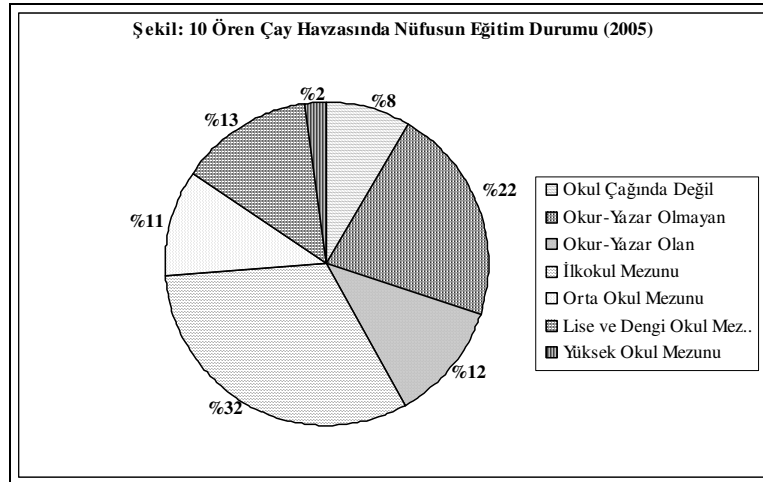
5. 3. Nüfusun Eğitim Durumu

“Nüfusun eğitim durumu deyimii ile çoğu kez okur-yazar olan ve olamayan nüfus anlaşılmaktadır. Bu temel sorunda, ülkedeki okullaşma oranı, okul çağı nüfusun eğitim kademeleri arası öğrenci akışı, okul-öğretmen-öğrenci sayısı dengesi ve benzerleri ile ülke sayısının ilk, orta ve yüksek öğretim bitirenlerinin bir birine ve ülke nüfuslarına oranları gibi kriterler de dikkate alınmalıdır (Doğanay, 1994, s: 163)”.

Tablo: 9 Ören Çay Havzasında Nüfusun Eğitim Durumu (2005)

EĞİTİM DURUMU	Erkek	%	Kadın	%	Toplam	%
Okul Çağında Değil	190	7.9	241	8.5	431	8.2
Okur-Yazar Olmayan	160	6.7	973	34.4	1133	21.8
Okur-Yazar Olan	282	12.1	343	12.1	625	12
İlkokul Mezunu	792	33.2	857	30.3	1649	31.8
Orta Okul Mezunu	370	15.5	183	6.4	553	10.7
Lise ve Dengi Okul Mezunu	506	21.2	187	6.6	693	13.3
Yüksek Okul Mezunu	81	3.4	37	1.3	118	2.2
TOPLAM	2381	100	2821	100	5202	100

Ören Çay havzasında 2005 yılı ETF verilerine göre 431 kişi okul çağında olmayıp toplam nüfusun %8’ni, 1133 kişi okur-yazar olmayıp toplam nüfusun %21,8’ni, 625 kişi okur-yazar olup toplam nüfusun %12’ sine karşılık gelmektedir. Bununla birlikte ilkokul mezunu 1649 kişi toplam nüfusun %31,8’ni, ortaokul mezunu 553 kişi, toplam nüfusun %10,7’sini, lise ve dengi okullar mezunu 693 kişi toplam nüfusun %13,3’nü ve yüksek okul mezunu 118 kişi olup toplam nüfusun %2,2’sini oluşturmaktadır (Tablo: 9 ve Şekil: 10)



Kaynak: İl Sağlık Müdürlüğü

Nüfusun eğitim durumu özellikle ilkokul binası, ilkokul öğretmeni ve öğrenci sayısındaki gelişmeler eğitim durumuyla doğrudan ilgili kriterler olmaktadır. Ören Çay

havzasında Durupınar ve Günbağı köylerinde okul binası olmadığı, A.Demirtaş, Gözpinar ve Tepeköy köyünde okul binasının kiralık olduğu, Şahaplı köyünde geçici okul binası olmak üzere bu 6 köyün dışında diğer 25 köyde okul binası bulunmaktadır. Ören Çay havzasında 27 okul binası, 77 öğretmen 1268 de öğrenci bulunmaktadır.

Ören Çay havzasında 2005 yılı itibariyle Hankendi Beldesinde 1 lise 9 tane ortaöğretim binası olmak üzere toplam 10 okul binası bulunmaktadır. Bu 10 okulda 40 öğretmen 671 öğrenci sayısı bulunmaktadır. Toplam 40 öğretmen bulunan Ören Çay havzasında Hankendi Beldesinde sadece 33 öğretmen bulunmaktadır.

Durupınar köyü ilköğretim öğrencileri kendi köylerinde okul olmadığı için Gülmahmut köyüne, Günbağı köyü ilköğretim öğrencileri ilköğretim eğitiminin yapıldığı Karaali köylerine gitmektedir. Çalica, Durupınar, Gököy, Gözpinar, Gülmahmut, Işıkyolu, Sarılı ve Yolçatı olmak üzere 8 köyden 117 ilköğretim öğrencisi Hankendi'ye, Kayabeyli'den 10 ilköğretim okul öğrencisi de Baskil'e gitmektedir. Ören Çay havzasındaki diğer 19 köydeki 207 ilköğretim öğrencisi Elazığ şehir merkezime günlük gidip gelmektedir.

6. Nüfus Hareketleri

Ören Çay havzasında nüfus hareketlerinin oluşumu iki fonksiyona bağlıdır. Bunlardan birincisi sahada meydana gelen canlı doğum ve ölüm oranları arasındaki fark, diğeri ise sahayı etkileyen göç alma veya göç vermedir. Türkiye'nin öteki kırsal alanlarında olduğu gibi Ören Çay havzasında canlı doğum ve ölüm oranları arasındaki istatistikî veriler yayınlanmamıştır. Bunun sonucu olarak Ören Çay havzasına ait geçmişe yönelik bilgimiz yoktur. Ama unutulmalıdır ki coğrafyayı da ilgilendiren daha çok doğal nüfus artış hızının sahada oluşturduğu etkileri olan göçler ve sonuçlardır.

6. 1. Göçler

Göç, insanoğlunun avcılık ve toplayıcılık döneminden günümüz 21. yüzyılın ilk çeyreğine kadar sebep ve şekil değiştirerek varlığını sürdürmüştür. Göç olayını mekâna indirgediğimizde gördük ki Ören Çay havzasında göçler; gelen ve giden nüfusla birlikte mevsimlik göç şeklindedir.

6. 1. 1. Gelen Nüfus

Ören Çay havzasında görülen bir göç olayı şekli de *dış ülkelerden gelen göçlerdir*. Dış ülkelerden 1932 yılında Romanya'dan gelen Türk nüfusun oluşturduğu 24 göçmen aile devlet tarafından Ören Çay havzasındaki Örençay köyüne yerleştirilmiştir. Ören Çay havzasına yerleştirilen Türk asıllı göçmen nüfusa daha sonraki yıllarda devlet tarafından 1953 yılında bir miktar toprak verilmişse de göç eden bu nüfus belli bir süre sonra

Örençay köyünden ülkemizin diğer yerlerine tekrar göç etmişlerdir.

Tablo: 10 Ören Çay Havzasına Göç Eden Aile Sayısı (1935–2005)

KÖYLER	1980		Toplam	KÖYLER	1980		Toplam
	Öncesi	Sonrası			Öncesi	Sonrası	
A.Demirtaş	2	35	37	Kayabeyli			
Akçakale		3	3	Keluşağı			
Bağdere				Koparuşağı			
Bulutlu	1	4	5	Örençay	24	62	86
Çalica		8	8	Sarıgül			
Demirlibahçe				Sarılı	20		20
Dilek	3	17	20	Sinan			
Durupınar	1		1	Sultanuşağı	2		
Gölköy	40		40	Sütlüce	5	3	8
Gözpınar		10	10	Şabanlı		1	1
Gülmahmut	10		10	Şahaplı		3	3
Günbağı	2		2	Tepeköy			
Hankendi	11		11	Tohumlu			
Işık yolu	6	5	11	Yenikonak			
Karaali				Yolçatı	6	7	13
Karagedik				Y.Demirtaş			
				Toplam	133	158	288

Kaynak: Köy Envanter Etütleri, Arazi Anketleri

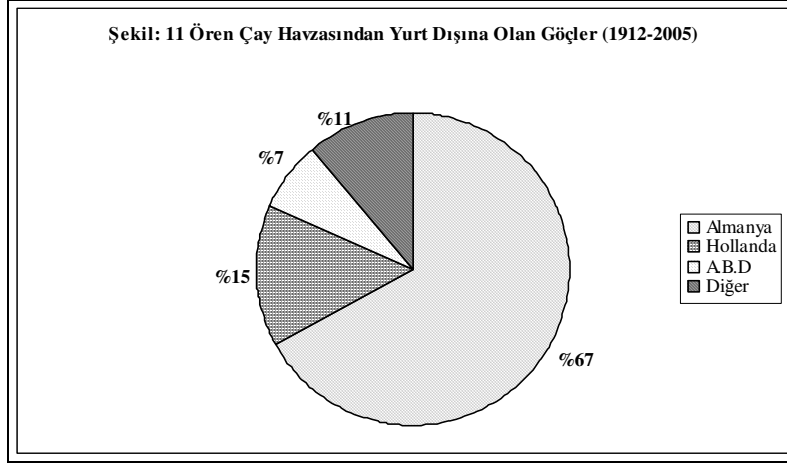
Dış ülkelerden Ören Çay havzasına göç edip yerleşenler olduğu gibi *şehir yerleşmesinden de* göç edip yerleşen nüfus da bulunmaktadır. 1981 yılı köy envanter etütlerine göre Ören Çay havzasına Elazığ ilinden Hankendi'ye 11 aile, Işık yolu ve Durupınar köylerine 1 aile ve 20 aile de Sarılı köyüne göç etmiştir (Tablo: 10).

Ören Çay havzasına dışardan toplam 288 aile göç etmiştir. Dışardan Ören Çay havzasına en fazla göç Örençay köyüne olmuştur. Ören Çay havzasına olan göç edenlerin Örençay ve A.Demirtaş köyünü tercih etmelerinin bu yerleşim ünitelerinin uygun ulaşım şartları ve Elazığ İline yakın olmasıdır. Tablo 10'da da görüldüğü gibi bu dönemde Keluşağı, Koparuşağı, Tepeköy, Tohumlu, Yenikonak, Karaali, Karagedik, Çalica, Demirlibahçe, Akçakale, Bağdere, Kayabeyli, Sinanköy ve Sarıgül köylerine bu dönemde göç olayı olmamıştır.

6. 1. 2. Giden Nüfus

Ören Çay havzasında görülen nüfus hareketlerinden biri de *dış ülkelere olan göçler*. Dış göçler, ülke sınırları ölçüt alınarak sınıflandırılmaktadır. Ören Çay havzasında yurt dışına ilk göç hareketi 1912 yılında Tepeköy'den 6 aileden toplam 18 kişi A.B.D'ye göç etmiştir. Ören Çay havzasından 1912 ve 2005 yılları arasında dış ülkelere 82 aile göç etmiştir. Dış ülkelere göç eden 82 aileden 55'i aile Almanya'ya toplam göç edenlerin %67, 12 aile Hollanda'ya toplam göç edenlerin %15, 6 aile A.B.D'ye toplam göç edenlerin %7'si kalan diğer 9 aile de Fransa, İsviçre, Belçika ve Libya'ya göç etmiş olup toplam göç edenlerin %11'oluşturmaktadır (Şekil: 11). Ören Çay havzasından

Almanya'ya göç eden ailelerin diğer dış ülkelere göç eden ailelerin sayısı ve oranından fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Türkiye'nin genç nüfusa sahip olması, sosyo-ekonomik yapısının bozuk olması ve II. Dünya savaşından yenik çıkan Almanya'nın yoğun işçi talebinden kaynaklanmaktadır.

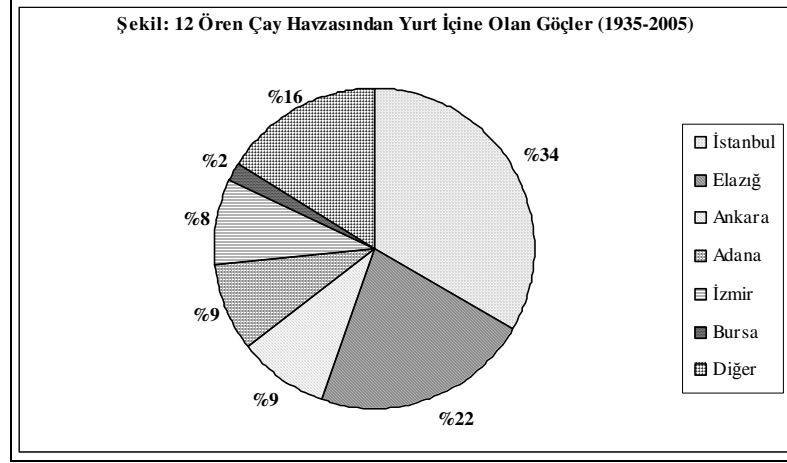


Kaynak: Arazi Anketleri

Ören Çay havzasındaki köylerden dış ülkelere en fazla göç veren köy 16 aile ile A.Demirtaş köyüdür. 9 aile ile A.Demirtaş köyü ikinci 8'er aile ile de Tohumlu ve Şabanlı köyleri de üçüncü olmak üzere sıralanmaktadır. Bulutlu, Durupınar, Gölköy, Gözpinar, Günbaşı, Işıkyolu, Karaali, Karagedik, Kayabeyli, Koparuşağı, Sarıgül, Sinanköy, Sultanuşağı, Şahaplı, Yenikonak ve Y.Demirtaş köylerinde de dış ülkelere göç olmamıştır.

Ören Çay havzasında görülen bir başka göç türü de *yurdun diğer illerine* göçlerdir. Ören Çay havzasından yurt içine toplam 354 aile göç etmiştir. Yurt içine göç eden bu 354 aileden 118 aile (%34'ü) İstanbul'a, 78 aile (%22'si) Elazığ'a, 32 aile (%9'u) Ankara ve Adana'ya, 30 aile (%8'i) İzmir'e, 7 aile (%2'si) Bursa'ya ve 57 ailede (%16'sı) yurdun değişik kesimlerine göç etmiştir (Şekil: 12). Elazığ'a il merkezine olan göçlerin en önemli nedeni Elazığ'ın Ören Çay havzasına yakın olmasıdır.

Ören Çay havzasından yurt içine en fazla göç veren yerleşim ünitesi 37 aile ile Sarılı köyüdür. 32 aile ile Işıkyolu ikinci ve Sinanköy ise 22 aile ile üçüncü sırada yer almaktadır. Ören Çay havzasından yurt içine en fazla göç veren Sarılı, Işıkyolu ve Sinanköy'ün topoğrafik olarak arızalı olması ve beşeri özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte Sinanköy'ün alanının küçük olması, köyde artan nüfusa yetecek kadar tarım alanının olmaması nüfusun göç etmesine neden olmuştur.



Kaynak: Arazi Anketleri

Ören Çay havzasında görülen bir diğer göç hareketi de Ören Çay havzasındaki *bir köyden bir diğer köye olan göç* hareketidir. Ören Çay havzasındaki Bulutlu köyünden Şahaplı köyüne 5 aile, Koparuşağı köyünden 6 aile Karaali köyüne, 8 aile, Dilek mahallesinden Hankendi'ye, Bağdere köyünden 3 ve Sinan köyünden 2 aile toplam 5 aile Koparuşağı köyüne, Bulutlu köyünden 1 aile Sinanköy'üne, 2 aile Bağdere köyüne göç etmiştir. Sonuçta göç hareketi mekânlar

arası bir nüfus hareketidir. Bulutlu, Bağdere ve Sinan köylerinde tarım alanlarının parçalı, dağınık, eğimli ve engebeli olmasıyla birlikte tarım topraklarının veraset yoluyla küçülmüş olması bu köylerdeki nüfusun göç etmesine neden olmuştur.

6. 1. 3. Mevsimlik Göçler

Ören Çay havzasında görülen mevsimlik göçlerin birincisi *mevsimlik işçi göçleridir*. Mevsimlik göç eden işçi nüfusun hepsi yazın göç etmektedir. Ören Çay havzasındaki köylere dışardan gelen mevsimlik işçi göçleri Bulutlu, Kayabeyli, A.Demirtaş köyleri ve Hankendi'ye olmaktadır. Bu köylere gelen mevsimlik işçi göçlerine katılan nüfusun hepsi çevre kırsal yerleşme alanlarından gelmektedir. Mevsimlik işçi göçlerine neden olan faktör tarımsal ürünün vejetasyon devresinde ürünün hasadında fazla sayıda tarımsal iş gücüne duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Ören Çay havzasında en fazla mevsimlik işçi göçü 1-150 arasında kişi Hankendi'ye, 1-100 kişi A.Demirtaş köyüne, Bulutlu köyüne 5-6 kişi ve Kayabeyli köyüne 1-6 kişi gelmektedir (Tablo: 11).

Ören Çay havzasına dışardan mevsimlik işçi göçleri olduğu gibi *Ören Çay havzasındaki köylerden dışarıya da mevsimlik işçi göçleri* olmaktadır. Ören Çay havzasındaki köylerden Ören Çay havzasının dışına en fazla mevsimlik işçi göçü 30-40

kişi arasında Çalica köyünde olmaktadır. Çalica köyünden başka Karaali köyünden 8 kişi, Günbağı köyünden 6 kişi ve Gölköy'den de 4 kişi yaz mevsiminde göç etmektedir. Ören Çay havzasındaki Çalica, Gölköy, Günbağı ve Karaali köylerinde görülen mevsimlik işçi göçlerinin görülmesinin nedeni bu köylerin tarımsal arazilerinin az olmasının yanında çalışabilecek yaşta nüfus fazlalığının kendini geçindirebilecek ekonomik yetersizlikten kaynaklanmaktadır (Tablo: 11).

Tablo: 11 Ören Çay Havzasında Mevsimlik İşçi Göçü Durumu (2005)

MEVSİMLİK GÖÇ	KÖYLER	Nüfus	Dönemi	Veren Saha	Alan Saha	Göç Nedeni
A L A N	A.Demirtaş	1-100	Yaz	Kır	Kır	Tar. Faaliyet
	Bulutlu	5-6	Yaz	Kır	Kır	Tar. Faaliyet
	Hankendi	1-150	Yaz	Kır	Kır	Tar. Faaliyet
	Kayabeyli	1-6	Yaz	Kır	Kır	Tar. Faaliyet
V E R E N	Çalica	30-40	Yaz	Kır	Kent	İş. İmkânı
	Gölköy	4	Yaz	Kır	Kent	İş. İmkânı
	Günbağı	6	Yaz	Kır	Kent	İş. İmkânı
	Karaali	8	Yaz	Kır	Kent	İş. İmkânı

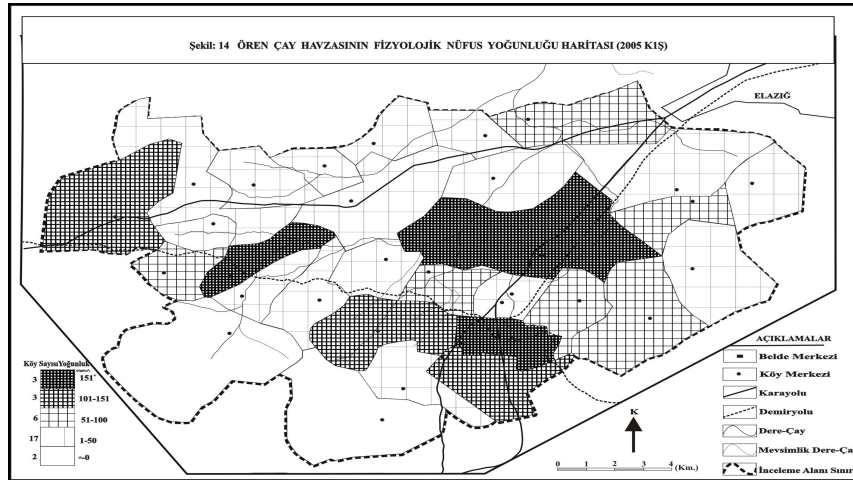
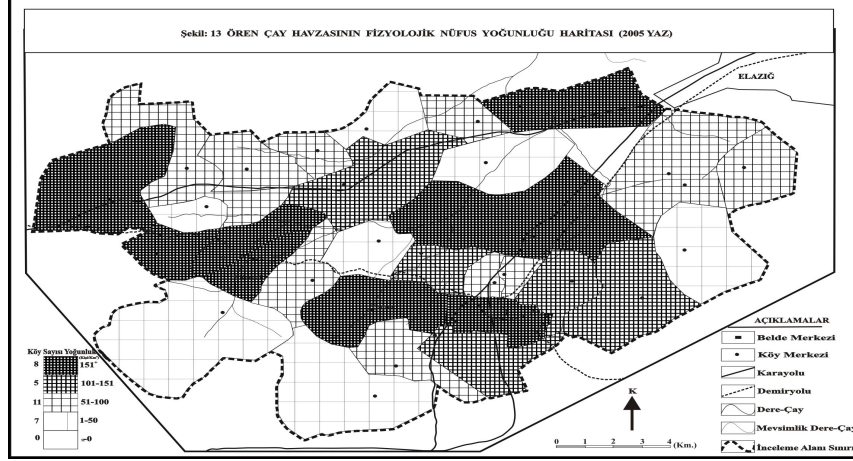
Kaynak: Arazi anketleri

Ören Çay havzasında büyük oranda yaz döneminde görülen ekonomik amaçlı olan göçlerin yanında ticari bir amaç taşımaması bakımından görülen bir diğer *mevsimlik göç türü de nüfusun kır-kent yerleşmeleri arasındaki görülen göç türüdür*. Ören Çay havzasında yaşanan bu mevsimlik göçler sonucunda yerleşme ünitelerinin yaz ve kış mevsimlerinde nüfus miktarları değişmektedir. Bu durum yerleşme ünitelerinin nüfus yoğunluğu değerlerine yansımaktadır. Karagedik ve Akçakale köylerinde kış mevsiminde nüfus bulunmamaktadır. Karagedik ve Kayabeyli köyleri dışında kalan diğer yerleşme ünitelerinin kış mevsiminde fizyolojik nüfus yoğunluğu 1-50 arasında olan 17 köy, 51-100 arasında 6 köy 100-151 arasında 3 köy, 151⁺den fazla olan 2 köy ve 1 belde yerleşmesi bulunmaktadır (Şekil: 13, 14).

Ören Çay havzasındaki yerleşmelerden kış mevsimi fizyolojik nüfus yoğunluğu en fazla olan Günbağı, ikinci Yolçatı, üçüncü Gözpınar ve Gülmahmut köyleri dördüncü ise Hankendi Beldesidir. Bununla birlikte Ören Çay havzasında kışın hiç nüfus buldurmamayan Karagedik ve Akçakale köylerinde de fizyolojik nüfus yoğunluğu hesaplaması yapılamamaktadır (Şekil: 13, 14)

Ören Çay havzasında yaz mevsimindeki fizyolojik nüfus yoğunluğu kış mevsimindeki fizyolojik nüfus yoğunluğundan farklı ve fazladır. Şekil: 13 ve 14 karşılaştırıldığında kışın hiç nüfusu olmadığı için fizyolojik nüfus hesaplaması bile

yapılamayan Karagedik ve Akçakale köylerinde yaz mevsiminde nüfusun görülmesi yaz fizyolojik nüfus yoğunluğu değerlerinde bir artışın görülmesine neden olmaktadır.



Ören Çay havzasında yaz mevsiminde fizyolojik nüfus yoğunluğu 1–50 arasında 7 köy, 51–100 arasında 11 köy, 101–150 arasında 8 köy ve 151⁺ den fazla olan 4 köy ve 1 belde yerleşmesi bulunmaktadır. Yaz mevsiminde fizyolojik nüfus yoğunluğu bakımından en fazla olan Günbağı ikinci sırada ise Çalica köydür. Yaz-kış mevsimleri arasında fizyolojik nüfus yoğunluğu oransal olarak en fazla değişme Çalica köyünde görülmektedir (Şekil: 13, 14).

Ören Çay havzasında yaz-kış mevsimleri itibariyle fizyolojik nüfus yoğunluğu yapılan sınıflama değerleri arasında önemli değişmelerin görülmediği yerleşme üniteleri de bulunmaktadır. Bu yerleşme üniteleri Bağdere, Günbağı, Işıkyolu, Keluşağı, Şabanlı,

Şahaplı, Tohumlu, Yolçatı ve Y.Demirtaş köyleri ve Hankendi Beldesi'dir. Ören Çay havzasının genelinde görülen mevsimlik göçlerin başlıca nedenleri şunlardır:

- Tarihsel süreç içinde sosyo-ekonomik nedenlerle kendi köylerinde göç eden nüfusun kendi köyleriyle olan bağlarını koparmamaları sonucu geride kalan akrabalarını ziyaret etmek, çevreyi gezip görmek, dinlenme vb. amaçlarla kendi köyelerine geri dönmeleri

- Ören Çay havzasından geçmiş yıllarda Elazığ'a göç eden nüfusun harcamalarını azaltmak ve kendilerine gelir getirmek için kışın tüketeceği yiyecek ihtiyaçlarını karşılayabilmek

- Ören Çay havzasındaki ailelerin çocuklarının eğitim-öğretimini devamı amacıyla kışın Elazığ'a göç etmesi yaz mevsiminde ise eğitim-öğretim döneminin bitmesi sonucu okulların tatil olduğu zamanlarını köyde geçirmek istemeleri

- Elazığ şehri ile Ören Çay havzasında mesafenin azlığı sonucunda ulaşımın kolay ve süratli bir şekilde yapılması bu tür mevsimlik göçlerin olmasına neden olmaktadır.

SONUÇ:

Doğu Anadolu bölgesi Yukarı Fırat Bölümündeki Ören Çay havzası kendine özgü doğal ve beşeri özellikleri olan ülkemizin fiziki havzalarından biridir. Bu çalışmada Elazığ iline bağlı ve Elazığ şehir merkezinin güneybatısında bulunan Ören Çay havzasının nüfus özellikleri verilmeye çalışılmıştır. Ören Çay havzasında hiçbir zaman nüfus stabil kalmamıştır. Ören Çay havzasında nüfusun azalması ve artması sabit olan doğal ve zaman dilimi süresince değişen makro ve mikro beşeri faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ören Çay havzasında nüfus sayımının yapıldığı dönemler olan 1955–1960, 1960–1980, 1997–2000 yılları arasında artma, 1980–1997 yılları arasında azalma görülmektedir.

Nüfusun artması ve azalmasına doğumlar, ölümler ve göçler diye tanımladığımız nüfus hareketleri etkili olmuştur. Nüfus hareketliliğinin yoğun görüldüğü Ören Çay havzasında birbirinden farklı yön, nitelik ve sayıda göçler yaşanmıştır.

Ören Çay havzasındaki nüfus miktarına etki eden doğumlar, ölümler ve nüfus hareketleri sonucunda nüfus eşit bir şekilde dağılmamıştır. Doğal ve beşeri faktörlerin etkisi altında nüfus; yerleşebileceği, her türlü tarımsal faaliyetlerini yapabileceği, eğitim, sağlık, kolay ve hızlı ulaşım imkânlarının sağlandığı alanlarda yoğunluk göstermiştir. Bunun sonucunda Ören Çay havzasında aritmetik, yaz-kış mevsiminde ve yılın tamamında farklı fizyolojik nüfus yoğunluğuna sahip yerleşmelerin görülmesine neden olmuştur.

Ören Çay havzasını oluşturan yerleşme ünitelerinin nüfus piramidine tabanına bakıldığında nüfusun fazla olduğu görülür. Bu Ören Çay havzasında doğum oranlarının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. 20–24 yaş grubundan sonra nüfus miktarında bir düşüş görülmektedir. 50–54 ve 60–64 yaş grupları hariç tüm yaş gruplarında ileri yaş gruplarına doğru gidildikçe nüfusta bir azalma görülmesi söz konusudur. Sonuçta nüfus piramidinin böyle bir durum göstermesinin ana nedeni Ören Çay havzasında genç nüfusun iş bulmak için göç etmesi, göç eden nüfusun emekli olduktan sonra geri dönmesinin bir neticesidir.

21. yüzyılda değişen şehirselleşme yapısıyla Elazığ ili artan ve gelişen nüfusuna yeni yerleşim alanlarına ihtiyaç duyacaktır. Elazığ ilinin kuzey, güney, doğu ve batısının beşeri ve özellikle doğal nedenlerden dolayı artan nüfusa yeni yerleşmelere için bir sınırlama getirecektir. Elazığ ili güneybatısında ve şehirselleşme aksı yönünde bulunan kırsal yerleşme ünitelerinin oluşturduğu Ören Çay havzası Elazığ ilinin artacak olan nüfusuna yeni yerleşim alanına cevap verecek niteliktedir. Üzerinde durulması gereken nokta Ören Çay havzasına yeni yerleşmeler düşünüldüğü takdirde planlı, sistemli ve rasyonel bir şekilde uygulanabilir bölge planlamaları yapılmalıdır. İdeal bir bölge planlamasında en büyük görev ve sorumluluğun coğrafyacıların yağıacağı inancındayım.

KAYNAKLAR

Akdemir, İ. O., 1997, *Muratçık (Aşvan) Ovası ve Yakın Çevresinin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*, F. Ü. Fen-Edb. Fak. Sos. Bilimler Enst. .Coğ. Ana bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Elazığ.

Akkan, E., 1972, “Elazığ ve Keban Barajı Çevresinde Coğrafya Araştırmaları”, A. Ü. DTCF, *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 5-6, s: 175-215, Ankara.

Akkan, E., 1990, “Fırat Havzası Barajları ve Çevreye Etkileri”, F.Ü. *Coğrafya Sempozyumu*, s:l, Elazığ.

Doğanay, H., 1994, *Türkiye Beşeri Coğrafyası*, Gazi Büro Kitapevi, Ankara.

Elibüyük, M., 1990, “Türkiye'nin Tarihi Coğrafyası Bakımından Önemli Bir Kaynak Mufassal Defterler”, *AKUTYK, Coğ. Arş.Dergisi*, C: 1, S:1, s: 11–42, Ankara.

Emiroğlu, M., 1990, “Elazığ İlinin Nüfus Özellikleri”, F.Ü.Coğ. *Sempozyumu*, s: 63–80,Elazığ.

Hayli, S., 1990, *Cip ve Poyraz Köylerinde (Elazığ) Nüfus, Yerleşme, ve Ziraat*, F.Ü.

Sos. Bil. Enst (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

Hayli, S., 1995, *Erzincan Ovası'nın Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*, F.Ü. Sos. Bil. Enst. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

Hayli, S., 1999, *Tarihi Coğrafya Açısından Harput Şehrinin Etki Sahası, Dünü ve Bugünüyle Harput Sempozyumu Bildirileri*, Cilt:1, Sayfa: 287-304, Elazığ.

Karakaş, E., 1999, “Elazığ Şehrinin Gelişmesi”, F.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:9, sayı:1, sayfa: 129-154, Elazığ.

Keleş, R., 1990, *Kentleşme Politikası*, İmge Kitabevi Yayınlan:13, Ankara.

Selen, H.S., 1945, “Türkiye'de Köy Yerleşmeleri ve Şehirleşme Hareketleri”, *Türk Coğrafya Dergisi*, No: 7-8, Ankara.

Selen, H. S., 1953, *Türkiye'nin Yol Sistemi*, T.C.D. Yıl.I, Sayı: III-IV, Ankara.

Sergün, Ü., 1977, “Türkiye'de Nüfus Artışı ve Sorunları”, *İ. Ü. Coğ. Enst. Derg.*, S: .20-21, s:211-222, İstanbul.

Şen E., 1984, “Türkiye'de Mevsimlik İşgücü Göçleri Üzerine Düşünceler”, *Ege Coğ. Dergisi*, S:2, s.1-7. İzmir.

Tandoğan, A., 1989, *Türkiye'de 1975-1980 Döneminde İller Arası Göçler*, Karadeniz Teknik Üni. Yay. 141, Trabzon.

Tanoğlu, A., 1959, “Türkiye'de Nüfusun Dağılışı”, *İ. Ü. Coğ. Enst. Derg.*, S:10, s.1-15, İstanbul.

Tunçel, H., 1994, *Develi İlçesi'nin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*, A.Ü. Sosyal Bil. Ens. Coğ. Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Tunçdilek, N., 1984, *Türkiye Köylerinin Yapısal Özelliklerine Toplu Bir Bakış*, İ.Ü.D.B. ve Coğ. .Enst. Bülten No:1, İstanbul.

Tümertekin, E., 1977, "Türkiye'de İç Göçler Üzerine -I", *İ.Ü. Coğ. Enst. Derg.*, S:22, s.29-42, İstanbul.

Ünal, M., A., 1989, *XVI. Yüzyılda Harput Sancağı*, AKDITYK, TTK Yay.XIV. Dizi, S: 7, Ankara.

Yiğit, A., Hayli, S., 1995, "Hazar Gölü ve Behrimaz Havzasında Kır Yerleşmelerinin Coğrafi Özellikleri", *Hazar Gölü Sempozyumu*, s. 203-219, Elazığ.

Yiğit, A. , Hayli, S., Karakaş, E.,1995, "Doğu Anadolu Bölgesindeki İl ve İlçe Merkezlerinin Fonksiyonel Özellikleri", *F.Ü. Sosyal Bil. Der.* , C: 7, S: 1-2, s. 345-361, Elazığ.

Yücel, T., 1960, "Demiryollarımızın İstasyon Nüfusuna Etkisi", *Türk Coğ. Derg.* S:20, s.143-148, İstanbul.

Yücel, T., 1960 b, "Türkiye'de Şehirleşme Hareketleri ve Şehirler", *Türk Coğ. Der.*, S:20, s.23-35, İstanbul.

HARİTA, BÜLTEN, RAPORLAR

Arazi Anketleri (2005)

DİE, *1937-2003 Genel Nüfus Sayımı*, İdari Bölünüş Ankara.

DİE, *1997 Genel Nüfus Tesbiti*, Ankara.

Köy İşleri Bakanlığı, (1981), (Ören Çay havzasındaki 31 Köy ve 1 Bucak Merkezinin) Karneleri, Köy Hizmetleri Gen. Müd., APK. Dairesi Bşk., Ankara.

Sağlık Müdürlüğü, 2005, Ev Halkı Tespit Formu (ETF), Elazığ.

1/100.000 Ölçekli Topoğrafya Haritası, 1986, (K-41, 42, L-41-42 Paftaları), HGK, Ankara.

1/25.000 ölçekli Topoğrafya Haritaları, 1986, (K-41 c₁, c₂, c₃ c₄, K-42 d₁ d₂ d₃ d₄, -L-42 a₁- ve K-41 b₂), HGK., Ankara.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 29-42, ELAZIĞ-2008

ALAŞEHİR İLÇESİNDE KIR YERLEŞMELERİNİN I. DERECEDEN GELİR KAYNAKLARI BAKIMINDAN SINIFLANDIRILMASI

*The Classification of Rural Settlements in Alaşehir According to Primary
Economic Activities*

Mehmet KARAKUYU

Fatih Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, İstanbul.

mkarakuyu@fatih.edu.tr

ÖZET

Gelir kaynakları ile halkın ekonomik durumu ve refah seviyesi arasında doğrudan ilişkiler bulunmaktadır. Bu çalışmada da birincil gelir kaynaklarına göre Alaşehir ilçesindeki kır yerleşmeleri sınıflandırılmış ve daha sonra da gelir kaynaklarının nüfus ve ekonomi üzerindeki sonuçları analiz edilmiştir. Alaşehir ekonomisi, hemen hemen bütünüyle tarıma dayalıdır ve tarım alanlarının yarıya yakını bağ alanlarından oluşmaktadır. Yerleşmelerin gelir kaynakları ile nüfusun dağılışı, yoğunluğu ve ekonomik durumları karşılaştırıldığında sonuç olarak Alaşehir ilçesinin kırsal kesiminde, gelir kaynakları ile ekonominin ve nüfusun dağılışı ve yoğunluğu arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ilçedeki geçim kaynakları üzerinde doğal coğrafya özelliklerinin birincil etkisi bulunmakla beraber alışkanlıkların ve eğitimsizliğin de önemli bir etkisi mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Alaşehir, Kır Yerleşmeleri, Ekonomik Coğrafya, Gelir Kaynakları.

ABSTRACT

It has direct relationship between economic activities and demographic and economic structures. In this study, firstly settlements classified according to primary economic activities, and then the results of this classification analyzed according to demographic and economic structures. The economy of Alaşehir is completely based on agricultural sector, and vineyards cover almost half of the agricultural area. Many rural settlements of Alaşehir are cultivating sultana grapes, and viniculture is one of the most income sources. In the rural part of the Alaşehir sub-province, economic activities are related to economic structures and the distributions and concentrations of population. Mainly, the physical geographic features are determined economic activity. In addition to this, culture, education, and habits are also important for determination of economic activities.

Key Words: Alaşehir, Rural Settlements, Economic Geography, Economic Activities.

Giriş

Ülkemizin batısındaki doğu – batı yönünde uzanan tektonik ovalardan biri olan Gediz grabenin doğusunda bulunan Alaşehir ilçesi, idari olarak Manisa iline bağlıdır ve ilçe alanının yaklaşık % 38’i tarım alanı olarak kullanılmaktadır. 977 km² alana sahip olan ilçede, topraklarının ve ikliminin elverişli olması sonucu hemen her türlü tarım ürünü yetiştirebilmektedir (Karakuyu, 1998). Çok çeşitli jeomorfolojik ünitelerin varlığı ve sulanabilir alanların genişliği, ilçede yetişen tarım ürünlerinin çeşidini arttırmıştır. Ancak her nasılsa ova alanında bağcılık mono kültür halini almıştır. Ayrıca yine sulanabilir alanların geniş olması, verimliliğin artmasında da önemli bir etken olmuştur. Alaşehir ovasının hemen hemen tamamını bağlar kaplamış durumdadır. Ovanın hemen iki tarafındaki yamaçlarda kuru tarım alanları var iken, daha yükseklerde derelerin kaynak kesimlerindeki parçalanmış engebeli arazilerde yer yer sulu tarım alanları bulunmaktadır. Bunun dışındaki engebeli yamaçlarda ise kuru tarım yapılmaktadır (Karakuyu, 1998).

Yerleşmelerin buldukları doğal ortam ile gelir kaynakları, nüfus miktarı ve dolayısıyla sosyo-ekonomik durumları arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Bu çalışma, bu ilişkiyi ortaya koymak için yapılmıştır. Bu ilişkiyi ortaya koyabilmek için önce yerleşmeler, gelir kaynaklarına göre I. ve II. dereceden olmak üzere sınıflandırılmış daha sonra da bu yerleşmelerin demografik (Tablo 1) ve ekonomik durumları ortaya konmuştur. İlçenin gelir kaynaklarını I. dereceden bağcılık yani sultani üzüm yetiştiriciliği oluşturmaktadır. İlçede sultani üzümün dışında, tütün, tahıl, sebze-meyve yetiştiriciliğinin yanı sıra, hayvancılık da yapılmaktadır.

Yerleşme Adı	1935	1960	1985	1990	1997	2000
Akkeçili	281	503	819	831	773	770
Alhan	141	126	496	528	545	587
Azıtepe	496	887	1014	689	637	620
Badınca	245	330	510	529	521	474
Bahadır	368	508	719	799	803	783
Bahçedere		107	117	105	104	88
Bahçeli		221	209	218	216	236
Belenyaka	182	479	766	790	744	675
Caberfakıllı	417	405	546	593	670	607
Çağlayan		332	447	462	425	420
Çakırcaali	268	537	546	558	493	510
Çarıkbozdağ	290	434	437	477	513	486
Çamlıbel			162	162	175	153
Çarıkkaralar	131	280	374	401	197	194
Çeşneli	176	279	504	553	385	391
Dağarlar	293	279	614	665	678	696
Dağhacıyusuf	721	1111	1494	1494	1597	1362
Delemenler	469	1036	2142	2121	2093	2031
Erenköy					233	196
Evrenli	242	314	378	415	395	367
Girelli	404	646	1019	1091	1110	1276
Göbekli	236	289	505	400	474	484

Alaşehir İlçesinde Kıy Yerleşmelerinin...

Gülenyaka					239	232
Gülpınar	289	411	537	530	448	493
Gümüşçay		643	924	890	767	838
Gürsu			143	134	125	123
Hacialiler		494	650	629	601	610
Horzumalayaka	408	476	319	314	314	313
Horzumembelli	231	371	245	226	211	274
Horzumkeserler	659	1024	1002	729	714	700
Horzumsazdere	228	244	193	206	219	209
İlgın	297	402	382	313	339	373
İşıklar	174	367	573	618	636	676
İsmetiye	133	243	265	266	267	258
Karacalar	215	237	390	339	318	274
Karadağ				225	243	236
Kasaplı	235	263	707	740	716	699
Kavaklıdere	443	1041	5040	6010	5793	5319
Kemaliye	803	1653	2110	2083	1747	2125
Kestanederesi				249	154	177
Killik	1122	2033	3829	3403	2821	2917
Kozluca	429	424	521	585	571	557
Kurudere			313	319	290	277
Matarlı	162	218	144	131	129	109
Musağa	219	436	614	707	738	863
Narlıdere	182	245	496	502	535	477
Osmaniye	504	815	770	619	689	639
Örencik		699	820	893	744	723
Örnekköy				473	341	968
Piyadeler	303	1101	2178	2199	2108	2060
Sarıpınar	357	463	649	704	786	797
Selce	89	162	251	223	226	204
Serinyayla		489	598	667	745	729
Sobran	211	331	745	779	709	703
Soğanlı	246	384	623	664	549	589
Soğukyurt				304	310	283
Subaşı	394	701	952	964	977	994
Şahyar	123	547	822	808	830	801
Tepeköy	570	1060	1584	1672	1795	2093
Toygar	292	597	701	728	466	416
Uluderbent	1152	1640	2711	2875	3123	3080
Üzümlü	372	263	285	338	321	314
Yahyaalçı	253	364	301	299	262	215
Yeniköy	230	942	1220	704	628	611
Yeşilyurt	1195	2141	3661	3707	4064	3916
Caberburhan	133	363	263	360	435	414
Caberkamara	122	172	264	328	325	320
İsmailbey	417	315	396	361	259	227
Serinköy					141	141
Yuvacalı					134	147

Tablo 1: Alaşehir ilçesindeki kıy yerleşmelerinin nüfus gelişimi (DİE, 1990; Atalay, vd., 2001).

Araştırma Alanının Yeri ve Sınırları

Alaşehir ilçesi, Türkiye'nin batısında bulunan Ege bölgesinde, Asıl Ege bölümünde Manisa ili sınırları içerisinde yer almaktadır (Şekil 1). İzmir, Uşak ve Denizli illeriyle sınırı bulunan ilçe, Gediz grabenin doğu kısmında, doğu-batı yönlü çöküntü ovalarının

platolar sahasına dönüştüğü yerde bulunmaktadır. İlçenin kuzeyinde Manisa iline bağlı Kula ilçesi, kuzeydoğusunda Uşak iline bağlı Eşme ilçesi, doğusunda Manisa iline bağlı Sarıgöl ilçesi, güneydoğusunda Denizli iline bağlı Buldan ilçesi, güneyinde Aydın iline bağlı Nazilli ve Kuyucak İlçeleri, batısında İzmir iline bağlı Kiraz ilçesi ve kuzeybatısında yine Manisa iline bağlı Salihli ilçesi bulunmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1: Alaşehir ilçesinin Türkiye içerisindeki konumu.

Amaç ve Yöntem

Bu makalenin amacı, Alaşehir ilçesindeki kır yerleşmelerini I. dereceden gelir kaynakları bakımından sınıflandırarak, bunun demografik ve ekonomik sonuçlarını ortaya koymak, gelecek açısından önerilerde bulunmak ve ilçenin kalkınmasına katkıda bulunmaktır. Bu çalışma sırasında örnekleme, anket, monografi, istatistik metot ve gözlem metotları uygulanmış, elde edilen veriler grafiklere ve haritalara işlenerek görsel hale getirilmiştir (Tümertekin, 1978; Doğanay, 1993; Özçağlar, 2000). Bu araştırma sırasında ilçe içerisindeki kır yerleşmelerinin tamamına gidilmiş, anket ve gözlemlerde bulunulmuştur. Araziye çıkmadan önce yapılan kaynak taramasında elde edilen veriler eski olduğu için (Köy Envanter Etüdüleri, 1981) yeniden anket, monografi ve arazi gözlemleri yapılmış, bu veriler örnekleme metoduyla sistematığe çevrilmiştir. Bütün araştırma sırasında coğrafyanın ilkeleri olan nedensellik, dağılım, karşılaştırma ve ilişki kurma ilkeleri temel esas kabul edilmiştir (Elibüyük, 1995; Özçağlar, 2000).

Bu bağlamda öncelikle ilçedeki hangi yerleşmelerin kır yerleşmesi hangi yerleşmelerin şehir yerleşmesi olduğu tespit edilmiştir. Şehir, küçük bir sahada, büyük insan topluluklarının birlikte bulunduğu, halkın önemli oranda geçimini hizmet veya

sanayi sektöründen sağladığı, bütün ihtiyaçlarını karşılayabildiği, az veya çok plan dahilinde inşa edilmiş bir yerleşmedir (Göney, 1978; Özçağlar, 1996). Nüfusun sosyal ve ekonomik niteliği ve şehir planları, bir yerin şehir olarak tanımlanmasında büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında çeşitli kaynaklara göre değişmekle beraber bir yerleşmenin şehir olabilmesi için 15–20 bin arasında nüfusa sahip olması gerekmektedir (Özçağlar, 1996; Özçağlar, 2000). Bu bağlamda Alaşehir ilçesinde sadece ilçe merkezi olan Alaşehir yerleşmesi şehir, bunun haricindeki tüm yerleşmeler kır yerleşmesi kabul edilmiştir.

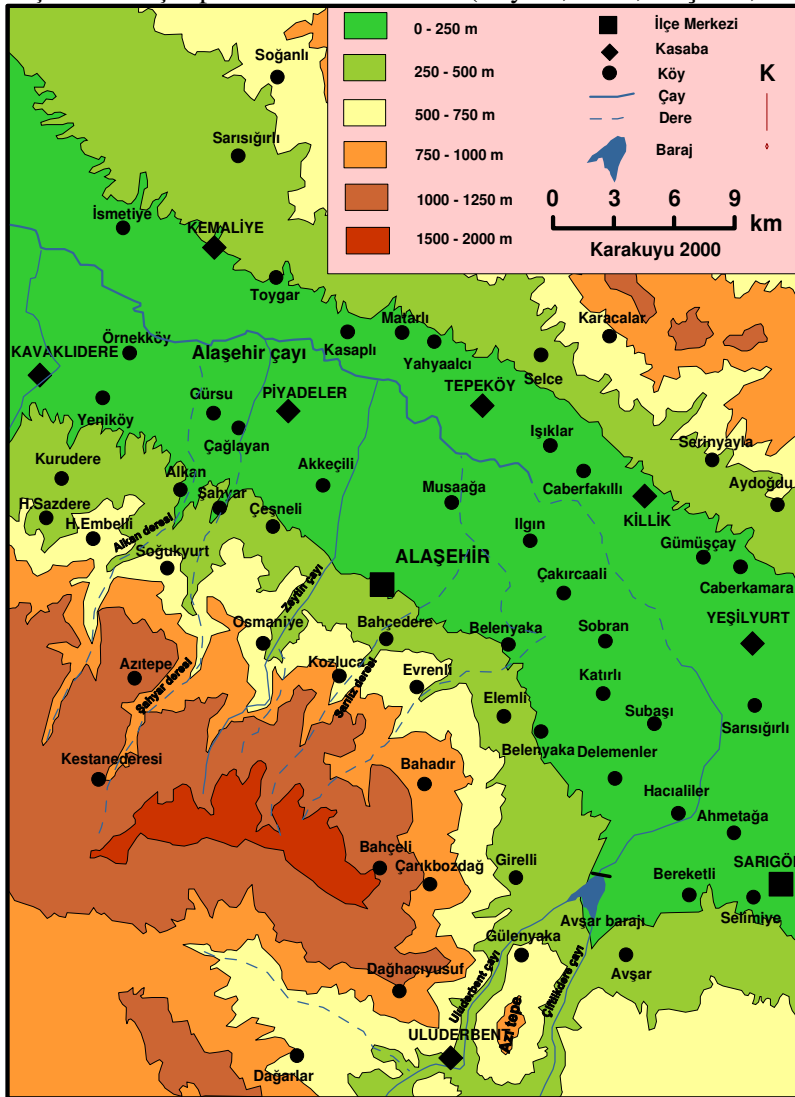
Araştırma Alanın Doğal Coğrafya Özellikleri

Alaşehir ve yakın çevresinin temelini Menderes masifinin bir parçası durumundaki metamorfik seriler meydana getirmektedir. Gerçek hatlarıyla Neojen’de ve Kuvaterner’de meydana gelen tektonik hareketlerin şekillendirdiği sahanın güneyinde daha çok biyotitli mikaşistlerden yapıllı dağlık yükseltiler bulunmaktadır (Akök, 1981). İlçenin orta kesimi, tektonik depresyonlara ayrılmış ve bu depresyonlar çeşitli nitelikteki malzemelerle dolmuştur. Araştırma alanını genel hatlarıyla, grabene tekabül eden Kuvaterner alüvyon alanları, neojen detritik ve göl sedimenleriyle meydana gelmiş çok az eğimli akarsularla parçalanmış tepe alanları ve Paleozoik’te oluşmuş mermer ve metamorfik tabanların Neojen’de özellikle Miyosen’deki aşınım yüzeylerinden oluşmuş dağlar oluşturmaktadır (Koçman, 1989).

Ege bölgesinde doğu-batı yönünde uzanan Bozdağların kuzey tarafında Gediz grabenin doğu ucunda bulunan Alaşehir ilçesinde ana hatlarıyla Akdeniz ikliminin geçiş rejimi görülmektedir. Genel olarak ılıman bir iklimin görüldüğü ilçede yaz ayları oldukça sıcak geçerken, kış aylarında ise sıcaklığın 0°C’nin altına düştüğü çok nadir görülmektedir. İlçede ilkbahar kısa, yaz ve sonbahar oldukça uzun yaşanmaktadır (Koçman, 1989; Karakuyu, 1998). Kış aylarında kar yağdığı pek görülmez. Kar yağsa dahi yerde kalma süresi çok kısa olmaktadır. Kış aylarında genellikle kuzey rüzgarları bölgeyi hakimiyeti altına alırken, yaz aylarında doğu ve güneydoğudan gelen samyeli ve öğle sonraları batıdan serin esen imbat rüzgarları hakimdir. Bu rüzgârlar ve özellikle imbat rüzgârı, sultani üzüm yetiştiriciliği açısından oldukça önemlidir. Ekim ve nisan ayları arasında araştırma alanında sis, kırağı ve çiğ gibi yağış şekilleri görülmektedir. Ayrıca kış aylarında don olaylarına da fazla rastlanmamaktadır. Alaşehir ilçesi ortalama 500 mm civarında yağış almaktadır. İlçe, bu yağış miktarıyla Ege bölgesinin en az yağış alan yerlerinden biridir (Koçman, 1989; Karakuyu, 1998).

Alaşehir ilçesinin toprak özelliklerine baktığımızda ovalık alanını tamamen Kuvaterner alüvyonları kaplamıştır. Alaşehir ovasının alüvyonlarla kaplı olması geçim

kaynaklarına da etki etmiş bu nedenle yerleşmelerin % 38'i bu alanda toplanmıştır (Karakuyu, 1998; Efe vd., 2000). Alüvyonların dışında yine taşınmış topraklardan biri olan kolüvyal topraklar ovanın iki kenarındaki yükselteleri oluşturan dağlara doğru ince bir şerit halinde bulunmaktadır. Yine ovanın iki kenarında kolüvyal toprakların hemen gerisindeki yamaçlarda regoseller, kuzeyde güneye göre daha geniş bir şerit halinde uzanmaktadır. Bunun dışında ilçenin çeşitli yerlerinde orman ve kırmızı akdeniz topraklarıyla, akarsu vadilerinde ve arızalı sahalardaki eğimli alanlarda henüz horizonlarını oluşturamamış topraklar bulunmaktadır (Baykal, 1955; Koçman, 1989).



Şekil 2: Alaşehir ilçesinin yükselti basamakları haritası.

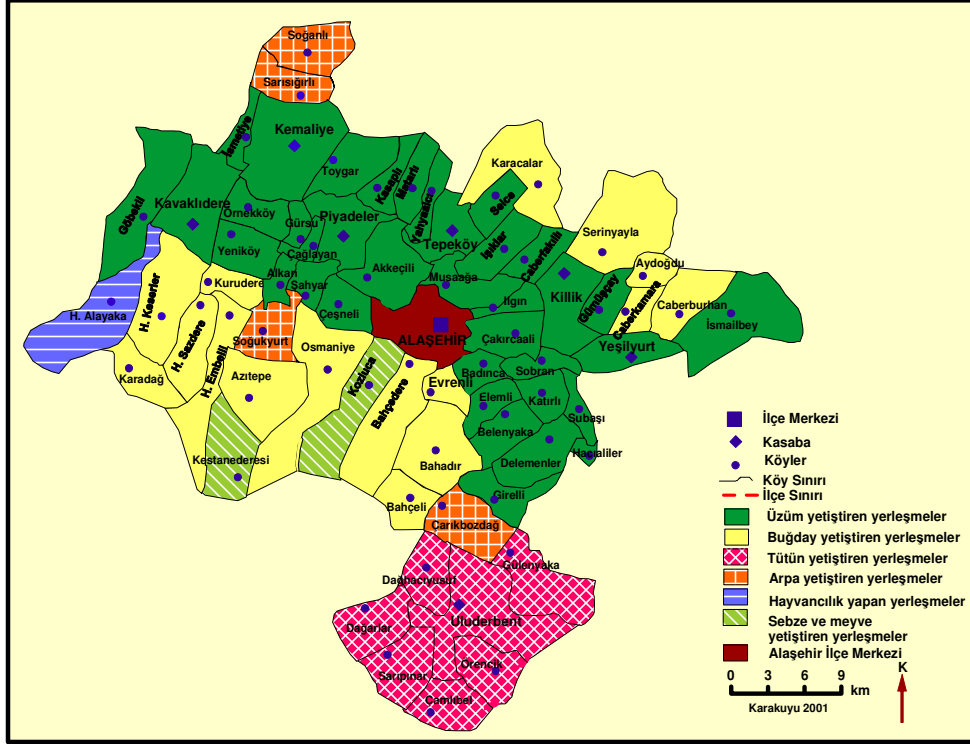
Araştırma alanının yerüstü sularını ovanın üç tarafını çeviren dağlardan inen sel rejimli akarsular oluşturmaktadır (Şekil 2). İlçenin en önemli akarsuyu Alaşehir çayı ve Afşar barajının sularını topladığı Derbent çayıdır. Sarıkız çayı, Zeytin çayı, Şahyar deresi, Alkan çayı, Kurudere ve Değirmendere ilçenin diğer önemli akarsularıdır (Koçman, 1989; Karakuyu, 1998). İlçenin en önemli su kaynağı ise 1978 yılında taşkın kontrolü ve sulama amacıyla yapılan ve şu anda Alaşehir ilçe merkezinin içme suyu ihtiyacını da karşılayan Afşar barajıdır. 540 km²'lik bir havzaya sahip olan barajın sulayabildiği alan 91 bin dekadır. Yani Alaşehir ovasının hemen tamamının sulama suyu ihtiyacını şimdilik karşılamaktadır (Karakuyu, 1998).

Araştırma alanı doğal bitki örtüsü bakımından oldukça fakirdir. Yağışların az olması, yaz sıcaklıklarının fazla olması ve insanın olumsuz etkisi doğal bitki örtüsünün fakir olmasında etkili olan etmenlerdir. Dağların bu alanda doğu-batı yönünde uzanması Akdeniz iklimine ait bitkilerin buraya kadar gelmesine ve karasal etkiler de bunların çeşitliliğinin ve yoğunluğunun azalmasına neden olmuşlardır (Şekil 2). İlçede maki bitki örtüsü özellikle orman alanlarının tahrip edildiği ve ormanın kendisini yenileyemediği alanlarda oldukça yaygındır.

I. Dereceden Gelir Kaynaklarına Göre Kır Yerleşmelerinin Sınıflandırılması

Alaşehir ilçesindeki kır yerleşmelerini I. dereceden gelir kaynaklarına göre üzüm, buğday, tütün, arpa ve sebze-meyve yetiştiren ve hayvancılık yapan yerleşmeler olarak altı kategoride inceleyebiliriz. I. dereceden gelir kaynaklarına göre birinci sırada üzüm yetiştiren yerleşmeler yer almaktadır. Bunu sırasıyla buğday, tütün, arpa, sebze-meyve yetiştiren ve hayvancılık yapan yerleşmeler takip etmektedir. Genel itibariyle birincil ekonomik aktivite olarak üzüm yetiştiren yerleşmeler Alaşehir ovasında, buğday yetiştiren yerleşmeler hemen üzüm yetiştiren yerleşmelerin iki kenarında yer yer boşluklar vererek, sebze-meyve yetiştiren ve hayvancılık yapan yerleşmeler Bozdağların kuzeye bakan yamaçlarında, arpa yetiştiren yerleşmeler biraz daha yükseltinin fazla olduğu, iklimin elverişsiz olduğu her iki dağlık kütle üzerinde bulunmaktadırlar. Tütün yetiştiren yerleşmeler ise ilçenin güneyindeki Uluderbent kasabası ve çevresinde, oldukça geniş bir alanda bulunmaktadır (Şekil 3).

Genel hatlarıyla I. derecede üzüm ve tütün yetiştiriciliği ile geçimini sağlayan yerleşmelerde ikincil ekonomik aktivite olarak buğday yetiştiriciliği yapılmaktadır. İlçenin hemen her yerinde ikinci dereceden buğday yetiştiren yerleşmeleri görmek mümkündür. İkincil gelir kaynağı olarak buğday yetiştiren yerleşmeler, ilçedeki kır yerleşmelerinin % 57'sini (38 yerleşme) oluşturmaktadırlar. İkincil gelir kaynağı olarak

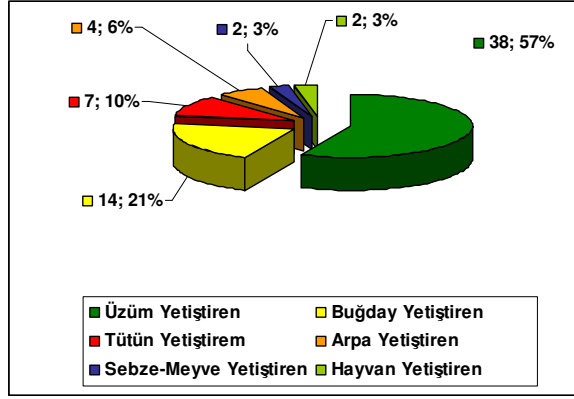


Şekil 3: Alaşehir ilçesinde I. dereceden ekonomik faaliyetlerine göre kır yerleşmelerinin dağılışı.

Arpa yetiştiren yerleşmeler, 11 yerleşme ve % 17'lik bir oranla hayvancılığın yapıldığı yerleşmelerle beraber ikinciliği oluşturmaktadırlar. Arpacı yerleşmeler, genel itibariyle birincil gelir kaynağı buğday yetiştiriciliği olan yerleşmelerdir ve yine genellikle Alaşehir ovasının kuzeyindeki dağlık sahada ve Bozdağlar'ın da yüksek kesimlerinde yer almaktadırlar. Mera hayvancılığının yapıldığı hayvancılık yapılan yerleşmeler, genellikle ovanın kuzeyindeki dağlık sahada bulunmaktadır. Bu yerleşmeler Alaşehir'in yoğurt, süt ve et ihtiyacının önemli bir bölümünü karşılamaktadırlar.

1- Üzüm yetiştiren yerleşmeler; Alaşehir ilçesindeki kır yerleşmelerinin % 57'si geçimlerini I. dereceden üzüm yetiştiriciliğinden sağlamaktadırlar (Şekil 4). 67 adet kır yerleşmesinin 38 tanesi geçimini bağcılıktan (sultani üzüm yetiştiriciliği) sağlamaktadır. Bunun yanında son zamanlarda sultani üzümün ilçe içerisinde dağılmış olan işletmelerde işlenmesi sonucu köylüler bu işletmelerde işçi olarak da çalışmaktadırlar. İlçe, topraklar ve iklim bakımından üzüm tarımına oldukça elverişlidir. Buna ekonomik olarak üzümün iyi gelir getirmesi de eklenince üzüm yetiştiriciliği özellikle Alaşehir ovasında mono kültür halini almıştır. Genelde Alaşehir ovasında ve ova kenarında 300–400 m'lere kadar yetiştirilebilen çekirdeksiz üzüm, nüfusun ve dolayısıyla da yerleşmelerin bu alana

sıkışmasına neden olmuştur (Şekil 3). Üzümcü yerleşmelerin büyük bir kısmı, 150–250 metreler arasında bulunmaktadır (Şekil 2).



Şekil 4: Alaşehir ilçesinde I. dereceden ekonomik faaliyetlere göre kıy yerleşmelerinin sayı ve yüzde dağılımı.

2- Buğday yetiştiren yerleşmeler; Buğday yetiştiren yerleşmeler % 21'lik bir oranla birinci dereceden ekonomik faaliyetlere göre ikinci sırada yer almaktadır (Şekil 4). İlçede bulunan 14 adet kıy yerleşmesi, geçimini birinci derecede buğday yetiştiriciliğinden sağlamaktadır. Üzüm yetiştiren yerleşme kuşağından hemen sonra ovanın iki kenarında bulunan dağlara doğru buğday yetiştiren yerleşmeler yer almaktadır (Şekil 3). Köylüler buğdayın çoğunu kendileri tüketmekle beraber ancak, ilçe merkezinin buğday ihtiyacının bir kısmını karşılamaktadırlar.

3- Tütün yetiştiren yerleşmeler; Bu kıy yerleşmeleri % 10'luk bir oranla ilçe içerisinde III. sırada yer almaktadır (Şekil 4). Yedi yerleşme, öncelikle geçimini tütünden sağlamaktadır. Bu yerleşmeler ilçenin güneyinde, sanki ilçenin diğer yerlerinden ayrılmış gibi bir görüntü çizmektedirler. İlçe içerisinde başka bir yerde gelirini I. dereceden tütün yetiştiriciliğinden sağlayan kıy yerleşmesi bulunmamaktadır. Ancak son zamanlarda gerek devletin kota uygulamasından gerekse tütünün az gelir getirmesinden dolayı, ilçede üretilen tütün miktarında ve tütün yetiştiriciliğiyle uğraşan insan sayısında bir azalma meydana gelmiştir.

İlçedeki tütüncülükle uğraşan yerleşmelerin tamamı, Uluderbent kasabası dışında, nüfus bakımından ülke yoğunluğunun altında bir yoğunluğa sahiptirler. Bu yerleşmelerde gelir dağılımı çok düşüktür. Bu nedenle bu yerleşmelerden bazıları göç vermektedir.

4- Arpa yetiştiren yerleşmeler; % 6'lık oranıyla bu kıy yerleşmeleri birinci dereceden gelir kaynaklarına göre ilçe içerisinde dördüncü sırada bulunmaktadır (Şekil 4). Dört yerleşme öncelikle geçimini arpa ekiminden sağlamaktadır. Hayvancılığın da

yapıldığı bu yerleşmeler, ilçenin kuzeybatısındaki Soğanlı ve Sarısığırlı yerleşmeleriyle Bozdağlar'ın kuzey yamaçlarındaki Soğukyurt ve Çarıkbozdağ yerleşmeleridir (Şekil 3).

5- Sebze ve meyve yetiştiren yerleşmeler: % 3'lük bir oranla hayvan yetiştiren kır yerleşmeleriyle beraber I. dereceden gelir kaynaklarına göre 5. sırada bulunmaktadır. İki yerleşme öncelikle geçimini sebze ve meyve yetiştiriciliğinden sağlamaktadır (Şekil 4). Bunlar Bozdağlar'ın kuzey yamacında bulunan ve yükseltisi de fazla olan Kozluca ve Kestanederesi yerleşmeleridir (Şekil 3).

6- Hayvancılıkla uğraşan yerleşmeler: Sebze ve meyve yetiştiren yerleşmelerle aynı oran ve aynı yerleşme sayısıyla 5. sırada yer almaktadırlar (Şekil 4). İlçenin güneybatısındaki dağlık ve engebelik alanda geçimlerini hayvancılık, özellikle küçükbaş hayvancılığı ile sağlamaktadırlar.

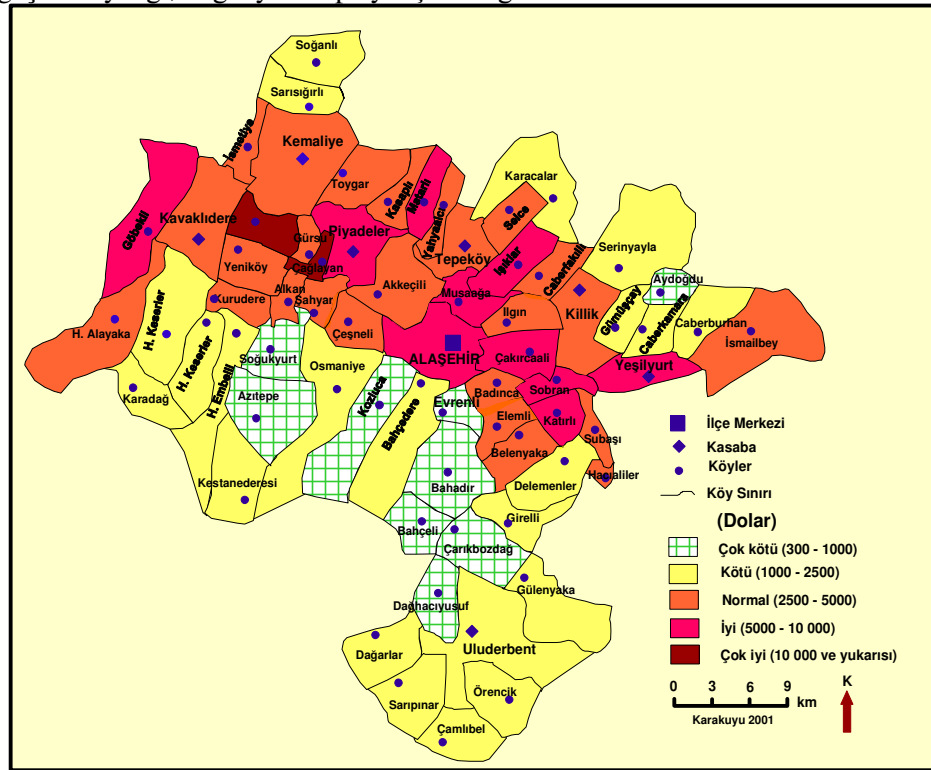
Gelir Kaynaklarına Göre Sınıflandırılan Yerleşmelerin Nüfus ve Gelir Dağılımı Üzerindeki Sonuçları

Alaşehir ilçesi 100 bine yaklaşan nüfus miktarı ve km²'ye düşen 94 kişilik nüfus yoğunluğuyla Manisa ili ve Ege Bölgesi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Karakuyu, 1998). Alaşehir'in kasaba ve köylerinde bulunan nüfus miktarı ilçe merkezinin nüfus miktarından daha fazladır. Nüfusun yaklaşık % 40'ı şehirde yaşarken, % 60'ı kasaba ve köylerde yaşamaktadır. Bu oran Türkiye'nin göstermiş olduğu şehir-köy nüfusları oranlarının tam tersidir. Kasaba ve köylerde yaşayan nüfus, tarım arazilerini işleyerek, yaşamını devam ettirebilecek ekonomik gücü elde edebilmektedir.

Bir alandaki yerleşmelerde iklim ve toprak durumuna bağlı olarak yetişen ürünler ve o yerin gelir dağılımı arasında çok önemli bir ilişki vardır. Yetiştirilen ürünlerle gelir dağılımı birbirine paralel hareket etmektedir. Alaşehir ilçesindeki gelir dağılımına baktığımızda genel olarak gelir seviyesinin düşük olduğunu görmekteyiz. Gelir seviyesinin düşük olduğu yerleşmeler genellikle birincil gelir kaynağı tahıl ve tütün yetiştiriciliği olan yerleşmelerdir. Bu yerleşmelerdeki tahıl ve tütün yetiştiriciliği ancak yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli parayı temin ettirmektedir. Hatta bazı tahıl yetiştiren yerleşmelerde gelir, bin doların dahi altına düşmektedir. 2000 doların üzerindeki yerleşmeler genellikle birincil gelir kaynağı üzüm ve buğday yetiştiriciliği olan yerleşmelerdir. Özellikle üzüm iyi gelir getirmektedir. İhracatın da yapılması bu geliri daha da arttırmıştır. 5 bin doların üzerindeki yerleşmelerde çeşitlilik artmakta, zaten iyi gelir getiren üzümün yanında tahıl tarımı, hayvancılık ve sebzeçilik de yapılmaktadır (Şekil 5).

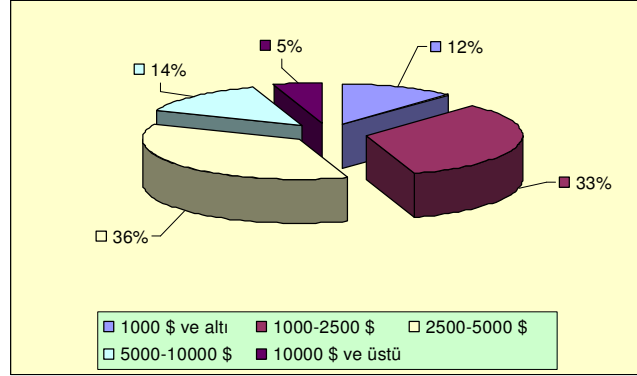
Ekonomik olarak durumu 2500 \$ ve üzerinde olan yerleşmelerin tamamına yakını

birinci dereceden geçimini üzüm yetiştiriciliğinden sağlamaktadır. Sadece Horzumalayaka yerleşmesinin birincil geçim kaynağı bağcılık değildir. Yine bu yerleşmelerin tamamına yakını ova alanında bulunmaktadır. Bununla birlikte gelir durumu iyi olan ancak, ovada yer almayan yerleşmelerde (Horzumalayaka, Selce, İsmailbey gibi) mevcuttur (Şekil 5). Bunun dışında ovada kurulmuş olan ve ortalama geliri düşük olan yerleşmelerde (Delemenler, Girelli, Gümüşçay gibi) bulunmaktadır (Şekil 5). Ayrıca ekonomik olarak durumu çok kötü olan yerleşmelerin tamamının birincil geçim kaynağı, buğday ve arpa yetiştiriciliğidir.



Şekil 5: Alaşehir ilçesinde gelir durumlarına göre kıy yerleşmelerinin dağılışı.

Kişi başına düşen yıllık gelir, merkez sayılan oviden kenarlara, doğru yetiştirilen ürünlerin değişmesine paralel olarak, kademe kademe azalmaktadır (Şekil 5). İlçenin kırsal kesiminde gelir dağılımı çok düzensizdir. Bir yerde kişi başına düşen gelir 10 bin doları çok aşmakta iken başka bir yerde 300 – 400 dolar arasındadır. Bu değişkenlik tamamen yerleşmelerin gelir kaynaklarıyla ilişkilidir. Alaşehir ilçesindeki yerleşmelerin gelir dağılımına baktığımızda ilçedeki 67 adet kıy yerleşmesinin % 12'sinin 1000 \$ ve altında, % 33'ünün 1000 ile 2500 \$ arasında, % 14'ünün 5000 ile 10000 \$ arasında ve % 5'inin de 10 bin doların üzerinde gelire sahip olduğunu görmekteyiz (Şekil 6).



Şekil 6: Alaşehir ilçesinde kır yerleşmelerinin gelir durumuna göre dağılımı.

Sonuç ve Öneriler

Alaşehir ilçesindeki yerleşmeleri, gelir kaynaklarına göre sınıflandırdığımızda en önemli geçim kaynağının sultani üzüm yetiştiriciliği olduğunu görmekteyiz. Gelir kaynakları ile doğal coğrafya özellikleri (Jeomorfoloji, iklim, toprak ve hidrografya) arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Ancak bu ilişki tam mutlak bir ilişki değildir. Bunun yanında halkın kültürü, alışkanlıkları ve eğitim durumu da önemlidir. Çünkü aynı doğal coğrafya özelliklerine sahip yerleşmelerde farklı geçim kaynaklarından dolayı farklı nüfus yoğunluğu ve ekonomik duruma sahip olduğunu görmekteyiz. Yine eğitim seviyesinin düşük olduğu alanlarda genel olarak halk alışkanlıklarını bırakamamakta, yeni arayışlara gitmemekte ve sunulan önerileri de yerine getirmemektedirler.

Sultani üzüm, Alaşehir ilçesinin ana geçim kaynağıdır ve iyi gelir getirmektedir. Sultani üzüm yetiştiricileri ise yukarıdakinin tam aksine bütün yeniliklere açıktır ve kendilerini yenileyebilmektedirler. Son teknolojiyi ve üretim bilgisini almakta ve uygulamaktadır. Böylece de ekonomik olarak iyi bir durumda bulunmaktadır. Ancak bağıcılığında önünde, ovada tek ürünün hakim olması hususunda ve su temini konusunda bir takım sorunları vardır.

Sultani üzüm yetiştiriciliği her ne kadar iyi gelir getiriyor olsa da, ilçede başka ürünlerin yetiştirilmesi ve bunların da yoğunluğunun artırılması gerekmektedir. Böylece, hem herhangi bir doğal afetten en az etkilenilmiş, hem de bütün yıl boyunca ilçeye para akışı sağlanmış olur. Ayrıca sadece bir kaç aya yoğunlaşmış olan iş, böylece bütün yıla yayılmış olur ve daha fazla gelir getirir.

Ova alanında yeraltı suyunun hızla aşağılara çekilmesi ve Afşar barajının da siltasyon ile dolması hususlarını göz önünde bulundurarak, hem ikinci bir barajın

Alaşehir İlçesinde Kır Yerleşmelerinin...

yapılması, hem de, bundan daha önemlisi, çiftçilerin kendilerini sulama konusunda da yenileyerek damlama sistemini uygulamaları sağlanmalıdır.

Ova yerleşmeleri dışındaki yerlerde geçim kaynakları ya ıslah edilmeli, ya da yeni gelir kaynaklarına yönelinmelidir. Ayrıca, buralardaki nüfusun kır ekonomisi dışındaki ekonomik alanlarda istihdamına yönelik çalışmaların yapılması da gerekmektedir. Bu konuda devlet desteği sağlanmalı ve yeni ürünlere alışıcaya kadar çiftçi desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Akök, R., (1981), “Menderes Masifinin Gnayslarında ve Şistlerinde Metamorfizma Koşulları, Alaşehir-Manisa”, *Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni*, S:24, s. 11–20, Ankara.
- Atalay, C., Karakuyu, M., (2001), *Medeniyetler Beşiği Alaşehir*, Alaşehir Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir.
- Baykal, F., (1955), “Alaşehir ve Uşak Ovaları”, *İst. Üniv. Fen Fak. Mec.*, S: 20, s. 225-236, İstanbul.
- Doğanay, H., (1993), *Coğrafya’da Metodoloji*, M.E.B. Basımevi, İstanbul.
- Elibüyük, M., (1995), *Matematik Coğrafya*, Ekol yayınevi, Ankara.
- Efe, R., Sekin, S., Karakuyu, M., (2000), “Deprem Şiddeti Açısından Manisa-Alaşehir Depresyonunun Jeomorfolojik Gelişimi Ve Arazi Kullanım Özellikleri“, *BADSEM 2000, Batı Anadolu’nun Depremselliği*, Sempozyum 24-27 Mayıs 2000 İzmir-Türkiye.
- Genel Nüfus Sayımı, (1990), *İdari Bölünüş. Başbakanlık*, D.İ.E. yayınları, Ankara.
- Göney, S., (1978), *Şehir Coğrafyası I*, İst. Ed. Fak. Yayın No: 2274, İstanbul.
- Karakuyu, M., (1998), *Alaşehir İlçesinde Yerleşmelerin Geçim Kaynaklarına Göre Sınıflandırılması*, (Basılmamış lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Koçman, A., (1989), *Uygulamalı Fiziki Coğrafya Çalışmaları ve İzmir-Bozdağlar Yöresi Üzerinde Araştırmalar*, Ege Üniv. Ed. Fak. Yayınları No:49, İzmir.
- Köy Envanter Etüdüleri, (1981), Köy Hizmetleri genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özçağlar, A., (1996), “Türkiye’nin İdari Coğrafyası Bakımından Köy, Bucak, İlçe, il ve Belde Kavramları Üzerine düşünceler”, *Coğr. Araşt. Dergisi*, S:2, s. 7-25, Ankara.
- Özçağlar, A., (2000), *Coğrafyaya Giriş*, Himi Usta Matbaacılık, Ankara.
- Tümertekin, E., (1978), *Beşeri Coğrafyaya Giriş*, İ.Ü. Ed. Fak. Yay. No: 2264, İstanbul.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Fırat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 43-70, ELAZIG-2008

ÇANAKKALE'DEKİ YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GENEL SAĞLIK DURUMLARINI ETKİLEYEN ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN ARAŞTIRILMASI

*Investigation of Environmental Factors Which Are Effected General Health
State of Higher Education Students in Çanakkale*

Vedat ÇALIŞKAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Çanakkale.
v.caliskan@comu.edu.tr

Faize SARIŞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya
Bölümü, Çanakkale. faize@comu.edu.tr

ÖZET

Modern insanın çevresel koşullara adaptasyonu çok yüksek seviyelerde olmakla birlikte, kısa ya da uzun süreli göç hareketleri sonucunda çevresel koşullardaki farklılıkların insan sağlığını etkilediği bilinmektedir. Çanakkale, coğrafi konumu nedeniyle oldukça farklı iklimik şartlara sahiptir. Çalışmada, Çanakkale'nin çevresel özellikleri ile kente başka illerden gelen yükseköğretim öğrencilerinin sağlık durumları arasındaki ilişki gözlem, anketler ve ki-kare testine dayalı olarak araştırılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sağlık durumlarını etkileyen söz konusu faktörler arasında en çok etkili olanlar da belirlenmiştir. Ankete verilen yanıtların birbirinden bağımsız olup olmadıkları konusunda objektif bir karar verebilmek için, ki-kare (χ^2) bağımsızlık sınaması kullanılmıştır. Böylece, oluşturulan bazı örneklem gruplarının değişen çevresel koşulları algılama ve uyum dereceleri arasındaki anlamlı farklılıklar da tespit edilmiştir. Sonuç olarak, kentteki çevresel koşulların, öğrencilerin genel sağlık durumu üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sağlık coğrafyası, Çanakkale, çevresel koşullar, çevre-sağlık.

ABSTRACT

Although modern people have a great adaptation to environmental conditions, short or long-period immigration movements cause significant changes in human health as a result of changing environmental conditions. The city of Çanakkale has also quite different local climate conditions due to its geographical situation. In the present paper, the relationship between environmental features in Çanakkale and health states of higher education students who migrated from various parts of our country is investigated on the basis of observational evidence, several questionnaires and the chi-square (χ^2) test. Furthermore the primary factors that effect student's health states were also identified. The chi-square (χ^2) independency test was used in order to assess objectively the independency of answers from each other. Thus, some expressive variations in adaptation and perception of the different student groups to the changing environmental conditions. Consequently, our results reveal that environmental conditions in the city create negative impacts on student's health.

Key Words: Medical geography, Çanakkale, environmental conditions, environment-health.

GİRİŞ

Fiziki ve beşeri süreçlerle biçimlenen coğrafi ortamlar, sahip oldukları özellikleri ile insan sağlığı üzerinde çok çeşitli ve önemli etkilere sahiptir. Hatta birbirine komşu mekanlar, aynı iklim bölgesinde yer alsalar bile, fiziki konumlarının etkisiyle birbirinden çok farklı coğrafi özellikler gösterebilir. İklim elemanları, topografya, bitki örtüsü, su kaynakları, yerleşim, konut, beslenme rejimleri, kültürel vb pek çok unsurun özellikleri, bu etkilenmenin derecesini belirleyici olmaktadır.

Sağlığın birçok tanımı olmakla birlikte çağdaş bir tanımı da “sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, bedensel, ruhsal ve sosyal bakımlardan tam bir iyilik hali içinde olmak” biçimindedir. Bu durumda çevrenin fiziksel, biyolojik ve sosyal çevre öğeleriyle bir bütün olarak anlaşılması gerekmektedir (Güler, 2005: 61). İnsan sağlığı için, “çevre ile genetik örüntüsü arasındaki etkileşimin bir ürünüdür” denilebilir. Bu nedenle hastalık nedenleri bünyesel ve çevresel nedenler olarak iki grupta değerlendirilebilir. Çevresel nedenler arasında da fiziksel, kimyasal, biyolojik, psikolojik, sosyoekonomik ve kültürel etkenler belirlenebilir. Buna göre çevresel koşullar:

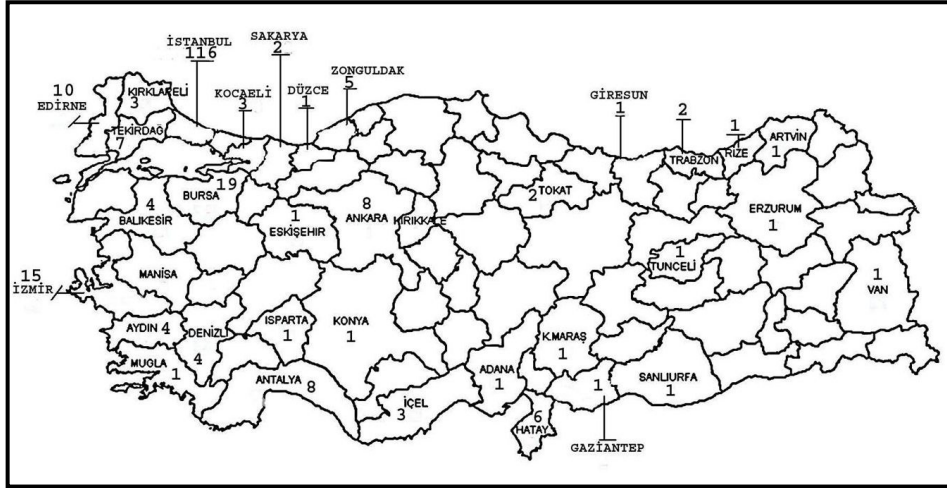
- Hastalıklar için zemin hazırlayabilir (klimatik faktörlerin solunum sistemi hastalıklarının artmasına yol açması gibi).
- Doğrudan hastalık nedeni olabilir.
- Bir kısım hastalıkların yayılımını kolaylaştırabilir.
- Bazı hastalıklarının seyrini ve sonucunu etkileyebilir.
- Çevre sorunları oluşturan koşullar her dört etkiye de neden olabilir(Güler, 2005: 64).

İnsanın fizyolojik özellikleri bireyden bireye olduğu kadar yerden yere de farklılık gösterir (Meade vd., 2000: 151). Türkiye'nin en batısında, Çanakkale Boğazı kıyısında yer alan Çanakkale, gerek iklim gerekse topografya özellikleri ve ona bağlı olarak şekillenen pek çok özelliği ile çevresinden farklılaşan bir mekan durumundadır. Çeşitli yerleşimlerden gelerek kente yerleşenler arasında, özellikle “meteorolojik koşulların sağlık durumlarında olumsuz değişikliğe yol açtığı” düşüncesi yaygındır. Kentte öğrenim gören yükseköğretim öğrencileri arasında da, Çanakkale'nin çevresel koşullarından olumsuz etkilenme ve uyum gücü gösterme sorunu gibi yorumlara sıkça rastlanır. Söz konusu değerlendirmeler, bu konuda bir araştırmaya gereksinim bulunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, kentte dikkati çeken hava kirliliği, su kirliliği, gürültü vb sorunların da kentteki insan sağlığı üzerindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Öte yandan öğrencilerin daimi yaşadıkları mekanın dışında yeni bir mekana yerleşmelerinin ve öğrenci yaşamının getirdiği bazı güçlüklerle şekillenen ya da değişen yaşam

biçimlerinin ve tercihlerinin (beslenme, uyku vb alışkanlıklar ile barınma vb sorunlar) sağlık durumlarıyla ilişkileri bulgulanmaya çalışıldı. Yer değiştiren öğrencilerin sağlık sorunlarının kaynağı çok çeşitli olabilir. Yeni ve alışılanın dışında özelliklere sahip bir fiziksel ve sosyal çevrenin koşullarına adapte olmak, biyolojik ve sosyal açıdan zorlayıcı etkilere yol açabilir. Diğer bir ifade ile kısa süreli bir göç hareketi olarak görülebilecek bu süreç, sağlık açısından bazı zorlanmaları içermesiyle yeni koşullara adaptasyon sorunları oluşturabilir.

YÖNTEM

Çevresel koşulların insan sağlığı üzerindeki etkilerinin belirlenmesi bazen oldukça zordur. Bazı insanlar sıcağa, soğuğa ya da yüksek orandaki hava kirliliği gibi çevresel etkilere karşı diğer insanlardan daha duyarlıdır. Üstelik bu konuda insanların verdiği yanıtlar günden güne değişebilir. Dolayısı ile gerçekleştirilen çalışma ile içinde bulunduğumuz zaman kesitinde, belirlenen bir mekanda çevresel koşullar ile insan sağlığı arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Zamanla çevresel koşullar ya da onu etkileyen süreçlerdeki değişimler farklı sonuçlara yol açabilir. Uzunca bir zaman ölçeğinde, insan sağlığını etkileyen birçok çevresel faktör (asbest, sigara dumanı vb) sosyoekonomik çevrede büyük bir değişime uğrayacaktır (Munn,1986: 207).



Şekil 1: Ankete katılan öğrencilerin illere göre dağılımı.

Çalışmada, Çanakkale kentine başka illerden gelen ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (ÇOMÜ)'nde öğrenim gören 407 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketi üç ayrı bölümdeki (Coğrafya, Fizik, Biyoloji) hem birinci öğretim hem de ikinci öğretim programında öğrenim gören 2. ve 4. sınıf öğrencileri yanıtlamıştır. Böylece Çanakkale'de

en az bir yılını tamamlayan öğrencilerin algılamasından yararlanılmak istenmiştir. Ayrıca Çanakkale’de daha uzun süre yaşayan 4. sınıf öğrencilerinin çevre koşullarından etkilenme derecelerinde ya da uyum yeteneklerinde 2. sınıflara göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Öte yandan 1. öğretim (gündüz) de ve ikinci öğretim (gece) de öğrenim gören öğrenciler şeklinde iki farklı grubun yanıtlarının çevresel koşulların algılanmasında farklılığa yol açıp açmadığı belirlenmeye çalışıldı. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illerden ÇOMÜ’ye gelen öğrenci sayısı oldukça azdır. Bu durum ankete de yansımıştır. Böylece söz konusu iki bölge, örneklem yetersizliği nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmı aynı coğrafi bölgeden (Marmara Bölgesi) olmuştur (238 kişi). Bu bölgeyi sırası ile Ege (57 kişi), Akdeniz (33 kişi), İç Anadolu (32 kişi) ve Karadeniz (23 kişi) bölgeleri izlemektedir. Ankette Çanakkale’ye hangi ilden geldikleri sorulan öğrencilerin yanıtları değerlendirilerek konuya ilişkin dağılışı ortaya konmaya çalışıldı (Şekil 1). Verilen yanıtların bölgelere göre dağılışı gösteren haritalar, bölge sınırları il sınırlarından geçirilerek elde edildi.

Çizelge 1: Ki-kare sınaması için oluşturulan karşılaştırma grupları.

Grup No:	Gruplar
1. Grup	Cinsiyet: Kız Öğrenciler ve Erkek Öğrenciler
2. Grup	Sınıf: 2. Sınıf Öğrencileri ve 4. Sınıf Öğrencileri
3. Grup	Öğretim: 1. Öğretim Öğrencileri ve 2. Öğretim Öğrencileri
4. Grup	Gelinen Bölge: Marmara, Ege, Akdeniz, İç Anadolu ve Karadeniz
5. Grup	Gelinen İl: Denize Kıyısı Olan İller ve Denize Kıyısı Olmayan İller
6. Grup	Konaklama: Devlet Yurdu, Ev ve Özel Yurt

Öğrenciler sahip oldukları özelliklere göre yedi grupta ele alınmıştır (Çizelge 1). Oluşturulan bu yedi gruba göre 11, 13, 19, 20, 21 ve 22. sorular için verilen yanıtların birbirinden bağımsız olup olmadıkları konusunda objektif bir karar verebilmek için, *ki-kare* (χ^2) *bağımsızlık sınaması* kullanıldı. Ki-kare sınaması sayısal olmayan değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını test etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wonnacott vd.,1972:437-438). Elde edilen χ^2 sınama örneklem değerlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadıkları belirlendikten sonra, değişkenler arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı bağlantının (ilişkinin) kuvveti ya da düzeyi *kontenjans katsayısı* (C) ile hesaplandı. Kontenjans katsayısı ilişkinin derecesini belirlemek için kullanıldı (Yüzer vd.,2003).

ARAŞTIRMA ALANINDA İNSAN SAĞLIĞINI ETKİLEYEN ÇEVRESEL FAKTÖRLER

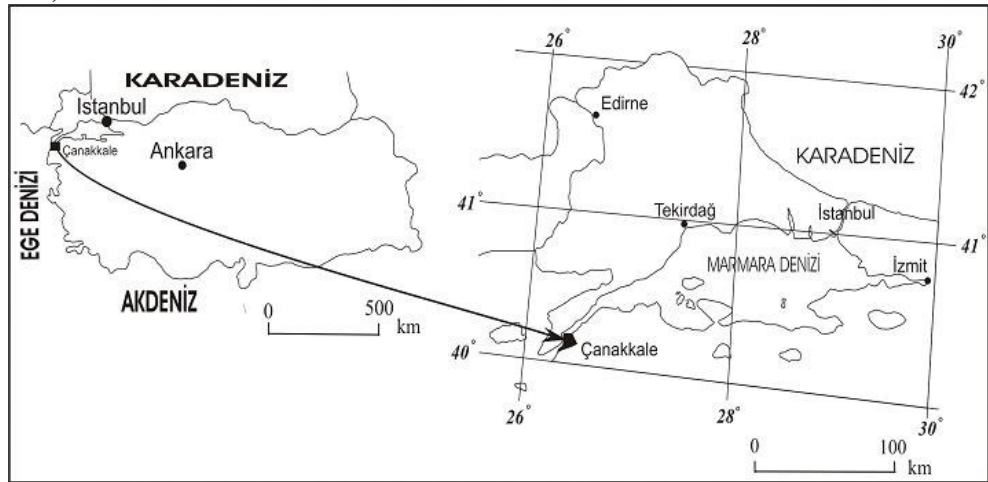
İnsan sağlığını etkileyen çevresel faktörler ve etki dereceleri oldukça çeşitlidir. Araştırma alanındaki faktörlerin bir kısmı bütünüyle fiziksel ortam koşullarından

kaynaklanırken, kimileri de sosyal ortamla ilişkilidir. Bazen birkaç faktör birlikte etkili olarak karmaşık etkilere yol açmaktadır. Öte yandan bu faktörlerin insanlar üzerindeki etkileri, insanların fiziksel, sosyoekonomik, kültürel özellikleri ile önlem alabilme ve dayanıklılık özellikleriyle de ilişkilidir. Ayrıca, yer değiştirme hareketinin iki ucundaki mekanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların da adaptasyon üzerinde etkili olması söz konusudur.

Fiziksel Çevre Faktörleri

Konum ve Topografya Özellikleri

Kentin konum özelliklerinin ve bazı topografik özelliklerinin, genel sağlık durumu üzerinde etkileri bulunur. Çanakkale kenti, kuzeydoğu-güneybatı genel uzanışlı Çanakkale Boğazı kıyısında yer almaktadır (Şekil 2). Çanakkale'nin bu doğrultuda, bir oluk kenarında bulunması iklim özellikleri üzerinde etkilidir. Hakim rüzgar yönünün şekillenmesinde, Çanakkale Boğazı'nın uzanış özellikleri belirleyici olmuştur. Deniz seviyesinde bulunan Çanakkale, bu özelliği ile Türkiye'nin deniz etkilerine uzak iç bölgelerinde ve yükseklerde bulunan yerleşimlerine göre farklı bir mekan özelliği taşır. Yüksek yerler ile deniz seviyesindeki yerleşimler arasında sağlık koşulları açısından önemli farklar bulunur. Yükselti, insan sağlığını etkileyen önemli bir faktördür. Seyrelen atmosfer koşulları düşük oksijen gerilimleri ile stres oluşturur. Bu nedenle yükseklerde verimlilik azalmış görünür. İş aramak amacıyla yükseklere alışkın kişiler, deniz seviyesine inişleri sonucunda solunum enfeksiyonlarına yatkın olabilirler (Meade vd., 2000: 159).



Şekil 2: Çanakkale'nin konum haritası.

Yükselti ile hastalık yapan mikroplar arasında da bir ilişki vardır. Mikropların çoğu belirli yüksekliklere kadar yaşayabilir. Basıncın azalması ve ultraviyolenin artması bunun başlıca nedeni olarak görülmektedir. Örneğin verem hastalığının 1500 metreden sonraki yüksekliklerde azaldığı pek çok yerde saptanmıştır. Süt ve et gibi yiyeceklerin fermantasyonuna neden olan mikroplar, basıncın azalması ile ölürlür (Korkut, 1998:10). Deniz seviyesinde mikroorganizma etkinliğinin yüksek oluşu ve Çanakkale'nin rüzgar özelliklerine bağlı olarak bunların taşınmasının kolaylaşması, sağlık koşulları açısından olumsuz bir durum olarak saptanabilir.

İklim Özellikleri

İklim özellikleri kuşkusuz doğrudan ve dolaylı etkileriyle insan sağlığı üzerinde geniş bir etki alanına sahiptir. İklim, insanların fizik ve moral yapısı üzerinde büyük etki yapar ve insanların sağlığı, enerjisi, çalışma derecesi ve hatta çalışma verimi üzerinde bir takım etkileri bulunur (Göney,1993:127). Meteorolojik elemanlardan herhangi biri ya da birkaçının kısa süreli egemenlikleri canlılar üzerinde geçici etkiler yapar. Canlılara özellik kazandıran, bunların uzun süreli etkileridir. Örneğin, bir bölgede devamlı yüksek sıcaklıklar ya da şiddetli soğuklar söz konusu ise, canlıların vücut yapıları, hatta psikolojik özellikleri ona göre şekillenir. Hatta bir bölgede yaygın olarak görülen hastalıklar bile uzun süreli meteorolojik olaylarla bağlantılıdır (Korkut,1998:35)

Bir çok ülkede, bulaşıcı hastalıkların artması ile mevsimler, bu arada havanın basıncı, sıcaklığı, nemlilik dereceleri arasında bağlantılı olduğu gözlenir. Grip ve solunum yolu hastalıklarının kış mevsiminde çoğaldığı, ülkemizde de her yıl izlenmektedir. Mikroplar çok küçük oldukları için havada uzun süre kalabilirler. Yayılma hızı havanın basıncına, sıcaklığına, nemliliğine ve rüzgar hızına bağlıdır. Kentlerin kirli havası, mikropların beslenmesi, uzun yaşaması ve geniş alanlara yayılması için uygun ortam oluşturmaktadır (Korkut, 1998:34). Thornthwaite Nemlilik, Erinç Yağış Etkinliği, Kuraklık İndisi gibi çeşitli iklim sınıflandırmalarına göre, Biga Yarımadası'nın Kaz Dağı gibi dağlık yöreler dışında kalan geniş bir bölümünde, yarı nemli iklim egemendir. Coğrafi olarak Akdeniz ile Karadeniz iklimleri arasında bir geçiş özelliği taşıyan yöre iklimi, geleneksel sınıflandırmaya göre yarı-nemli Marmara geçiş iklimine girer (Türkeş, 2006: 76).

a) Sıcaklık: Sıcak, soğuk, şiddetli soğuk gibi terimler görece ifadelerdir. Bazı kimselere göre soğuk olarak ifade edilen hava sıcaklığı, diğer bazılarına göre serin hatta sıcak olabilir. 20 °C ile 25 °C arasındaki sıcaklıklar, insanın kendini rahat hissettiği, fiziksel ve zihinsel etkinliklerini normal olarak yürütebildiği sıcaklıklardır. Fakat

sıcaklığın 30 °C'yi aştığı, vücut sıcaklığına yaklaştığı sıcaklıklar fiziksel ve zihinsel yavaşlamaya, terlemeye neden olur (Korkut, 1998:14). İnsan bedeninin 36,5 °C olan ortalama sıcaklığı fiziki bir zorlanmayla ya da ısı gücüyle (örneğin parlak güneş ışığı) karşı karşıya kalındığı zaman, terlenmediği takdirde, bir saat içinde 2 °C daha artar (Özgüç, 2003: 48). Sıcaklık, nemlilik ve hava hareketi birlikte, insan vücudunun hangi ölçüde ısı kaybedeceğini belirler. Sıcaklık, nem ve hissedilen rüzgar ölçümleri, tıpta kullanılan sıcaklık termometresinden daha doğru bir şekilde çevresel stresi gösterir (Meade vd, 2000: 159). Havanın en açık sağlık etkisi, sıcak ve soğuk uçlarında görülür. Vücudun temel sıcaklığı belirli bir noktanın aşağısına düştüğünde onun kimyasal reaksiyonları durur. Sıcaklık ise dolaşımın hızlanmasına yol açar ve elektrolit yapısını bozabilir. Sıcak çarpmasında terleme mekanizması vücut sıcaklığının hızlı bir şekilde artmasına izin vererek çöker. Beyindeki bazı proteinler ölümle sonuçlanma olmadan önce, vücut serinlese bile kalıcı bir şekilde değişebilir (Meade vd, 2000: 158).

Sıcaklıkların düşmesi, şiddetli soğuk terimi ile ifade edilmesi, insanlar üzerinde de fizyolojik ve psikolojik değişimlere neden olur. Bu konuda ilk dikkati çeken kandaki kırmızı küreciklerin azalmasıdır. Bu durum gözlerin retina tabakasında hemorajiye neden olur. Kan akışı bütün vücutta ağırlaşır. Geciken müdahalelerde pıhtılar, tıkanmalara (enfarktüs) ve ölümlere neden olur. Şiddetli soğuklar karşısında önlem alınmayışına bağlı olarak, pnömoni, nezle ve bronşit de çok sık rastlanan hastalıklardır. Nezle ve bronşit ekvatoral kutuplara doğru artarken, pnömoni ise yüksek yerlerdeki soğuk algınlıklarında fazlalaşır (Korkut, 1998:19).

Çanakkale'de günlük sıcaklıklarda sıcak ve soğuk dönem farkı belirgin olarak gözlenir. Sıcaklık farklarının sıcak dönemde artmasının nedeni, gezici depresyonlara bağlı olarak etkili olan hava kütlelerinin sık değişimidir. Soğuk dönemde günlük sıcaklıklar sıklıkla sıfırın altına düşmektedir (Koç vd, 2003: 51). Çanakkale'de yazlar sıcak geçer. Yaz sıcaklıkları Haziran başından itibaren kendini gösterir ve Ağustos sonlarına kadar devam eder. Yaz mevsiminde gündüz sıcaklığının fazla oluşu, günlük yaşantıya etki eder. Akdeniz ikliminin bir diğer özelliği de yaz mevsiminde sıklıkla esen yıldız ve poyraz rüzgarlarıdır. Çanakkale'de de etkili olan bu rüzgarlar, serin ve kurudur. Böylece, rüzgar etkisiyle yer değiştiren hava bol oksijen içerir. Söz konusu hava, ferahlık vermesi nedeniyle özellikle kalp hastaları için rahatlık sağlayan bir değer taşır.

Yaşam tarzları, giyim, yapı inşası teknolojilerinin yaygınlaşması ve mikroiklim kontrolü, insanların maruz kaldıkları atmosferik çevreyi homojenleştirmeye doğru yöneltmiştir. İnsanlar serbest atmosferde çok fazla bulunmazlar, aksine kendi mikroiklim kreasyonları içindedirler. Fiziksel aktivitenin vasomotor yanıtları (sıcak çevrede yüzeyel

kan damarlarının genişlemesi, soğuk çevrede ise sıkışması) ve vücut durumu ayarlamalarının içinde bulunduğu aralık, konfor zonudur. Fiziksel tepkilerin ana mekanizması bu zonun üzerinde yer alır ki; bunlar, sıcakta terleme ve soğukta termogenesis (kuvvetli gerilme ve titreme ile metabolizmanın hızlanması). Orta enlemlerin düşük ve yüksek basınç hava durumlarının geçiş etkileri arasında sıcaklık ve soğuğa bağlı olarak bozulan ya da zarar gören ısı düzenleyici sistemler en fazla bilinen etkiler arasındadır. Ölüm oranları her iki termal aşırılıkta da yükselmektedir. Bir taraftan iç mekanlarda kent sakinlerinin termal konforu garanti altına alınırken, iç mekanların sabit sıcaklığına bağlılık artmaktadır. Bu durum ısıtma ya da soğutma etkinliklerine bağlı olarak gaz emisyonlarını artırarak, hava kalitesini azaltmaktadır (Andris,1997: 155-171).

b) Nemlilik ve Yağış: Denize kıyısı olan alanlarda “nem” genel olarak iklimin karakterini karasal iklim koşullarına sahip alanlardan farklılaştırır. Deniz etkisindeki alanlarda havada bağıl nem ve mutlak nem fazladır. Bu nedenle günlük sıcaklık farkları çok azdır. Ancak havadaki nemin fazlalığı, sıcaklıkların insan üzerindeki etkisini artırır. Gündüzleri ve sıcak mevsimde termometre yüksek değerleri göstermese de bir bunaltı hissedilir. Vücudun iç sıcaklığını ayarlamak için salgıladığı terin çabuk buharlaşmaması, bunaltıyı daha da artırır. Deniz etkilerinin egemen olduğu yerlerde hava içindeki nemin fazlalığı güneş ışınlarını zayıflatır. Buraya yeni gelenlerin yadırgayacağı bir durum oluşturarak sıkıntı verebilir (Korkut,1998: 43).

Çizelge 2: Bağıl nem ile hissedilen sıcaklık arasındaki ilişki. (Robinson ve Henderson-Sellers, 1999:211)

Hava Sıcaklığı (°C)	Hissedilen Sıcaklık (°C)	Isı Stres Kategorisi	Ortalama Sıcaklık
60	52	Uyan	27-32
57	49 53	Ekstrem uyan	32-41
54	47 50 55	Tehlike	41-54
52	44 47 51 55 61	Ekstrem tehlike	> 54
49	42 44 47 51 54 59 64		
46	39 42 44 46 49 53 57 62 66		
43	37 39 41 42 44 47 51 54 58 62 66		
41	35 36 38 39 41 43 45 48 51 54 57 61 65		
38	33 34 35 36 37 38 40 42 43 46 49 52 56 59 62		
35	31 31 32 33 34 34 36 37 38 40 42 43 46 48 51 54 58		
32	28 29 29 30 31 31 32 33 34 35 36 37 38 39 41 43 45 47 50		
29	26 26 27 27 28 28 29 29 30 31 31 32 32 33 34 35 36 37 39 41 42		
27	23 23 24 24 25 25 26 26 26 27 27 27 28 28 29 30 31 31 32 32 33		
24	21 21 21 22 22 22 23 23 23 23 24 24 24 24 25 25 26 26 26 26 27		
21	18 18 18 18 19 19 19 19 20 20 21 21 21 11 21 21 22 22 22 22 22		
BN	0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100		

Terleme miktarı ve hızı ile dış sıcaklığın yüksekliğinin doğrudan bağılılığı varsa da, terleme, sadece dışarıdaki sıcaklığa bağlı değildir. Etrafımızı çevreleyen hava içindeki bağıl nemin oranına da bağlıdır. Sıcak havanın bağıl nemi yüksekse, yüzeye çıkan ter buharlaşamaz ve deri üzerinde kalır. Buharlaşma olmayınca da vücudun serinlemesi gerçekleşemez; vücut sıcaklığı yükselir ve sıkıntı başlar. Brüksel' de 29.5 °C'de havanın bunaltıcı olması, sıkıntı vermesi için bağıl nemin % 45 olması yeterlidir (Korkut, 1998:23-24).

Eğer bağıl nem çok yüksekse, örneğin % 70'in üzerindeyse, hava derinin üzerinden onu serinletecek miktarda nemi alamayacak ve vücudun gittikçe daha çok ısınmasıyla insan kendisini rahatsız hissedecektir. Bağıl nemin fazlalığı ise hava sıcaklığı 26 °C iken kalp krizi riskini artıracaktır; buna karşılık, kuru havada sıcaklık 36 °C'ye yaklaşırsa bile böyle bir tehlike çok daha düşük kalacaktır. Bu bakımdan, yüksek sıcaklıklarla yüksek bağıl nemin birlikte meydana gelmesi iklimik konfor açısından önemli bir engel oluşturur (Özgüç, 2003: 48), (Çizelge 2). Çanakkale'nin yıllık bağıl nem ortalaması % 72'dir. Yıllık bağıl nem ortalamasının en yüksek olduğu ay ortalaması % 80 ile Aralık, en düşük ay ortalaması ise % 63 ile Temmuz ve Ağustos'tadır.

Çanakkale'de yıllık ortalama yağış miktarı 619.7 mm. dir. Aylık yağış ortalamaları düzenli olarak Eylül ayından itibaren artmaya başlar, Ocak ayından itibaren azalır. Çanakkale'de en yüksek kar kalınlığı, 26 Ocak 2006'da 63 cm olarak ölçülmüştür. Çanakkale'de 2004 ve 2006 yıllarında afet ölçeğinde etkili olan kar fırtınalarının elektrik, su, haberleşme ve iletişim kesintilerine yol açması, yolların ulaşımına kapanması ve ısınma sorunları nedeniyle kentteki yurttaşlarla birlikte öğrenciler de olumsuz etkilenmiştir. Sağlık durumlarını etkileyen koşullar arasında öğrencilerin meteorolojik koşulları ilk sıraya koymalarının nedenleri arasında geçmişteki bu olumsuz deneyimleri gösterilebilir.

c) Basınç ve Rüzgarlar: Çanakkale, Türkiye geneliyle dönemsel olarak Subtropikal ve Orta Kuşak basınç sistemlerinin etkisine giren konum özelliklerine sahiptir. Ancak Çanakkale'de Anadolu'nun kuzeybatısındaki konumuna bağlı olarak Orta Kuşak basınç sistemleri Türkiye'nin diğer sahalarına göre daha etkindir. Çanakkale çevresinde sıcak ve soğuk dönemlerde etkili olan basınç sistemleri farklıdır. Buna bağlı olarak basınç rejiminde de sıcak ve soğuk dönem farkı açık bir şekilde görülür. Sıcak dönemde Azor Yüksek Basıncı ve Basra Alçak Basıncı en etkili basınç sistemleridir. Soğuk dönemde ise Azor Yüksek Basıncı, Gezici Alçak Basınçlar ve Sibirya Yüksek Basıncı daha belirgindir. Sıcak ve soğuk dönem arasında geçiş şartlarının yaşandığı bahar aylarında basınç sistemleri bakımından da geçiş özellikleri görülür (Koç vd, 2003:40,42).

Basınç sistemleri ve bunlara bağlı sokulan hava kütleleri özelliklerinin yıl içindeki değişikliği, beraberinde yaşanan hava durumlarının da değişmesine neden olmaktadır. Nitekim Çanakkale’de hava durumunda sıkça izlenen değişimlerin, insan sağlığı üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Atmosferik (barometrik) basınç değişimleri ekvator çevresinde çok azdır. Kuzey Amerika üzerinde normal basınç değişimleri 25 mb civarındadır. Yüksek enlemlerde basınç değişimleri 120 mb’a ulaşabilir. Atmosfer basıncındaki normal değişimin vücudun biyokimyasını neden etkilediği ile ilgili, kabul gören en önemli görüş, vücut hacminin yavaşça genişlemesi ve suyun tutulması ile elektrolit dengesinin değişmesidir. Bu değişiklikler vücudun eklemler ve gözler vb gibi belirli kısımlarında su tutulmasına yol açarak kan basıncı ağrısına, yüksek tansiyona, kanın pıhtılaşmasına ve genel huzursuzluğa neden olur (Meade vd, 2000: 162). Kentte son 33 yıllık rasat süresinde yıllık ortalama yerel basınç 1015.8 mb olup, en yüksek yerel basınç ortalaması 1041.6 mb ile Ocak ayında, en düşük yerel basınç ortalaması ise 987.9 mb ile Mart ayındadır. Yıllık en yüksek ve en düşük yerel basınç farkları ortalaması da 35.4 mb’dır. Kış mevsiminde bu fark en yüksek (50.2 mb) düzeydedir.

Rüzgarlar bazen vücudu soğuttuğu gibi, hastalık yayıcı maddelerin dağılımına da neden olurlar. Yüksek yoğunluğa sahip bakteriler, karasinekler de rüzgarlar yoluyla dünyada çeşitli alanları sağlık yönünden tehdit etmektedir. Hava kütleleri ayrıca oluşum özelliklerine göre aşırı elektrik yükü taşıyabilir ve bunların ayrılması yıldırımla sonuçlanır (Meade vd, 2000: 162,163). Çanakkale’de yıllık ortalama orajlı günler sayısı 29.4’tür. Oraj olaylarında bahar döneminde gözlenen artış, ısınmadan kaynaklanan kararsızlığın etkisidir. Kent içinde ve yakınındaki ağaçlık alanlara zaman zaman yıldırım düşmesine bağlı ölümler meydana geldiği bilinmektedir.

Şinuk (Chinook), Santa Ana, Fön, Siroko vb kuru rüzgarlar çeşitli kültürler arasında rahatsızlık, kötü durum, kazalar ve şiddetle bağdaştırılır. Bu konuda daha çok sıcaklık faktörü ile ilişki kurulursa da son zamanlarda şüpheler iyonlaşmaya yönelmiştir. Atmosferdeki iyonlaşmanın çok farklı kaynakları vardır. İyonlaşma hava parçacıkları kadar radyasyon etkisinden de kaynaklanır. Genel olarak kötü etkiler pozitif iyonlarla bağdaştırılır. Buna karşın negatif iyonlar genelde iyi hislerle ilişkilendirilir. Pozitif iyon yükleri doğal olarak fırtınalardan önce olur ve daha çok kuru, sıcak havalara eşlik ederler (Meade vd, 2000: 162,163). Çanakkale’de etkili olan “Iodos” da benzer etkilere sahiptir. Gelişi hassas bünyeli insanlar tarafından saatlerce öncesinden hissedilir. Bu özellikte kişilerde romatizma ağrıları başlar. Rüzgarın tam hakim olduğu zamanlarda, iç sıkıntısı, baş ağrısı, sinirlilik, romatizma ağrılarında artış, pek çok kimsede görülen fizyolojik ve

patalojik görüntülerdir (Korkut,1998: 21).

Anket sonuçlarına göre “Çanakkale’ye geldikten sonra hangi sağlık şikayetlerinizde belirgin bir artış oldu?” sorusunda ilk sırayı % 49 oranı ile “baş ağrısı”nın alması, ikinci sırayı ise “psikolojik/ruhsal” şikayetin alması (%35) dikkat çekicidir. Üçüncü ve dördüncü sıralarda ise “üst solunum yolları rahatsızlıkları” (%26) ile “eklem/romatizmal rahatsızlıklar” (%18) yer almıştır. Burada en dikkat çekici rahatsızlık başlığı “baş ağrısı”dır. Çünkü ankete katılan 407 öğrenci arasında, Çanakkale’ye gelmeden önce baş ağrısı şikayeti bulunan öğrenci sayısı sadece 24 iken, Çanakkale’ye geldikten sonra baş ağrısı şikayetleri çektiğini bildiren öğrenci sayısı, hiçbir grupta olmadığı kadar yüksek bir artış göstermiştir (200 kişi). “Çanakkale’ye geldikten sonra hangi faktörlerin genel sağlık durumunuzu olumsuz etkilediğini düşünürsünüz?” sorusunu 244 öğrenci “meteorolojik faktörler” (%60), 226 öğrenci de (%56), “uyku düzenimin bozulması” şeklinde yanıtlamışlardır. Uyku kalitesinin bozulmasında başka faktörler (barınma koşulları, gürültü vb) rol oynayabilir. Ancak, bu konuyla meteorolojik faktörler arasında ilişki olabileceği düşünülmelidir. Rüzgar şiddetine bağlı olarak kentte çok sık elektrik kesintilerin yaşanması, rüzgara bağlı uçuldamalar, gürültüler vb etkilerin uyku düzenini olumsuz etkileyeceği açıktır.

İnsanların hafif bir giyimle dolaşabilecekleri sıcaklık dereceleri, 16-18 °C’nin üzerinde kalan sıcaklıklardır (çıplakken sıcaklığın 30 °C’nin altına inmesiyle insan üşümeye başlar). Vücut, sıcaklığın 10 °C’ye düşmesiyle üşümeye başlar; rüzgarla birlikte sıcaklık kaybı daha da artar. Rüzgar, nemin cilt üzerinden buharlaşma hızını artırmakla kalmaz, aynı zamanda da ısının deriden kaybolarak çevredeki havaya karışma hızını da artırır. Bu yüzden de bir esinti aşırı ısınmayı azalttığı gibi, yüksek sıcaklıklarda rahatlama da sağlar; ancak, vücudun hızla üşümesine ve bu kez düşük sıcaklıklarla bağlantılı rahatsızlıklara yol açar (Özgüç, 2003: 48). Genel olarak yaz mevsiminde Marmara Bölgesinde ve Ege kıyılarımızda görülen “poyraz” ortamı serinletici, havanın nemini azaltıcı, bol oksijen getirici gibi özellikleri ile ferahlık verici, sağlığı takviye edici etkiler yapar (Korkut,1998: 21).

Rüzgara karşı yürümenin göğüs ve kalp hastaları açısından önemli bir risk oluşturduğu anlaşılmıştır. Uzmanlar rüzgarlı günlerde kalp rahatsızlığı bulunanların yürüyüşlerinin bile merdiven çıkmak, koşmak kadar yorucu olabildiğini belirtmektedir. Ani kalp krizlerini önlemek için hastaların böyle günlerde evden çıkmamaları ya da rüzgara karşı yürümemeleri önerilmektedir. Akdeniz iklim bölgesinde sabah ve akşam saatlerinde rüzgarlı hava koşullarının kalp rahatsızlıklarını artırdığı da ileri sürülmektedir.(www.ntvmsnbc.com, a)

Cephe geçişi, hava kütlelerinin bir değişimini gösterir. Özellikle geçişine ‘bora’ tarafından eşlik edilen rüzgarlar, elektrik ve kızılötesi ses üretirler. Hava kütleleri değiştikçe insanları etkileyen çevresel faktörlerin değişimi; ısı, nemlilik, parlaklık ya da bulutluluk, canlı organizmaların asılı kalışları ve atmosfer basıncı da değişir. Vücut tüm bu unsurlar ve yol açtıkları değişikliklerle uğraşır. Biriken stresler, bireylerin sağlık düzeylerini zayıflatarak iyileşmede başarısızlığa uğratabilir. Cephe geçişlerinin sıklıkla artan ölüm oranları ile ilişkili olması bu yüzden şaşırtıcı değildir (Meade vd, 2000: 164). Orta enlemlerde düşük ve yüksek basınç özelliğinde hava durumlarının geçiş etkileri ısınma ya da soğumaya bağlı olarak ısı düzenleyici sistemi etkilemeleri en fazla bilinen etkiler arasındadır. Bu durum kalbe ait kılcal damarlar sistemi, nefes alma, endokrin, beyincik, böbrek ve romatizma hastalıkları ile sonuçlanabilir (Andris,1997: 155-171).

Çanakkale’de yerel basınçlar sıcaklık özelliklerine bağlı olarak sıcak dönem düşük, soğuk dönem yüksektir. Basınç farkları ise soğuk dönemde en yüksek etki oranına ulaşan gezici alçak basınçlar (çoklukla polar cephe kaynaklı) nedeniyle fazla, sıcak dönemde ise azdır. Soğuk dönemde gezici alçak basınç sistemlerinin yüksek etkinlik oranına ulaşması nedeniyle, rüzgar yönlerinde bir çeşitlenme söz konusudur. Fırtınalı günler soğuk dönemde daha fazladır. Sıcak dönemde kuzeydoğu tek hakim yön iken, soğuk dönemde güney sektörlü rüzgarların da hakim yön olarak belirlendiği dikkat çekmektedir. Sıcak dönemde Azor yüksek basıncı ve Basra alçak basıncı arasında yaşanan hava hareketleri, rüzgarların güçlenmesine neden olur. (Koç vd, 2003:50-69). 1937-1998 yılları arasındaki 62 yıllık verilere göre Çanakkale kentinde yıllık rüzgar hızı ortalaması 4.5 m/sn’dir. Son 33 yıllık rasatlara göre hakim rüzgar yönünün kuzeydoğu rüzgarı olduğu belirlenmiştir. En hızlı rüzgarlar SW yönünden esmektedir ve ortalama hızı 38.7 m/sn’dir. Çanakkale’de ortalama fırtınalı gün (rüzgar hızı \geq 17.2 m/sn) sayısı 47.1, ortalama kuvvetli rüzgarlı (10.8-17.1 m/sn) gün sayısı 171.6’dır. Böylece bu iki başlık altındaki günlerin sayısı 218.7 günü bulmaktadır.

Hava Kalitesi

Hava kirliliği, atmosferin doğal yapısında optimum sınırlarında olmayan bir ya da birden fazla maddenin insan ve çevre sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek düzeyde yeterli bir zaman diliminde bulunması şeklinde tanımlanabilir. Hava kalitesi ise, insan ve çevresi üzerine etki eden hava kirliliğinin bir göstergesidir. Hava kalitesinin nasıl olması gerektiği, “hava kalitesi kriterleri” yoluyla ortaya konur. Genellikle hava kalitesi sınır değerleri; uzun vadeli sınır değerler (UVS) ve kısa vadeli sınır değerler (KVS) olmak üzere iki şekilde tanımlanır. UVS, hava kirlleticilerin düşük miktarlarının uzun sürede

solunmasıyla ortaya çıkan kronik etkiler için verilen üst sınır değerlerini gösterir. KVS ise, kısa sürede hava kirleticilerin yüksek derişimlerinin solunmasıyla ortaya çıkan kısa süreli akut etkiler için belirtilen sınır değerleri göstermektedir (Okutan,1993:3). Hava kirlenmesi eğer düşük düzeyli ise ya da kısa süreli dönemlerde düşük düzeyde etkiliyse gözlerde yanmaya, solunum sisteminde zorlanmalara neden olur. Eğer kirlenme yüksek düzeyde ise ya da sürekli ise, solunum sorunlarına, kronik akciğer hastalıklarına, astım ve kalp-damar hastalıklarına, bitkilerin fotosentetik üretiminin düşmesine yol açarak bitkilerin zarar görmesine, asit yağışlarla toprak ve su kirlenmesine neden olur (Özdilek,2004: 82). Hava kalitesi kriterleri ülkeden ülkeye değişebildiği gibi, bazen aynı ülke içindeki değişik özellikteki bölgeleri (kırsal, endüstri, yerleşim alanları vb) için farklı kriterler söz konusudur. Örneğin, AB ülkelerinde insan sağlığı için kabul edilebilir SO₂ oranı 125 µg/m³ iken, Türkiye'de 400 µg/m³'tür. Benzer olarak toz maddede AB standardı 50 µg/m³, Türkiye'de ise 300 µg/m³'tür (Çizelge 3).

Çizelge 3: Türkiye'de hava kirleticileri için uyulması gereken uzun ve kısa vadeli sınır değerleri. (Çevre ve Orman Bakanlığı, Hava Kalitesinin Korunması Yönetmeliği)

Kirletici	Alan	Birim	UVS	KVS
SO ₂ (SO ₃ dahil)	Genel	(µg/m ³)	150	400 (900)
	Endüstri Bölgeleri	(µg/m ³)	250	400 (900)
PM /10 mikron ve daha küçük Partikül Maddeler	Genel	(µg/m ³)	150	300
	Endüstri Böl.	(µg/m ³)	200	400

Parantez içindeki rakamlar, referans maksimum saatlik sınır değerlerdir.

Hava kirleticileri çeşitli özellikleri göz önüne alınarak sınıflandırılabilir. Genel bir sıralama içinde kükürlü maddeler ve partiküller (tozlar) ilk sırayı alırlar. Onları organik maddeler, azotlu maddeler, karbonmonoksit, halojenler ve radyoaktif maddeler izler (Okutan,1993:4).

Partikül Madde (PM): Partikül şeklindeki kirletici emisyonların tanımları iriliklerine, yoğunluklarına ve kimyasal yapılarına bağlı olarak aerosol, duman, is ve toz şeklinde adlandırılır. Tozluluk ister doğal, isterse yapay nedenlerden kaynaklansın görüş mesafesini kısaltan; insan, hayvan ve bitki sağlığına olumsuz etki yapan bir kirlilik türüdür.

1993-2001 yılları arasında Çanakkale'de yapılan PM ölçümlerinde belirlenen aylık ortalamalar, hiçbir şekilde UVS ve KVS değerlerini aşmadığı gibi, kış sezonu ortalaması olan 200µg/m³'ün oldukça altında kalmıştır. 2001-2002 kış döneminde; SO₂ değerinde olduğu gibi kış değeri ortalaması düşük kalmıştır. Ancak son yıllarda PM ortalama değerlerinin 2001-2002 kış sezonu ortalamasına göre arttığı izlenmektedir. 2001-2002 kış

sezonu PM ortalaması $22 \mu\text{g}/\text{m}^3$ iken, 2004-2005 kış sezonu ortalaması $31 \mu\text{g}/\text{m}^3$, 2005-2006 kış sezonu ortalaması da $26 \mu\text{g}/\text{m}^3$ 'e yükselmiştir.

Kükürt Oksitler (SO_x): Havadaki kükürt oksitler içinde en büyük pay kükürtdioksit (SO₂) gazına aittir. Havadaki bazı derişimleri ağızda karakteristik tat bırakırken daha yüksek derişimleri boğucu bir hisse yol açmaktadır. Atmosferde hızlı bir oksitlenme süreci ile kükürttrioksit (SO₃)'e dönüşür. SO₃ ise yağmur ve yoğunlaşmış nem (sis) damlacıkları ile birleşerek havada sülfürik asitin oluşmasına yol açar. (Okutan,1993:8). SO₂ suda çözünebildiği gibi üst solunum yolları içinde de çözünür. Uzun süre söz konusu kirleticilere maruz kalmak akciğerlerde birikimi artırır.

Her ne kadar hava kirleticileri pek çok organ sistemini etkileyebilirse de en ağır zedelenme genellikle akciğerlerdedir. Solunum sistemi, hava kirleticilerin birincil hedef organı olduğundan, solunum yolu hastalıkları üzerine yapılan araştırmalarda, hava kirliliğinin değişik şekilleri önemli bir risk faktörü olarak düşünülmektedir (Bertollini vd.,1999: 26). Yapılan araştırmalar, SO₂ ve SO₃'ün fizyolojik etkilerinin daha çok üst solunum yollarında, keskin, boğucu ve tahriş edici bir özellik göstermesi şeklinde görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. 1972'de New York'da yapılan bir çalışmada, kükürtoksit konsantrasyonunun yoğun olduğu bölgelerde, 1-12 yaş grubu arasındaki çocuklarda akut bronşit hastalıklarında % 18 artış olduğu belirlenmiştir (Ertürk, 1993:27) Kısa dönem kirlilik olgularının, çocuklarda alt solunum yolu sistemi hastalıklarının %7- %10'una neden olduğu tahmin edilmektedir. Bu oranlar çok kirli kentlerde %20 seviyesine ulaşmaktadır (Bertollini vd.,1999: VI).

Havadaki SO₂ seviyelerinin toplum sağlığı ile ilişkili olduğu bilinmekle beraber, dikkate değer husus SO₂'nin atmosferde her zaman partikülle beraber değerlendirilmesi gerektiğidir (Çizelge 4). Bu yüzden çok yüksek derişimleri hariç olmak üzere atmosferde bulunabilen seviyelerdeki SO₂ 'nin, partiküllerle beraber değerlendirildiğinde solunum yolu rahatsızlıkları yarattığı, özellikle akciğer yetmezliği ve solunum sistemi hastaları için öldürücü olabildiği düşünülmektedir (Okutan,1993:9). Aralık 1952'de Londra'da SO₂ ve partikül konsantrasyonlarının normal seviyelerin birkaç katına ulaşması sonucunda hava kirliliğinden dolayı ölen insanların sayısında önemli bir artış gözlenmiştir. İstanbul için yapılan bir çalışmada da SO₂ ve PM konsantrasyonları ile akciğer ve solunum yolları hastalıkları (KOA) arasında paralellik saptanmıştır (Ertürk, 1993:27). AB (Avrupa Birliği) için hava kirliliğinin etkilerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre hava kirliliği, ortalama insan ömrünü 9 ay kısaltan gizli bir etmen olarak nitelenmiştir. Sadece İngiltere'de hava kirliliğinin yılda 32 binin üzerinde erken ölüme yol açtığı düşünülüyor. Her Avrupalı'nın yılda yarım gün hava kirliliğinden kaynaklanan

rahatsızlıklar nedeniyle işe gidemediği ve bu durumun Avrupa ekonomisine maliyetinin yılda 80 milyon Avro olduğu belirtilmektedir (www.bbc.co.uk, 21.2.2005).

Çizelge 4: Partiküllerin insan sağlığı üzerinde yaptığı olumsuz etkiler (Ertürk, 1993:36)

$\mu\text{g}/\text{m}^3$	Süre	Etkiler
110	24 saat	Solunum yolları rahatsızlıklarının artma riski
100-130	+ $\text{SO}_2 > 120 \mu\text{g}/\text{m}^3$	Çocuklarda solunum yolları hastalıklarında artış
150	+Bağıl nem %70	Görüş mesafesinin 8 km'nin altına düşmesi
300	24 saat+ $\text{SO}_2 > 630 \mu\text{g}/\text{m}^3$	Kronik bronşit hastalarında akut semptomların artması
700	24 saat+ $\text{SO}_2 > 715 \mu\text{g}/\text{m}^3$	Ölüm oranlarında ve hastalıklarda artışlar
1000	10 dakika	Solunum yollarında mekanik değişimler

Türkiye'de kış günlerinde birçok kentte hava kirliliği gün içinde defalarca sınır değerlerini aşar. Endüstri ya da ısınma etkinlikleri sonucunda oluşabilen hava kirliliği, günümüzde kentlerde yaşanan önemli bir çevre sorunudur. Çanakkale'de yoğun bir endüstri etkinliğinden ya da motorlu araç trafiğinden söz edilemez. Buradaki kirlenme, kış günlerinde kullanılan kömür tüketiminden kaynaklanır. Çevre Bakanlığı verilerine göre Çanakkale kenti, 2004 yılında SO_2 ortalamalarının en yüksek bulunduğu yerleşimler arasında üçüncü sıradadır. 2005 yılında ise ikinci sıraya çıkmıştır. Çevre Bakanlığı'nca 2006-2007 kış sezonu için yayınlanan genelgede Çanakkale, Biga, Çan ve Gelibolu kentleri 1. grup kirlil il ve ilçeler arasında yer almıştır. Çanakkale'de en fazla ölüme neden olan ilk on hastalık arasında solunum yolları ile ilgili hastalıkların toplam oranının % 23.6 gibi yüksek bir fatalite oranına sahip olduğu anlaşılmaktadır. İlk on içinde nefes borusu, bronşlar ve akciğer habis ırları %11.4 ile ilk sıradadır. İkinci sırada ise % 10.9 ile solunum sisteminin diğer hastalıkları bulunurken, %1.3 fatalite oranı ile bronşit ve astım 9. sıradadır (Erinbaş, 2006:60-61).

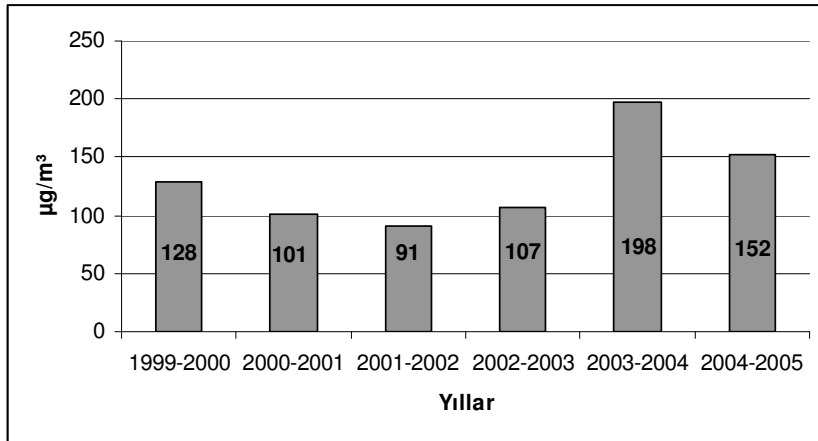
Çizelge 5: Hava kirlenmesi seviyelerine göre beklenen sağlık etkileri (Yücel vd.,1995)

Kirletici	Aşırı ölüm hızı ve fazla hasta yatışı Günlük Ortalama Değer	Göğüs hastalıklı hastalarda fenalaşmalar Kış Dönemi Ortalaması	Göğüs semptomları
SO_2	$500 \mu\text{g}/\text{m}^3$	$250-500 \mu\text{g}/\text{m}^3$	$100 \mu\text{g}/\text{m}^3$
PM	$500 \mu\text{g}/\text{m}^3$	$250 \mu\text{g}/\text{m}^3$	$100 \mu\text{g}/\text{m}^3$

Çanakkale'de 2003-2004 kış sezonunda günlük ortalamalarda 44 kez $250 \mu\text{g}/\text{m}^3$ sınırı aşılrken, 3 kez de $500 \mu\text{g}/\text{m}^3$ sınırı aşılmıştır. 2004-2005 kış sezonunda ise günlük ortalamaların $250 \mu\text{g}/\text{m}^3$ dan fazla olduğu günler 33; $500 \mu\text{g}/\text{m}^3$ 'dan fazla olduğu gün sayısı da 1'dir. Genel olarak PM ölçümleri düşük olmasına karşın SO_2 'nin yüksek olduğu bazı günlerde, artan PM oranı da eşlik etmektedir. Kuşkusuz bu durum hava kalitesinin büyük ölçüde bozulmasına yol açarak insan sağlığı açısından daha olumsuz ortam

koşulları oluşturmaktadır. Örneğin, 13 Ocak 2004'te günlük ortalama SO₂ 521 µg/m³, PM ortalaması ise 90 µg/m³'dir. Benzer olarak 10 Şubat 2005 tarihinde günlük ortalama SO₂ 465 µg/m³, PM ortalaması ise 68 µg/m³'dir. Çanakkale için yapılan bir araştırmada ortaya konulduğu gibi, 11.04.1997 tarihinden itibaren düşük kalorili ve kükürt oranı yüksek yerli kömür ve toz kömürün yasaklanması SO₂ için hemen etkisini göstermiş, PM için de 1991'den 1997'ye doğru bir düşüş belirlenmiştir. Geçmişte Çanakkale'de PM yönünden belirlenen bir kirlilik de söz konusudur. Örneğin, 1991-1992 kış sezonunda Aralık ve Ocak aylarında günlük maksimum hedef sınır değerleri aşılmıştır (Uysal, 2002: 18-23).

Topografya özellikleri de Çanakkale'de olduğu gibi, hava kalitesinin insan sağlığını tehdit edebilir düzeylere gelmesine yol açabilir. Kentlerde hava genellikle durağandır ve çevreye oranla özellikle kış aylarında daha sıcaktır. Böyle durumlarda termal terselme oluşursa kentin en üstünde yer alan hava soğuk olacak, onun altında sıcak bir hava tabakası sıkışıp kalacak ve en alttaki kent yüzeyine çevredeki yükseltilerden serin hava hücum edecektir. Bu durumda konutlardan ortama verilecek ısı ve hava kirleticiler yoğun olarak kentin yüzeyine yakın yerlerde kalır. (Özdilek, 2004: 82).



Şekil 3: Çanakkale Kenti 1999-2005 Kış Dönemi SO₂ Ortalamaları

Çanakkale yüksek rüzgar hızı özelliklerine sahiptir. Üstelik ısıtma dönemi olan soğuk mevsimde rüzgar hızı da artmaktadır. Bir yerleşim bölgesinde tabaka yüzeyinde rüzgar hızı 2 m/s'yi sıklıkla aşarsa terselmeyi bozarak, kent üzerinden uzaklaştırabilmektedir (Koç vd, 2003:313). Ancak kent merkezinde bulunan az katlı eski binaların yıkılarak yerlerine çok katlı konutlar yapılmaktadır. Bu esnada bahçe alanları da ortadan kaldırılmaktadır. Hakim rüzgar yönü olan kuzey-kuzeydoğu istikametinde çok katlı binaların ve konutların yapılması, rüzgar hava koridorlarının ortadan kalkmasına neden olarak hava kirliliğine olumsuz bir etki yapmaktadır.

Flora Özellikleri

Sıcaklık ve nemlilik havadaki kalıntılar için sınırlayıcı faktörlerdir. Bakteriler sıklıkla aşırı sıcaklığa dayanabilir; fakat nemlilik tarafından ciddi şekilde etkilenebilirler. Virüsler, sadece yaşayan organizmalarda çoğalabilir; ancak onlar, havada birkaç saniyeden birkaç saate kadar dayanabilir. Hem mantarlar hem de polenler ise uzun süre havada asılı kalabilir. Bunlar bazı ciddi akciğer hastalıklarına da yol açabilir. Bunların dağılımı daha çok sıcaklık, nemlilik ve onları topraktan toplayan yerel rüzgarlarla yakından ilişkilidir (Meade vd, 2000: 162)

Allerji ve astım hastalıkları Türkiye'de ciddi bir sağlık problemi oluşturmaya başlamıştır. Her yaştan insanlar aerobiyolojik hastalıklardan etkilenirler. Özellikle çocuklar arasında görülen astım ise, her yerde artarak yaygınlaşmaktadır. Allerji hastalıklarından sorumlu en önemli dış faktör olarak havada taşınan polenler bildirilmektedir. 2000-2001 yılları arasında Güvensen ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre Çanakkale, allerji hastalarının dikkat çekici bir şekilde arttığı kentlerdendir (Güvensen vd., 2005:507-518). Bir yıllık çalışma döneminde kentte 534 allerji hastasının tedavi amacıyla sağlık kuruluşlarına başvurduğu saptanmıştır. En fazla polen ilkbahar döneminde, en az polen de kış süresince kaydedilmiştir. Alerjik hastaların sayısı Mayıs ve Haziran boyunca artmakta, Temmuz ayında azalmaktadır. Ancak Ağustos ayında hasta sayısı tekrar artış göstermektedir. Kent içinde kurulan iki istasyonda yakalanan polenlerin büyük bir bölümü sırasıyla çam (Pinaceae) türleri (%56.04), meşe (Quercus) türleri (%9.28), Servi (Cupressaceae/Taxodiaceae) türleri (%7.47), zeytin (Olea europaea- % 5.13) ve yabani zeytin (Oleaceae - %0.54) gibi alerjenik bitki türlerine aittir. Yörede, düşük alerjenik bitki türlerinin toplam polenlere oranları, alerjenik türlere kıyasla oldukça düşüktür. Bunlar da sırasıyla Sarcopoterium spinosum (abdestbozan- %1.95), Morus (dut- %0.90), Acer (Akçaağaç- %0.77), Rosaceae (gülgiller- % 0.48) ve menengiç (Pistacia- %0.35)'tir (Uysal, 2005: 508-518). Bıçakçı ve arkadaşları tarafından Türkiye ölçeğinde yapılan atmosferik polen çalışmalarına göre Çanakkale'de en fazla polene Mayıs-Haziran aylarında rastlanmıştır. Aynı çalışmaya göre Çanakkale'de odunsu bitki polenlerinin oranı %86.65, otsu bitki polenlerinin oranı ise %11.78'dir. (Bıçakçı vd.,2005:134).

Bölgede bitki çeşitliliğinin oldukça fazla olması, kentin rüzgar özellikleriyle birlikte polenlerin geniş alanlara taşınmasını ve yoğunluğunu artırmaktadır. Bitki örtüsünün dağılım özellikleri de kısa mesafelerde önemli bir zenginliği ortaya koymaktadır. Denizden 30-40 km kadar içerilerde ve 600 m. yüksekliğe kadar görülebilen maki bitkileri, daha çok Gelibolu yarımadasının güneyinde, Lapseki ile Biga arasında ve

kıyılardan orman alt sınırına kadar olan yerlerde yaygındır (Önder vd., 2005:16). Çanakkale orman varlığı açısından zengin sayılan bir ilimizdir. Ormanlar il yüzölçümünün % 54'ünü kaplar. Ormanlarda en sık rastlanan ağaç türleri başta Kızılcıam olmak üzere Karaçam, Bodur Ardıç, Meşe, Kayın, Kestane, Kazdağı Göknarı ve Adi Porsuk'tur. Yeşil alanlarda yaygın olan bitki türleri arasında ise Çınar, Akçaağaç, Dişbudak, Sedir, servi türleri, çam türleri, İğde, Karaağaç, kartopu, Ateşdikeni, Zakkum, Gül ve Erguvan gibi türler yer almaktadır (Önder vd., 2005: 43). Ormanlar kent çevresinde hemen deniz kenarından başlamakla birlikte belirli bir yükselti sınırından sonra yoğunlaşmaktadır. Merkez ilçe'de çok sayıda (50) köy de bulunur. Kente birkaç kilometre mesafede, geniş tarım arazileri bulunan köyler yer alır (Karacaören, Sarıcaeli vb). Kentteki mahallelerde (Esenler ve Barbaros) buğday, ayçiçeği, mısır, pamuk, yetiştirilen tarım arazileri ve bostanlara da sıkça rastlanır.

Anket sonuçlarına göre 407 öğrenci arasında Çanakkale'ye gelmeden önce allerji şikayeti olan öğrenci sayısı sadece 42 iken, Çanakkale'ye geldikten sonra allerji şikayetleri olduğunu söyleyen öğrenci sayısı ise yaklaşık iki kat fazladır (90). Böylece bu rahatsızlık grubunun toplama oranı % 22 gibi yüksek bir değere ulaşmaktadır. Bununla birlikte polen mevsimi olarak biri ilkbaharda diğeri de Ağustos ayında olmak üzere iki dönem söz konusudur. Ancak Ağustos ayında öğrencilerin tatilleri nedeniyle kentte olmadığını da belirtmek gerekir.

Su Kalitesi

İnsan sağlığı açısından suların kirlilik derecesi önem taşır. Bu durum içerdiği mikroorganizma sayısı ile ilişkilidir. Özellikle yaz ayları sularla bulaşan hastalık etkenlerinin yaygın olarak görüldüğü bir dönemdir. Kentin şebeke sularının temiz olmadığına ilişkin yaygın olan görüş anket sonuçlarına da yansımıştır. Öğrencilere göre Çanakkale'de sağlık durumlarını olumsuz etkileyen faktörler içinde 'su kirliliği' (%34), 'hava kirliliği' (%31) nden daha fazla etkilidir.

Çanakkale'de kentin içme ve kullanma suyu gereksinimi Atikhisar barajından sağlanır. Ancak baraj sularından alınan örneklerin TS 266 içme suyu standartları açısından fiziksel olarak tortulu ve bulanık olması, kimyasal olarak da amonyum mangan, demir, ve nitrit içermesi sonucu arıtılması gerektiğine karar verilmiştir. 1991 yılında hizmete giren arıtma tesisi, 2000 m³/h kapasiteye sahiptir ve ortalama olarak 900 m³/h kapasite ile çalışmaktadır. Söz konusu miktar nedeni ile "İnsani Tüketim Amaçlı Sular Hakkındaki Yönetmelik" uyarınca her yıl kontrol izlemesi sayısının 31 den az olmaması gerekir.

İçme sularında bazı maddelerin fazla olması durumunda, kanserden alzheimer kadar pek çok hastalık, insan yaşamını tehdit edebilir. Çanakkale'nin içme suyu kaynağında olduğu gibi, suda amonyum, nitrit ve nitrat yetişkinlerde barsak, sindirim ve idrar sistemlerinde iltihaplanmaya, 6 aydan küçük bebeklerde mide asidi oluşumuna neden olabilmektedir. Sudaki demir oranının artması ise karaciğer yetmezliği, mide krampları, baş dönmesi ve kusma gibi sonuçlar doğurabilmektedir (www.ntvmsnbc.com, b). Bazı çalışmalar da kardiyovasküler hastalıklarla içme suyunun sertliği arasında istatistiksel açıdan ters bir ilişki olduğunu göstermektedir (çözünmüş kalsiyum ve magnezyumla ilişkili olarak). Ne var ki, mevcut veriler bu ilişkiyi kanıtlamak için yeterli değildir (Bertollini vd.,1999: 16).

Çizelge 6: Çanakkale ili ve merkez ilçede su kalitesi kontrolleri

(İl Halk Sağlığı Laboratuvar Müdürlüğü, Su Analiz Raporu Örnekleri, 2006.)

Yer	Kontrol İzlemesi Kapsamında Alınan Örneklerin Sonuçları (%)				Kontrol İzlemesi Dışında Alınan Örneklerin Sonuçları (%)			
	Mikrobiyolojik		Kimyasal		Mikrobiyolojik		Kimyasal	
	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil	Uygun	Uygun Değil
Çanakkale Kenti	52	48	82	18	87	13	72	28
Çanakkale İli	48	52	57	43	64	36	55	45

Türkiye'de suyla bulaşan hastalıkların başında tifo, salmonellozis, dizanteri, çeşitli ishaller, kolera ve hepatit A gelir. (Gözüküçük, 2005: 91-93) Nitekim 2005 yılı Ekim ayı içinde Cevatpaşa Mahallesiindeki öğrencilerin bir çoğu halsizlik ve mide bulantısı şikayetleri göstermişti. Bunun üzerine yapılan sağlık taramasında 10 öğrenciye sarılık (Hepatit A) teşhisi konmuş, 70 öğrenci de sağlık açısından izlenmeye alınmıştı. Olay, kentte kısa süreli de olsa salgın paniğine yol açmıştır. Hastalığın, okuldaki musluklardan içilen sulardan kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Nitekim, yaklaşık bir yıl sonra yapılan mikrobiyolojik analiz raporuna göre Cevatpaşa İlköğretim Okulu'ndan alınan suların analizinde 100 cc'de hiç bulunmaması gereken koliform bakteri sayısı 23 bulunmuştur. Bazı rapor örneklerinde ise, merkeze bağlı köylerde kullanılan suların analizinde bu sayı 240'a kadar çıkmaktadır. Sular çeşitli çevresel faktörlerle kirlenebilir. Gerek kentte, gerekse il genelinde gerçekleştirilen mikrobiyolojik analizlerin sonuçları, bu konuda bir sorunun varlığına işaret etmektedir (Çizelge 6).

Sosyal Çevre Faktörleri

Gürültü

Çanakkale'de en önemli gürültü kaynağı olarak şehir trafiği belirlenebilir. Yine de

bu trafik gürültüsü büyük kentlerdeki trafik gürültüsü ile karşılaştırıldığında oldukça düşük seviyelerdedir. İl merkezindeki önemli arterlerdeki kavşaklarda gürültü seviyesi ortalamaları iş saatleri başlangıcında ve bitiminde 70-75 dB (desibel) arasında değişirken, maksimum değerler 78 dB' e çıkmaktadır.

Gürültü Kirliliği ile ilgili 1986 tarihli "Gürültü Kontrol Yönetmeliği" revize edilerek 1.7.2005 tarihinde "Çevresel Gürültünün Değerlendirilmesi ve Yönetimi Yönetmeliği" adıyla yürürlüğe girmiştir. Buna göre belirlenen iç mekan sınır değerleri, şehir içinde gece süresince yatak odaları için 40 dB, gündüz ve akşam süresince oturma odaları için 55 dB'dir. Kent içinde yapılaşmanın yoğun olması ve bitişik nizam şeklindeki konut dokusu nedeniyle gürültü değerleri yüksek olsa da oturma odaları için kriterler genel olarak sağlanmaktadır. Ancak yatak odaları için verilen kriterler pencere ve duvar izolasyonu sağlanmış konutlarda elde edilebilmektedir (Önder vd., 2005:323). Bunun yanı sıra temel gürültü kriteri "Eğitim Tesisleri Alanları"nda ders sırasında 35 dB'dir.

Kentte en önemli gürültü kaynakları motosikletler ile inşaat-şantiye gürültüleri ve temizlik hizmetleri sırasında oluşan gürültülerdir. İl merkezinde inşaat ve şantiye etkinliklerinin yaygın ve yoğun oluşu dikkat çekicidir. Konut inşaatlarında özellikle perde ile çevreleme önlemleri neredeyse hiç alınmaz. Bu durum gürültünün ve tozun çevreye dağılmasına neden olarak önemli bir kirlenici kaynağı oluşturur. Kentte tozun varlığı hissedilir ölçüde çoktur. Havada mikroorganizmalar toz partiküllerinde ve damlacıklarda taşınarak üst solunum yolları ya da deriye yerleşirler. Tozlu ortamlar hastalıkların yayılmasında rol oynarlar (Tünger,1996: 25).

Beslenme

Yetersiz beslenme sonucunda insanlar dış etkenlere karşı daha dirençsiz hale gelir ve daha kolay hastalanır. Günlük protein gereksinimi yaşlara göre değişir. Büyüme çağındaki olanlarda bu miktar kuşkusuz daha fazladır. Proteinler hayvansal ve bitkisel kaynaklar yoluyla alınabilir. Ancak bitkisel proteinler, vücut için gerekli aminoasitlerin bir kısmını içermezler ya da az içerirler. Bu nedenle büyüme çağındaki olanlar ve özellikle zihinsel çalışma yapanlar hayvansal protein kaynaklarından daha fazla yararlanmalıdır. İngiltere'de kişi başına günlük hayvansal protein alımı ortalama 101 gram, İtalya'da 71 gram, Türkiye'de ise 21 gramdır.

Ankete katılan öğrencilerden 154'üne göre (% 38), Çanakkale'de genel sağlık durumlarını olumsuz etkileyen faktörler arasında 'beslenme düzenlerinin bozulması', önemli bir sorundur. Öte yandan Çanakkale gerçekten de gerek taze sebze-meyve çeşitliliği yönünden, gerekse taze balık çeşitliliği yönünden beslenme olanakları açısından

elverişli bir kenttir. Yıl boyunca kentte her zaman taze balık bulmak mümkündür. Çanakkale’de, menüsünde balık bulunan ve öğrencilerin de yararlanabileceği pek çok lokanta ve kafeterya bulunur.

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin Çanakkale’ye geldikten sonra et ve balık tüketiminde ya da sebze-meyve tüketiminde anlamlı bir artış olmamıştır. Ancak atıştırma tarzı beslenmeye eğilimin çok yüksek olduğu izlenmektedir. Son yıllarda ülkemizde kalp ve damar hastalıklarının gençlerde görülme oranında bir artışa dikkat çekilmektedir. Bunun başlıca nedeni de obezite ve yanlış beslenme olarak gösterilmektedir. Atıştırma tarzı beslenmenin genç nüfus arasında hızla benimsenmesi, beslenme rejiminin olumsuz değişimine dikkat çekmektedir. Türkiye’de kalp hastalığı ve bundan kaynaklanan ölüm riskinin Marmara ve Karadeniz bölgelerinde daha fazla olduğu ileri sürülmektedir. Karadeniz’de hayvansal yağ tüketilmesi ve stres faktörünün, Marmara bölgesinde de aşırı stresin kalp hastalıklarının görülme olasılığını yükselmesi bu durumun nedenleri arasında gösterilmektedir. Oysa Akdeniz iklim bölgesinde sebze ve zeytinyağı tüketme alışkanlığının riski azalttığı anlaşılmaktadır (Birgün Gazetesi, 5 Nisan 2005).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankete katılanların %63.6’sı kız öğrenci, %36.4’ü erkek öğrencidir. Kız öğrencilerde yaş ortalaması 20.6, erkek öğrencilerde ise 21.1 olarak belirlenmiştir. Genç yaş grubunda bulunmalarına karşın, öğrencilere sorulan “*Çanakkale’ye gelmeden önce önemli bir sağlık sorununuz var mıydı?*” sorusunu, her beş öğrenciden biri “evet” olarak yanıtlamıştır. Buna karşın, bir yıl içinde herhangi bir rahatsızlık nedeniyle çeşitli sağlık kurumlarına hiç başvurmadığını belirtenlerin oranı % 36’dır. Yılda bir ya da iki kez başvuranlar (%37) bu durumda az bir farkla ilk sıradadır. Onları 3-5 kez diyenler (%19) ile 6-10 kez diyenler (%4) ve 10’dan fazla şeklinde yanıt verenler (%4) izlemektedir. Sağlık hizmetleri kullanımını gösteren çok önemli göstergelerden birisi de “hekime başvuru sayısı”dır. Buna göre Japonya’da yaşayanlar yılda ortalama 12.8 kez, Fransa’da yaşayanlar ise 7.6 kez sağlık hizmeti almak amacıyla başvuruda bulunmuştur. Buna karşılık Türkiye’de hekime başvuru ortalamasının 1.6 dolayında oluşu, Türkiye’de sağlık hizmetleri kullanımının çok düşük kaldığının açık bir göstergesidir (Tokat, 1994:37).

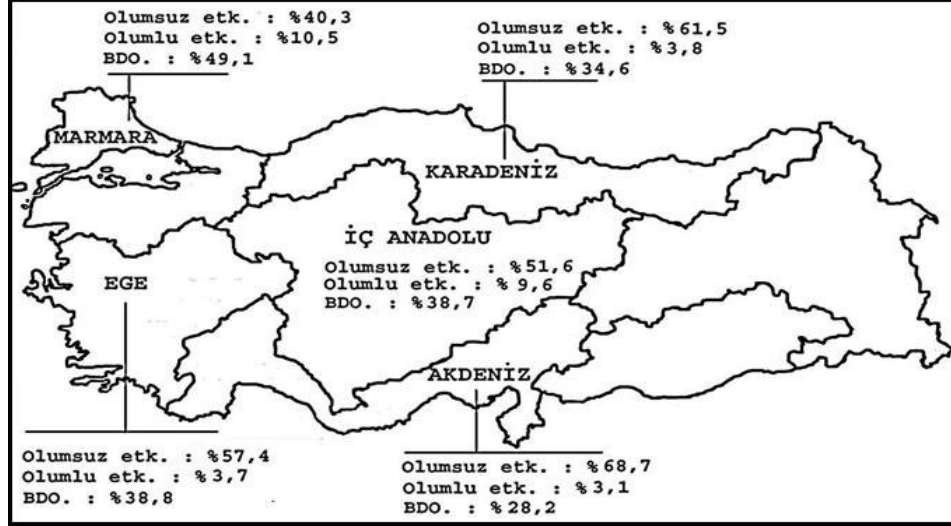
Ankette “*Çanakkale’ye geldikten sonra genel sağlık durumunuzu değerlendirecek olursanız hangi yanıt size uygun düşmektedir?*” sorusuna öğrencilerin %49’u “*olumsuz etkilendim*” yanıtını seçerken, %43’ü de “*bir değişiklik olmadı*” seçeneğini işaretlemiştir. Çanakkale’de genel sağlık durumlarının olumlu etkilendiğini düşünen öğrencilerin oranı sadece %8 olmuştur. Öğrencilerin önemli bir bölümünün Çanakkale’ye geldikten sonra

sağlık durumlarının olumsuz etkilendiğini düşünceleri dikkat çekici bir noktadır. Gerek bu soruda gerekse 2. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşın “azaldı” ya da “arttı” seçeneğini de 2. sınıf öğrencileri daha fazla işaretlemiştir. Bölgelere göre öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar, Marmara, Ege ve Karadeniz bölgelerinde “bir değişiklik olmadı”, İç Anadolu bölgesinde ise “arttı” şeklindedir. Akdeniz bölgesinde “arttı” ve “bir değişiklik olmadı” seçenekleri eşit orandadır. Benzer bir sonuç 13. soruya verilen yanıtlarda da izlenir. Bu soruya “bir değişiklik olmadı” şeklinde yanıt veren öğrencilerin büyük bir bölümü 4. sınıf öğrencisi iken, “olumlu etkilendim” ya da “olumsuz etkilendim” seçeneklerini işaretleyenler daha çok 2. sınıf öğrencileridir.

Yanıtlar değerlendirilecek olursa örneklemelerin genel olarak Çanakkale’de bulunmalarıyla sağlık durumlarının olumsuz etkilenmesi arasında bir ilişki düşündükleri saptanabilir. Ancak 2. sınıf öğrencilerinin olumlu ya da olumsuz etkilendiklerini ifade eden yanıtlarının 4. sınıflara göre daha fazla olması, etkilerin tam olarak algılanmadığını gösteriyor olabilir. 4. sınıf öğrencilerinin yanıtları, -daha uzun süredir Çanakkale’de bulunan bu grubun- çevresel koşullara daha fazla uyum sağladıklarına işaret etmektedir. Bu soruda, “olumsuz etkilendim” seçeneği Marmara Bölgesi dışındaki diğer tüm bölgelerden gelenlerce en çok seçilen yanıttır. “Olumsuz etkilendim” seçeneğinde en yüksek oran Akdeniz Bölgesi’nden gelenlerce seçilmiştir: %68.7. “Olumlu etkilendim” seçeneğinin oranı da aynı grupta en düşük olmuştur (%3.1) Marmara bölgesinden gelenlerce ise “bir değişiklik olmadı” seçeneği en fazla seçilmiştir. Üstelik Marmara Bölgesi grubunun “Olumlu etkilendim” yanıtı oransal olarak diğer bölgelere göre en yüksek (%10.5); “Olumsuz etkilendim” yanıtı ise diğer gruplara göre en düşüktür (%40.3). Bu sonuç bölgeler arası farkların sonuca yansımaları açısından önemlidir (Şekil 5).

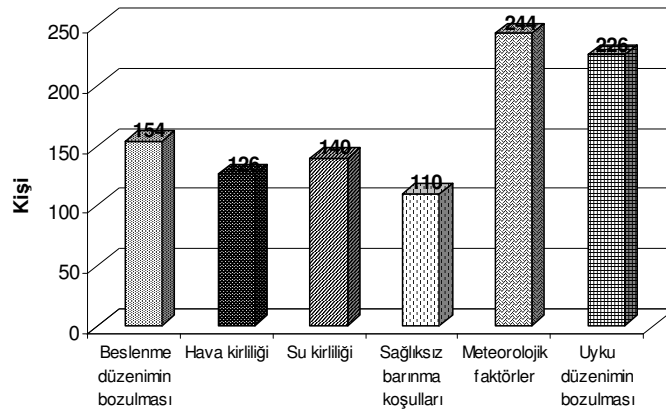
“Çanakkale’ye geldikten sonra hangi rahatsızlıklarınızda belirgin bir artış oldu?” sorusunda, bir öğrencinin birden fazla sağlık sorunu olabileceği düşüncesi ile birden fazla seçenek işaretlenmesine olanak sağlanmıştır. Ankete katılan 407 öğrenci, çeşitli sağlık problemlerine ilişkin toplam 664 işaretleme yapılmıştır. Her bir gruba göre elde edilen sonuçlar toplam öğrenci sayısına oranlanarak yüzde olarak ifade edilmiştir. Çanakkale’ye gelmeden önce herhangi bir sağlık sorunu bulunanlara sorulan ve yukarıdaki grupla eşleşen sağlık şikayetlerini belirleyen soruda 166 işaretleme yapılmıştır. Çanakkale’ye geldikten sonra öğrencilerin sağlık problemlerinde belirgin bir artış dikkati çekmektedir. Buna göre “Çanakkale’ye geldikten sonra hangi rahatsızlıklarınızda belirgin bir artış oldu?” sorusunda öğrencilerin işaretleme sayıları ve bu sayının ankete katılan toplam öğrenci sayısına oranları şu şekilde ortaya çıkmaktadır: baş ağrısı şikayeti 200 öğrenci

Çanakkale'deki Yükseköğretim Öğrencilerinin...



Şekil 5: Öğrencilerin Çanakkale'ye geldikten sonra sağlık durumlarında gözledikleri değişimlere ilişkin yanıtların bölgelere göre oranları.

tarafından işaretlenmiş ve ilk sıraya yerleşmiştir (%49). İkinci sırada 143 öğrenci tarafından işaretlenen ruhsal/psikolojik sorunlar (%35) yer almaktadır. Sıralama, 106 kez işaretlenen üst solunum yolu rahatsızlıkları (%26), 90 öğrenci tarafından işaretlenen astım/allerji şikayetleri (%22) ve 74 kez işaretlenen eklem ağrıları ve 23 öğrencinin işaretlediği alt solunum yolu hastalıkları (%6) şeklinde devam etmektedir. “Çanakkale’de genel sağlık durumunuzu olumsuz etkileyen faktörlerden hangilerinin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna alınan yanıtlar arasında ilk sırayı “meteorolojik faktörler” almıştır. Bunu sırasıyla izleyen seçenekler; “uyku düzenimin bozulması”, “beslenme düzenimin bozulması”, “su kirliliği”, “hava kirliliği” ve “sağlıksız barınma koşulları” olmuştur (Şekil 4).



Şekil 4: Öğrencilere göre Çanakkale’de sağlık durumlarını olumsuz etkileyen faktörler

Ki-Kare sınavı sonucunda elde edilen sınav örneklem değerlerinden istatistik açıdan anlamlı olanlar (0.05. ve 0.01 düzeyinde) Çizelge 7’de verilmiştir. Gruplar açısından anketi yanıtlayan öğrencilerin gelmiş oldukları bölgelere ve önceki yerleşim yerlerinin kıyı ya da iç bölgede olmasına göre, verilen yanıtların hiçbirinde istatistik açıdan anlamlı bir sonuç elde edilmedi. Bu durum, öğrencilerin gelmiş oldukları bölgeler ile sağlık sorunları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Tüm bölgelerde meyve-sebze ve et-balık tüketiminin artmadığı; buna karşılık, atıştırma (fast-food) tarzı beslenmenin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı sorulara verilen yanıtların illere göre dağılımında da ilginç noktalar bulunur. En çok yanıt alınan dokuz il esas alınarak yapılan değerlendirmeye göre en çok Hatay ilinden gelen öğrenciler Çanakkale’ye geldikten sonra daha önceden var olan şikayetlerinin arttığını ifade etmiştir (% 83). Benzer olarak bu grubun “bir değişiklik olmadı” yanıtı da en düşük (% 16.7) olmuştur. “Azaldı” seçeneği en yüksek oranlarda iki büyük kentin öğrencileri tarafından işaretlenmiştir.

Çizelge 7: Ki-kare sınavı sonucunda elde edilen sınav örneklem değerleri ve kontenjans katsayıları.

Sorular:	Seçenekler:	Sonucun anlamlı olduğu gruplar:	Ki-Kare Değer(x ²)	Kontenjans Katsayısı
11.S:Çanakkale'ye geldikten sonra daha önce var olan şikayetleriniz azaldı mı arttı mı?	(A) Azaldı (B) Arttı (C) Bir değişiklik olmadı	2. Sınıf öğrencileri (B) 4. Sınıf Öğrencileri (C)	13.66	0.180
		1. Öğretim öğrencileri (B-C) 2. Öğretim öğrencileri (C)	12.65	0.173
13.S: Çanakkale'ye geldikten sonra sağlık durumunuzu değerlendirecek olursanız hangi yanıt size uygun düşmektedir?	(A) Olumsuz etkilendim (B) Olumlu etkilendim (C) Bir değişiklik olmadı	2. Sınıf öğrencileri (B) 4. Sınıf Öğrencileri (B-C)	9.87	0.154
		1. Öğretim öğrencileri (B) 2. Öğretim öğrencileri (C)	12.47	0.172
19.S: Çanakkale'ye geldikten sonra meyve-sebze tüketimim arttı.				
20.S: Çanakkale'ye geldikten sonra et-balık tüketimim arttı.				
21.S: Çanakkale'ye geldikten sonra atıştırma tarzı beslenmeye ilgin arttı.				
Sonuçlar istatistik açıdan anlamlı değil.				
22.S: Sabahları okula gelirken mutlaka kahvaltı yaparım	(A) Kesinlikle katılıyorum (B) Kısmen katılıyorum (C) Kesinlikle Katılmıyorum	Kız Öğrenciler (A) Erkek öğrenciler (A-B-C)	16.22	0.196
		1. Öğretim öğrencileri (A-C) 2. Öğretim öğrencileri (A)	20.22	0.218
		Evde Kalanlar (A) Yurtta Kalanlar (A-C) Özel Yurtta Kalanlar (A)	23.58	0.234

Buna göre Ankara'dan gelen öğrencilerin % 12.5'i daha önceki şikayetlerinde azalma olduğunu bildirirken; İstanbul'dan gelen öğrencilerin de % 6.8'i bu görüşü paylaşmıştır. Öğrencilerin Çanakkale'ye gelmeden önce yaşadıkları yerin bir kıyı yerleşmesi olup olmamasına göre gerçekleştirilen sınamada, hem kıyı hem de iç bölgelerden gelen öğrencilerin, önceki şikayetlerinde bir değişiklik olmadığı, ama genel sağlık durumlarının olumsuz olarak değiştiği anlaşılmıştır. 13. soruda “*bir değişiklik olmadı*” ve “*olumsuz etkilendim*” seçeneklerinin frekansı oldukça yüksektir. Genel sağlık durumu açısından evde ve özel yurttaki kalan öğrenciler “*bir değişiklik olmadı*” seçeneğinde yoğunlaşırken, devlet yurdunda konaklayan öğrencilerde ağırlıklı olarak “*olumsuz etkilendim*” seçeneği işaretlendi.

Kahvaltı ile ilgili soruda özel yurttaki ve evde kalan öğrencilerin kahvaltı yapma oranının yüksek olduğu, devlet yurdunda kalan öğrencilerin ise bazen yaptığı ama genellikle yapmadığı anlaşıldı. Özel yurttaki kalan öğrencilerin kahvaltı yapma oranı çok yüksektir. Ki-kare sınavından elde edilen sınav örnekleme değerinin hem 0.05 hem de 0.01 anlamlılık düzeylerine göre anlamlı olması, konaklama tiplerine göre fark olduğunu istatistik açıdan göstermektedir. Öğrencilerin konaklama biçimleri, kahvaltı yapma veya yapmama durumunu belirlemekte ve değiştirmektedir.

Öğrenim türüne göre (1. ve 2. öğretim) yapılan değerlendirmelerde anlamlı sonuçların oranı en yüksektir. 11., 13. ve 22. sorularda istatistik açıdan anlamlı sınav örneklem değerleri elde edildi. Öğrencilerin daha önce var olan şikayetlerinin durumunun sorulduğu 11. soruda 2. öğretim öğrencileri yüksek oranda “*bir değişiklik olmadı*” ifadesini seçerken, 1. öğretim öğrencileri “*bir değişiklik olmadı*” ve “*arttı*” seçeneklerini birbirine yakın oranlarda seçmişlerdir. 13. soruda ise, genel sağlık durumlarının farklılaştığı belirlendi. 1. öğretimler sağlık durumlarının olumsuz etkilendiğini, 2. öğretimler ise sağlık durumlarında bir değişiklik olmadığını belirttiler. 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin kahvaltı yapma konusunda aynı yönde yanıt verdiği belirlenmiştir, ancak 2. öğretimde kahvaltı yapma oranı çok daha yüksektir. Öğretim türüne göre öğrencilerin hem sağlık durumları hem de beslenme alışkanlıkları açısından bir ilişki vardır. Öğrencilerin sınıflarına göre oluşturulan gruplarda 2. ve 4. sınıfların verdikleri yanıtların 11. ve 13. soruda 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistik açıdan anlamlı olduğu belirlendi. 4. sınıf öğrencilerin varolan şikayetlerinde bir değişiklik olmadığı, 2. sınıf öğrencilerinin ise arttığı; genel sağlık durumu açısından ise 4. sınıf öğrencilerinin “*olumsuz etkilendim*” ve “*bir değişiklik olmadı*” seçeneklerini aynı oranda seçtikleri; buna karşılık 2. sınıf öğrencilerinin an fazla “*olumsuz etkilendim*” seçeneğini seçtikleri belirlendi.

Cinsiyete göre verilen yanıtlarda yalnızca “*Sabahları okula gelirken kahvaltı*

mutlaka yaparım” sorusunda erkek ve kız öğrenciler arasında fark belirlendi. Kız öğrencilerin kahvaltı yapma oranı erkek öğrencilerden çok daha yüksektir. Bu sonuç istatistik açıdan da anlamlıdır. Beslenme alışkanlıklarının değişip değişmediğini ölçmeye yönelik sorularda, beslenme alışkanlıkları gruplara göre farklılık göstermedi. Tüm gruplarda atıştırma tarzı beslenmeye doğru büyük oranda bir yoğunlaşma belirlendi.

İstatistik açıdan anlamlı sına örneklem değerleri kullanılarak, değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için kontenjans katsayıları hesaplanmıştır. Kontenjans katsayıları 0 ve 1 arasında değişmekte, 0 ilişki derecesinin en zayıf, 1 ise en kuvvetli olduğunu gösterir. Ancak ilişkinin derecesi hiçbir zaman 1'e ulaşmaz (Yüzer vd., 2003). 11, 13 ve 22. sorularda, farklı gruplara göre elde ettiğimiz sına örneklem değerlerinin kontenjans katsayıları değerlendirildiğinde, ilişki derecesinin zayıf olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak Çanakkale'ye geldikten sonra öğrencilerin genel sağlık durumlarının olumsuz etkilendiğine yönelik görüşler ağırlık kazanmıştır. Bu durumun nedenleri arasında da sırasıyla; meteorolojik faktörler, uyku düzeninde bozulma, beslenme düzeninde bozulma, su kirliliği, hava kirliliği ve sağlıksız barınma koşulları gösterilmiştir. 4. sınıf grubu ile 2. sınıf grubunun yanıtları arasında belirlenen anlamlı farklar çalışmada bulguların en önemli sonuca işaret etmektedir. Buna göre öğrencilerin Çanakkale'de geçirdikleri zaman yıllar ölçüsünde arttığında, olumsuz etki oluşturduğu düşünülen koşullara daha fazla uyum sağlanmaktadır.

Kentte hava kirliliğini önlemek için fosil yakıtlar yerine, Çanakkale'de potansiyeli bulunan temiz enerji kaynakları (güneş, jeotermal, rüzgar vb) kullanılabilir ya da hava kalitesini olumsuz etkileyen kömür, fuel-oil vd yerine daha az kirletici olanlar (doğal gaz, metan gazı vb) kullanılabilir. Konut üretiminde yalıtım özellikleri öncelikli bir konu olarak düşünülmelidir. Kentteki gözlemlerimiz, kirletici kaynakların denetimlerinin çok zayıf olduğunu, ilgili yönetmeliklerin uygulanmadığını göstermektedir. Hava, gürültü kirliliği ile çeşitli inşaatların oluşturduğu kirliliğin kentte önemli bir sorun olduğu kolaylıkla saptanabilir. Yerel yönetimler sağlıklı bir çevrenin yaşam kalitesinin önemli bir ögesi olduğundan hareketle, geniş kapsamlı kentsel çevre politikaları geliştirmeli; hava, su, gürültü, toprak vb kirlilikle ilgili riskleri önlemeye yönelik çabalar içinde olmalıdır.

İnsanların havanın etkilerine göre yaşamlarını planlamak için klimatolojik bilgilere doğrudan gereksinimleri vardır. Hava durumuna uygun doğru davranışlar için de bilgiye ve eğitime ihtiyaç duyulur. Kış giysilerinin ortama uygun seçilmesinin, hava durumuna göre giyinmenin Çanakkale'de daha fazla önem taşıdığı konularında öğrencilerin aydınlatılması, onların sağlık koşullarına olumlu bir katkı yapacaktır. Açık hava

koşullarına karşı daha etkili giysi tercihleri, üşütmeye bağlı bazı sağlık sorunlarını önleyebilecektir. İklimin insan etkinliklerindeki bağlı önemini tahmin etmek çok zordur. Ancak kış döneminde çok yaygın olarak görülen hastalıklar ve bunların maliyeti, sağlık ekonomisi analizinde unutulmaması gereken bir noktadır.

KAYNAKLAR

- Andris, A., 1997, "Applied Climatology: Principles and Practice", *Comfort, Clothing and Health*, Routledge, London.
- Bertolini R. & Carlos D., (Çev. Ceyhan O., Çetinkaya F. vd.), 1999, *Çevre ve Sağlık 1*, EEA/WHO/ECEH, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri.
- Bıçakçı, A. & Çelenk, S., vd., 2005, "Türkiye'nin Bazı Bölgelerinde Atmosferik Polen Çalışmaları", *Astım-Allerji-İmmünoloji Dergisi*, Sayı:3.
- Birgün Gazetesi, 05.04.2005, "Bölgesel Koşullar da Kalbi Tetikliyor", Türk Kalp Vakfı Açıklaması.
- Çevre ve Orman Bakanlığı, *Hava Kalitesinin Korunması Yönetmeliği*, 2.11.1986, sayı:19269.
- Çevre ve Orman Bakanlığı, *Su Kirliliği, Kontrolü Yönetmeliği*, 31.12.2004, Sayı:25687
- Çevre ve Orman Bakanlığı, *Hava Kirliliğinin Kontrolü Genelgesi*, 4.7.2006.
- Erinbaş, T., 2006, "Çanakkale ve Sağlık", *Çanakkale Dosyası*, Çanakkale.
- Ertürk, F., 1993, "Hava Kirliliğinin Çevre Üzerindeki Etkileri", *Hava Kaynakları ve Kirliliği Kontrolü*, MAM,Gebze- Kocaeli.
- Göney, S., 1993, *Siyasi Coğrafya*, İstanbul Üniversitesi Yay. No: 3820, İstanbul.
- Gözüküçük, R., 2005, "Türkiye'de Suyla Bulaşan Hastalıklar", *GATA 9.Ulusal Halk Sağlığı Günleri (Çevre Sağlığı) Bildiriler Kitabı*, Ankara.
- Güler, Ç., 2005, "Çevre-Sağlık İlişkisi", *GATA 9.Ulusal Halk Sağlığı Günleri (Çevre Sağlığı), Bildiriler Kitabı*, Ankara.
- Güvensen, A., Uysal, İ.,Çelik, A., vd. 2005, *Analysis of Airborne Polen Fall in Çanakkale*, Turkey, Pak. J.Botanic, Sayı:37.
- Koç, T. vd., 2003, *Çanakkale Yerleşmesinin Durum Raporu*, Çanakkale Kent Konseyi Yayınları, No:2, Çanakkale.
- Korkut, C., 1998, *Tıbbi Coğrafya'ya Giriş*, Tepekule Kitaplığı, İzmir.
- Meade, M.S., Earickson, R.J., 2000, *Medical Geography*, The Guilford Press, New York.
- Munn, R.E.,1986, "The Value of Climatological Information in Assesments of The State of Human Health, Climate and Human Health World Climate Programme", *Proceedings of the Symposium in Leningrad*, Vol:1.

Okutan, H., 1993, "Hava Kirliliğinin Kaynakları", *Hava Kirliliği Kaynakları ve Kontrolü*, Kocaeli Marmara Araştırma Merkezi, Gebze-Kocaeli.

Önder, Ü. & Baran, Ş. vd., 2005, *Çanakkale 2004 Yılı Çevre Durum Raporu*, Çanakkale Valiliği-İl Çevre Orman Müdürlüğü, Çanakkale.

Özdilek, H., 2004, "Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar", *Hava, Su ve Toprak Kirliliği*, Beta Yayınları, İstanbul.

Özgüç, N., 2003, *Turizm Coğrafyası*, Çantay Kitabevi, İstanbul.

Rao, M.N. & Rao, H.V.N., 1999, *Air Pollution*, Tata McGraw-Hill Publishing Co.Ltd, New Delhi.

Robinson, P.J. & Henderson-Sellers, A., 1999, "Human Interaction with Climate", *Contemporary Climatology*, Pearson Publications, London.

Sağlık Bakanlığı, İl Halk Sağlığı Laboratuvar Müdürlüğü, *Hava Kirliliği Ölçüm Raporu Örnekleri*, 2003-2006.

Sağlık Bakanlığı, İl Halk Sağlığı Laboratuvar Müdürlüğü, *Su Analiz Raporu Örnekleri*, 2006.

Tokat, M. & Seçim, H., 1994, *Sağlık Ekonomisi*, Anadolu Üniversitesi Yayın No:793, Eskişehir.

Tünger, A. & Baksan, A., 1996, *Mikrobiyoloji Ders Notları*, Metay Yayınları, İzmir.

Türkeş, M., 2006, "Kaz Dağı: Korumamız Gereken Doğal Zenginliğimiz", *Çanakkale Dosyası*, Çanakkale.

Uysal, İ., 2002, "Çanakkale'de 1991-2001 Yılları Arasında Hava Kirliliği Sorunu", *Ekoloji Çevre Dergisi*, Sayı:45.

Wonnacott, T.H. & Wonnacott, R.J. 1972, *Introductroy Statistics*, Second Edition, John Wiley and sons Inc., New York.

Yücel, E., Öztürk, M. & Doğan, F.; 1995, "Kütahya'da Hava Kirliliği Sorunu", *Ekoloji Çevre Dergisi*, Sayı:15.

Yüzer, A.F., Ağaoğlu, E., Tatlıdil, H., Özmen A. & Şıklar E., 2003, *İstatistik*, T.C: Anadolu Üniversitesi Yay. No: 1448, Eskişehir.

www.bbc.co.uk/turkish/europe/. "Hava Kirliliği Erken Ölüm Sebebi", 21.2.2005.

www.ntvmsnbc.com (a), "Kalp Hastalarına Rüzgar Uyarısı", Dikmengil, M., 25.12.2006.

www.ntvmsnbc.com (b), "Sağlıksız İçme Suyundaki Tehlike", 19.12.2005.



Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 71-91, ELAZIĞ-2008

ZUM GEBRAUCH DER INFINITIVKONSTRUKTIONEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

The Usage Of The Infinitive Construction In German

Mehmet ÖZTÜRK

Firat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Elazığ.
mehmetozturk@firat.edu.tr

ÖZET

İnsanın kendini doğru ifade edebilmesi ve karşısındakini doğru anlayabilmesi, iletişimde kullandığı dilin dilbilgisi kurallarını iyi bilmesine bağlıdır. Dilbilgisi kuralları dikkate alınmadan gerçekleşen bir iletişimde, kişilerin birbirlerini anlamaları güçleşecek veya kişiler birbirlerini muhtemelen yanlış anlayacaklardır. Bu durumda karşılaşılabilecek diğer bir zorluk ise kişinin konuşurken „acaba şöyle söylersem yanlış olur mu?“ endişesine kapılarak kendine güvenini kaybetmesidir. İletişimde kullanılan dil, o kişilerin anadili değilse bu olumsuzluklar daha fazla olur ve bu durumda karşısındakine yanlış mesaj verme veya gelen mesajı yanlış anlama oranı artar. Bu çalışmamızda, Almanca’da çok çeşitli şekillerde görülen ve her şekilde farklı anlamlara geldikleri için yanlış anlamaya/anlaşılmaya sebep olabilecek *eylemlik yapılarını* inceledik ve bunların *yan cümlelerden* ayrıldıkları noktalara değinmeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Eylemlik Yapıları, Kip Eylemleri, Yan Cümle, Almanca Dilbilgisi.

ABSTRACT

One’s expressing himself and understanding the other party in an appropriate way depends on the rules of grammar used while communicating. In a communication realized by not taking grammar rules into consideration, people’s understanding each other will become harder or they will misunderstand each other. In such a situation, a difficulty that can be faced is the individual’s losing his confidence because of such concerns as “will it be wrong if I say so?”. If the language used in communication is not the native tongue, such negative things arise and so, the percentage of giving wrong message and misunderstanding the message increases. In this paper, we analyzed the *infinitive constructions* which are seen in various forms in German and that may cause misunderstandings since their meaning differs in each form, and we also tried to identify the points they differ from *subordinate clauses*.

Key Words: Infinitive constructions, modal auxiliary verbs, subordinate clause, German grammar.

EINLEITUNG

Im Sinne von F. de Saussures *Langue* ist die Grammatik das strukturelle Regelsystem einer Sprache, das allen sprachlichen Produktions- und Verstehensprozessen zugrunde liegt.¹ Um sich sprachlich zu äußern und zu verständigen, muss man die Strukturregeln derjenigen Sprache, die bei der Äußerung und Verständigung verwendet wird, gut kennen und beherrschen. Sonst kann das Nicht-Beherrschen dieser Regeln während sprachlichen Produktions- und Verstehensprozessen zu Missverständnissen und/oder Unsicherheiten führen.

In der vorliegenden Arbeit habe ich mir es zum Ziel gesetzt, die Infinitivkonstruktionen in der deutschen Grammatik darzustellen, denen man im deutschen Satz in verschiedenen Formen und an verschiedenen Stellen begegnet. Eben wegen ihrer Verschiedenartigkeit in Form und Stellung treten bei der Verwendung der Infinitivkonstruktionen häufig Fehler auf. Denn „es besteht ... (vor allem) eine große Unsicherheit, wann diese Konstruktionen anstelle von Nebensätzen verwendet werden können.“²

Eine andere Fehlerquelle bei der Verwendung der Infinitivkonstruktionen besteht darin, dass sie sich in der Semantik unterscheiden, wenn es sich um eine Infinitivkonstruktion mit können, haben + Inf. mit ‘zu’ oder sein + Inf. mit ‘zu’ handelt. z.B.: Eine Infinitivkonstruktion mit „können“ bedeutet mit objektiver Modalität ‘Möglichkeit’, während sie mit subjektiver Modalität ‘Erlaubnis’ bedeutet und somit das Modalverb ‘dürfen’ ersetzt. Die Infinitivkonstruktion sein + Inf. mit ‘zu’ kann je nach Kontext ‘Möglichkeit’ oder ‘Notwendigkeit’ ausdrücken.

Vor der Darstellung der einzelnen Arten von Infinitivkonstruktionen möchte ich zunächst über den Begriff „Infinitivkonstruktion“ einen Überblick verschaffen. Damit möchte ich veranschaulichen, wie dieser Begriff in verschiedenen Grammatikbüchern behandelt wird. Im nächsten Teil meiner Arbeit werde ich dann versuchen, die vielen Arten der Infinitivkonstruktionen darzustellen. Die Aufgabe dieses Teils ist es, anhand verschiedener Beispiele die Struktur und den Stellenwert der Infinitivkonstruktionen im deutschen Satz zu zeigen. Im letzten Teil der Arbeit handelt es sich um die Erläuterungen und Beispiele für die Unterschiede zwischen den Infinitivkonstruktionen und den Nebensätzen.

¹Vgl. Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart 1983. s.v. ‘Grammatik’

²Helbig, Gerhard: Zur Verwendung der Infinitiv- und Partizipialkonstruktion in der deutschen Gegenwartssprache. In: DaF. 10. (1973) S. 281

1. ZUM BEGRIFF „INFINITIVKONSTRUKTION“

Der Terminus „Infinitivkonstruktion“ wird in sprachwissenschaftlichen Lexika als „beliebige syntaktische Konstruktion, die ein Verb im Infinitiv enthält“³ definiert. Sommerfeld und Starke behandeln die Infinitivkonstruktionen unter dem Kapitel „verbale Wortgruppen“ und bezeichnen sie als „satzwertiger Infinitiv“. Sie behandeln in diesem Kapitel nur die Infinitivkonstruktionen, die in einen Nebensatz verwandelt werden können aber sich vom Gliedsatz durch das Fehlen von Subjekt und Prädikat unterscheiden.⁴ Aber die Bezeichnung „satzwertiger Infinitiv“ gilt nicht für alle Infinitivkonstruktionen, weil es nicht möglich ist, alle Infinitivkonstruktionen in einen Nebensatz zu verwandeln. z.B.:

Der Arbeiter versprach, stets pünktlich zur Arbeit *zu* kommen

*Der Arbeiter versprach, dass er stets pünktlich zur Arbeit kommt.⁵

aber:

Der Arbeiter muss zur Arbeit gehen.

?Der Arbeiter muss, dass er zur Arbeit geht.⁶

Diesen Satz kann man nicht in einen Nebensatz umschreiben, weil der Infinitiv ein Teil des Verbalkomplexes ist und ‘müssen + gehen’ eine Einheit bilden. Es geht nur dann, wenn man den Ausdruck des Matrixverbs anders formuliert.

Es ist notwendig, dass der Arbeiter zur Arbeit geht.

Eisenberg nennt die Infinitivkonstruktionen „Ausdrücke ... , in denen ein Infinitiv eines Vollverbs als Satzglied oder Kern eines Satzgliedes auftritt.“⁷ Bei einer Konstruktion behält der Infinitiv seinen verbalen Charakter. Die Valenz des Verbs bleibt erhalten. Der Begriff „Infinitivkonstruktion“ ist bei Griesbach auch nicht zu sehen. Er nennt diese Konstruktionen „Wortformen, die im Satz in jedem Strukturteil auftreten können und daher im Satz vielseitig verwendbar sind.“⁸ Aber die wesentliche Gemeinsamkeit der Infinitivkonstruktionen besteht darin, dass alle ein logisches Subjekt haben. Beim ersten Beispiel gibt es zwei Handlungen. 1) Der Arbeiter verspricht etwas

³Vgl. Bartschadt, Brigitte u.a. : Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke. Hrsg. von Rudi Conrad, Leipzig 1984. s.v. 'Infinitivkonstruktion', und vgl. auch Bußmann a.a.O. s.v. 'Infinitivkonstruktion'

⁴Vgl. Sommerfeld/Starke Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 2., neu bearb. Aufl., Tübingen 1992. S.186 f.

⁵ Das Sternchen vor einem Satz bedeutet, dass dieser Satz eine Verwandlung der vorherigen Infinitivkonstruktion ist.

⁶ Ein Fragezeichen vor einem Satz verweist darauf, dass dieser Satz semantisch nicht korrekt ist.

⁷Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart 1989. S. 370

⁸Griesbach, Heinz: Neue Deutsche Grammatik. Berlin / München 1986. S.362

und 2) Der Arbeiter kommt stets pünktlich zur Arbeit. Er ist Träger der beiden Handlungen.

Im folgenden Teil beginne ich mit der Darstellung der einzelnen Arten von Infinitivkonstruktionen nach syntaktischen Kriterien, wobei ihre semantische Funktion mitberücksichtigt wird.

2. SYNTAKTISCHE UNTERSCHIEDUNG DER INFINITIVKONSTRUKTIONEN

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, gibt es verschiedene Arten von Infinitivkonstruktionen. Eine Infinitivkonstruktion kann in folgenden Formen vorkommen:

- a) Das Kind *kann schwimmen*.
- b) Die Erzieherin *hat* auf die Kinder aufzupassen.
- c) Du *brauchst* nicht zu kommen.
- d) Das Radio *geht* nicht mehr zu reparieren.
- e) Er *pflegt* zu sagen.
- f) Das Kind *muss schlafen*.
- g) Du *solltest* nicht so laut *sprechen*. usw.

Wie es der Auflistung zu entnehmen ist, kann sich ein Infinitiv mit verschiedenen Verben verbinden. Das Matrixverb kann ein Hilfsverb, ein Modalverb, ein Modalitätsverb, ein Vollverb, ein Kopulaverb oder ein Funktionsverb sein. Es werden alle Arten unten im Einzelnen behandelt. Unterscheidet man die Infinitivkonstruktionen nach syntaktischen Kriterien, so zeigen sich folgende Infinitivkonstruktionen:⁹

2.1. SYNTAKTISCH ABHÄNGIGE INFINITIVKONSTRUKTION

Bei dieser Form ist die Infinitivkonstruktion abhängig von dem Verb des übergeordneten Satzes, das auch Matrixverb genannt wird. Das Matrixverb kann ein Modalverb: „Ich *kann* nicht schwimmen“, ein Hilfsverb: „Das Formular *ist* maschinell auszufüllen“ ein Vollverb oder Kopula- / Funktionsverb: „Es *gelingt* mir nicht, ihn zu erreichen“, „Es *ist* für mich *schwer*, darüber zu entscheiden“ sein. Unter den Infinitivkonstruktionen, die syntaktisch vom Matrixverb abhängen, unterscheidet man wieder zwei Gruppen:

⁹Bei der Unterscheidung der Infinitivkonstruktionen habe ich mich orientiert an: Joachim Buscha /Irene Zoch: Der Infinitiv. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. 2., durchges. Aufl., Leipzig 1992.

2.1.1. Notwendige (valenzgebundene) Infinitivkonstruktionen

In diesen Verbindungen vervollständigen die Infinitivkonstruktionen die Wortarten im Matrixsatz wie Verben, Adjektive oder Substantive. Mit anderen Worten kann man diese als Verlängerung des Verbs, des Adjektivs oder des Substantivs im Matrixsatz bezeichnen. Beispiele hierfür sind:

Ich freue mich, das Geschenk zu bekommen. Die Infinitivkonstruktion ist vom Matrixverb abhängig.

Es ist erfreulich, das Geschenk zu bekommen. Die Infinitivkonstruktion hängt vom Adjektiv ab.

Ich hatte die Freude, das Geschenk zu bekommen. Die Infinitivkonstruktion vervollständigt die Leerstelle von dem Nomen „die Freude“ im übergeordneten Satz. In dieser Gruppe sind folgende Konstruktionen möglich:

2.1.1.1 Infinitivkonstruktionen mit Hilfsverben

Die Infinitivkonstruktion mit den Hilfsverben 'sein' und 'haben' wird mit der Partikel 'zu' gebildet, aber die Infinitivkonstruktion mit dem Hilfsverb 'werden' bildet sich ohne die Partikel 'zu'.

haben + Infinitiv mit 'zu'

a) Die Konstruktion haben + Inf. mit 'zu' drückt meistens eine Notwendigkeit aus.

Die Studenten *haben* die Fragen richtig *zu* beantworten.

Der Sportler *hat* in 15 Sekunden 100 Meter *zu* laufen.

b) In einigen Fällen bedeutet haben + Inf. mit 'zu' ‚Möglichkeit‘ oder ‚Recht‘

Das kleine Mädchen *hatte* viel von seinem Ausflug *zu* erzählen.

Als Schuldirektor *hatte* er es von den Schülern *zu* erwarten.

c) Außerdem kommt die Konstruktion haben + Inf. mit 'zu' in einigen festen Verbindungen vor.

Der Meister fragte den Arbeiter: *Hast du nichts zu tun?*

Ich kann nicht kommen, *ich habe heute viel zu tun.*

Du hast damit nichts zu tun = Das geht dich nicht an / das ist nicht deine Angelegenheit.

Kinder haben hier nichts zu suchen. Diese Aussage bedeutet etwa: Kinder dürfen nicht hier bleiben oder Kinder dürfen hier nicht anwesend sein.

Du hast nichts anders zu tun, als auf die Kinder aufzupassen. Dieser Satz bedeutet dann: Du musst/sollst nur auf die Kinder aufpassen.

sein + Inf. mit 'zu'

a) sein + Inf. mit 'zu' wird häufig für eine 'Möglichkeit' verwendet und hat eine passivische Bedeutung. Der Handlungsträger ist unbestimmt. sein + Inf. mit 'zu' wird auch unter der Gruppe der „passivparaphrasierenden Verben“ erfasst. Die Konstruktion bedeutet eine 'Möglichkeit' oder 'Notwendigkeit' in passivischer Bedeutung.

Dieses Problem ist nicht mehr *zu* lösen.

*Man kann dieses Problem nicht mehr lösen.

Ich *bin* unter der Nummer 435678 *zu* erreichen.

*Man kann mich unter der Nummer 435678 erreichen.

b) Die Konstruktion sein + Inf. mit 'zu' kann man auch verwenden, wenn man eine 'Notwendigkeit' ausdrücken will.

Die Prüfungsergebnisse *sind* schriftlich bekannt *zu* geben.

*Die Prüfungsergebnisse müssen schriftlich bekannt gegeben werden.

Die Bescheinigung *ist* maschinell auszufüllen.

*Die Bescheinigung kann/muss maschinell ausgefüllt werden.

Die Semesterarbeiten *sind* bis zum 3. Juli abzugeben.

*Man muss die Semesterarbeiten bis zum 3. Juli abgeben.

Die Beiträge für die Versicherung *sind* pünktlich *zu* zahlen.

*Die Beiträge für die Versicherung müssen pünktlich gezahlt werden.

werden + Inf.

Diese Konstruktion hat drei Bedeutungsvarianten: Sie kann zum einen eine Vermutung zum Ausdruck bringen, zum anderen kann sie ein Geschehen bezeichnen, das noch nicht vorgekommen ist, von dem man aber weiß, dass es mit Sicherheit in der Zukunft stattfindet. Und die dritte Variante dieser Konstruktion ist ihre Verwendung als Ersatzform für Konjunktiv der Gegenwart und Zukunft.

Sie *wird* jetzt im Büro *sein*.

*Ich nehme an, dass sie im Büro ist. Ich vermute es.

Sie *wird* morgen zu mir *kommen*.

*Wir haben verabredet, dass sie morgen zu mir kommt.

Sie versprach mir, sie *würde* mich im Krankenhaus *besuchen*.

Sie versprach mir, mich im Krankenhaus *zu* besuchen.

Der Konjunktiv II von 'werden' wird in bestimmten Fällen als feststehender Ausdruck verwendet.

Würden Sie mir bitte einen 100 Markschein *wechseln*?

Ich *würde vorschlagen*, dass wir zuerst mit der letzten Frage anfangen.

2.1.1.2. Infinitivkonstruktionen mit Modalverben

Modalverben verbinden sich mit dem Infinitiv ohne Partikel 'zu'. „Das Modalsystem der Modalverben besteht aus zwei Systemen, der objektiven (deontischen) und der subjektiven (epistemischen) Modalität. Die objektive Modalität bedeutet die Art und Weise, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung gestaltet (Möglichkeit, Erlaubnis, Wunsch), die subjektive Modalität bedeutet dagegen die Art und Weise, in welcher sich der Sprecher zur Handlung im Infinitiv verhält, und zwar seine Einschätzung der Realität der Handlung (speziell: Vermutung oder fremde Behauptung).“¹⁰

dürfen + Inf.

Die Infinitivkonstruktion mit 'dürfen' bedeutet meistens eine Erlaubnis und in verneinter Form ein Verbot. Aber in bestimmten Situationen kann sie als Ausdruck der Höflichkeit oder Möglichkeit vorkommen.

Das Kind *darf* nur eine Stunde lang *fernsehen*. (Erlaubnis)

*Es ist dem Kind (von den Eltern) erlaubt, nur eine Stunde lang fernzusehen.

Als ein Moslem *darf* ich kein Schweinefleisch essen. (klares Verbot)

*Es ist mir (von meiner Religion) verboten, Schweinefleisch *zu* essen.

Nach der Prüfung *darf* ich wieder *arbeiten*. (Möglichkeit)

*Wenn ich die Prüfung schreibe, habe ich dann *Zeit* zu arbeiten.

Darf ich Sie um einen Kugelschreiber *bitten*? (höfliche Frage)

*Können Sie mir bitte Ihren Kugelschreiber leihen?

können + Inf.

Die Infinitivkonstruktion mit 'können' variiert auch in der Bedeutung. Die Varianten sind: Möglichkeit, Fähigkeit und als Ersatz für 'dürfen' in der Bedeutung 'Erlaubnis'.

Ich *kann* ihn *verstehen*, er spricht meine Muttersprache.

*Er spricht meine Muttersprache, daher ist es möglich, dass ich ihn verstehe.

Beethoven *konnte* schon mit sechs Jahren Klavier *spielen*.

*Beethoven hatte die Begabung/Fähigkeit, schon mit sechs Jahren Klavier *zu* spielen.

Prof. Müller *kann* die Literaturgeschichte gut *unterrichten*.

*Prof. Müller ist fähig, die Literaturgeschichte gut *zu* unterrichten.

¹⁰Buscha / Zoch, ebd. S.32

Der Vorarbeiter: Wer mit seiner Arbeit fertig ist, *kann* nach Hause *gehen*.

*Derjenige, der seine Arbeit fertig hat, braucht nicht bis Feierabend *zu* warten. Er darf früher nach Hause gehen. (Erlaubnis)

mögen + Inf.

Das Modalverb 'mögen' hat drei Bedeutungsvarianten, wenn es in objektiven Äußerungen verwendet wird:

a) Wenn 'mögen' in einem Satz verwendet wird, dessen Subjekt eine Person ist, so ist die Handlung eine Neigung/Abneigung.

Jetzt *mag* er bei mir *bleiben*, vorhin wollte er nach Hause gehen.

Der Wirt *mag* morgens keinen Kaffee *trinken*.

b) Eine Infinitivkonstruktion, in der das Modalverb 'mögen' in Konjunktiv II erscheint, wird als Ausdruck eines Wunsches gebraucht.

Ich *möchte* im nächsten Semester mein Studium *abschließen*.

Ich *möchte* einmal im Lotto *gewinnen*.

c) 'mögen' kommt auch in Konzessivsätzen vor. In diesen Verbindungen hat das Modalverb die Funktion, die Bedeutung der Einräumung zu unterstreichen.

Mag die Gaststätte auch weit *sein*, es lohnt sich dahin zu gehen.

Mag es schwer *sein*, er wird sich daran gewöhnen.

d) Die Verwendung des Modalverbs 'mögen' in subjektiver Modalität bedeutet 'Vermutung', die sich auf eine Überlegung stützt.

Es *mag* richtig *sein*, was er sagt. (In dieser Aussage steckt ein Zweifel. Ich glaube nicht ganz, dass es richtig ist, was er sagt.)

Der neue Dozent *mag* viel Erfahrung *haben*. (d.h. Er macht den Eindruck, dass er viel Erfahrung hat.)

müssen + Inf.

Die Infinitivkonstruktion mit 'müssen' hat die Bedeutung 'Notwendigkeit', 'Zwang' oder 'Pflicht', wenn es sich um eine objektive Modalität handelt. In den subjektiven Äußerungen bedeutet die Konstruktion 'Vermutung', 'Ermahnung' oder 'Empfehlung', wobei die Vermutung sich auf eine Schlussfolgerung aufgrund von Beobachtungen stützt.

Ich *mus*s jetzt nach Hause *gehen*. (Notwendigkeit)

Ab sechs Jahren *müssen* alle Kinder in die Schule *gehen*. (Pflicht)

Ich *mus*s die Beiträge rechtzeitig *zahlen*. (Zwang)

Du *mus*st mich nicht jedes Mal *unterbrechen*. (Ermahnung)

Den neuen Film *mus*st du dir *ansehen*. (Ich fand ihn sehr gut, ich empfehle dir,

diesen Film auch anzusehen)

Der Zug *muss* jeden Moment *ankommen*. (Gemäß dem Fahrplan vermute ich, dass der Zug jeden Moment ankommen wird)

sollen + Inf.

Die Grundbedeutung von einer Konstruktion mit ‘sollen’ ist ‘etwas im Auftrag von dritten Personen machen’.

Ich *soll* viele Grüße von meinem Vater *ausrichten*.

*Mein Vater sagte mir: „Viele Grüße an alle Bekannten.“

Außer dieser Grundbedeutung hat ‘sollen + Inf.’ noch folgende Bedeutungen:

a) *allgemeingültige Pflicht, Belehrung*

Kinder und Erwachsene, alle *sollen* auf den Straßenverkehr *achten*.

b) *Wunsch, Versprechen*

Du *sollst* dich bei uns *zu* Hause *fühlen*. (Ich wünsche mir, dass du dich bei uns *zu* Hause fühlst).

c) *Empfehlung*: diese Form wird mit Konjunktiv II, oft mit dem Modalglied ‘einmal’ verwendet.

Du *solltest* dein Kind einmal zum Arzt bringen.

d) *Voraussetzung*: hier wird ebenfalls der Konjunktiv II verwendet.

Ein Chemiestudent *sollte* diese Formel auswendig können.

wollen + Inf.

Die Infinitivkonstruktion mit Modalverb ‘wollen’ hat auch verschiedene Bedeutungsvarianten. Die Grundbedeutung bei der objektiven Modalität ist ‘Wille’, ‘Absicht’.

Ich *will* an der Sitzung teilnehmen.

Der Briefträger *will* die Post schnell verteilen.

Mit subjektiver Modalität drückt die Infinitivkonstruktion mit ‘wollen’ einen Zweifel, eine Skepsis aus. Der Sprecher drückt seine Distanz zu dem beschriebenen Sachverhalt aus.

Der Arbeiter *will* gestern krank *gewesen sein*.

*Er behauptet, dass er gestern krank gewesen sei. (Aber ich glaube nicht ganz, dass es stimmt)

Der Zeuge *will* den Täter nicht *gesehen haben*.

*Der Zeuge sagt, dass er den Täter nicht gesehen hat, aber ich glaube es ihm nicht ganz.)

2.1.1.3. Infinitivkonstruktionen mit modalverbähnlichen Verben

Zu dieser Gruppe gehören einige Verben, die keine Modalverben sind, die aber die Funktion eines Modalverbs erfüllen. Diese Verben modifizieren das Sein oder Geschehen, das durch einen Infinitiv ausgedrückt wird. Zu dieser Gruppe gehören *bekommen*, *brauchen*, *scheinen*, *belieben*, *gedenken*, *suchen* und *wissen*. Bei der Verwendung als Modalitätsverb weichen diese Verben von ihrer Grundbedeutung ab.

bekommen + Inf. mit 'zu'

Wenn mein Nachbar zu Hause ist, *bekomme* ich viel Musik *zu hören*.

d.h. Wenn mein Nachbar zu Hause ist, höre ich, dass er viel Musik spielt. oder:
Wenn er zu Hause ist, höre ich viel von seiner Musik.

brauchen + Inf. mit 'zu'

Die Infinitivkonstruktion mit 'brauchen' ersetzt das Modalverb 'müssen' in verneinter Form.

Ich *brauche* morgens nicht früh *aufzustehen*.

*Ich muss morgens nicht früh aufstehen.

Du *brauchst* es nicht *zu wissen*.

*Du musst es nicht wissen.

scheinen + Inf. mit 'zu'

Die Infinitivkonstruktion kommt als Ausdruck einer Vermutung oder erweckt beim Sprecher einen Eindruck, dass es so sein könnte.

Das Kind *schien zu wissen*, wer die Fensterscheibe eingeschlagen hatte.

*Man hat den Eindruck, dass das Kind wusste, wer es gewesen war.

Vor dem Spiel *schien* die ganze Mannschaft viel Kondition *zu haben*.

*Jemand, der die Mannschaft vor dem Spiel beobachtet hat, könnte diesen Eindruck gehabt haben.

belieben + Inf. mit 'zu'

„Die Bedeutung: 'bereit sein, gerne tun'. Das Verb ist veraltet und wird heute im Wesentlichen noch ironisch verwendet.“¹¹

Der Herr *beliebt zu scherzen*.

Sie dürfte kaum an der Sitzung *teilzunehmen* *belieben*.

gedenken + Inf. mit 'zu'

'gedenken' bedeutet 'vorhaben', 'planen' und die Konstruktion mit 'gedenken'

¹¹Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg 1988. S.478

wird in der gehobenen Sprache verwendet.

Der Ministerpräsident *gedachte* schon im letzten Jahr nach Afrika *zu reisen*.

Das Ministerium *gedenkt* im nächsten Jahr das Schulsystem *zu ändern*.

suchen + Inf. mit 'zu'

In dieser Verwendungsvariante bedeutet die Konstruktion suchen + Inf. mit 'zu' 'sich bemühen um etwas', 'bestrebt sein, um eine bestimmte Absicht zu erreichen'.

Der Rechtsanwalt *suchte* die Unschuld seines Mandanten *zu beweisen*.

Die Rettungsmannschaft *suchte* den Verunglückten aus dem brennenden Auto *herauszuholen*.

wissen + Inf. mit 'zu'

Durch seine Verbindung mit einem Infinitiv bekommt das Verb 'wissen' die Bedeutung: 'in der Lage sein, etwas zu tun' oder 'die Fähigkeit haben zu etwas.'

Sie *weiß* mit Menschen *umzugehen*.

Der Schüler *weiß* nicht sich in der Klasse *zu benehmen*.

Der Fachmann *wusste* die Störung schnell *zu beheben*.

2.1.1.4. Infinitivkonstruktionen mit Phasenverben

Phasenverben sind „Verben mit abgeschwächter lexikalischer Bedeutung, die mit dem ... Infinitiv eines Vollverbs ein zusammengesetztes verbales Prädikat bilden und eine Phase des durch das Vollverb bezeichneten Prozesses angeben.“¹² Zu den Phasenverben zählen *bleiben*, *beginnen*, *anfangen*, *drohen*, *fortfahren* und *pflügen*. Mit Ausnahme von 'bleiben' verbinden sich die Phasenverben mit einem Infinitiv mit 'zu'.

bleiben + Inf. ohne 'zu'

Die Konstruktion mit bleiben + Inf. berichtet von der Fortsetzung des Prozesses, der durch das Vollverb bezeichnet ist. „Die Funktion von 'bleiben' (wird) in den meisten Fällen als Teil der lexikalischen Bedeutung des Vollverbs empfunden ... und ... mit dem Vollverb zusammengeschrieben.“¹³

Er *blieb sitzen*, anstatt dem alten Mann seinen Platz anzubieten.

d.h. etwa: Er bot dem alten Mann seinen Platz nicht an und blieb sitzen. Der Prozess 'sitzen' wurde fortgesetzt.

drohen + Inf. mit 'zu'

Die Infinitivkonstruktion mit 'drohen' verweist auf die Anfangsphase der mit dem

¹²Bartschadt, a.a.O. s.v. 'Phasenverb'

¹³Buscha/Zoch, a.a.O. S. 82

Vollverb ausgedrückten Handlung. Die Handlung des Vollverbs hat sich noch nicht in vollem Maße vollzogen.

Die alte Mauer *droht* einzustürzen.

Der Verletzte *drohte* an der starken Blutung *zu sterben*.

anfangen + Inf. mit 'zu' und beginnen + Inf. mit 'zu'

Die Konstruktion mit 'anfangen' und 'beginnen' bezeichnet den Beginn einer Handlung. Dieser Beginn kann sofort oder nach Ablauf einer bestimmten Zeit stattfinden.

Der Rennwagen *begann* (plötzlich) *zu schleudern*.

Am 15. April *fängt* der Gymnasiast *an zu studieren*.

„Wenn 'anfangen' und 'beginnen' mit Korrelat gebraucht werden, haben sie Vollverbfunktion und bezeichnen entweder a) eine anfängliche Handlung als aktive Willensäußerung (Korrelat unbetont) oder b) eine anfängliche Handlung innerhalb eines komplexen Geschehens (Korrelat betont).“¹⁴

a) Er *hat damit begonnen*, sein Auto *zu reparieren*. (Korrelat 'damit' unbetont)

d.h. Er *begann* sein Auto *zu reparieren*.

b) Er *beginnt* sein Referat *damit*, eine Anekdote *zu erzählen*. (Korrelat 'damit' betont)

d.h. Zu Beginn seines Referats erzählt er zuerst eine Anekdote.

fortfahren + Inf. mit 'zu'

Die Konstruktion bezeichnet die Wiederaufnahme einer unterbrochenen Handlung oder Weiterführung einer Handlung trotz der durch sie hervorgehenden Widerstände.

Nachdem sie eine Tasse Kaffee getrunken hatte, *fuhr* sie *fort* den Roman *zu lesen*.

Alle Zuhörer protestierten, aber er *fuhr fort zu reden*.

Er ließ sich durch den Lärm nicht stören und *fuhr fort zu arbeiten*.

pflügen + Inf. mit 'zu'

Die Konstruktion mit 'pflügen' bezeichnet eine iterative Handlung. Es handelt sich hier um eine Handlung, die regelmäßig wiederkehrt und zur Gewohnheit wird oder schon zur Gewohnheit geworden ist.

Mein Großvater *pflügte* uns beim Essen *zu sagen*: Meine lieben Kinder

*Mein Großvater sagte uns immer beim Essen: Meine lieben Kinder

Mein Sohn *pflügt* die Milch aus der Flasche *zu trinken*.

*Mein Sohn trinkt die Milch immer aus der Flasche.

¹⁴Buscha/Zoch, a.a.O. S.42

Der alte Mann *pfl egt* morgens eine Stunde *zu laufen*.

*Der alte Mann läuft jeden Morgen eine Stunde.

aufhören + Inf. mit ‘zu’

Die Verwendung des Verbs ‘aufhören’ mit einem Infinitiv mit ‘zu’ hat einen regressiven Charakter. Die Infinitivkonstruktion berichtet von einer Handlung, die abgeschlossen wird.

Mein Vertrag ist bis zum 20. Juli gültig. Am 20. Juli *hö re* ich auf *zu arbeiten*.

Die Mutter *hörte* auf *zu jammern*, als sie ihr verlorenes Kind wieder sah.

2.1.1.5. Infinitivkonstruktionen mit passivparaphrasierenden Verben

Die Infinitivverbindungen mit ‘bleiben’, ‘gehen’, und ‘lassen’ haben eine passivische Bedeutung. Diese Konstruktionen können in einen Passivsatz verwandelt werden. Das Agens der Handlung wird nicht ausgedrückt und ist unbestimmt. „Im Unterschied zum ‘werden’-Passiv enthalten die Infinitivverbindungen noch eine modale Nebenbedeutung (entweder ‘Möglichkeit’ oder ‘Notwendigkeit’), d.h. die betreffenden Hilfsverben modifizieren die Prädikation des infinitivischen Vollverbs nicht nur in Hinsicht auf das Genus verbi, sondern auch auf die Modalität.“¹⁵

bleiben + Inf. mit ‘zu’

Die Infinitivkonstruktion mit ‘bleiben’ wird zum Ausdruck einer Notwendigkeit verwendet.

Es *bleiben* noch drei Sachen *zu besprechen*, dann können wir die Versammlung schließen.

*Es ist nötig, dass noch drei Sachen besprochen werden, dann können wir die Versammlung schließen.

Es *bleibt abzuwarten*, wie sich die Sache entwickeln wird

*Man muss abwarten, wie sich die Sache entwickeln wird.

gehen + Inf. mit und ohne ‘zu’

Die Infinitivkonstruktion bedeutet ‘Möglichkeit’ in einer passivischen Bedeutung und wird nur in der Umgangssprache verwendet. Dieses Bewegungsverb verbindet sich mit einem Infinitiv auch ohne ‘zu’. Bei dieser Variante hat die Konstruktion eine finale Bedeutung und ist nicht valenzgebunden.

Das Auto *geht* nicht mehr *zu reparieren*.

*Das Auto kann nicht mehr repariert werden.

¹⁵Buscha/Zoch, a.a.O. S.43

*Man kann das Auto nicht mehr reparieren.

Ich *gehe* immer ins 'Zum Guten Hirten' *essen*.

Das Kind *geht spielen*.

lassen + Inf. ohne 'zu'

Die Infinitivkonstruktion mit 'lassen' unterscheidet sich von den anderen passivparaphrasierenden Verben dadurch, dass sie ohne 'zu' gebildet wird und bedeutet zunächst 'Passiv + Möglichkeit'.

Der Stoff *lässt* sich gut *schneiden*.

*Der Stoff kann gut geschnitten werden.

*Man kann den Stoff gut schneiden.

Eine andere Verbindung des Verbs 'lassen' ist eine unpersönliche Konstruktion. Diese Konstruktion bekommt ein Reflexivpronomen, Modalbestimmung und Lokal-Temporalbestimmung.

An dieser Küste *lässt* sich gut *schwimmen*.

*An dieser Küste kann man gut schwimmen.

'lassen' wird auch als Vollverb in passivischer Bedeutung 'veranlassen', 'zulassen' oder 'erlauben' gebraucht.

Er *lässt* das Auto *laufen*.

*Er startet das Auto; er veranlasst, dass das Auto läuft.

Der Zollbeamte *lässt* die Flüchtlinge *einreisen*.

*Der Zollbeamte erlaubt, dass die Flüchtlinge einreisen.

2.1.1.6. Infinitivkonstruktionen mit Empfindungsverben.

Die Empfindungsverben 'sehen' und 'hören' verbinden sich auch mit einem Infinitiv ohne 'zu'. Diese Infinitivkonstruktionen können in einen dass-Satz umgeschrieben werden. Das Objekt des Satzes mit Infinitiv wird zum Subjekt des dass-Satzes.

sehen + Inf. ohne 'zu'

Ich *sehe* die Vögel *fliegen*.

*Ich sehe, dass die Vögel fliegen.

hören + Inf. ohne 'zu'

Ich *höre* das Radio *spielen*.

*Ich höre, dass das Radio spielt.

2.1.1.7. Infinitivkonstruktionen mit Voll-, Kopula- und Funktionsverben

Die Infinitivkonstruktionen mit Voll-, Kopula- und Funktionsverben zeigen sich als

logisches Subjekt oder als Objekt *zu* dem Matrixverb.

a) *Infinitivkonstruktionen mit Vollverben*: Die Infinitivkonstruktion mit Vollverben ist auch valenzbedingt. Sie wird mit der Partikel 'zu' gebildet.

Ich *beruhige mich*, die Prüfung geschrieben *zu haben*.

Ich *ärgere mich*, das Geld verloren *zu haben*

Es *gelingt* mir, ihn rechtzeitig *zu benachrichtigen*.

b) *Infinitivkonstruktionen mit Kopulaverben*

Es *ist angenehm*, Sie kennen *zu lernen*.

Es *ist vorteilhaft*, sich vorher im Büro anzumelden.

Es *ist schwer*, sich von ihm *zu trennen*.

Es *besteht die Möglichkeit*, gegen diesen Bescheid Widerspruch *einzu legen*.

Es *war nicht meine Absicht*, Sie *zu beleidigen*.

Es *ist nicht seine Pflicht*, andere Leute *zu verteidigen*.

c) *Infinitivkonstruktionen mit Funktionsverben*

Es *macht* mir *Schwierigkeiten*, mit ihm *zu leben*.

Es *macht* mich *glücklich*, in Deutschland *zu sein*.

Es *versetzt* ihn *in Freude*, ein Kind *zu bekommen*.

2.1.2. Freie (nicht valenzgebundene) Infinitivkonstruktionen

Diese Verbindungen werden von dem Matrixverb nicht verlangt. Sie sind freie Angaben und werden mit 'anstatt . zu', 'um . zu' oder 'ohne . zu' gebildet. Sie können in konjunktionale Nebensätze mit 'anstatt dass', 'damit', 'als dass' oder 'ohne dass' verwandelt werden.

Der Student bleibt zu Hause, *anstatt* in die Vorlesung *zu gehen*.

*Der Student bleibt zu Hause, *anstatt dass* er in die Vorlesung geht.

Der Vater geht zur Arbeit, *um* Geld *zu verdienen*.

*Der Vater geht zur Arbeit, *damit* er Geld verdient.

Das Kind läuft auf die Straße, *ohne* auf den Verkehr *zu achten*.

*Das Kind läuft auf die Straße, *ohne dass* es auf den Verkehr achtet.

2.2. SYNTAKTISCH NICHT ABHÄNGIGE INFINITIVKONSTRUKTION

Zu dieser Gruppe gehören einfache Infinitive. Es ist schwer, diese Infinitive ohne Bedenken unter dem Begriff 'Infinitivkonstruktion' zu erfassen. Denn sie weisen syntaktisch kein Merkmal auf, was von einer Infinitivkonstruktion zu erwarten ist. Aber wenn man den situations- und adressatenabhängigen Inhalt dieses Infinitivs mit Hilfe anderer Wörter in eine Infinitivkonstruktion verwandelt, wird es deutlich, dass diese

reinen Infinitive semantisch das beinhalten, was man in Form einer Infinitivkonstruktion ausdrücken könnte.

Da diese Infinitive nur semantisch die Form einer Infinitivkonstruktion enthalten und über kein syntaktisches Merkmal der Infinitivkonstruktion verfügen, möchte ich sie 'latente' oder 'potentielle' Infinitivkonstruktion nennen. Diese Infinitive bzw. 'latente/potentielle' Infinitivkonstruktionen können mit oder ohne 'zu' vorkommen.

2.2.1. Potentielle/latente Infinitivkonstruktionen ohne 'zu'

a) Hierzu gehören offizielle Aufforderungen, die von der Situation und von dem Adressaten abhängen. In dieser Gruppe sind zu erwähnen:

Befehle beim Militär

Hinlegen! potentielle/latente Bedeutung: Ich befehle euch, euch hinzulegen.

Aufstehen! potentielle/latente Bedeutung: Ich befehle euch, aufzustehen.

Polizeiliche Aufforderungen

Folgen Sie mir! potentielle/latente Bedeutung: Ich fordere Sie auf, mir *zu* folgen.

Hände hoch! potentielle/latente Bedeutung: Ich befehle Ihnen, die Hände hoch zu heben.

In öffentlichen Einrichtungen:

Erst Formulare ausfüllen, dann eintreten! potentielle/latente Bedeutung:

a) *Um eintreten zu können*, müssen Sie erst die Formulare ausfüllen.

b) *Um eintreten zu dürfen*, müssen erst die Formulare ausgefüllt werden.

c) Erst *sind* die Formulare *auszufüllen*, dann darf man eintreten.

d) Vor dem Eintritt *sind* die Formulare *auszufüllen*.

In öffentlichen Verkehrsmitteln:

Erst die Fahrkarte entwerten, dann (in den Zug, in den Bus) einsteigen!

Potentielle/latente Bedeutung:

Vor dem Einstieg *ist* die Fahrkarte *zu entwerten*.

Um einsteigen zu dürfen, müssen sie erst die Fahrkarte entwerten.

Um einsteigen zu dürfen, muss erst die Fahrkarte entwertet werden.

Nicht hinauslehnen! potentielle/latente Bedeutung:

Es ist verboten, sich hinauszulehnen.

Man darf sich nicht hinauslehnen.

Sich hinauszulehnen ist gefährlich.

Es ist gefährlich, sich hinauszulehnen

Den Türgriff erst bei Stillstand des Zuges betätigen! potentielle/latente Bedeutung:

Der Türgriff *ist* erst bei Stillstand des Zuges *zu betätigen*.

Um die Tür aufmachen *zu dürfen*, müssen Sie bis zum Stillstand des Zuges warten.

Der Türgriff *darf* erst bei Stillstand des Zuges *betätigt werden*.

Bei Gefahr/im Notfall die Scheibe einschlagen!

Wenn wir den Hinweis umformulieren, bekommen wir eine Infinitivkonstruktion mit sein + Inf. mit 'zu', können + Inf., dürfen + Inf. oder müssen + Inf.

Bei Gefahr/im Notfall *ist* die Scheibe (mit dem Hammer) *einzuschlagen*.

Bei Gefahr/im Notfall *kann* man die Scheibe (mit dem Hammer) *einschlagen*.

Bei Gefahr/im Notfall *muss* die Scheibe (mit dem Hammer) *eingeschlagen werden*.

Bei Gefahr/im Notfall *müssen* Sie die Scheibe (mit dem Hammer) *einschlagen*.

b) Weitere Bereiche, in denen auch Infinitive verwendet werden, sind Kochrezepte, Bedienungsanleitungen und Packungsbeilagen für Medikamente. Indem man die Bedeutung syntaktisch anders formuliert, erhalten diese Infinitive die Form einer Infinitivkonstruktion wie z.B. sein + Inf. mit 'zu' oder müssen + Inf. Passiv.

In Kochrezepten:

den Teig kräftig kneten ...

Der Teig *ist* kräftig *zu kneten*.

*Der Teig muss kräftig geknetet werden.

In Bedienungsanleitungen

Vor Inbetriebnahme des Geräts die Bedienungsanleitung sorgfältig lesen.

Vor Inbetriebnahme des Geräts *ist* die Bedienungsanleitung sorgfältig *zu lesen*.

*Vor Inbetriebnahme des Geräts muss die Bedienungsanleitung sorgfältig gelesen werden.

In Packungsbeilagen für Medikamente

Lösung täglich einmal auf die Kopfhaut auftragen und 2-3 Minuten lang einmassieren! Dieser Hinweis kann man umschreiben:

Die Lösung *ist* täglich einmal auf die Kopfhaut *aufzutragen* und 2-3 Minuten lang *einzumassieren*.

*Die Lösung muss täglich einmal auf die Kopfhaut aufgetragen und 2-3 Minuten lang einmassiert werden.

2.2.2. Potentielle/latente Infinitivkonstruktion mit 'zu'

In diesen Verbindungen ist ein Infinitiv mit 'zu' vorhanden. Aber es fehlen das Subjekt und das Verb, das diese Konstruktion veranlasst. Solchen Ausdrücken begegnet man am häufigsten in Zeitungsannoncen.

Farbfernseher mit Fernbedienung zu verkaufen heißt eigentlich:

Ich habe/jemand hat einen Farbfernseher mit FB. *zu verkaufen*.

Ein Farbfernseher mit FB. ist *zu verkaufen*.

Es gibt einen Farbfernseher mit FB. *zu verkaufen*.

3. DER UNTERSCHIED ZWISCHEN EINER INFINITIVKONSTRUKTION UND EINEM NEBENSATZ

Wir hatten auch schon in der Einleitung angedeutet, dass die Infinitivkonstruktionen in Nebensätze verwandelt werden können. Folgende Merkmale unterscheiden die Infinitivkonstruktionen von Nebensätzen:

1) Die Infinitivkonstruktionen enthalten ein logisches Subjekt und eine infinite Verbform, die Nebensätze dagegen haben ein normales Subjekt und ein finites Verb.

Ich beauftrage ihn, die Post abzuholen. In diesem Satz gibt es zwei Handlungen: a) Ich beauftrage jemanden und b) Jemand holt die Post ab. Das Personalpronomen 'ihn' im übergeordneten Satz ist eine Akkusativergänzung, aber es steht gleichzeitig als logisches Subjekt für die Infinitivkonstruktion.

Er wird von mir beauftragt, dass er die Post abholt. In diesem Satz sind ein Subjekt (er) und ein finites Verb (abholt) vorhanden. Die dass-Sätze haben immer ein eigenes Subjekt.

2) Es reicht aber nicht aus, dass die Infinitivkonstruktionen ein logisches Subjekt haben. Es wird auch vorausgesetzt, dass die Subjekte des Infinitivs und des Matrixverbs identisch sind.

Ich wundere mich, dich hier zu sehen. Aber wenn die Subjekte nicht gleich sind, verwendet man einen dass-Satz:

Der Lehrer wundert sich, dass er dich in der Schule sieht.

?Der Lehrer wundert sich, dich in der Schule zu sehen.

Die Mieter *sind verpflichtet*, das Treppenhaus *zu reinigen*.

Der Hausmeister *soll sich darum kümmern, dass die Mieter das Treppenhaus reinigen*.

?Der Hausmeister soll sich darum kümmern, die Mieter das Treppenhaus zu reinigen.

3) In manchen Fällen ist es möglich, dass die Teile der Infinitivkonstruktion nicht innerhalb der Infinitivkonstruktion auftreten, sondern an die Spitze des übergeordneten Matrixsatzes gestellt werden.

Ich will versuchen, mein Studium in zwei Semestern abzuschließen.

**Mein Studium, will ich versuchen, in zwei Semestern abzuschließen.*

**In zwei Semestern, will ich versuchen, mein Studium abzuschließen.*

In den Nebensätzen sind aber solche Verstellungen nicht immer möglich, denn so verlieren die Sätze an Bedeutung.

Ich möchte, dass er mich anruft, sobald er nach Hause kommt.

?Ich möchte, sobald er nach Hause kommt, dass er mich anruft.

In diesem Zusammenhang ist es noch zu erwähnen, dass es zu Rechtschreibfehlern führen kann, wenn man die Infinitivkonstruktionen im Satz verstellt und dabei nicht auf die Interpunktion achtet.

Es macht ihn glücklich, anderen Menschen helfen zu können. Die Trennung der Konstruktion durch Komma ist notwendig, aber,

Anderen Menschen helfen zu können macht ihn glücklich. In dieser Variante lässt sich die Infinitivkonstruktion nicht trennen.

ZUSAMMENFASSUNG

Allein im Rahmen dieser kurzen Arbeit hat es sich herausgestellt, dass sowohl die semantischen Probleme als auch die Schwierigkeiten des syntaktischen Aufbaus von Infinitivkonstruktionen nicht unbedeutend sind. Zu den Hauptschwierigkeiten, die bei der Verwendung der Infinitivkonstruktionen auftreten, zählen die Mehrdeutigkeit einiger Verben–vor allem der Modalverben–und der Unterschied zwischen Infinitivkonstruktionen und Nebensätzen. Wie sich die Bedeutungen der Modalverben in objektiver und in subjektiver Modalität unterscheiden, wird in der folgenden Tabelle verdeutlicht:

Modalverb	in obj. Modalität	In subj. Modalität
dürfen	Erlaubnis	Vermutung
können	Möglichkeit, Fähigkeit	Vermutung
müssen	Notwendigkeit	Vermutung
sollen	Pflicht, Aufforderung	Fremdbehauptung
wollen	Absicht, Wille	Fremdbehauptung

Abschließend ist es noch zu erwähnen, welche verschiedenen Funktionen die Infinitivkonstruktionen als Satzglied erfüllen können. Infinitivkonstruktionen treten im Satz auf:

als Subjekt

Es gefällt mir, *in Deutschland zu sein.*

**In Deutschland zu sein gefällt mir.*

als Objekt

Ich gebe es auf, *in Deutschland zu studieren.* (Akkusativobjekt)

Der Verletzte verzichtet darauf, den *Autofahrer zu verklagen*. (Präp. Objekt)

Ich habe mich daran gewöhnt, *früh aufzustehen*. (Präp. Objekt)

Der Junge wurde (dessen) angeklagt, *das Fahrrad gestohlen zu haben*.
(Genitivobjekt)

Der Mann wollte der Frau nicht zustimmen, *sich von ihm zu trennen*. (Dativobjekt)

als Teil des Verbalkomplexes: Vor allem bei Modalverben, modalverbähnlichen Verben, Wahrnehmungsverben

Das Kind *kann lesen*

Der Angeklagte *sucht* seine Schuld *zu verbergen*.

Ich *sehe* den Zug *kommen*.

als Ergänzung zum übergeordneten Verb

Ich *gehe* Brot *kaufen*.

Er *kommt* mich *abholen*.

als Angabe zum Verb im übergeordneten Satz

Als freie Angabe kommt der Infinitiv bzw. die Infinitivkonstruktion mit ‘um ... zu’, ‘anstatt ... zu’ und ‘ohne ... zu’. Hier hängt die Infinitivkonstruktion nicht von dem übergeordneten Verb ab.

Wir gehen in die Stadt, *um* einen Freund *zu treffen*.

Der Vater schläft, *anstatt* zur Arbeit *zu gehen*.

Der Schüler antwortet, *ohne* *zu überlegen*.

als Attribute zu Nomen oder Adjektiv

Die Gefahr *zu verlieren* ist bei diesem Spiel sehr hoch.

Meine Bemühung, das System *zu ändern*, blieb ohne Erfolg.

Es ist *ärgerlich*, Bußgeld *zu zahlen*.

LITERATURVERZEICHNIS

BARTSCHADT, Brigitte u.a.: *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*, Hrsg. von Rudi Konrad. 1. Aufl., Leipzig 1985.

BUSCHA, Joachim / ZOCH, Irene: *Der Infinitiv. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 2., durchges. Aufl., Leipzig, Berlin, München 1992.

BUßMANN, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart 1983

EISENBERG, Peter: *Grundriss der deutschen Grammatik*, 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart 1989.

ENGEL, Ulrich: *Deutsche Grammatik*, Heidelberg 1988.

GRIESBACH, Heinz: *Neue Deutsche Grammatik*, 5. Aufl. Berlin 1992.

HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim: *Deutsche Grammatik*, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 15., durchges. Aufl., Leipzig, Berlin 1993.

HELBIG, Gerhard / SCHENKEL, Wolfgang: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, 3. Aufl., Leipzig 1975.

JUNG, Walter: *Grammatik der deutschen Sprache*, 10., neubearb. Aufl., Leipzig 1990.

SOMMERFELD, Karl-Ernst / STARKE, Günter: *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, 2., neubearb. Aufl., Tübingen 1992.



Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 93-104, ELAZIĞ-2008

SPRACHE ZWISCHEN MITTEL UND ZWECK DER PHILOSOPHIE

Language Between Instrument And Goal Of Philosophy

Oktay SAYDAM

Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, Mersin.
oktaysaydam@gmail.com

ÖZET

Yirminci yüzyılda eleştirel felsefeseyle analitik felsefe arasında ayrımlar olduğu kadar önemli benzerlikler ya da kesişme noktaları da vardır. Analitik felsefe öncelikli olarak eleştirel felsefe olarak görülür. Analitik felsefe, eleştirel felsefe gibi spekülâtif metafizik eleştirisinden hareket etti. Amaç, felsefi eleştirinin eleştirel düzeltimidir. Analitik felsefenin amacı, olası felsefi sorunsalların bağıntılarının spekülâtif olarak bireştirilmesi değil, kavramsal çözümler yapmak yoluyla, düşünsel sorunsalları çözümlenmek ve irdelemektir. Böyle bir temellendirme yapabilmek için, elbette öncelikle çözümlenme adımları birer birer izlenerek ortaya konmalı, bu savsöz geçerliliğini hak etmek durumundadır. Üstteki gibi hipotetik varsayımlar olmaksızın, bilimsel bir makale önceden bulgulanmış verilerin kuru kuruya bireştirilmesi düzeyini aşamaz. Analitik felsefenin felsefeye bakışı, bilim dünyasını aşarak, bilimlerin de ortaya çıktığı günlük yaşam dünyalarını irdelemektir.

Anahtar Kelimeler: Ludwig Wittgenstein, analitik felsefe, eleştirel felsefe, bilim kuramı, dil felsefesi.

ABSTRACT

It is obviously that in the 20.th century there are not only differences, but also important similar aspects or common points between criticism philosophy and analytic philosophy. Analytic philosophy is primarily seen as a critical philosophy, and otherwise it has its source in the discoursing metaphysical criticism. The origin aim was the correction of critical philosophy on criticism base. The aim and final orientation of analytic philosophy was not to synthesis the eventual problems of philosophy at the speculation way, but in achieving terminal analyses to analysis and to solve thought problems. To reach at such a basic structure, surely it is at first aspect necessary to make clear the analytic steps one after one; and afterwards it has to build up this hypotheses on a properly ground. But for the right argumentation it is not only to resolve these negations, but also to distinguish between the scientific analytic philosophy and that which is related to the particular time and its conditions.

Key Words: Ludwig Wittgenstein, analytic philosophy, critical philosophy, theory of science, philosophy of language.

0. Vorbemerkung

Zwischen der *kritischen Philosophie des 20. Jhs.* und der *analytischen Philosophie* gibt es neben Differenzen auch relevante Berührungspunkte. Die analytische Philosophie ist vorrangig als kritische Philosophie zu betrachten. Sie ist, wie die kritische Philosophie von der Kritik der spekulativen Metaphysik ausgegangen, um zur kritischen Verbesserung des *philosophischen Kritizismus* zu gelangen. Das Ziel der analytischen Philosophie war nicht die spekulative Synthese sondern die Analyse und Klärung möglicher Problemzusammenhänge durch *begriffliche Analyse*. Eine solche Grundbestimmung wird sich selbstverständlich erst nach den einzelnen Analyseschritten erst herausstellen, d.h. wird ihre Gültigkeit zunächst verdienen müssen. Ohne jedoch solche hypothetische Annahmen würde sich ein wissenschaftliches Artikel als eine rohe und trockene Zusammensetzung einzelner vorher festgestellter Daten erweisen, und genau das sollte sich in dieser Schrift möglichst durchgehends vermeiden. Die analytische Philosophie blickte in ihren philosophischen Betrachtungen über die Grenzen der *Welt der Wissenschaften* hinaus auf die *Welt des alltäglichen Lebens*, aus der die Wissenschaften entspringen, denn das philosophische Denken einer Zeitspanne wächst aus deren allgemeinen alltäglichen Lebensbedingungen hervor, um wiederum auf diese Lebensumstände Einfluss zu nehmen.

1. Einführung

Der Unterschied zwischen der kritischen Philosophie und der analytischen Philosophie ist zunächst ein im Denk- und Sprachstil, in welchem sich die unterschiedliche Gewichtung *synthetischen* und *analytischen Denkens* ausdrückt. Es hat sich auch eine *analytische Wissenschaftstheorie* entwickelt, die das Grundproblem der *induktiven* und *deduktiven Erkenntnisbegründung* bis in die komplexesten Details verfolgt. Vor allem aber kommt in der analytischen Philosophie ein Charakterzug des Denkens des 20. Jhs. zu einem Durchbruch: *die philosophische Wendung zu Sprache*. Bis dahin trugen zwar viele phänomenologisch und hermeneutisch orientierte Denkrichtungen zum Thema ‚Sprache‘ erhebliches bei, so dass das Phänomen ‚Sprache‘ zunehmende philosophische Bedeutung gewann. Aber nirgends ist die Sprache so entschieden zum universalen Medium philosophischen Denkens gemacht worden wie in der analytischen Philosophie.

Zu einem wesentlichen Teil besteht die analytische Philosophie aus Sprachanalyse, und wenn es als ‚*kritische Philosophie*‘ betrachtet wird, aus *Sprachkritik*. Im Unterschied zur Philosophie der idealen (auch formalen) Sprache (wie z.B. die Wissenschaftssprache)

wird hier die *Alltagssprache* als Basis zur Untersuchung philosophischer und sprachtheoretischer Probleme genommen. Die analytische Philosophie bemüht sich darüber hinaus um ein Maximum an Deutlichkeit, Exaktheit und Angemessenheit der jeweiligen Analyse. Dabei sind G.E. Moore und Bertrand Russell, die Begründer dieser Denkrichtung, Meister in der Feinabstimmung und Feinstellung ihrer sprachlichen Messinstrumente. G.E. Moore war vor allem an der *kritischen Analyse klassischer Probleme der neuzeitlichen Philosophie* interessiert, und zwar sowohl an solchen *Problemen der Ethik* wie auch der *kritischen Erkenntnistheorie*, bzw. an Problemen des Empirismus von David Hume und des transzendentalen Idealismus von Immanuel Kant. Moore gewann die massgeblichen Instanzen seiner Kritik aus dem Vorrat der selbstverständlichen Gewissheit des ‚*gesunden Menschenverstandes*‘, den er als Quelle und notwendige Bedingung möglicher Gewissheiten verteidigte. Er setzte die aus jenem Arsenal entnommenen Kriterien so kunstvoll zu den jeweils thematischen Problemen in Beziehung, dass entscheidbar wurde, ob diese in der vorliegenden Fassung sinnvoll waren oder nicht; und ob durch eine gezielte Veränderung dieser Fassung anhand jener Kriterien eine sinnvolle Fortsetzung ihrer Erörterung anzuraten war. Dem ‚*gesunden Menschenverstand*‘ entsprach also in solch kritisch-analytischem Gebrauch die *analytische Philosophie*.

Bertrand Russell ging es dabei vor allem um das nicht weniger schwierige Verhältnis zwischen jener gewöhnlichen *Alltagssprache* und der *Kunstsprache der mathematischen Logik*. In der Klärung dieses Zusammenhanges ging die Lastenverteilung eher zugunsten dieser exakten Kunstsprache angesichts spezifischer Probleme der Erläuterung durch Beispiele, der Analyse und der Interpretation der einen Sprache durch die andere. In der Behandlung dieser Probleme bestehen mannigfache Berührungspunkte und Übergänge zwischen der eigentlichen analytischen Philosophie und dem logischen Neo-Positivismus.

Den *cartesischen Dualismus* von Körper und Geist, von Innenwelt und Aussenwelt zur Untauglichkeit zu führen, war der Verdienst von Gilbert Ryle. Für diesen Beweis bediente sich Ryle konkreter Beschreibungen von sprachlichen Ausdrücken, die für jenen Dualismus relevant sind, und zeigte durch sie die spezifischen *Kategorienverwechslungen* und *Funktionslosigkeiten* in jenen Grundgegensätzen auf. In diesen und anderen Positionen wurden primär das Verhältnis zwischen der natürlichen Umgangssprache und der philosophischen Kunstsprache kritisch unter die Lupe genommen.

2. Sprache als Regelsystem und Realisierung

Die meisten Sprachtheorien unterscheiden sich danach, ob sie Befürworter oder Gegner des ‚Zwei-Welten-Modells‘ sind. Sybille Krämer versteht unter ‚Zwei-Welten-Modell‘ folgendes:

„Das ‚Zwei-Welten-Modell‘ meint eine stillschweigende Voraussetzung in der sprachtheoretischen Arbeit, die Gebrauch macht von der Unterscheidung zwischen einer ‚reinen‘ Sprache bzw. Kommunikation, verstanden als ein grammatisches oder pragmatisches Regelsystem, und dessen Realisierung bzw. Aktualisierung im jedesmaligen Sprechen und Kommunizieren.“ (Krämer 2001, S. 9.)

Ob nun ein Theoretiker die Unterscheidung zwischen einem universalen Sprachmuster und seiner raum-zeitlich situierten Anwendung *im Sprechen* für methodisch sinnvoll hält, hat sich zu einer komplexen Frage moderner Sprachtheorien herausgebildet. Die Anordnung, die dieser Darstellung zugrunde liegt, hat aus dieser Frage ein Kriterium gemacht: Es wird hier und da die Meinung vertreten, dass die erste Gruppe von Autoren wie Saussure, Chomsky, Searle und Habermas, die Präsupposition des ‚Zwei-Welten-Modells‘ teilt und dafür auch ein ‚intellektualistisches Sprachbild‘ angehängt bekommt; die zweite Gruppe von Autoren: Wittgenstein, Austin, Luhmann, Davidson, Lacan, Derrida, Butler, teilen diese Präsupposition nicht, und ihre Mitglieder werden deshalb als Verfechter eines nicht-intellektualistischen Sprachbildes gedeutet. Dass die philosophischen Sympathien auf Seiten der zweiten und nicht etwa der ersten Gruppe zu finden sein werden, ist dann eine Vermutung, die durch die Anordnung selbst nahe gelegt wird, ihr also implizit ist.

Die philosophischen Sympathien mögen hier oder da sein, doch aus welchem Grund wird das Problemfeld auf diese Weise frontalisiert, zugespitzt, eine solche Unterscheidung überhaupt gemacht? Sowohl die intellektualistische als auch die nicht-intellektualistische Sprachverwendung bedingen und befruchten sich gegenseitig. Kommt es eigentlich nicht darauf an, inwiefern sich Mitglieder einer Gesellschaft, die unterschiedlichen soziokulturellen und sozioökonomischen Herkunfts sind, verständlich machen wollen? Diejenigen, die gebildeter sind, haben die Möglichkeit, von weiten Teilen der Gesellschaft begriffen zu werden, es hängt von ihnen ab, wie sie die Sprache gebrauchen wollen, ob sie in *das Maul des Volkes* schauen wollen oder nicht. Auf der anderen Seite, wenn es z.B. zu fachspezifisch wird, und wenn man unter Mitarbeitern/Kollegen ist, die die jeweilige Terminologie des Themas, des Faches oder des Feldes beherrschen oder man dies zumindest vom Sprecher erwartet, sollte durchaus die jeweilige Fachsprache auch angewandt werden, denn jede Wissenschaft bemisst sich

unter anderem auch durch ein gewisses *Komplexitätsgrad*, welches ständig gesteigert werden sollte. Wenn man sich jedoch der Allgemeinheit zuwendet, da sollte man m.E. schon dafür sorgen, dass man verstanden, bzw. begriffen wird. Das gleiche gilt auch für die Schriftsprache, denn da gibt es ja auch Fachzeitschriften und die Allgemeinheit ansprechende Zeitungen. Demnächst wird es darum gehen, inwiefern sich die analytische Philosophie diese Allgemeinheit als Gegenstand seiner Analysen betrachtet.

Die Wendung der analytischen Philosophie, bzw. die Sprachphilosophie zum sprachlichen Alltag heisst nicht, dass man sich von ‚Kritik‘ absolut abgelöst, distanziert hat. Im Gegenteil, erst durch diese Wendung hat man erst begonnen, kritisch zu werden, denn eine Analyse der Sprache sollte immer zugleich die Analyse des Alltags umfassen, beinhalten.

Für einen theoretischen weiteren Schritt zeigt sich jedoch, dass der Neuansatz von Wittgenstein einen erheblichen diskursiven Schwung in und um das komplex-thematische Feld ‚*Sprache-Wirklichkeit*‘ gebracht hat, dass im Folge dieser Debatte zugleich ein Begriff wie ‚*Lebenswelt*‘ eingeführt wurde, und der durch Jürgen Habermas intensiv mitgeprägt wurde, man somit einen gewaltigen Schritt zum *philosophischen Diskurs der Moderne* machte. Insbesondere aber, dass bei sprachlichen Analysen nun und endlich der *Subjekt* miteinbezogen wurde, war bis dahin im strengsten Sinne keine gewöhnliche Betrachtung in der Analyse der Sprache.

3. Sprache als Fülle und Welterschliessung

Historisch gesehen war die Beunruhigung gross, als sich um 1900 die Einsicht durchsetzte, dass Sprache die Dinge nicht transparent abbildet und die Wirklichkeit nicht getreu, vollständig und zuverlässig darstellt. Man wusste das natürlich schon lange vorher, schon in Platons Dialog „*Krathylos*“ einigten sich die Dialogpartner darauf, dass *Bedeutungen* auf *Konvention* beruhen. Aber um das Jahr 1900 weitete sich diese Einsicht zu einer allgemeinen skeptischen Haltung zur Sprache aus. Was waren die Beweggründe für diese Ansicht, für diese Neuakzentuierung? Philosophie und Wissenschaftstheorie gehen davon aus, dass allein die Sprache zur Verfügung steht, um Wirklichkeit zu erschliessen. Diese Dichotomie verbirgt sich hinter dem Schlagwort von der ‚*linguistischen Wende*‘.

Erst im frühen 20. Jahrhundert schreibt man der Sprache eine wichtige, sogar eine entscheidende Rolle im Erkenntnisprozess zu. Man nimmt sogar an, dass Denken und Sprechen in einer eins zu eins Relation stehen, in eins fallen. Das war nicht immer so: noch im 17. Jahrhundert gab es die Vorstellung eines ‚*mentalens Diskurses*‘, eines klaren

und präzisen Denkvermögens, das Sprache dann nur sekundär als Kommunikationsmittel benutzte. Es gab die Vorstellung, dass Ideen Wahrheiten repräsentieren, die unabhängig von ihrer sprachlichen oder sonstigen Gestalt ist. Z.B. die Idee eines gleichseitigen Dreiecks, die immer gleich bleibt, egal ob es sich „um ein grünes Dreieck oder eines mit einer Kantenlänge von 3 m oder 5 mm handelt.“ (Hacking 1984, S. 22.)

Es ist also einleuchtend, dass die Ungenauigkeit und Konventionalität der Sprache zum Problem wird, wenn sie auf einmal als einziger Zugang zur Wirklichkeit identifiziert wird und als die einzige Kommunikationsweise über Realität erscheint, bzw. dargelegt wird. Denn daraus folgt, dass unser Bild der Welt immer nur mit und durch die Brille der Sprache möglich ist, möglich wird, und deswegen mit Sicherheit verzerrt ist, verzerrt wird. Ist Sprache vielleicht sogar ein Hindernis, das uns vom klaren Erfassen und Übermitteln von Daten oder Informationen abhält? Diese Vermutungen hegten um 1900 zahlreiche Forscher, Philosophen und Dichter wie z.B. Fritz Mauthner, Ludwig Wittgenstein, Hugo von Hofmannsthal. Für einen Dichter wie Hofmannsthal ist Sprache plötzlich etwas Fremdes, Rätselhaftes, dass die Welt nicht mehr erschliesst und poetisch-farbig zum Leben erweckt. Sprache ist für Hofmannsthal etwas Fremdes, durch und durch Unheimliches geworden:

„Die abstrakten Worte (...) zerfielen mir im Mund wie modrige Pilze“ schrieb von Hofmannsthal, und bemerkte weiter: „Die einzelnen Worte schwammen um mich; sie gerieten zu Augen, die mich anstarrten und in die ich wieder hineinstarren muss.“ (zit. nach Encarta 2003).

So gesehen erscheint die Sprache als etwas Fremdes und Widerspenstiges, das sich nicht mehr brav, gelassen und ruhig in seine reibungslose Funktion als Instrument des Ausdrucks, der Kommunikation und Beschreibung fügt. Diese Auffassung findet sich auch bei Sigmund Freud. Sprache kommt bei Freud gerade nicht als Kommunikationsmittel in den Blick, das die Intentionen des Sprechenden zum Ausdruck bringt, sondern als Medium, das etwa in Form von *Versprechen* oder einer merkwürdigen Wortwahl etwas über *Wünsche, Abneigungen, Widerwillen* oder *Befürchtungen* des Sprechenden verrät: *Sprache zerrt Dinge hervor, die der Sprecher eigentlich verschweigen wollte oder von denen er bewusst nichts weiss*, sie scheint, wie Hugo von Hofmannsthal einst formulierte, „eine Eigendynamik, ja ein Eigenleben“ zu haben. (zit nach Encarta 2003)

Die Beziehung von Lautbild (Signifikant) und Bedeutung (Signifikat) sind arbiträr, d. h. willkürlich. Die Verbindung zwischen Bezeichnung (z.B. das Wort) und Bezeichnetem (z.B. ein Haus) ist nicht notwendig. Sie könnte auch anders sein, und sie

beruht erstens auf *Übereinkunft* oder *Gewohnheit*, bzw. auf (*sprachliche*) *Konventionen*. Sprachliche Elemente sind zweitens Teile eines Systems, in dem sie sich nur durch *Differenz* und *wechselseitige Relation* definieren. Was den Sinn einer Aussage konstituiert, ist die Funktion und der Platz, den ein Sprachelement im Sprachsystem einnimmt, und wie es sich von anderen Sprachelementen unterscheidet.

Hier zeigt sich schon, dass es nicht leicht ist, Sprache nur als Abbildung oder Widerspiegelung von Wirklichkeit aufzufassen. Die Sprache ist, so scheint es, vielmehr eine Konvention zu sein, mit der die Wirklichkeit *zugleich auch konstituiert* wird. Auf der anderen Seite ist die Verbindung zwischen Sprache und Wirklichkeit relativ locker. Diese Verbindung kann sich verändern, je nach geographischen, historischen, individuellen, erkenntnisgebundenen und sozialen Umständen. In der alltäglichen Kommunikation führt das wiederum nur selten zu einem Problem. Es ist aber ein Problem, wenn man Gegenstände wissenschaftlich -das heisst möglichst präzise und objektiv- beschreiben will. Wissenschaftliche Diskurse sind deswegen auch strengen Regeln unterworfen. Wenn man wissenschaftlich arbeitet, muss man mit genau definierten Begriffen arbeiten, z.B. auf Metaphern und Mehrdeutigkeiten verzichten. Metaphern und Mehrdeutigkeiten sind jedoch relevante sprachliche Werkzeuge literarischer Werke, literarischer Produktion, mit der ein *Text-Konstrukteur* ringt, bzw. durchgehends arbeitet oder zu schaffen hat.

Zwar erweist sich die Sprache als Widerspiegelung der Wirklichkeit, als Widerspiegelung des ‚Gemeinten‘ als zu ungenau und missverständlich aber der Mensch hat noch keinen anderen Organon (Werkzeug) entwickelt, seine Gedanken auf einem anderen Wege oder mit einem anderen Mittel zu artikulieren. Als Vermittler und Überprüfungsmaßstab der Wirklichkeit steht uns in diesem Sinne eigentlich nur die Sprache zur Verfügung. Mit diesem Problem hat sich Ludwig Wittgenstein auseinandergesetzt, der zur Beleuchtung des Problemfalls relevante Ansätze und Aspekte geliefert und diese vertreten hat. Jemand, der sich davor nicht gescheut hat, seine Selbstkritik auch offen zu gestehen und darzulegen: *Sprache als Repräsentanz der Wirklichkeit* ist doch nicht so vertraulich.

4. Relationierung der Verhältnisse: Sprache-Denken-Spielen-Handeln

Die Ansicht, dass Sprache und Denken, Sprache und Handeln nicht voneinander zu trennen sind, und dass Sprache unser einziger Zugang zur Welt ist, lässt sich unter bestimmten Aspekten auch positiv betrachten. Im Zusammenhang mit Wittgensteins ‚*Gebrauchstheorie der Bedeutung*‘ sucht die Sprachphilosophie das Zustandekommen

von Bedeutung bzw. das Funktionieren sprachlicher Kommunikation durch Beobachtung und Analyse sprachlicher Handlungen in *pragmatischen Verwendungszusammenhängen*.

Innerhalb der analytischen Philosophie nimmt das Spätwerk Wittgensteins durch seine Neuartigkeit und Vielseitigkeit eine Sonderstellung ein. Ähnlich wie bei Moore und Ryle ging es Wittgenstein darum, Probleme der klassischen Philosophie so zu erörtern, dass mit dem Aufweis der Bedingungen ihrer Formulierung die Möglichkeit ihrer Auflösung eröffnet wurde. Dabei beschäftigte auch ihn vor allem das Grundproblem des *cartesischen Dualismus*, bzw. das komplexe Verhältnis von Aussen- und Innenwelt. Doch Wittgenstein selbst ist im Nachhinein zum Kritiker der analytischen Philosophie geworden, der ihre Mittel auch gegen sich selbst einsetzte. Davon waren philosophische Positionen wie die von Moore und Ryle, sowie sein eigenes früheres Denken betroffen. Über die Folgen dieser Betroffenheit berichtet Reiner Wiehl (Hrsg.) in der Einleitung seines Werkes folgendes:

„So wurde einerseits deutlich, dass die speziellen Fragestellungen der analytischen Philosophie in den umfassenderen Problemzusammenhang der Übersetzung unterschiedlicher Sprachen ineinander gehören. Andererseits liess sich auch nicht übersehen, dass die Annahme einer universalen inneren Sprachform der verschiedenen Sprachen ebenso wenig wie die Analyse und Interpretation ihrer idealen Einheit zur Lösung dieser Probleme ausreicht. Vor allem entdeckte Wittgenstein, dass Sprachen auf höchst vielfältige Weise voneinander unterschieden werden können, nicht anders als die verschiedenen einer partikularen Sprache zugehörigen Elemente; und dass die grundsätzliche Unterscheidung zwischen den Sprachen des Alltags, der Philosophie und der Wissenschaften neben sich viele andere Unterscheidungen in verschiedenen Richtungen zulässt. Sprachen sind keine geschlossenen Systeme. Die Regeln ihrer wechselseitigen Abgrenzung fallen nicht aus dem Ganzen der Sprache heraus. Aber sie sind auch nicht als Regeln eines einzigen und universalen metasprachlichen Regelsystems gegeben. (...) Da die Regeln zur Abgrenzung einer Sprache von einer anderen immer auch Regeln einer bestimmten Sprache und des Gebrauchs derselben sind, lassen sich die Semantik, die Syntax und die Pragmatik einer Sprache nicht grundsätzlich trennen. Unterschied und Verbindung zwischen Semantik und Syntax ergeben sich jeweils aus einer bestimmten, pragmatischen Perspektive und für eine bestimmte Sprachschicht“.
(Wiehl 1981, S. 43-44)

So hat Wittgenstein *nicht nur einen neuen Begriff von Grammatik* entwickelt. Er hat darüber hinaus eine philosophische Methode dargelegt, um Sprachen sowohl in ihrer Einzelhaftigkeit wie in der Verbindung der syntaktischen, semantischen und

pragmatischen Perspektive beschrieben.

Der Neuansatz der *Wittgensteinschen Sprachtheorie* bestand in der erfindungsreichen Aufstellung bestimmter Folgen von ‚*Sprachspielen*‘. Diese traten an die Stelle der herkömmlichen *Wort- und Satzbeispiele*, deren Funktion es war, die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke und grammatischer Formen zu demonstrieren. Sprachspiele dagegen repräsentierten in ihren Sequenzen ganze, wenn auch sehr partikuläre Sprachen. Die Anwendungsmöglichkeiten dieser methodischen Sprachdarstellung erwiesen sich überaus vielseitig. So konnte man an einzelne solcher Sequenzen zeigen, wie bestimmte philosophische Probleme entstehen und wie sie durch die Veränderung von sprachlichen Spielregeln gegenstandslos werden. Ebenso konnte man sehen, dass die Abstraktion und Isolierung der semantischen, syntaktischen und pragmatischen Sprachebenen zunächst immer nur in Beziehung auf spezifische Sequenzen von Sprachspielen sinnvoll und gültig sind. Schliesslich liessen sich Entwicklungen und Übergänge von relativ einfachen zu komplexeren Sprachen beispielhaft veranschaulichen.

Vor allem aber hat Wittgenstein der *philosophischen Sprachanalyse* eine wichtige reflexions- und handlungstheoretische Wendung gegeben. Durch seine Sprach- und Spielauffassung, durch das *methodische Spiel* mit dem *Unsinn* wusste er der *Philosophie des gesunden Menschenverstandes* und der *analytischen Philosophie* jenen dogmatischen Zug in der Berufung auf unmittelbare Gewissheit zu nehmen: *Die Definition der Wahrheit als Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch gewann durch die Verbindung mit dem Spielbegriff dessen Toleranzbreite und Genese.*

5. Sprache-Regel-Freiheit-Lebensform

Die Gleichung zwischen *Sprach- und Lebensform*, den Wittgenstein aufstellte, bildet einen wandelbaren theoretischen Rahmen, um Abhängigkeit und Freiheit in den menschlichen Lebensverhältnissen von den Sprachgewohnheiten her zu thematisieren: Mit jeder Regel, als Spielregel eines Sprachspiels genommen, gewann man eine beschreibbare Form möglicher Bindung und mit jeder bestimmten Verbindung von Regeln durch Möglichkeit ihrer Unterscheidung einen beschreibbaren Spielraum möglicher Freiheit. Durch diese reflexions- und handlungstheoretische Sprachphilosophie hat Wittgenstein die Sprachwissenschaften und deren Nachbardisziplinen in vielfältiger Weise beeinflusst. Überhaupt wurde die analytische Philosophie für Einzelwissenschaften überall dort förderlich, wo die Klärung *logisch- sprachlicher Zusammenhänge* besonders wichtig wurde.

In seinem Werk „Tractatus-Logico-Philosophicus“ hatte Wittgenstein behauptet, dass, „was nicht Bezeichnung von Sachverhalten und ihrer Elemente ist, nicht gesagt werden könne“ (Schoch 1979, S. 88). „Wittgenstein hatte damit ein Zeitalter auf den Begriff gebracht, das praktische Fragen der Verständigung durch technische Fragen der Verfügung zu verdrängen sucht“ (Schoch 1979, S. 88). Die Revision dieses Standpunktes in den ‚*Philosophischen Untersuchungen*‘ ist ganz im pragmatischen Sinne erfolgt. Agnes Schoch bemerkt hierzu:

„Was zuvor szientistisch ¹ nachprüfbar Regel war, wird nunmehr als abhängig gesehen vom Kontext, d.h. auch von der individuellen Geschichte der Kommunikanten. Seit Chomsky nun ist noch deutlicher geworden, dass strukturelle Grundlagen der Sprache ihrem Typus nach bereits in uns selbst gegeben sein müssen, Sprachregeln sind keine Entitäten, ² vielmehr sind sie, bezogen auf unsere Dispositionen, auch abhängig von diesen“ (Schoch 1979, S. 88).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass vor Noam Chomsky Sprache ein soziales Objektgebilde zu sein scheint, entstanden zwar durch Kommunikation und wieder zurückwirkend auf Kommunikation, jedoch letzten Endes eine ‚*Institution*‘. Sie war nicht das Konfliktfeld für den Zusammenprall von *Regel und Bedürfnis*, sondern isoliert von menschlichen Bedürfnissen, die man befolgen kann oder nicht.

Die Chomsky-Kritik von Jürgen Habermas und Karl Otto Apel hat dann das präzisiert, dass das „verdinglichte Verständnis von Sprache“ (Schoch 1979, S. 88) in der Tat noch einmal durchgesehen werden musste, dass aber andererseits nicht nur die Performanz, sondern auch unsere *Sprach- und Interpretationskompetenz* wiederum *pragmatischen Regeln*, „etwa Herrschaftsregeln, unterliegt, und dass eine Position kritischer Hermeneutik abgeleitet werden kann aus diesem Verständnis von Regel“ (Schoch 1979, S. 88 u. 185).

6. Schlussbemerkungen und abschliessende Diskussion: Dient Sprache als Erkenntnisinstrument oder zwingt sie der Wirklichkeit ihre eigene Ordnung auf?

In der Philosophie hat sich Wittgenstein des Problems der Sprache als Erkenntnisinstrument angenommen. In seinem wichtigsten früheren Werk, dem „Tractatus-Logico-Philosophicus“ von 1922, hatte er zunächst zu zeigen versucht, dass sich in der komplexen Alltagssprache einfache, unwiderlegbare, stimmige Sätze oder

¹ wissenschaftlich, O.S.

² das ‚Dasein‘ statt das ‚Wesen‘ eines Dinges, O.S.

Aussagen finden lassen. Diese elementaren Aussagen entsprechen einer Reihe von *einfachen Sachverhalten in der Welt*. Sprachliche Aussagen können Sachverhalte logisch abbilden. Da die Welt aus solchen einfachen Sachverhalten zusammengesetzt ist, erinnert sei hier an: „Die Welt ist alles, was der Fall ist“ (Wittgenstein 1996, S. 12), kann man sie sprachlich angemessen beschreiben. Natürlich innerhalb gewisser Grenzen: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“ (Wittgenstein 1996, S. 170.) Wittgenstein ging also zunächst von folgender Annahme aus: Die Welt ist logisch aufgebaut. Die Sprache ist ebenfalls logisch aufgebaut. Also kann Sprache Welt adäquat abbilden und als Erkenntnisinstrument fungieren. Obwohl dieses Argument die Sprachskepsis im frühen 20. Jahrhundert abzumildern schien, war es nicht unanfechtbar. Wittgenstein selbst kritisierte diesen Entwurf. Er verfasste einige Jahre später (1949-1953) eine Schrift, die „*Philosophischen Untersuchungen*“, in der er einige seiner eigenen Annahmen noch einmal überprüfte. Er zweifelt hier vor allem an der *Exaktheit* der Sprache und nimmt zur Kenntnis, dass Sprache eine *pragmatische* und *performative* Dimension hat, dass sich ihre Bedeutung aus dem Kontext, aus der jeweils konkreten Verwendung erschliesst. Ausserdem gab er zu bedenken, dass Sprache Sachverhalte *erzeugt* und nicht nur einfach *abbildet*. Daraus kann man erschliessen, dass z.B. die Literatur, bzw. auch ein Roman mögliche Wirklichkeiten erzeugt und nicht nur abbildet. Bleiben wir jedoch bei unserem Thema ‚Sprache‘. Die Sprache ist kein Spiegelbild der Welt, wie Wittgenstein noch im „Tractatus“ argumentiert hatte, sondern *zwingt der Wirklichkeit ihre eigene Ordnung auf*. Das hatte folgende Konsequenzen: Sprache ist als *Erkenntnismittel* und als *Beschreibungsinstrument von Wirklichkeit* doch nicht so zuverlässig, wie Wittgenstein zunächst vermutet hatte. Sprache hat mehr mit *Konvention* zu tun, *Bedeutung* hängt eher von ihrem *Kontext im tatsächlichen Gebrauch* ab, als von einer *logischen Struktur*.

Alle Sprachformen, die in unterschiedlichen Kontexten benutzt werden - alltägliches, wissenschaftliches, religiöses, juristisches Sprechen- beruht, so Wittgenstein, nur auf unterschiedlichen Konventionen und Regeln. Es sind ‚*Sprachspiele*‘, innerhalb derer Bedeutungen enger oder weiter gefasst sein können, aber immer ‚*offen*‘ für Veränderungen sind. Zwischen diesen ‚*Sprachspielen*‘ und dem Begriffspaar ‚*linguistische Wende*‘ gibt es in bezug auf den Begriff ‚*Veränderung*‘ Berührungspunkte, die mit dem Begriff ‚*Diskursanalyse*‘ einer näheren Betrachtung bedürfen, welche jedoch ein umfassendes Thema eines anderen Artikels sein kann. Dabei sollten zugleich manche Begriffe mitbedacht werden, die das Problemfeld im Sinne einer ‚*rekonstruktiven Negation*‘ zu behandeln imstande sein könnten: *Destruktions -und*

Dekonstruktionstheorien inbezug auf die Rekonstruktion und Rekontextualisierung von philosophisch determinierter Sprach-Literatur –und Kunstauffassung des als *poststrukturalistisch* proklamierten Ansatzes. Die Auffassungen, Akzente und Perspektivierungen von *J. Derrida, Paul de Man, J. Lacan, Laclau, R. Rorty, M. Foucault*, wären dabei mit *Searle und Austin* nicht nur am Rande mitzubedenkenden.

Quellenverzeichnis:

Krämer, Sybille, (2001), „Sprache, Sprechakt, Kommunikation –Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts“, *Suhrkamp Verl.*, 1. Aufl., Frankfurt am Main.

Hacking, Ian, (1984), „Die Bedeutung der Sprache für die Philosophie“, *Hain Verl.*, Königsstein/Ts.

Saydam, Oktay, (2006), *Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie zur Analyse und Interpretation von literarischen Texten- am Beispiel der Werke von Bertolt Brecht*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Schoch, Agnes, (1979), „Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie“, *Suhrkamp Verl.*, Frankfurt am Main.

Wiehl, Reiner, (1981), (Hrsg.): „Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung 20. Jh.“, *Bd. 8, Philipp Reclam Verl.*, Stuttgart.

Wittgenstein, Ludwig, (1922), „Tractatus-Logico-Philosophicus“ (Übersetzung von Oruç Aruoba (1996) mit Originaltext im gleichen Band); YKY; Istanbul.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 105-120, ELAZIĞ-2008

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL TUTUMLARININ GELİŞTİRİLMESİNDE SOSYAL ÖĞRENME TEORİSİ ETKİNLİKLERİNİN KULLANILMASI

Using Social Learning Theory Activities to Improve the Scientific Attitudes of 6th Class Students of Primary Education

Murat DEMİRBAŞ

*Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, mdemirbas@kku.edu.tr*

Rahmi YAĞBASAN

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMA
Eğitimi Bölümü, yagbasan@gazi.edu.tr*

ÖZET

Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar, ne iç güdülerini ne de çevresel uyarıcılar tarafından yönlendirilmektedir. Kişinin psikolojik alanında oluşan değişimler, kişisel ve çevresel belirleyicilerin sürekli bir etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Sosyal çevreyi insanlar oluşturduğu için; kişiler hem sosyal çevreyi oluşturan, hem de ondan etkilenen öğrenciler olarak kabul edilmektedir (Bandura, 2001). Bu çalışmada, sosyal öğrenme teorisine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Bu desende bir denek, deney veya kontrol gruplarının sadece birisinde yer almaktadır. Hazırlanan bilimsel tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test, son test ve daha sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal öğrenme teorisine dayalı olarak öğretimin yapıldığı deney grubunun bilimsel tutum son test ve kalıcılık test puanları, mevcut uygulamadaki fen bilgisi öğretim programının içerdiği öğretim etkinlikleri ile öğretimin yapıldığı kontrol gruplarına göre, daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılık deney grubu lehine anlamlı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Öğrenme Teorisi, Bilimsel Tutumlar, Fen ve Teknoloji Öğretimi.

ABSTRACT

According to social learning theory, human beings are directed neither by instincts nor by environmental exciting. Changes in individual's psychological field are realized a result of the perpetual interaction between individual factor and environmental factors. Since the social environment consists of human beings, individuals are accepted as students both forming social environment and also affected by it (Bandura, 2001). The aim of this study is find out the effect of the activities concerned with social learning theory on the scientific attitudes of 6th class students of primary education. In this study "experimental pattern with pre-test and post-test control group" is used. In this design, a sample is included in only one category, experimental group or control groups. The scientific attitude scale prepared and improved was initially applied as a pre-test post-test and permanence test to the students in the experimental and control groups. According to findings in this study, a notable difference was found in favor of experiment group between the scientific attitude post-test and permanence test scores of the experimental group provided with science education based on the social learning theory and that of the control group with traditional science education. This difference is meaningful in favor of experimental group.

Key Words: Social Learning Theory, Scientific Attitudes, Science and Technology Teaching.

1. Giriş

Ülkelerin ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için farklı disiplinlere yer verildiği görülmektedir. Bunlardan birisi de fen dersleridir. Fen bilgisi öğretimi ile, öğrencilerin sadece bilişsel gelişimine değil, aynı zamanda duyuşsal öğrenmelerinin gelişimine de katkı sağlanmaktadır. Fen öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle bilişsel amaçların gerçekleşme kriterleri dikkate alınarak yapıldığı, duyuşsal ve psiko-motor amaçların gerçekleşme durumunun fazlaca incelenmediği görülmektedir (Efe, 1992; Selvi, 1996; Bacanlı, 1999; Bilen, 2001; Akbaş, 2004; Demirbaş & Yağbasan, 2004). Duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25'ini açıklama gücünde olduğu belirtilirken, bilişsel giriş davranışlarının ve duyuşsal giriş özelliklerinin birlikte, başarı dağılımını açıklama oranı ise % 65 olarak ifade edilmektedir (Selçuk, 1996; Senemoğlu, 2001). Abak et al. (2003) araştırmasında; duyuşsal karakterlerden, fiziğe karşı tutum, fizik motivasyonu, fizik kaygısı, fizik öz yeterlik algısı ve fizik öz kavramlarının başarı ile ilişkisini incelemiştir. Ayrıca fizik öz kavramı, kişisel ilgi, başarı motivasyonu ve fizik derslerinin önemine yönelik özelliklerin başarıdaki varyansın % 27' sini açıklama gücünde olduğunu belirtmiştir. Zacharia & Barton (2004), kavramsal çerçeveli olarak oluşturduğu çalışmasında, son zamanlarda yapılan araştırmalara yer vermiş ve öğrencilerin okulda yürütülen fen derslerine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Duyuşsal özelliklerin öğrencilere kazandırılması, öğrencinin başarısının artırılmasında önemli bir rol oynayacaktır. Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini değiştirebilecek öğretim durumları oluşturulmalıdır. Böylelikle uygun yöntem ve teknikler geliştirilerek, buna uygun öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.

1.1. Sosyal Öğrenme Teorisi Etkinlikleri ve Bilimsel Tutumlar

Fen bilimlerinde tutumla ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, fen bilimleri alanına yönelik tutumların (attitude towards science) ve bilimsel tutumların (scientific attitudes) araştırıldığı görülmektedir (Byrne & Johnstone, 1988; Koballa, 1988). Başaran (1978), bilimsel tutumları, bireyin karşılaştığı sorunları, olayları ve durumları kendi hislerinden mümkün olduğu ölçüde ayırıp, elinde bulunan mantıksal verilere dayanarak yorumlayabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Duyuşsal alan özelliklerinin bir yönünü duygular oluşturduğu için öğretilmesi kolay olmamaktadır. Sevme, nefret etme, inat etme gibi duygular insanın temel özelliklerinde bulunan duygulardır. Bu yüzden bu özelliklerin kendisi değil, ancak kullanımı öğretilmektedir (Kılıç, 2002). Duyuşsal alan özelliklerinin büyük kısmını, tutumların oluşturduğu belirtilmektedir. Bellekte öğrenilen tutumlar, sonradan birçok

yönden değişebilmekte ve gelişebilmektedir. Tutumların oluşmasında onların nasıl öğrenildiği önemli olmaktadır. İnceoğlu (2000) tutumların; ilişkilendirme, tutum konusu ile ilgili doğrudan deneyim ve başkalarından öğrenme ile kazanıldığını belirtmiştir.

Tutumlar, model alma yolu ile öğrenmeden oldukça fazla etkilenmektedir. İlgili grup üzerinde yoğunlaştığı zaman, model alınacak davranış benimsenmekte ve beğenme yönünde tutumlar meydana gelmektedir. Kişinin model alacağı grup ailesinden ya da ünlü bir şahsiyet olabilmektedir. İlköğretim döneminde öğretmenler, öğrencilerin model alacağı birer şahsiyet olma özelliği taşırlar. Bu yüzden öğrenciler kazandıkları tutumları daha ileriye taşımak için, öğretmenlerinden destek isteyeceklerdir (Irwin, 1997).

Sosyal öğrenmede teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Birlikte öğrenme ortamında, öğrenenle, öğretenlerin etkileşim içinde olması, öğrenen kişiye gözleme ile zihinsel fonksiyonlar geliştirmede katkı sağlayacaktır. Öğrenenin etkililiği, öğrenenin, modelden gözlemlediği davranışı ortaya koyabilme kabiliyetine bağlıdır. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile, taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilir iki kavram olmadığını açıklamıştır. Ona göre gözlem yolu ile öğrenme, taklidi içerebilir ya da içermeyebilir (Yeşilyaprak et al., 2002). Model alma ile öğrenmenin değişik bazı sonuçlarının olabileceğini belirtmektedir. Bunlar;

- Gözleme ile bir kimsenin çalışmaları izlenerek, yeni bir davranış öğrenilebilmektedir. Model alınan kimsenin sergileyeceği yeni bir davranışta bu olay daha kolay görülebilecektir.
- Model alacak kimsenin davranışlarının ödüllendirilmesi veya zayıflatılması, gözlemcinin göstereceği davranışın ortaya çıkmasını etkileyecektir.
- Modelin göstereceği davranış, gözlemcinin yapacağı davranışın hızlanmasına neden olabilecektir (Bandura,1971).
- Modelleri izleme, gözlemleyen kişinin önceden sahip olduğu davranışları güçlendirmeye veya azaltmaya yönelik etkiler gösterecektir.
- Model alan kimse, çevresindeki nesne veya araçların nasıl kullanılacağını öğrenebilmektedir.
- Gözlemleyen kişi, model alınan duyuşsal yönelimli bir davranışın, benzer bir yapısını gösterebilecektir (Bandura, 1986).

Model almaya dayalı öğrenme birbirine bağlı dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır:

1. Dikkat süreci (Attention): Kişi model alacağı davranışı doğru algılamadığı ve değer vermediği sürece, gözleme yolu ile öğrenme gerçekleşmeyecektir. Gözlenen

davranış, ne kadar basit ve dikkat çekici olursa, onun model alınması o kadar kolay olacaktır (Tuckman, 1991).

2. Hatırda tutma süreci (Retention): Davranış model alındıktan sonra, o davranışın olmadığı durumlarda da model alınan çalışma veya davranışın, uygun ortamlarda hatırlanması gerekmektedir. Kazanılan bilgiler zihinsel yapılar olarak veya imgesel öğeler olarak kişinin zihninde oluşturulabilmelidir (Bandura, 1977).

3. Uygulama veya davranışı meydana getirme süreci (Motor Reproduction): Bu süreçte, model alınan yaşantının sembolik olarak hatırlanması, gözlemcinin performansını göstermeden önce, kendi davranışını gözlemesini, düzeltmesini ve modelin davranışına yakınlaştırmasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2001).

4. Güdülenme süreci (Motivation): Sürekli olarak istenilen davranışı gösteren, davranışın tekrarı için yol göstererek, başarısız olduğunda bireyi teşviğe yönlendiren, başarılı olduğunda ödüllendiren bir model, bir çok kişide istenilen model davranışı oluşturabilecektir.

Model alma yolu ile öğrenmenin gerçekleştirilmesinde aşağıdaki çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir (Tuckman, 1991).

1. Modellenen davranış belirlenmelidir.

- Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlu olarak oluşturulmalı,
- Davranış biçimi (nezaket, saygı göstermek vb) belirlenmeli,
- Ödüllendirilen veya cezalandırılan bir davranış biçimi oluşturulmalı,

2. Model belirlenmelidir.

- Öğretenin kendisi olabilir,
- Benzer durumda başka bir öğrenci olabilir,
- Toplumda bulunan, canlı bir model seçilebilir,
- Sembolik modeller alınabilir (kahramanlar vb),

3. Modellenen davranış sunulmalıdır.

- Öğrencilerin dikkati, model davranış basit ve ilgi çekici yapılar olarak artırılır,
- Öğrencilerin zihinsel kodlama yapması sağlanarak, hatırlamasına yardım

edilir,

- Öğrencilerin davranışı gerçekleştirmesi sağlanır,
- Öğrenciler, davranışı gerçekleştirmek için motive edilir,

4. Model davranışın, işlevsel değeri oluşturulmalıdır.

- Olumlu model davranışları sunulur,
- İstenmeyen davranışlar ödüllendirilmemelidir,

• Modelin davranışı, olduğunun dışında bir özellik taşıyacak şekilde gösterilmemelidir.

Bandura (1986), bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini belirtmektedir. Bu durumda özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara, birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışlar, beğenilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olmaları yolu ile kazandırılabilir.

2. Araştırmanın Amacı

Sosyal öğrenme teorisi etkinliklerinin hem bilişsel, hem de duyuşsal alanla ilgili öğrenmelere katkı sağlayacağı düşünüldüğünde, bu tür etkinliklerin geniş ölçüde öğretim ortamında kullanılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle; “İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumlarının geliştirilmesinde, sosyal öğrenme teorisinin etkisi var mıdır? sorusu problem cümlesini oluşturmaktadır.

Problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. İlköğretim 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, bilimsel tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, bilimsel tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. İlköğretim 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin, bilimsel tutum ön test – son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlköğretim 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, bilimsel tutum kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli ve Deneysel Desen

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu desen, birisi tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2001). Kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki Tablo 1’ deki gibi ifade edilmektedir.

Tablo 1. Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü

G1	R	O _{1,1}	X	O _{1,2}	Belli Bir Süreç Sonunda	O _{1,3}
G2	R	O _{2,1}		O _{2,2}	Belli Bir Süreç Sonunda	O _{2,3}
G3	R	O _{3,1}		O _{3,2}	Belli Bir Süreç Sonunda	O _{3,3}

G1: Deney Grubu, G2: Kontrol Grubu I, G3: Kontrol Grubu II; R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık; X: Bağımsız Değişken Düzeyi (Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinlikleri); O_{1,1}, O_{2,1}, O_{3,1}: Ön Test Uygulaması, O_{1,2}, O_{2,2}, O_{3,2}: Son Test uygulaması; O_{1,3}, O_{2,3}, O_{3,3}: Kalıcılık Test Uygulaması

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma örneklemini belirlemek için, Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile görüşülmüştür. Sosyo-ekonomik çevresi birbirine yakın olan 3 İlköğretim Okulu öğrencileri örneklem grubunu oluşturmuştur. Belirlenen okullardaki öğrencilerin tamamına bilimsel tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmayan şubelerden, her okul için birer tane seçilmiştir. Araştırma örneklemini kapsamında 1. okuldaki 6/B (19 kişi) şubesi öğrencileri deney grubu olarak alınmış, 2. okuldaki 6/D (20 kişi) kontrol grubu I ve 3. okuldaki 6/D (20 kişi) kontrol grubu II olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu I şubelerinin öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından yürütülmüş, kontrol grubu II şubelerinin öğretim etkinlikleri ise okuldaki dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. İki farklı kontrol grubunun alınması ile, araştırmacının kişisel özelliklerinin bağımlı değişkenlere (bilimsel tutum) olan etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Deney grubunda sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerine yer verilirken, kontrol gruplarındaki dersler, uygulamadaki fen bilgisi öğretim programının içerdiği öğretim etkinlikleri ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulaması yapılan öğretim etkinlikleri, 6. sınıf fen bilgisi öğretim programındaki “Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik” ünitesinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araştırmanın Uygulama Basamakları

1. 05 Mart 2004 tarihinde uygulamaya başlanan çalışmada öncelikli olarak öğrencilere fen bilimleri, bilimsel yöntem ve bilim adamlarının yaptığı çalışmalar hakkında bilgiler verilmiş ve bilimsel yöntemin açıklamalarına değinilmiştir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan CD türü materyallere yer verilmiştir.

2. Yapılan etkinlikler sırasında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi sağlanmıştır. Öğrencilerin zihninde soru işareti bırakabilecek bazı sorulara yer verilmiştir. Bu soruların çözümünü ancak bilimsel yöntemin aşamalarını kullanarak çözebileceklerine yönelik düşünceler ortaya konulmuştur.

3. Dersler, fen bilgisi öğretim programında yer alan sıraya göre gerçekleştirilmiştir. Dersler işlenirken anlatılan konuların ve açıklanan olayların birden bulunmadığı, bir çok bilim adamının zaman içinde özverili çalışmaları sayesinde gerçekleştirildiği

belirtilmiştir. Konu ile ilgili olan bilim adamlarının yaşamları, yaptığı çalışmalar, buluşları, başarısızlıkları, izlediği bilimsel yöntemler detayı ile incelenmiş ve sınıfta tartışılmıştır.

4. Bilim adamlarının yaşam biçimleri incelenirken, sadece soyut anlatım yapılmamış, görsellik ve işitsellik ön planda tutulmuştur. Bilim adamlarının resimleri, yaptığı buluşlara ait şekiller, laboratuvarlarının, evlerinin resimleri sınıf ortamına getirilmiş ve öğrencilerin görmesi sağlanmıştır. Ayrıca TRT 2 televizyonunda yer alan “Bilim ve Yaşam” ve “Bilim ve Teknolojide Büyük Anlar” programlarında gösterilen ve konu ile ilgili olan bilim adamlarının yaptığı çalışmalar VCD’ de öğrencilere izletilerek, onların meşhur kişiler olarak gördüğü bilim adamlarını laboratuvarda bizzat çalışma yaparken görmeleri sağlanmıştır.

5. Dersin işlenişindeki etkinlikleri öğrenciler, bizzat laboratuvarda gruplar oluşturarak gerçekleştirmiştir. Etkinliklerle ilgili problem cümlesini ve hipotezleri, öğrenciler grup içinde konuşarak oluşturmuşlardır. (Fen bilgisi öğretim programında yer alan öğrenci etkinlikleri, araştırmacının devam ettirdiği kontrol grubu I öğrencilerinde de yapılmıştır.)

6. Öğretim etkinlikleri içerisinde, öğrencilerin zihnindeki bilim adamı imgesine katkı sağlamak amacı ile gerek araştırmacının bulunduğu fakülteye ziyaret düzenlenmiş gerekse bazı öğretim elemanları deney grubunun yürütüldüğü ilköğretim okuluna davet edilerek öğrencilerin bilim adamları ile etkileşim halinde bulunmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, oradaki bilim adamlarına nasıl yaşadıkları, ne gibi çalışmalar yaptıkları, özel yaşamlar ile ilgili sorular yöneltmişler ve karşılıklı sohbet halinde olmuşlardır. Ayrıca bayan bilim adamlarına da ziyaret düzenlenmiş, bilim adamlarının sadece erkeklerden olmadığı düşüncesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu tür etkinliklerin yurt dışındaki araştırmalarda da yapıldığı görülmektedir (Smith & Erb, 1986; Maoz & Rishpon ,1990; Mason et al., 1991).

7. Deney grubundaki öğrenciler, Kırşehir Eğitim Fakültesindeki derslerde yapılan çalışmaların sergilendiği etkinliklere götürülmüş ve çalışmalarını sunan öğrencilerle karşılıklı etkileşim halinde olmaları sağlanmıştır. Finson & Enochs (1987), bu tür etkinliklerin fen bilimlerine yönelik duyuşsal özellikleri değiştirmeye yönelik etkileri üzerinde durmuştur.

8. Öğretim etkinliklerinin devamında, öğrencilerin bilimsel bir çalışmaya katılma isteğini görmek, bilimsel bir çalışmanın aşamalarını uygulamasını sağlamak için, her öğrenciye konu ile ilgili birer bilimsel proje verilmiştir. Projesini hazırlayan öğrenciler sınıfta yaptığı çalışmayı anlatmış ve konu karşılıklı olarak öğrencilerle birlikte

tartışılmıştır. Böylelikle öğrenciler gördüğü, öğrendiği davranışlar ve tutumları sınıf ortamında sergileme imkanı bulmuşlardır.

9. Araştırma 27 Mayıs 2004 tarihinde tamamlanmıştır. Böylelikle çalışma, 6. sınıflar için 11 hafta olarak devam ettirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına son test ve kalıcılık testi olarak bilimsel tutum ölçeği testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi uygulamaları, 22 Eylül 2004 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, örneklem grubuna giren öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile Moore & Foy (1997) tarafından geliştirilen Bilimsel Tutum Ölçeği (Scientific Attitude Inventory, SAI II) kullanılmıştır. Ölçeğin hem fen bilimleri, bilim adamları ve bilimsel yöntemlerle ilgili durum ifadelerini içermesi, hem de fen bilimleri ile ilgili çalışmalara katılma, çalışmalarını sevme veya sevmeme gibi tutum ifadelerini içermesi bakımından, araştırmada kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Türkçe'ye uyarlanması yapılan bilimsel tutum ölçeğinde toplam 40 madde yer almaktadır. Ölçekteki 40 madde, fen bilimlerinin doğası, bilim adamlarının çalışma biçimi ve fen bilimleri hakkında öğrencilerin neler hissettiğini açıklamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 20 tanesi olumlu, 20 tanesi olumsuz olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçek 6 alt ölçeğe ayrılmıştır. Alt ölçeklerden 5 tanesi fen bilimlerinin doğası, bilim adamlarının çalışma biçimi ile ilgili olurken; 1 tane alt ölçek öğrencilerin fen bilimleri hakkında neler hissettikleri ile ilgili maddeleri içermiştir.

Bilimsel tutum ölçeğinin güvenilirliği ile ilgili olarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.76 ($\alpha = 0.76$) olarak bulunmuştur. Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0.84 olarak bulunmuştur. Moore ve Foy (1997) çalışmasında, bilimsel tutum ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0.78 ($\alpha = 0.78$), Spearman Brown güvenilirlik katsayısını ise 0.80 olarak belirtmiştir. Açıklanan değerler, ölçeğin güvenilirliği için yüksek değerler olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada kullanılan bilimsel tutum ölçeğinin yapı geçerliğini araştırmak amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin tek faktör üzerinde toplandığı ve 40 maddeden oluşan ölçek maddelerinin, faktör yük değerlerinin 0.527 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin bilimsel tutumları ölçmeye yönelik olarak, tek faktörde toplandığını

açıklamıştır (Demirbaş, 2005).

4. Bulgular ve Yorum

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Ön Test Düzeylerine İlişkin Bulgular

6.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, bilimsel tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2' de verilmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin, Gruplarına Göre Bilimsel Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{x}	S
Deney Grubu	19	132.78	12.31
Kontrol Grubu I	20	130.35	12.44
Kontrol Grubu II	20	127.75	9.47
Toplam	59	130.25	11.46

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan 6.sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum yönünden homojen bir yapı sergiledikleri görülmektedir. Bu öğrenciler 130.25 gibi bir bilimsel tutum puanına sahip olmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	247.729	2	123.864	0.940	.39	YOK
Gruplarıçi	7375.458	56	131.705			
Toplam	7623.458	58				

Tablo 3'deki sonuçlar incelendiğinde, 6. sınıf deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilimsel tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2-56)} = 0.626, p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerinin, bilimsel tutum düzeyleri bakımından eşit olduğu söylenebilir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Son Test Düzeylerine İlişkin Bulgular

6.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, bilimsel tutum son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4' de verilmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin, Gruplarına Göre

Bilimsel Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{x}	S
Deney Grubu	19	158.47	27.90
Kontrol Grubu I	20	133.20	11.56
Kontrol Grubu II	20	123.85	7.94
Toplam	59	138.16	22.81

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal öğrenme teorine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puan ortalamalarının ($\bar{x} = 158.47$), kontrol gruplarının bilimsel tutum puanlarından daha yüksek değerde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 133,20$ ve $\bar{x} = 123,85$). Burada en düşük bilimsel tutum son test düzeyine sahip grup, kontrol grubu II olarak belirlenmiştir ($\bar{x} = 123,85$).

6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Burada bağımlı değişken bilimsel tutum iken, bu değişkenle ilişkili olup olmadığı incelenen değişken ise deney ve kontrol gruplarıdır. Grupların; deney, kontrol grubu I ve kontrol grubu II olmak üzere üç düzeyi bulunmaktadır. Bu yüzden yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında çıkacak farkın, hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla, çoklu karşılaştırmalar için Scheffe Testi yapılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	12427.818	2	6213.909	19.602	.000	1 – 2
Gruplarıçi	17752.487	56	317.009			1 – 3
Toplam	30180.305	58				

1: Deney Grubu, 2: Kontrol Grubu I, 3: Kontrol Grubu II

Tablo 5’deki sonuçlar incelendiğinde, 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin son testte sahip olduğu bilimsel tutum puanları ($\bar{x} = 158.47$); kontrol grubu I ($\bar{x} = 133.20$) ve kontrol grubu II öğrencilerinin sahip olduğu bilimsel tutum puanlarından ($\bar{x} = 123.85$) daha yüksek bulunmuştur. Bilimsel tutum son test puanlarının, deney grubu-kontrol grubu I ve deney grubu- kontrol grubu II arasında, deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-56)} = 19.602$, $p < .05$). Buradan deney grubunda uygulanan sosyal öğrenme teorine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarını geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Ön Test – Son Test ve Kalıcılık Testi Uygulama Puanlarına İlişkin Bulgular

6.sınıf deney grubu öğrencilerinin, fen bilgisi dersindeki bilimsel tutum düzeylerini belirlemek için yapılan ön test – son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6 ' da verilmektedir.

Tablo 6. Deney Grubunda Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin, Tekrarlı Ölçümlere Göre Bilimsel Tutum Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Ölçümler	N	\bar{x}	S
Ön Test	19	132.78	12.31
Son Test	19	158.47	27.90
Kalıcılık Testi	19	145.15	17.56

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanlarının ($\bar{x} = 158.47$), bilimsel tutum ön test ($\bar{x} = 132.78$) ve bilimsel tutum kalıcılık testi puanlarından ($\bar{x} = 145.15$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de, sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı 6.sınıf deney grubu öğrencilerinin, fen bilgisi dersindeki bilimsel tutum düzeylerini belirlemek için yapılan ön test – son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı, ilişkili örneklem için tek faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA for Repeated Measures) sonuçları görülmektedir. Burada bilimsel tutum bağımlı değişkeni tanımlarken, tekrarlı ölçümler (ön test – son test – kalıcılık testi) ise gruplar içi faktörü tanımlamaktadır. Öğrencilerin bilimsel tutum puanlarına yönelik, ön test – son test – kalıcılık testi uygulamalarından hangi ikisi arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalar için Bonferroni Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 7. Deney Grubunda Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik, İlişkili Örneklem İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Deneklerarası	13501.544	18	750.086			1 – 2
Ölçüm	6269.789	2	3134.895	12.835	.000	1 – 3
Hata	8792.877	36	244.247			2 – 3
Toplam	28564.21	56				

1: Ön Test, 2: Son Test, 3: Kalıcılık Testi

Tablo 7'deki sonuçlar incelendiğinde, 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel

tutum ön test – son test ve kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum son testinde sahip olduğu tutum puanları ($\bar{x}=158.47$); ön test bilimsel tutum puanı ($\bar{x}=132.78$) ve kalıcılık testi bilimsel tutum puanından ($\bar{x}=145.15$) daha yüksek bulunmuştur. 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puanlarının, ön test – son testte, son test lehine; ön test – kalıcılık testinde, kalıcılık testi puanı lehine, son test – kalıcılık testinde, son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-36)} = 12.835, p<.05$). Bu bulguya göre, deney grubunda uygulanan sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutum puanlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kazandığı bilimsel tutum puanlarının, kalıcılık testi uygulamasında, son teste göre biraz düşüş gösterdiği görülmektedir. Ancak ön test – kalıcılık testi bilimsel tutum puanları arasında farklılığın anlamlı olması, öğrencilerin kazandığı bilimsel tutumlarını devam ettirdiklerini açıklamaktadır.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin, Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutum Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

6. sınıf deney ve kontrol gruplarına göre bilimsel tutum kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin, Gruplarına Göre Bilimsel Tutum Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Grup	N	\bar{x}	S
Deney Grubu	19	145.15	17.56
Kontrol Grubu I	20	125.90	13.99
Kontrol Grubu II	20	125.00	10.25
Toplam	59	131.79	16.75

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal öğrenme teorine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum kalıcılık testi puan ortalamalarının ($\bar{x}=145.15$), uygulamadaki fen bilgisi öğretim programına göre öğretimin gerçekleştirildiği kontrol gruplarının bilimsel tutum kalıcılık puanlarından daha yüksek değerde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=125.90$ ve $\bar{x}=125.00$). Burada en düşük bilimsel tutum kalıcılık test düzeyine sahip grup, kontrol grubu II olarak belirlenmiştir ($\bar{x}=125.00$).

6. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum kalıcılık testi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Tutum

Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	5011.233	2	2505.617	12.445	.000	1 – 2
Gruplarıçi	11274.326	56	201.327			1 – 3
Toplam	16285.559	58				

Tablo 9'daki sonuçlar incelendiğinde, 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testinde sahip olduğu bilimsel tutum puanları ($\bar{x}=145.15$); kontrol grubu I ($\bar{x}=125.90$) ve kontrol grubu II öğrencilerinin sahip olduğu bilimsel tutum puanlarından ($\bar{x}=125.00$) daha yüksek bulunmuştur. Bilimsel tutum kalıcılık testi puanlarının, deney grubu – kontrol grubu I ve deney grubu – kontrol grubu II arasında, deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-56)} = 12.45, p < .05$).

5. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, örneklem grubuna giren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel tutum düzeyleri bir birine yakın düzeyde çıkmıştır. Buradan, öğrencilerin deneysel çalışmaya başlamadan önce, benzer bilimsel tutum düzeyine sahip oldukları söylenebilir (Tablo 2 ve 3). Sosyal öğrenme teorisi uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum son test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine bir farklılığın olduğu görülmektedir (Tablo 4 ve 5). Aynı zamanda, deney grubuna giren öğrencilerin kazandığı bilimsel tutum puanlarının geçen zaman içinde devam ettiği ve ön test puanlarından anlamlı ölçüde farklılığın olduğu görülmüştür (Tablo 6 ve 7). Yine, deney ve kontrol gruplarının bilimsel tutum kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine bir farklılığın olduğu yapılan istatistiksel analiz sonucunda ortaya konmuştur (Tablo 8 ve 9). Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda uygulamalarına yer verilen sosyal öğrenme teorisi etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarını geliştirmede ve bunun kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalardan Flick (1990), ilköğretim okulları için bir bilim adamı programı hazırlamış, öğrencilerin fen bilimleri ve bilim adamı düşüncesinin nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırma sonucundaki verilere göre, öğrencilerin bilim adamlarına ve fen bilimlerine yönelik algılarında bir artışın olduğunu gözlemlemiştir. Yine Smith & Erb (1986), öğrencilerin bilim adamlarını model almanın, bilim adamlarına ve fen bilimlerine yönelik tutumlarını etkilemesine yönelik yaptığı çalışmasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik olarak

geliştirdiği tutumlarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek değerde olduğunu belirtmiştir. O'Neill & Polman (2004), son yıllarda bir çok fen müfredatı geliştirme çalışmasının yapıldığını, bunların çoğunda öğrencilerin “küçük birer bilim adamı” gibi yetiştirilmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir;

- Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisi diğer derslerde de incelenmeli ve uygulanabilirliği araştırılmalıdır. Ayrıca araştırma, ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olup, bu yaklaşımın farklı öğretim kademelerinde de uygulamalarına yer verilmelidir.

- 2005 yılında Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı olarak 4. ve 5. sınıflarda uygulamaya konulmuştur. Bu programın 6. 7. ve 8. sınıflardaki uygulamasına ise kademeli olarak geçilecektir. Bu amaçla, yeni hazırlanacak fen bilgisi öğretim programlarında konu ile ilgili olan bilim adamlarının yaptığı çalışmalar ve yaşam hikayeleri, aktarılacak konu ile ilişkilendirilerek verilmelidir.

- Bilimsel çalışmaları yapan kişilerin kullandığı deney aletlerinin veya dönemin deney düzeneklerinin sergilendiği mekanlara yapılacak ziyaretler, öğrencilerin ilgisini büyük ölçüde çekecektir. Bu amaçla öğretim programı içerisinde gezi amaçlı bölümler konulmalı ve gezi gözlem çalışmaları yapılmalıdır. Belirtilen çalışmaların yapılmasının güç olduğu öğretim ortamları için, en azından sergilenen deney aletlerinin ve düzeneklerinin resim veya görüntüleri öğrencilere gösterilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abak, A., Eryılmaz, A.& Fakıoğlu, T., (2003), “Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri İle Fizik Başarılarının İlişkisi”, *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Akbaş, O., (2004), *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H., (1999), *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A., (1971), *Psychological Modeling: Conflicting Theories*, Chicago: Aldine-Atherton Inc.
- Bandura, A., (1977), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1986), *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (2001), Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52, 1-26.
- Başaran, İ. E., (1978), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Bilim Matbaası.
- Bilen, M., (2001), “Kurumlarda İnsan İlişkilerinin Başarıya Etkisi”, *2000 Yılında Türk Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., (2001), *DeneySEL Desenler: Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, M. S.& Johnstone, A. H., (1988), Critical Thinking And Science Education. *Studies In Higher Education*, 25(8), 325.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R., (2004), “Fen Bilgisi Öğretiminde, Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Değerlendirilmesinin İşlevi Ve Öğretim Süreci İçinde, Öğretmen Uygulamalarının Analizi Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2),177-193.
- Demirbaş, M., (2005), *Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisinin Öğrenme Ürünlerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Efe, H., (1992), *Duyuşsal Yoğunluklu Amaçların Gerçekleşme Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Finson, D. K. & Enochs, G. L., (1987), “Student Attitudes Toward Science-Technology-Society Resulting From Visitation To A Science Technology Museum”, *Journal of Research in*

F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2008 18 (1)

Science Teaching, 24(7), 593-609.

Flick, L., (1990), "Scientist Residence Program Improving Children's Image Of Science And Scientist", *School Science and Mathematics*, 90(3), 204-214.

Irwin, L. H., (1997), "Teachers' Role İn Multicultural Education: Setting The Stage For Preservice Teachers", *Contemporary Education*, 68(4), 217-219.

İnceoğlu, M., (2000), *Tutum, Algı, İletişim*, Ankara: İmaj Yayınevi.

Kılıç, A., (2002), "Duyuşsal Alan Özellikleri Ve Bireye Kazandırılması", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 153-164.

Koballa, R.T. JR., (1988), "Attitude And Related Concepts in Science Education", *Science Education*, 72(2), 115-126.

Maoz, N. & Rishpon, M., (1990), "Attitudes Towards School Science: A Comparison Of Participants And Nonparticipants İn Extracurricular Science Activities", *School Science and Mathematics*, 90(1), 13-22.

Mason, L. C., Kahle, B. J. & Gardner, L. A., (1991), "Draw-A-Scientist Test- Future İmplication", *School Science and Mathematics*, 91(5), 193-198.

Moore, W. R. & Foy, R. L. H., (1997), "The Scientific Attitude İventory: A Revision (SAI II)", *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 327-336.

O'Neill, K. D. & Polman, J. L., (2004), "Why Educate "Little Scientists?" Examining The Potential Of Practice-Based Scientific Literacy", *Journal of Research in Science Teaching*, 41(3), 234-266.

Selçuk, Z., (1996), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Selvi, K., (1996), "Tutumların Ölçülmesi Ve Program Değerlendirme", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(2), 39-53.

Senemoğlu, N., (2001), *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Smith, W. S. & Erb, T. O., (1986), "Effect Of Women Science Career Role Models On Early Adolescents' Attitudes Toward Scientists And Women İn Science", *Journal of Research In Science Teaching*, 23(8), 667-676.

Tuckman, B. W., (1991), *Educational Psychology, From Theory To Application*, Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Yeşilyaprak et al., (2002), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Zacharia, Z. & Barton, A. C., (2004), "Urban Middle-School Students' Attitude Toward A Defined Science", *Science Education*, 88, 197-222.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 121-138, ELAZIĞ-2008

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SES TEMELLİ CÜMLE VE BİTİŞİK-EĞİK YAZI YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Evaluation of Voice Based Sentence and Adjacent Italic Handwriting
Methods Used in Primary School Turkish First Reading-Writing Instruction*

Mehmet TURAN

*Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Elazığ.*

Burhan AKPINAR

*Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan ses temelli cümle yöntemi ile bitişik-eğik yazı uygulamalarının etkililiğini belirlemektir. Araştırma, 413 öğretmen, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettiş olmak üzere toplam 756 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada anket ve görüşme tekniği ile elde edilen verilerin çözümlenmesinden şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcıların büyük çoğunluğu STCY konusunda yeterli bilgi sahibi olup, üçte biri bu konuda hizmet-içi eğitim almamıştır. Okumaya erken geçme, ezberci olmama, öğrenci merkezlik ve kolaylık açılarından STCY’i; okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından ise, çözümlene yöntemini daha etkili bulunmuştur. Katılımcılar, STCY ve bitişik-eğik yazı yöntemlerini genel anlamda benimsemektedirler. Benimsenme derecesi cinsiyete göre kadınlarda, görev değişkenine göre öğretmenlerde daha fazladır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin STCY ve bitişik-eğik yazı konularında materyal ihtiyacı duymakta oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma-yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı yöntemi, Türkçe programının değerlendirilmesi.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effectiveness of voice based sentence method used in first reading-writing instruction and adjacent italic handwriting applications. The study is held on totally 756 participants, 413 of them are teachers, 78, school administrators and 265, primary school supervisors. The following results were reached through the analyses of the data that were obtained via surveys and interviews. Many of the participants are familiar with the VBSM method but one third of the applicants haven't taken courses on this subject. Participants found VBSM effective on the aspects of starting reading earlier, not being rote learning, being student-centered and easy. On the other hand they found analyses method effective on the aspects of comprehension and fast reading. Generally among the participants who have positive views of VBSM and adjacent italic handwriting, women have more tendency to VBSM. According to the variable of job, teachers have more positive views of VBSM. In addition it is found out in the study that teachers are in necessity of materials in VBSM and adjacent italic handwriting.

Key Words: Instruction of reading & writing, voice based sentence method, adjacent italic handwriting method, evaluation of Turkish language curriculum.

* Bu çalışma MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından desteklenmiştir.

1. GİRİŞ

Okuma-yazma becerisi, günümüz insanın yaşamındaki en kritik becerilerden birisidir. Okuma-yazma, bireyin okul ve sosyal yaşamındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyelini geliştirmesi bakımından son derece önemlidir. Okul etkinliklerinin büyük bir kısmını teşkil eden okur-yazarlık, bireyin iletişim becerisi (Boody, 2003), beyin süreçlerini kullanabilmesi (Güneş, 2000) ile dil ve bilişsel gelişiminde de önemli bir yere sahiptir (Şenel, 2004). İlk ve ortaöğretim ile üniversitelerdeki genel başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizliklerinin önemli rol oynadığının belirlenmesi (Öz, 1998:1), bunu doğrulamaktadır.

Birey yaşamında bu denli önemli olan okuma-yazma becerisi, kelimeleri çözmek ve cümle kurmaktan öte, aynı zamanda fonksiyonel bir okur-yazarlıktır. Bunun anlamı, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme; kendi duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilecek nitelikte bir okur-yazarlık becerisine sahip olmaktır (Özden, 1999: 19). Fonksiyonel okur-yazarlık becerisi kazandırmada ise birçok faktör etkili olmakla birlikte yöntem konusu ön plana çıkmaktadır. Çünkü okuma-yazma öğretiminde doğru yöntem, kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, farklı yöntemlerin çocukların becerileri üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermiştir (Brabham ve Lynch-Brown, 2002; Popplewell ve Doty, 2001 Akt: Şenel, 2004). Doğru seçilmemiş bir yöntem, bireyin yaşamının tüm aşamalarında karşısına çıkabilir (Freire ve Macedo 1998 Akt Çınar, 2004; Kılıç, 2000 Akt: Karadağ ve Gültek, 2007). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), başka hiçbir ders için kullanılacak yöntem/yöntemleri zorunlu kılmazken, okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntemi zorunlu kılması yöntem konusunun önemini göstermektedir. Ancak bu noktada tartışılması gereken, doğru yöntem seçimi olmalıdır. Çünkü her dilin yapısına göre, ilk okuma-yazma öğretimi farklılık gösterebilir. Dolayısıyla tek ve değişmez bir yöntem anlayışı doğru bir yaklaşım değildir.

Konu bu bağlamda ele alındığında, Türkiye'de okuma-yazma öğretiminde yöntem konusunun her zaman tartışıldığı ve bugüne kadar çok çeşitli yöntemlerin kullanıldığını görülmektedir. Türkiye'de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı bünyesinde yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminde uzun yıllar cümle yöntemi (çözümleme) benimsenmiştir. Daha sonra çeşitli gerekçelerle bu yöntem yetersiz bulunarak, 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) geçilmiştir. Yazı öğretiminde ise, dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir (MEB, 2004). Bu konuda dünyadaki uygulamalara bakıldığında, bizde terk edilen cümle yönteminin Batı Avrupa ve ABD'de 1965'lerden sonra yerini farklı yöntemlere bırakmış olduğu görülmektedir (Keskinkılıç, 2002:126).

Türkçenin özellikleri dikkate alındığında MEB'in ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılmasını zorunlu kıldığı STCY, doğru bir yöntem olabilir. Ancak yöntem seçiminde dil özellikleri gibi tek bir faktörün dikkate alınması, "öğrenmede özne merkezlik ve çoğulcu yaklaşıma" (Özden, 1999) uygun değildir. Yöntem seçiminde öğrencilerin gelişim ve bilişsel özellikleri, zekâ profilleri, eğitimin amaçları v.b. faktörlerin de dikkate alınması gerekir (Keskinkılıç, 2002). Ayrıca yöntem seçimi ve kullanılmasında merkezi otorite yanında uygulayıcılara da inisiyatif tanınması gerekir. Bundan başka, seçilen yöntemin değişmeye açık olması ve bu konudaki tartışmaların dikkate alınması da önem arz eder. Nitekim MEB'in seçtiği STCY'in hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazandırmada etkili olmadığı (Binbaşıoğlu, 2005 Akt: Korkmaz, 2007) ve yazı öğretiminde tercih edilen bitişik eğik yazının ilköğretim programlarının temel dayanaklarından olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı tartışmaları uygulamadan hemen sonra başlamış bulunmaktadır.

Bütün bu tartışmalara katkı sağlamak için, STCY ve bitişik eğik yazı uygulamalarının, bizzat uygulamayı yürüten öğretmenler, onlara rehberlik yapan müfettişler ile sürece yönetsel katkı sağlayan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi gereklidir. Bu gereklilik, yeni ilköğretim programlarını değerlendiren Eğitim Reformu Girişimi tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: "Farklı yöntemlerin etkililiği üzerine nitel ve nicel olarak yapılmış bilimsel araştırmaların azlığı dikkat çekicidir. Bundan sonra MEB ve üniversitelerin bu konuya gerekli özeni ve duyarlılığı göstermesi beklenmektedir" (<http://www.erg.sabanciuniv.edu>). Dolayısıyla, Türkçe dersi öğretim programı bünyesinde yer alan ilkokuma-yazma öğretiminde STCY ile bitişik eğik yazı uygulamalarının etkililiğini belirlemeye çalışan bu araştırmanın alana katkı sağlaması beklenebilir.

1. 1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim I. sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan STCY ile bitişik eğik yazının uygulamadaki etkililiğini, sınıf öğretmenleri, müfettişler ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde olup, betimsel nitelik arz etmektedir. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk,

2002:5). Araştırmada nicel ve nitel verilerden yararlanılmıştır. Nicel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışma, program öğelerine dönük değerlendirme modeli (Erden, 1998) temel alınarak yürütülmüştür.

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, yeni ilköğretim programlarının 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak uygulandığı toplam dokuz ildeki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, ilgili evrenden MEB EARGED desteğiyle ulaşılabilen 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişten oluşturulmuştur. Örnekleme oluşturan katılımcıların 250'si kadın (%33,2) ve 502'si erkektir (66,8). Katılımcıların 43'ü sınıf öğretmeni (%54,6), 78'i okul yöneticisi (%10,3) ve 265'i ilköğretim müfettişidir (%35,1). Katılımcıların kıdeme göre dağılımı ise, 1-5 yıl 57 (%7,6), 6-10 yıl 103 (%13,7), 11-15 yıl 66 (%8,8), 16-20 yıl 132 (%17,5) ve 21 yıl ve üzeri 395 (%52,5) şeklindedir.

2. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Aracın geliştirilmesinde önce ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonra, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, biri STCY, diğeri bitişik eğik-yazıya yönelik iki adet denemelik anket formları hazırlanmıştır. Bu taslak anketler, Elazığ ilinde görev yapan 94 öğretmen ve müfettişe ön deneme için uygulanmıştır. Döndürülmemiş temel bileşenler analizinden yararlanılarak çözümleme yapılmış ve STCY'ye ilişkin olan 15 maddelik birinci taslak anket formunun istatistiksel sonuçları şu şekilde elde edilmiştir: KMO=0,760; Bartlett Testi=601,159. Bundan sonra faktör yükü 0,35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam oniki madde işler durumda gözükmiştir. Buna göre faktör analizi tekrar yapılmış ve oniki maddelik STCY anket formuna son şekli verilmiştir. STCY'ye ilişkin anketin istatistiksel değerleri şu şekildedir: KMO=0,793; Bartlett testi=533,026. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha ise, 0,781 olarak hesaplanmıştır.

Aynı işlemler 25 maddelik bitişik-eğik yazıya ilişkin olan ikinci taslak anket formuna da uygulanmış ve KMO=0,848; Bartlett Testi=2041,044 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0,35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam 23 madde işler durumda gözükmiştir. Buna göre faktör analizi tekrar yapılarak, KMO=0,858; Bartlett testi=1936,793 ve ölçeğin güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha=0,774 olarak hesaplanan 23 maddelik ankete son şekli verilmiştir.

Anketler, likert tipi olup, beşli derecelendirmeye tabi tutulmuş ve şu şekilde

puanlanmıştır: 1,00-1,80 Hiç katılmıyorum, 1,81-2,60 Katılmıyorum, 2,61-3,40 Kısmen katılmıyorum, 3,41-4,20 Katılmıyorum ve 4,21-5,00 Tamamen katılmıyorum.

2. 4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin çözümlenmesinde katılımcıların kişisel bilgileri ile ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan STCY ve bitişik-eğik yazı yöntemlerine yönelik genel görüşlerinin değişkenler dikkate alınmadan analizi, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile yapılmıştır. Katılımcı görüşlerinin değişkenler dikkate alınarak çözümlenmesinde ise, parametrik maddeler için tek yönlü varyans analizi ve scheffe testi; parametrik olmayan maddeler için parametresiz test olan KWH ve MWU testi kullanılmıştır. Çözümlemede anlamlılık düzeyi için $p=0,005$ olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesinde ise, görüşmecilerin ifadeleri anlam itibarıyla araştırmacılar tarafından sınıflandırılarak yorumlama yoluna gidilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLARI

3. 1. Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Bulgular ve Yorumları

3.1.1. Katılımcıların STCY'ye İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Eğitim Durumları

Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı, ilkokuma-yazma öğretimi kullanılması zorunlu olan STCY'in başarılı olması, her şeyden önce öğretmenler ve süreci yöneten-denetleyenlerin bu konuda donanımlı olmalarına bağlıdır. Buna yönelik katılımcı görüşleri tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların STCY'ye ilişkin bilgi düzeyleri

STCY'ye ilişkin bilgi düzeyiniz nedir?	f	%
Çok	452	61,1
Orta	249	33,6
Az	39	5,6
Toplam	740	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %61,1'inin STCY konusunda kendilerini "çok" ve %33,6'sının ise "orta" düzeyde bilgi sahibi gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Korkmaz'ın (2006:251) yaptığı araştırmanın, "öğretmenlerin %22'si ilgili konuda kendilerini çok iyi, %51'i iyi, %14'ü orta, %13'ü yetersiz görmektedir" bulgusuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu programı işletmek ve denetlemekten birinci dereceden sorumlu katılımcıların, ilgili konuda büyük oranda bilgi sahibi olması, STCY'in başarılı olması bakımından önemlidir. Çünkü bir bütün olarak programların veya alt öğelerinin başarıyla uygulanması, öğrencinin hazır oluşu yanında, öğretmen ve kullanılan kaynaklara da bağlıdır. Öğretmen, program hakkında donanımlı ve bilgiliyse uygulama daha iyi olacaktır (Akyol, 2007).

Katılımcıların STCY konusundaki bilgi kaynağını/kaynaklarını belirlemek için sorulan soruya verilen cevapların dağılımı tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların STCY’ye ilişkin eğitim alma durumları

STCY ile ilgili hizmet-içi eğitim aldınız mı?	f	%
Evet	489	70,0
Hayır	210	30,0
Toplam	699	100

Katılımcıların STCY konusundaki bilgilerinin, büyük oranda (%70) hizmet-içi eğitime dayandığı tablo 2’den anlaşılmaktadır. Katılımcılardan 57’sinin bu soruya cevap vermemesi dikkat çekicidir. Ancak katılımcıların %30’unun bu konudaki bilgisi, büyük olasılıkla kendi çabalarına dayalıdır. Bu durum, eğitim çalışanlarının önemli gördükleri bilgiye ulaşmaları bakımından olumlu, ancak; MEB’in bu konudaki bilgilendirme çabalarının eksikliği göstermesi bakımından olumsuzdur. Nitekim Akyol (2007), Türkçe öğretim programını hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında “öğretmenlerin ve diğer paydaşların yetersiz bilgilendirilmeleri” ni saymaktadır. Bu sorun, Tekişik (2005) tarafından, “yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki başarısı, her şeyden önce, uygulamayı yapacak öğretmenler ve onlara rehberlik edecek müfettişlerin acilen çok iyi eğitilmelerine bağlıdır” (Akt: Korkmaz, 2007) şeklinde dile getirilmiştir.

3. 1. 2. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması

Yeni Türkçe öğretim programları ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan STCY’in başarısını, daha net olarak ortaya koyabilmek için önceki yöntem olan çözümleme yöntemi ile karşılaştırmalı olarak ele alınmasında yarar vardır. Buna yönelik katılımcıların görüşleri tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. STCY ve Çözümleme yöntemine yönelik katılımcıların görüşleri

No.	Maddeler	Çözümleme		STCY	
		f	%	f	%
1.	Doğru ve anlamlı öğrenme açısından hangi yöntem daha iyidir?	386	51,1	370	48,9
2.	Hızlı okuma açısından hangi yöntem daha iyidir?	520	68,7	236	31,3
3.	Okuma-yazmaya erken geçmede hangi yöntem daha iyidir?	140	18,8	616	81,2
4.	Öğrencinin gelişim özelliklerine hangi yöntem daha iyidir?	272	36,1	481	63,9
5.	Size göre hangi yöntem daha çok öğrenci merkezlidir?	200	26,5	554	73,5
6.	Size göre hangi yöntem daha ezbercidir?	587	77,6	169	22,4
7.	Size göre hangi öğrenci açısından daha kolaydır?	202	26,6	554	73,4

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların, ilkokuma-yazma öğretiminde doğru ve anlamlı öğrenme ile hızlı okuma açısından bir önceki yöntem olan çözümleme yöntemini, mevcut yöntem olan STCY’den daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Binbaşoğlu’nun (2005:134), “ses temelli yöntemi ilkokuma-yazma öğretebilir, fakat bu,

anlayarak hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma-yazma olmaz” şeklinde ifade ettiği bilgi tarafından desteklenmektedir. Bu bulgu ayrıca, Acat ve Özsoy’un (2006) araştırmalarında “öğretmenlerin %57,3’ne göre, STCY ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler, okuduklarını anlamamaktadır” biçiminde ortaya koydukları bulgu ile de paralellik göstermektedir. Yine Şahin ve arkadaşları’nın (2005) yaptığı araştırmaya göre de, okuma hızı açısından öğretmenlerin %64,3’ü çözümlene yöntemini, %35,7’si STCY tercih etmektedirler. Korkmaz’ın (2007) yaptığı araştırmada da, STCY ile okuma-yazma öğretiminde “öğrencilerin “hızlı okumada, anlamlı okumada ve cümle kurmada zorlandıkları” sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, sözü geçen araştırma sonuçları ve ilgili kaynaklardaki bilgilere dayanarak şu şekilde yorumlanabilir: İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan STCY’in uygulamadaki başarısı, çok yönlü ve derin biçimde araştırılmalı ve bu yöntem, tek yöntem olarak dayatılmamalıdır. Çünkü anlama, okumanın en önemli amacıdır (Şenel, 2004) ve günümüzde çok önemsenen fonksiyonel okuma-yazmada, hızlı okuma ve okuduğunu anlama kritik öneme sahiptir.

Ancak okuduğunu anlama bakımından Şahin ve Akyol’un (2006) araştırmasında her iki yöntem arasında farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde, Sağırılı’nın (2006:284) yaptığı araştırmada, nitelikli okuma-yazma becerisi kazanma bakımından öğretmenlerin %77,5’i STCY; %22,5’i ise, cümle yöntemini tercih etmekte oldukları belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların okuduğunu anlama ve hızlı okuma dışında, okumaya erken geçme, ezberci olmama ve öğrenci merkezlilik gibi diğer tüm özellikler açısından STCY’ daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Okumaya erken geçme konusunda Şahin ve arkadaşları’nın (2005) öğretmenlere uyguladığı araştırma sonuçları, bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Buna göre, okumaya çabuk geçme açısından öğretmenlerin %81,2’si STCY; %18,8’i cümle yöntemini tercih etmektedir. Aynı konuda Korkmaz’ın (2007) yaptığı araştırma da öğretmenler, STCY ile erken okumaya geçildiğini ve programın öğrenci merkezli olmasından dolayı öğrencilerin etkinliklere isteyerek katıldıkları belirlenmiştir.

Araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen bilgi ve bulgular birlikte değerlendirildiğinde şu yorum yapılabilir: Eğitim çalışanları ve öğretmenlerin, iki yöntemle ilgili kafalarının karışık olduğu veya gerçekte her iki yöntemin birbirine üstünlüğünün olmadığı söylenebilir. Bu konuda daha net bulgulara ulaşmak için, yöntem yanında öğretmen, öğrenci özellikleri ve ortam özelliklerinin de etkisini dikkate alan, çok boyutlu ve çoklu araçlara dayalı program değerlendirme modelleri çerçevesinde yapılacak araştırmalara gereksinim vardır. Çünkü programın bir/birkaç boyutunu odak alıp, sınırlı araçlarla toplanan verilere dayalı olarak yapılacak değerlendirmelerin sağlığı

tartışmalıdır.

Katılımcıların STCY’i, öğrenci merkezli olarak görmeleri, öğrenci odaklı yeni Türkçe öğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Ancak, aynı yöntemin okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından katılımcılar tarafından yetersiz görülmesi, Bilgi Çağı gereklerinden olan fonksiyonel okuma-yazma becerisi açısından çok önemli bir eksikliklerdir.

3. 1. 3. Katılımcıların STCY Hakkındaki Genel Görüşleri ve Bu Görüşlerin Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumları

3. 1. 3. 1. STCY Hakkındaki Genel Görüşler ile Cinsiyet Değişkenine Göre STCY Alt Ölçeğine İlişkin Katılımcı Görüşlerine Ait “t” Testi Analiz Sonuçları

Tablo 4. Cinsiyete göre STCY alt ölçeğine ilişkin katılımcı görüşlerine ait “t” testi sonuçları ve genel görüşler

Alt ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Levene Testi		Toplam		
								F	p	n	\bar{X}	ss
STCY	Erkek	500	3,66	0,66	746	-2,988*	0,003	2,131	0,145	748	3,71	0,65
	Bayan	248	3,81	0,61								

*P<.05

Tablo 4’te yer alan toplam sütunu, katılımcıların değişkenler dikkate alınmadan yöntemin geneli hakkındaki görüşlerine ait sonuçları ifade etmektedir. Bu sütun incelendiğinde, katılımcıların ilkökuma yazma öğretiminde STCY’yi “katılıyorum” (\bar{X} =3,71) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların ilkökuma yazma öğretiminde STCY’i büyük oranda benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların STCY’e yönelik görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır (t=-2,988; p<.05). Buna göre bayan katılımcıların (\bar{X} =3,81), okuma-yazma öğretiminde STCY’yi, erkeklere göre (\bar{X} =3,66), daha etkili buldukları söylenebilir. Bu durum, bayanların MEB’in kurallarına uymada erkeklerden daha duyarlı olması ile ilgili olabilir. Çünkü okuma-yazma öğretiminde STCY’in kullanılması zorunludur.

3. 1. 3. 2. Görev Türü Değişkenine Göre STCY Alt Ölçeğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Ait KWH Analizi Sonuçları

Tablo 5. Görev değişkenine göre STCY alt ölçeğine ilişkin katılımcıların görüşlerine ait KWH testi sonuçları

Alt ölçek	Görev Türü	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
STCY	Sınıf	411	403,73	2	37,627*	0,000	Öğretmen-Müfettiş; Yönetici - Müfettiş
	Okul Yön.	78	448,03				
	Müfettiş	263	312,73				

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların STCY'ye ilişkin görüşleri arasında, görev türü değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (KWH (2)=37,627; $p < .05$). Farkın kaynağını bulmak için uygulanan MWU testi, söz konusu farkın, öğretmenler ile müfettişler ve okul yöneticileri ile müfettişler arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, öğretmenler (MR=369,64), okuma-yazma öğretiminde STCY'yi, müfettişlere göre (MR=287,27); okul yöneticileri de (MR=216,65) müfettişlere göre (MR=157,46) daha fazla benimsemektedirler denilebilir. Müfettişlerin söz konusu yöntemi, öğretmenler ve okul yöneticilerinden daha az benimsemiş olmaları bu konudaki sınırlı bilgi ve uygulama deneyimi eksikliğinden kaynaklanabilir. Çünkü bu konuda yapılan görüşmede öğretmenler, STCY'ye ilişkin ilk zamanlarda ön yargı beslediklerini, ancak zaman içerisinde olumlu sonuçlarını görünce ön yargılarının kırıldığını ifade etmişlerdir. Müfettişlerin böyle bir deneyime sahip olmaması, ilgili yöntem hakkındaki ön yargılarının da devam etmesi anlamına gelebilir. Çünkü değişim karşısında direnç gösterme sık rastlanan bir durumdur.

3. 1. 3. 3. Kıdem Değişkenine Göre STCY Alt Ölçeğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 6. Kıdeme göre yöntem alt ölçeğine ilişkin katılımcıların görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem (Yıl)	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
STCY	1-5	56	3,56	0,66	Grup. Arası	3,596	4	0,899	2,145	0,074	-
	6-10	102	3,85	0,57							
	11-15	65	3,76	0,69	Grup. İçi	311,727	744	0,419			
	16-20	131	3,69	0,63							
	21-üst	395	3,69	0,66	Toplam	315,322	748				
Levene: 1,193		p= 0,312									

Tablo 6, ilkokuma-yazma öğretiminde STCY'ye ilişkin katılımcıların görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

3. 2. İlkokuma-Yazma Öğretiminde Bitişik-Eğik Yazı Uygulanmasına Yönelik Bulgular ve Yorumları

3. 2. 1. Bitişik-Eğik Yazı Hakkındaki Genel Görüşler ile Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik-Eğik Yazı Alt Ölçeğine İlişkin Katılımcı Görüşlerine Ait “t” Testi Analiz Sonuçları

Bilindiği gibi önceki yıllarda ilkokuma-yazmada yazı öğretimi, dik temel harflere dayalı olarak yapılırken, yeni Türkçe dersi öğretim programı ilkokuma-yazma

öğretiminde STCY ile birlikte bitişik eğik-yazı ile öğretim zorunluluğu getirilmiştir. Buna yönelik katılımcıların görüşleri tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Cinsiyete göre bitişik eğik yazı alt ölçeğine ilişkin katılımcı görüşlerine ait “t” testi sonuçları ve genel görüşler

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	Levene Testi		Toplam		
								F	p	n	\bar{X}	ss
BE Yazı	Erkek	500	3,66	0,70	746	0,063	0,950	4,163*	0,042	748	3,66	0,74
	Bayan	248	3,65	0,80								

P<.05

Tablo 8. Cinsiyete göre bitişik eğik yazı alt ölçeğine ilişkin katılımcı görüşlerine ait MWU testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	MWU	p	Anlamlı Fark
BE Yazı	Erkek	500	371,58	60537,500	0,599	-
	Bayan	248	380,40			

Tablo 7’de yer alan toplam sütunu, katılımcıların değişkenler dikkate alınmadan bitişik-eğik yazı uygulamasının geneli hakkındaki görüşlerine ait sonuçları ifade etmektedir. Bu sütun incelendiğinde, katılımcıların ilkokuma yazma öğretiminde, bitişik-eğik yazı yöntemini “katılıyorum” ($\bar{X}=3,66$) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde bitişik-eğik yazı yöntemini büyük oranda benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, ilgili kaynaklarda yer alan, “bitişik eğik yazı, kesintisiz hareketlerden oluştuğundan, hızlı yazma ve hızlı düşünmeyi destekler” (Akyol, 2005: 52) ve “yazıdaki süreklilik düşüncedeki akıcılığı destekler” (Marshall, 1974: 24) biçimindeki bilgiler tarafından desteklenmektedir. Aynı konuda Kuzu ve Ersözlü’nün (2006) yaptıkları araştırmada, “bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik anlayışını geliştirir” yönündeki bulgu da, araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle, bitişik-eğik yazı yönteminin estetik gelişme, hızlı yazma ve hızlı düşünmeye destek sağladığı yorumu yapılabilir. Ancak bunun tam tersi görüşler ve araştırma sonuçları da mevcuttur. Nitekim Kuzu ve Ersözlü’nün (2006), yaptığı araştırmada, bitişik eğik yazının daha hızlı yazmaya destek sağladığı konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı ve velilerin bu yöntemde destek vermediği belirlenmiştir. Korkmaz (2006:256), bitişik eğik yazı yöntemine, “yazmaya geçiş döneminde rahat kullanılamaz. Çünkü günlük hayattaki kaynaklarda yoktur. Bu durum, çocukların okuma hızını düşürür” şeklinde eleştiri getirmektedir. Bu eleştiri ekseninde konuya bakıldığında bitişik-eğik yazı uygulamasının, öğrenmede çocukların ön bilgi ve deneyimlerine çok önem veren yapısalci yaklaşıma uygun düşmediği söylenebilir. Çünkü çocuklar ilköğretime gelene kadar gerek okulöncesi eğitim ve gerekse çevrelerinde bitişik-eğik

yazıyı neredeyse görmemekte, dik yazıya aşına olarak okula gelmektedirler.

Tablo 7 ve tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların illokuma-yazma öğretimde kullanılan bitişik-eğik yazı uygulamasına yönelik görüşleri arasında, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır.

3. 2. 2. Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik-Yazı Alt Ölçeğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 9. Görev türüne göre bitişik-eğik yazı alt ölçeğine ilişkin katılımcıların görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Görev Türü	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Schff
BE Yazı	Öğretmen	411	3,65	0,75	G.Arası	0,150	2	0,850	0,137	0,872	-
	Yönetici	78	3,69	0,72	G. İçi	411,054	749	0,325			
	Müfettiş	263	3,66	0,73	Toplam	411,204	751				
	Levene: 0, 248		p=0, 781								

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların illokuma-yazma öğretimde kullanılan bitişik-eğik yazı uygulamasına yönelik görüşleri arasında, görev türüne göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. STCY'ni öğretmen ve okul yöneticilerinden daha az benimseyen müfettişlerin, bitişik-eğik yazıya yönelik her iki gruba benzer görüşlere sahip olması ilginçtir.

3. 2. 3. Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik-Yazı Alt Ölçeğine İlişkin Katılımcıların Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 10. Kıdeme göre bitişik-eğik yazı alt ölçeğine ilişkin katılımcı görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem (Yıl)	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kar. Ort.	F	p	Scheffe
Bitişik-eğik Yazı	1-5 (a)	56	3,24	0,82	Gruplar Arası	16,126	4	4,032	7,634*	0,000	a-b; a-e; d-e
	6-10 (b)	102	3,66	0,70							
	11-15 (c)	65	3,63	0,82	Gruplar İçi	392,892	744	0,528			
	16-20 (d)	131	3,53	0,81							
	21-üst (e)	395	3,76	0,67	Toplam	406,018	748				
	Levene: 2, 216		p= 0,066								

Tablo 10 incelendiğinde, illokuma-yazma öğretiminde bitişik-eğik yazı uygulamasını en fazla benimseyen grubun 21 yıl ve üzeri; en az benimseyen grubun ise, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar olduğu anlaşılmaktadır.

3. 3. İlkokuma-yazma Öğretiminde STCY ve Bitişik-eğik Yazı Uygulamalarına Yönelik Nitel Bulgular ve Yorumları

Araştırmada elde edilen nicel bulguları destekleyerek konunun daha derin analizi için, beş ilköğretim müfettişi ile onbeş ilköğretim 1. sınıf öğretmeni toplam 20 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme, öğretim süreci sona erdiği zaman ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinden aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Katılımcıların onikisi (%60), ilkokuma-yazma öğretimde STCY'in doğru yöntem olduğu görüşünü savunurken; bunların dördü (%20), çözümlene yöntemine geri dönülmesi gerektiğini dile getirmiş ve dördü de, yöntem konusundaki görüşlerin okuma-yazma öğretimde amaca göre belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlara göre, amaç erken okumaya geçmek ise, STCY; amaç, hızlı ve okuduğunu anlama ise, cümle yöntemi tercih edilmelidir. Bu görüşler, araştırmanın nicel bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlası, önceleri, STCY'ye önyargılı baktıklarını, özellikle ilk iki ay yöntemi işletmekte çok zorlandıklarını, ancak, dönem sonuna doğru olumlu gelişmeleri gördükçe bu konudaki ön yargılarının kırıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum, STCY hakkındaki bilgilendirmenin eksikliğini göstermektedir. Katılımcıların önceleri yöntem ön yargılı bakmaları ise, bu yeniliğin kendileri dışında yapılmış olması ile ilgili olabilir. Oysa yapılması gereken, eğitimdeki yeniliklere tüm çalışanların katkısını sağlamak ve değişimle ilgili olarak uygulayıcıları ikna etmek olmalıdır.

Katılımcıların tamamına yakını (n=17), okuma-yazma öğretiminde bir önceki yöntem olan çözümlene yöntemini kullanırken, aslında salt bu yöntemi kullanmadıklarını itiraf ederek, bir anlamda karma yöntem uyguladıklarını ve bu uygulamadan daha iyi sonuç aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan öğretmenlerin bir kısmı (n=5) , yöntem seçiminde inisiyatifin öğretmenlere bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu istek, Çelenk'in (2002) araştırmasında öğretmenlerin %20'nin yöntem seçiminde serbest olmayı istedikleri bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yararlı gördükleri yöntemleri kullanmaları, ilkokuma-yazma öğretiminde tek yöntem yaklaşımı yerine, dil özellikleri yanında, öğrenci özelliklerine göre gerektiğinde farklı yöntemlerin de işe koşulabileceği karma yöntem uygulamasının daha doğru bir yaklaşım olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcılardan özellikle öğretmenler, STCY'i kullanırken sesleri vermede (seslendirme) çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, öğrenciler özellikle "b" ile "d" ve "g" ile "ğ" seslerini karıştırmakta ve "c, ç, ğ, j, r, h" seslerini seslendirmede sorun yaşamaktadırlar. Bu bulgu, Ege (2004) ile Acat ve Özsoy(2006)

araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenler, seslendirme konusunda işitsel (kaset, CD v.b.) materyallere şiddetle ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, programda buna yönelik etkinliklerin çok fazla olması ile sınıfların kalabalık olmasının, yeni yöntemin (STCY), etkililiğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların tamamına yakını (n=18), Türkçe dersi için Bakanlığın dağıttığı ders kitaplarının çok kullanışsız olduğunu, “*yapraklar dökülüyor*” şeklinde ifade etmiş ve kitap boyutlarının çok büyük ve ağır olduğunu, birinci sınıf öğrencilerinin bunları taşımada zorlandıklarını ve hatta bazı öğrencilerin bunları eve götürüp-getirmede isteksiz davrandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kitaplarda hece oluşturma hatalarına sıkça rastladıklarını beyan etmişlerdir. İlköğretim okullarındaki sıkışık oturma zorunluluğu da dikkate alındığında, büyük kitap boyutlarının taşıma ve masaya yerleştirmede öğrenciler için sorun olma potansiyeli taşıdığı söylenebilir

Katılımcıların yarısından fazlası (n=14), bitişik eğik yazının estetik ve güzel olduğunu ve bu yöntemle öğrencilerin hızlı yazdığını, ancak özellikle harfleri birleştirmede sorun yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, f, k, h, t, A harflerini yazmada çok zorlanmakta ve b-d, v-u ile s-ş harflerini yazarken karıştırmaktadırlar. Katılımcıların bu konuda önemli gördüğü bir sorun da, okullardaki yazıya ilişkin materyallerin dik yazıya göre hazırlanmış olduğudur. Katılımcılardan birkaçı (n=5) bitişik-eğik yazı konusunda ilginç bir soruna dikkat çekmişlerdir. Bu sorun, okulöncesi eğitimi alarak ilköğretime gelen öğrencilerin dik yazıya olan aşinalığından dolayı, bitişik-eğik yazıyı öğrenme sürecinde ciddi sorunlar yaşamalarıdır. Bu konuda MEB’e büyük sorumluluk düşmektedir. MEB, okullara acilen bitişik-eğik yazı ile ilgili materyaller sağlamalı ve okulöncesi programlarını ilköğretimdeki değişimlere paralel olarak gözden geçirmelidir.

Katılımcıların yarısından fazlası (n=13), bitişik-eğik yazı konusunda eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve yeni program konusunda MEB tarafından verilen seminerlerin kısa ve teorik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bitişik-eğik yazı yöntemini yeterince bilmemeleri, etkili okuma-yazma öğretimi açısından büyük bir eksiklik olarak kabul edilmelidir. Çünkü “öğretmenlerin yazma öğretimi sürecindeki performansı, öğrencilerin yazma becerisi kazanmaları üzerinde oldukça etkilidir” (Başaran, 2006:113). Katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan bir diğer sonuç da, velilerin STCY ve bitişik-eğik yazıyı bilmedikleri için okuma-yazma öğretiminde çocuklarına farklı yöntemlerle yardım etmeye çalışmalarının öğrencilerde ikileme neden olduğudur. MEB, okuma-yazma öğretimi konusundaki bilgilendirme çalışmalarını

velileri de kapsayacak şekilde genişletmesi bu konuda yarar sağlayabilir. Çünkü ailelerin desteğini almış bir eğitim etkinliğinin başarılı olma şansı daha yüksektir.

4. SONUÇLAR

Türkiye’de ilkokuma-yazma öğretiminde, uzun yıllar cümle yönteminin kullanılmasının ardından 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılı’ndan itibaren STCY ile birlikte bitişik-eğik yazı uygulamasına geçilmiştir. Bu değişimin amacı, daha etkili ve fonksiyonel bir okuma-yazma öğretimi gerçekleştirmektir. Ancak bu yöntemin söz konusu amacı gerçekleştirebilmesi, uygulamadaki başarısına bağlıdır. Konuya açıklık getirmesi bakımından STCY ve bitişik-eğik yazı yöntemlerine yönelik okullarda süren uygulamaların değerlendirilmesi önemli bilgiler sağlar. Buna yönelik olarak bizzat söz konusu yöntemlerin uygulayıcıları ve süreci yöneten ve denetleyenlerin görüşlerine dayalı olarak sürdürülen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılanlar ilkokuma-yazma öğretiminde STCY ile bitişik-eğik yazı uygulamalarını “katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu yöntemlerden STCY’e ilişkin olan benimsenme düzeyi, cinsiyete göre kadınlarda daha fazladır. Görev türü değişkenine göre benimsenme düzeyi ise, öğretmenlerde en fazla, müfettişlerde ise en azdır. Bitişik-eğik yazı yönteminin benimsenmesinde, katılımcılardan kıdemli olanların söz konusu yöntemi daha fazla benimsediği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, STCY hakkında bilgi sahibidirler. Ancak bunların üçte birinin bu konuda hizmet-içi eğitim almamış olması, katılımcıların STCY konusundaki bilgileri kendi çabalarıyla edinmiş olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, ilköğretim Türkçe dersi programı için önemli bir yenilik olan STCY konusunda MEB’in sürdürdüğü bilgilendirme çabalarının yetersizliğini göstermektedir.

Okuma-yazma öğretiminde bir önceki yöntem olan çözümleme ve yeni yöntem olan STCY’in çeşitli kazanımlara göre karşılaştırılmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okumaya erken geçme, öğrenci merkezlilik, gelişim özelliklerine uygunluk, kolaylık ve ezberci olmama konularında STCY; Okuduğunu anlama ve hızlı okuma becerisi kazandırma açısından bir önceki yöntem olan çözümleme yöntemi daha etkili bulunmuştur. Bu durum, STCY’in okuma-yazmada tüm becerileri kazandırma konusunda kuşuklara yol açmaktadır. Nitekim STCY’in anlama ve hızlı okuma becerilerini kazandırma konusunda önceki yöntemlere göre daha etkisiz görülmüş olması, üzerinde durulması gereken ciddi bir eksikliklerdir. Çünkü Bilgi Çağı’nda okuduğunu anlama ve hızlı okuma becerileri, başka hiçbir beceri ya da becerilere feda edilemeyecek kadar önemlidir. Ancak araştırmada ulaşılan bu sonucu destekleyen bilgi ve bulgular olduğu kadar, bu sonuçla örtüşmeyen

bilgi ve bulguların da olması, okuma-yazma öğretimde yöntemin etkisi kadar, öğretmen performansı ve diğer faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir (Başaran, 2006:113). Burada önemli olan, öğretmenin bütün yöntemleri bilmesi ve gerektiği zaman kullanabilecek donanıma sahip olmasıdır. Ayrıca sadece görüş almaya dayalı bir değerlendirme modeli ile ulaşılan veriler ışığında, STCY hakkında kapsamlı bir yargı yapılışı doğru değildir. Bunun için görüş almaya ek olarak, ürün ve sürece odaklı değerlendirme modeli ile yapılacak kapsamlı çalışmalara gereksinim vardır.

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokuma-yazma öğretiminde yöntem seçimi, amaca göre belirlenmelidir. Amaç, erken okumaya geçmek ise STCY; amaç, hızlı ve okuduğunu anlama ise, cümle yöntemi tercih edilmelidir.

- Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde önceki dönemde, salt çözümleme yöntemini değil, karma yöntemi kullandıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu tercihi, çözümleme yönteminin tek başına ve her durumda yeterli olmadığını göstermekle birlikte, aynı zamanda, bu tercihin STCY'ye yönelik olarak günümüzde de sürmekte olduğu kuşkusu uyandırmaktadır.

- Buradan ilkokuma-yazma öğretiminde tek ve mükemmel bir yöntem anlayışının doğru olmadığı ve öğretmenlerin gerekli gördüğü durumlarda programda öngörülenden farklı yöntemleri kullandıkları sonucu çıkarılabilir.

- Öğrencilerin bazı harfleri seslendirmede ve yazmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunu aşmada, gerek STCY ve gerekse bitişik-eğik yazıya yönelik görsel ve işitsel materyallere ihtiyaç duyulmaktadır.

- Öğretmenlerin özellikle bitişik-eğik yazıya yönelik eğitim ihtiyacı bulunmaktadır.

5. ÖNERİLER

- Yeni eğitim programlarının tasarımcısı ve eğitimden sorumlu en yetkili kurum olarak MEB, üniversitelerle işbirliği halinde, Türkçe dersi öğretim programı ilkokuma-yazma öğretiminde STCY ve bitişik eğik yazı uygulamaları konularında başta öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişler, veliler ve öğrenciler olmak üzere tüm paydaşları daha etkili bir şekilde sistematik olarak bilgilendirmelidir. Bunun için yazılı ve görsel basın ile özellikle TRT'nin olanaklarından daha fazla yararlanmanın yolları aranmalıdır.

- MEB, ilkokuma-yazma öğretiminde, yöntem seçiminde bir yöntemi dayatma yoluna gitmemeli ve bu konuda öğretmenlere daha fazla inisiyatif tanınmalıdır.

•MEB, ilkokuma-yazma öğretimindeki yeni uygulamaları desteklemek üzere okullara, çağdaş öğrenme kuramları ve eğitim ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış görsel-işitsel materyaller sağlamalıdır.

•Sınıf öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları, ilkokuma-yazma öğretimine yönelik derslerin içerik ve sunumlarını ilköğretimde yapılan değişikliklere paralel olarak düzenlemelidir.

KAYNAKLAR

- Acat, B. M. ve Özsoy, U., (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., (2005), “İlkokuma-Yazma Programı Ve Öğretimi”, *Eğitimde Yeni Yansımalar VII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Akyol, H., (2006), Türkçe öğretim programı: Yenilikler ve sorunlar. <http://w3.gazi.edu.tr/web/hakyol/turkce.pdf>
- Artut, K., (2005), İlköğretim (I.Kademe-Birinci Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler, *Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.69–74. 14 (1).
- Binbaşıoğlu, C., (2005), “İlkokuma-yazma programı ve öğretimi”, *Eğitimde Yeni Yansımalar VII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Body, M. R., (2003), *Encouraging Literacy For Personal Development. Reading Impovement*, 40 (3), 99–103.
- Büyüköztürk, Ş., (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelenk, S., (2002), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *İlköğretim-Online*, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çınar, İ., (2004), “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 7.
- Erden, M., (1998), *Eğitimde Program Değerlendirme*, (3) baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karadağ, R. ve Gültek, M., (2007), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Çözümleme Ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1):102-121.
- Kazu, H. ve Ersözlü, N. Z., (2006), “Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K., (2002), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkmaz, İ., (2007), Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5C%C4%B0sa%20KORKMAZ%5CKORKMAZ,%20%C4%B0sa.pdf
- MEB , (2004), *Tebliğler Dergisi*, Cilt:67, Sayı: 2563. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2563.pdf>.

F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2008 18 (1)

Öz, M. F., (1998), *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık

Özden, Y., (1999), *Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı.

Sağırılı, M., (2006), “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma-Yazma Öğretimi Süreç Ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, A. ve Akyol, H., (2006), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme Ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, İ ve diğerleri, (2005), “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”, *Eğitimde Yeni Yansımalar VII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Şenel, H. G., (2004), “Öğretmenlerin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler”, *İlköğretim-Online*, 3 (2), 48-53, (Online): <http://ilkogretim-online.org.tr>

<http://www.erg.sabanciuniv.edu>, (2005), Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. <http://www.erg.sabanciuniv.edu>



Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 139-157, ELAZIĞ-2008

ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

*The Attitudes Of Anatolian Teacher Training High School Students Towards
The Profession Of Teaching*

Sadık GÜLEÇEN¹

Elif CÜRO²

Nuriye SEMERCİ³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini Elazığ, Batman, Mardin ve Diyarbakır-Ergani Anadolu öğretmen liselerinde öğrenimlerine devam eden 1096 öğrenci, örnekleme ise bu okullarda öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı okumuş olan toplam 239 10.Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın yöntemi tarama tekniği olup, veriler Semerci (1999) tarafından geliştirilmiş olan KMO değeri 0.88, Bartlett Testi 8980.25 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.68 olan “Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu, Dil ile Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin Fen alanı öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak öğretmen eğitime önemli kaynak teşkil eden öğretmen liselerinin orta düzeyde olumlu olan tutumlarının üst düzeye çıkarılması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, Anadolu Öğretmen Liseleri, tutum.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the attitudes of the Anatolian Teacher Training High School students towards teaching profession. The population of this study is 1096 students who study at Anatolian Teacher Training High Schools in Elazığ, Batman, Mardin and Diyarbakır-Ergani and the sample is 239, 10th grade students who had preparation classes before. The method of this study is a survey test. The data was developed by Semerci (1999), with KMO (0.88), Bartlett Test 8980.25 and the inner co-efficient of consistency, 0.68. All these were collected by the attitude scale of students towards teaching profession. At the end of this study, it was seen that the attitudes of students towards teaching profession were in average. It is obvious that the attitudes of students who study in the fields of Language-Turkish and Maths are much more positive than the ones who study in the fields of Science. In the light of these results, it will be needed to be provided to improve the attitudes of Anatolian Teacher Training High School students towards teaching profession.

Key Words: Teaching Profession, Anatolian Teacher Training Schools, Attitude.

¹ Firat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

² Firat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

³ Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.

Giriş

Dünyadaki hızlı değişim karşısında toplumların ve ülkelerin varlıklarını sürdürebilmeleri ancak nitelikli bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde şüphesiz ki en önemli görev eğitime düşmekte ve gelişmelere paralel eğitimin de geliştirilmesi zorunlu olmaktadır. Eğitimin geliştirilebilmesi için eğitim harcamaları arttırmak, programları yeniden düzenlenmek, değerlendirmek ve geliştirmek, okulları yenilemek, eğitim araç ve gereçleri geliştirmek gerekmektedir. Ancak, tüm bu öğelerin amaç doğrultusunda etkili kullanılması ve başarılı olması sistemin aktif uygulayıcıları olan öğretmenin niteliğine bağlıdır. Eğitim sistemlerinin temel belirleyicisi olan öğretmenlerin, gelişmesi ve değişmesi sağlanmadığı sürece yapılan değişiklikler kesinlikle yeterli olmayacaktır. Bir okulun ve hatta tüm eğitim sisteminin başarısı, her şeyden önce öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır (Külahçı, 1992, 177). Başka bir deyişle iyi öğrenciler için iyi öğretmenler gerekmektedir (Seferoğlu, 2003, 151).

Öğretmenlik, eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alan gibi boyutları olan kişisel ve öğretimsel beceriler ile alan bilgisinde özel uzmanlık bilgilerine sahip, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Erden, 2004, 34; Gürkan, 2000, 30). Bu tanımlamaya dayanarak öğretmenlik diğer mesleklerden ayrı kendine özgü uygulamaları olan önder bir meslektir denilebilir (Alkan, 2000, 244). Ülkemizde öğretmenliğin yasal olarak bir meslek olarak kabul edilmesi 1924 tarih ve 439 sayılı yasa ile olmuştur. Bu yasada, “Öğretmenlik, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan, bağımsız ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır (Akt. Yaşar, 2000, 21). 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ise “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” ifadesi ile öğretmenliğin diğer meslekler içerisinde farklı bir yeri olduğu vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 1973). Öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olarak kabul edilmesi, toplum ve bireyin gelişmesindeki önemi dikkate alındığında yetiştirilmeleri daha da önem kazanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme, adayların seçimi, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının yapısı, bu kurumlarda izlenecek öğretim programlarının özelliği gibi bir çok boyutu kapsayan oldukça karmaşık yapıya sahiptir (Karagözoğlu, 1992, 146). Tüm bu boyutlar öğretmenlerin yetiştirilmesinde tartışılmaz derecede önemlidir. Ancak, istekli, nitelikli, çalışkan ve başarılı öğrencilerin seçimi tüm bu boyutların etkiliğini arttıracaktır. “Hiç olmazsa öğretmen olayım” düşüncesini taşıyan öğrencilerin tercih ettiği bir meslek

olmamalıdır. Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumları ile ilgilidir (Kaya ve Büyükkasap, 2005). Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kabul edilecek öğrencilerden, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklere ve aranan niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanında, adayların henüz öğretmen eğitimine başlamadan mesleğe yönlendirilmesi ve özenle seçilmesi şart olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlara bu özelliklere sahip öğrenci sağlamak için, öğretmenlik mesleğinin niteliklerini öğrencilere kazandıracak bir ortaöğretim kurumuna ihtiyaç duyulmuş ve bu noktadan yola çıkarak öğretmen liseleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen liseleri ilk kez 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okullarının bir kısmının (18 okul) öğretmen lisesi haline dönüştürülmesiyle öğretime başlamıştır (Akyüz, 2006,383). Öğretmen lisesi mezunlarına eğitim enstitülerine geçişte çeşitli avantajlar sağlanarak iki okul arasında zayıf da olsa bir bağ kurulmaya çalışılmıştır (Gerek, 2006, 25). Daha sonra, öğretmen liseleri, Yüksek Öğretim Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında varılan anlaşma sonucunda öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci seçmede asıl kaynak olmasını sağlamak ve durumlarını iyileştirmek amacıyla o zaman mevcut olan 28 öğretmen lisesinden 18'i, 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesine (AÖL) dönüştürülmüş ve 1990-1991 yılında bu sayı 47'ye çıkmıştır (Çeliköz ve Çetin, 2004; Dilaver, 1994, 38). Bu tarihten itibaren bugüne kadar AÖL'nin sayısı her geçen yıl artmıştır. Son beş yıllık AÖL'nin genel durumu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anadolu Öğretmen Liselerinin Son Beş Yıllık Görünümü

Yıllar	Okul Sayısı	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Kaydolan Öğrenci Sayısı	Toplam
2002-2003	103	1639	2681	7536	31692
2003-2004	115	1871	2854	9762	31368
2004-2005	122	1916	3135	10414	31966
2005-2006	144	2276	3210	14974	40874
2006-2007	160*	2481	3565	14202	46898

Kaynak: MEB, 2007. *Beş okul 2007-2008 öğretim yılı başında öğretime başlayacaktır.

AÖL sayısı 1989-1990 öğretim yılında 18 iken, 2006-2007 öğretim yılında eğitim

ve öğretime başlayan okul sayısı 155'e, ulaşmıştır. Bu okulların 38'i (% 24,5) gündüzlü, 117'si (% 75,5) yatılıdır. Öğrenci sayısı 24.959'u erkek, 21.939'u kız olmak üzere toplam 46.898'e ulaşmıştır. Bu öğrencilerin; 728'i paralı yatılı, 17.964'ü parasız yatılı, 28.206'sı ise gündüzlüdür (MEB, 2007). Tablodaki bulgular, her geçen yıl hem okul hem de öğrenci sayısı açısından bir artış olduğunu ortaya koymaktadır.

AÖL öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlayan programların uygulandığı eğitim kurumları olarak kabul edilmektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı'nın AÖL için yaptığı tanımlamada da şöyle ifade edilmiştir; Anadolu Öğretmen Liseleri;

“Ortaokul üzerine bir yıl hazırlık olmak üzere toplam dört yıl normal öğretim süreli, yabancı dil eğitimi ağırlıklı, öğretmenlik mesleğine ilgi, istek ve yakınlık kazandırıcı derslere yer veren, paralı, parasız yatılı ve gündüzlü eğitim öğretim yapan ortaöğretim kurumları (Resmi Gazete, 1990)” olarak tanımlanmış ve bu çerçevede AÖL'in amaçları şöyle belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1990, 2).;

“Anadolu öğretmen liseleri, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

- a. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,*
- b. Öğrencilere öğretmenlik ruhunu aşlamak ve öğretmenlik mesleğini sevdirmek,*
- c. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri tutum ve davranışları kazandırmak,*
- d. Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,*
- e. Ülke kalkınmasına maddi ve manevi katkıda bulunma şuurunu ve gücünü kazandırmak”*

AÖL'de uygulanacak programları ise ortak dersler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda katılabilecekleri seçmeli dersler ve öğretmenlik mesleğine ilgi ve sevgi uyandırıcı dersler ile öğretmenliğe yönlendirici derslerden oluşmuştur (Resmi Gazete, 1990, 3). AÖL'nin yönetmeliği 1998, 2000 ve 2006 yıllarında değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklere kısaca bakıldığında 1998 yılındaki değişikliğin programlardaki derslerle (Resmi Gazete, 1998, 11), 2000'deki değişikliğin ise amaçlarla ilgili olduğu görülmüştür. 2000 yılında yapılan değişikliklerle AÖL'nin amaçlarına *“Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak”*, ile *“Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak”* maddeleri eklenmiştir (Resmi Gazete, 2000). 2006'da ise yabancı dilde, dinleme, okuma, konuşma

ve yazma becerilerini kazandırmak amacıyla uygulanan (Resmi Gazete, 1998, 10) bir yıl hazırlık sınıfı kaldırılarak, ilköğretimden sonra öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü ortaöğretim kurumları olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2006).

Anadolu öğretmen liselerinin amaçları incelendiğinde, bu okulların temel amaçlarından birinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerin yanında, mesleğe karşı tutum ve düzenli alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmen yetiştiren kurumlara kaynak olan AÖL öğrencilerinin mesleğe karşı tutumları önemlidir. Öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktarma ve belli bir konuyu öğrenciye öğretme değildir. Öğretmenlik, bilginin yanında eğitimsel tutum ve davranış kazanmayı gerektiren bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçmiş olan öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlarda sadece bilgi değil, tutum ve davranış gibi öğretmenlik formasyonu kazanmalarını sağlayacak bir ortamda yetişmeleri gerekir (Karagözoğlu, 1992, 158).

Öğretmen sadece edindiği bilgi birikimiyle değil kişiliğiyle de öğrenciyi ve öğrenme ortamını etkiler. Tutumlar, davranışlar, ilgi ve ihtiyaçlar, değerler öğretmen kişiliğini oluşturan unsurlardır. Yapılan araştırmalar değişik kişilik özelliklerine ve tutumlara sahip öğretmenlerin öğrencileri farklı biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur (Gömlüksiz, 2004, 151). Bu açıdan Anadolu öğretme Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, onların bir noktada tüm eğitim sisteminin geleceği açısından önem arz etmektedir.

Bireyin ve iletişim kurduğu kişilerin davranışlarını da etkileyen tutumun farklı tanımları yapılmıştır. Garner tutumu; nesne, olay, fikir ya da kişiye karşı tutum, bilişsel ve duyuşsal öğeleri olan ve davranışsal bir eğilim içeren kalıcı bir his olarak ifade etmiştir (Akt. Sarı ve Bozgeyikli; 2007). Turgut'a (1995, 154) göre, tutum bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insan grubuna karşıolumlu yada olumsuz davranış gösterme eğilimidir. İnceoğlu (1993, 15). ise tutumu, bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu yada olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir şeklinde ifade etmiştir. Tutumların doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayıldığı ve o bireye atfedilen bir eğilim olarak kabul edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1985, 84). Başka bir deyişle tutumlar doğrudan gözlenemez, davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak bireyin diğer davranışları ile açığa çıkar (Turgut, 1995, 154).

Tutumla ilgili tanımlar incelendiğinde, (1) nesneye ilişkin değerlendirme içeren inançlar, (2) nesne hakkındaki duygular ve (3) nesneye yönelik davranışsal eğilimler

olmak üzere üç bileşenden oluştuğu söylenebilir. İnançlar, nesne hakkındaki görüşleri, gerçekleri ve genel bilgiyi; duygular, sevmeye, nefret etme, hoşlanma, hoşlanmama vb.; davranışsal eğilimler ise belirli yollarla nesneye yaklaşma ya da ondan kaçınma gibi yönelmelere uygun olarak hareket etme eğilimini kapsar (Morris, 2002, 619). Tutum sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bileşkesidir (Kağıtçıbaşı, 1985, 85). Bilişsel öğelerde bilgi değiştiğinde tutum da değişmektedir. Duyuşsal öğe ise bireyin aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile ilgilidir. Davranışsal öğe ile bireyin tutumu anlaşılabilir (Kocabaş, Selçinoğlu ve Susar Kırmızı, 2006).

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar. Sonradan kazanırlar. Tutumlar bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi veya taklit edilmesi yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 1984, 363). Başka bir ifadeyle tutumlar, öğrenme yoluyla kazanılır ve yaşantılarla zaman içinde gelişme ve değişme gösterir (Morris, 2002, 645; Kağıtçıbaşı, 1985, 99-100). Ancak, tutumun gücü, bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin toplamına eşit olduğundan dolayı tutum ne kadar güçlüyse o tutumu değiştirmek o kadar zordur (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Tutumların zaman içinde kazanıldığı ve öğrenildiği düşünüldüğünde, çocukların tutumu yaşamın ilk dönemlerinde daha çok anne ve babalar tarafından şekillendirilir ve bu şekillenme oldukça kalıcıdır. Tutumların oluşmasında on iki-otuz yaş arası dönem oldukça önemli ve kritik bir dönemdir. Bu dönemde genellikle tutumlar kalıcı bir şekil alır ve genellikle otuz yaşından sonra çok az değişikliğe uğrar. Kritik dönem boyunca tutumların oluşmasında akranlar, kilit haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim etki etmektedir (Morgan, 1984, 374-375).

Öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesi tamamen verilen eğitimin niteliğine bağlıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek ve programın başarısının artırılması için aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumların belirlenerek olumsuz olanları olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir (Semerci ve Semerci, 2004). Öğretmenlik mesleğine karşı tutumların sadece öğretmen eğitiminde değil öğretmen adaylarının seçiminden başlamalıdır. Çünkü olumlu tutuma sahip istekli öğrencilerin öğretmen eğitimine katılması niteliği belirleyen önemli etkenlerden birisidir (Şimşek, 2005).

Öğretmenin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun öğretmenlik mesleği nasıl algıladığını (Üstün, Erkan ve Akman, 2004) ve meslek anlayışını yansıtacaktır (Çetin, 2006). Can'a göre; öğretmen adaylarının öğrenme yaşantıları, kendi meslek

anlayışlarını oluşturmalarına temel teşkil etmektedir (Akt. Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemekte ve çoğu zaman öğrenciler öğretmenin ne anlattığına değil nasıl anlattığına, konuya ve öğrenciye yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Gürkan, 2000, 35).

Bu nedenle, Eğitim Fakültelerine öğrenci sağlamada önemli kaynak olan AÖL öğrencilerinin öğrenme yaşantıları sonucu öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının belirlenmesi ve daha öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi amacıyla öğrenme yaşantılarının artırılması, programının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönündeki çalışmalara katkı getireceği düşüncesiyle bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek” olarak ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda alt problemler ise şöyle belirlenmiştir:

1. AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır?
2. AÖL öğrencilerinin;
 - a. devam ettikleri okul,
 - b. öğrenim gördükleri alan,
 - c. ailelerinin aylık gelir seviyeleri, ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. AÖL öğrencilerinin lise eğitimine ilk (hazırlık sınıfı) başladıkları zamandaki öğretmenliğe ilişkin görüşleri ile araştırmanın yapıldığı zamandaki öğretmenlik tutumları nasıldır?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma lise öğrenimine Diyarbakır-Ergani, Batman, Mardin ve Elazığ AÖL 10. Sınıfında devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2006–2007 eğitim yılı ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada, AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ortaya koymak amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Elazığ, Batman, Mardin ve Diyarbakır-Ergani Anadolu öğretmen liselerinde öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini olarak ise bu okullarda öğrenim görmekte olan toplam 239 (eski sisteme göre öğrenim gören yani hazırlık sınıfı öğrenimi görmüş olan) 10.sınıf öğrencileri alınmıştır. Örneklem belirlenirken, öncelikle okullarda en uzun süre eğitim görmüş olmaları nedeniyle 11.sınıf öğrencileri alınmak istenmiş fakat öğrencilerin yaklaşmakta olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nedeniyle soruları sağlıklı olarak cevaplayamayacakları ve çoğunluğuna ulaşamayacağı düşünülerek 10. sınıf öğrencilerinin tümü örnekleme alınmıştır.

Tutum ölçeği Ergani AÖL’nde 72, Mardin AÖL’nde 55, Batman AÖL’nde 67, Elazığ AÖL’nde 45 öğrenciye, olmak üzere 4 Anadolu öğretmen lisesinde öğrenim görmekte olan toplam 239 öğrenciye uygulanmıştır. Bölüm olarak 70 Öğrenci Eşit ağırlık, 141 öğrenci sayısal ve 28 öğrenci dil bölümü öğrencisi olmuştur. Bu öğrencilerden 49’u kız, 190 ‘ı erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerinin sayısının az olması, araştırmanın yapıldığı AÖL’lerin erkek yatılı okullar olmasından kaynaklanmaktadır. Erkek öğrencilerin yatılı olarak öğrenim görmeleri, başka illerden de gelen erkek öğrencilerin kayıt yaptırılmaları, kızların ise o il ya da ilçede yaşayanlardan olması kız öğrencilerin az sayıda kayıt yaptırmasına neden olmaktadır. Kız öğrenci sayısının az olması nedeniyle cinsiyet açısından bir analiz yapılmamıştır.

Verilerin Toplanması Verilerin Analizi

Araştırmada veriler Semerci tarafından geliştirilmiş olan, 8’i olumsuz, 22’si ise olumlu 30 maddeden oluşan likert tipi beşli derecelendirme ile hazırlanan “Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.88, Bartlett Testi 8980.25 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.68’dir (Semerci, 1999, 54). Öğrencilere uygulanırken, öğrencilerin kişisel özelliklerini tespit etmeye yönelik olan “kişisel Bilgi formu” da eklenmiştir. Bu bölümde alt problemlerin ışığında toplam beş değişken belirlenmiştir. Ölçek geliştirilirken ön uygulamada üniversite öğrencileri kullanılmıştır. Anadolu öğretmen liselerine bu ölçeğin kullanılmasının nedenleri ise, maddelerin açık ve anlaşılır olması, öğretmenliğe hazırlayan bir kurum olmasından dolayı öğretmenliğe yönelik dersleri de almaları ve her iki grubun da zihinsel gelişimde soyut işlemler döneminde olmasından kaynaklanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin uygulaması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına paket programına (SPSS) aktarılmış, olumlu cümleler “Tamamen

katılıyorum” seçeneğinden “Şiddetle reddediyorum” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanırken olumsuz cümleler de dönüştürülerek bunun tam tersi bir yol izlenmiş “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden “Şiddetle reddediyorum” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır.

Tutum ölçeği uygulaması sonucu elde edilen veriler SPSS 12 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilere aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Levene ve Scheffe t testi istatistik işlemleri uygulanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada ele edilen bulgular ve yorumlar alt amaçlara uygun şekilde aşağıdaki tablolar yardımıyla aktarılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Birinci alt amaç olan AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının genel olarak (\bar{x} =3,67) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tutumlara ilişkin maddelere bakıldığında ise şiddetle reddedilen herhangi bir maddenin bulunmaması sevindirici olarak nitelendirilebilir. Maddeler açısından bakıldığında “Öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okurum.” (\bar{x} =2,47) öğrencilerin katılmıyorum yönünde görüş bildirdikleri tek tutum maddesidir. Araştırmacılara göre öğrencinin en çok okuması gereken konu ilerideki muhtemel meslekleriyle ilgili kitaplar olması gerekirken, öğrencilerin bu konuyla ilgili kitap okumamaları düşündürücüdür. “Öğretmenlik bir sorumluluktur.” maddesi en yüksek derecede (\bar{x} =4,72) kabul olunan tutum maddesi olması öğretmenliğin sorumluluk alma boyutunun önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler ayrıca “Öğretmenlik saygın bir meslektir” (\bar{x} =4,32) Öğretmenlik onurlu bir meslektir (\bar{x} =4,39) Öğretmenlik fedakârlık ister (\bar{x} =4,58) Öğretmenlik kutsal bir meslektir (\bar{x} =4,37) numaralı tutum maddeleri de öğrencilerin kesinlikle kabul ettikleri “Tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri maddelerdir. Öğretmenler yardımseverdir (\bar{x} =3,90) Öğretmenlik yapmak hoşuma gider. (\bar{x} =3,56) Öğretmenlik zevkli bir meslektir (\bar{x} =3,83) Öğretmenlik para ile ölçülmez (\bar{x} =3,97) maddeler ise katılıyorum düzeyinde benimsenmiştir. Öğrencilerin genel olarak karasız olduğu maddeler; Öğretmenlik yapmak istediğim en son işidir. (\bar{x} =3,28) Öğretmenler günlük yayınları izler (\bar{x} =3,34) Gazete ve dergilerdeki öğretmenlikle ilgili yazılar ilgimi çeker (\bar{x} =2,81). Öğretmenliği bana sevdiren öğretmenlerimdir (\bar{x} =2,71) maddelerdir.

Tablo 2. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Cümlelerine Verdikleri Ortalama ve Standart Sapmalar

Tutum Cümleleri	\bar{X}	ss
1. Öğretmenlik zevkli bir meslektir.	3.83	1.041
2. Öğretmenlik saygın bir meslektir.	4.32	0.875
3. Öğretmenlik bir sorumluluktur.	4.72	0.655
4. Öğretmenlik yapmak istediğim en son iştir.	3.28	1.318
5. Öğretmenlik ideal bir meslektir.	3.45	1.140
6. Öğretmenlik fedakârlık ister.	4.58	0.855
7. Öğretmenlik para ile ölçülmez.	3.97	1.197
8. Öğretmenlik kutsal bir meslektir.	4.37	0.987
9. Öğretmenlik mesleğini seviyorum.	3.67	1.295
10. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okurum.	2.47	1.133
11. Öğretmenliğin adını bile duymak sinirlerimi bozuyor.	4.11	1.169
12. Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	4.39	0.891
13. Öğretmen öğrenciye güven duygusu verir.	3.72	1.230
14. Öğretmen öğrenciyi derse karşı istekli kılar (motive eder).	3.82	1.223
15. Öğretmen öğrenciye kitap okumayı sevdirebilir.	3.58	1.199
16. Öğretmenler topluma örnek insanlardır.	4.10	1.042
17. Öğretmenler kendini sürekli yeniler.	3.45	1.197
18. Öğretmenler günlük yayınları izler.	3.34	1.099
19. Öğretmenler dikkatli insanlardır.	3.61	1.083
20. Öğretmenlikten nefret ederim.	3.97	1.212
21. Öğretmenler yardımseverdir	3.90	0.978
22. Öğretmenlik yapmak hoşuma gider.	3.56	1.235
23. Öğretmenliği zorunlu olmazsam yapmam	2.98	1.347
24. Öğretmenlik yapmak bana mutluluk verir.	3.50	1.212
25. Öğretmenlik bana zor gelir.	3.08	1.245
26. Konuşmayı sevmediğimden öğretmenliği istemem.	3.72	1.221
27. Kendimi öğretmen olarak düşünemiyorum.	3.57	1.228
28. Öğretmenlik sıkıcı bir meslektir.	3.44	1.262
29. Gazete ve dergilerdeki öğretmenlikle ilgili yazılar ilgimi çeker.	2.81	1.241
30. Öğretmenliği bana sevdiren öğretmenlerimdir.	2.71	1.449
Genel Ortalama	3.67	1.142

Tutumların doğuştan edinilmediği, sonradan kazanıldığı, tutumun bireyler ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırdığı bilinmektedir (İnceoğlu, 2000; Kocabaş, Selçioğlu, Susar ve Kırmızı, 2006). Bu noktadan hareketle öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha fazla kazandırılmasına ihtiyaç vardır.

İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İkinci alt amaç olan AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları devam ettikleri okul, öğrenim gördükleri alan, öğrencilerin cinsiyetleri, ailelerinin aylık gelir seviyeleri, okula girişteki öğretmenlikle ilgili düşünceleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan

analizler tablolarla ifade edilmiştir.

a. Devam Ettikleri Okul İle Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre tutumları ile elde edilen bulgular ve analizleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

OKUL	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı				
				Varyansın Kaynağı	Sd	F	p	
Diyarbakır-Ergani	72	3,66	0,672	Gruplar Arası	5,615	3	4,294	0,06
Mardin	55	3,60	0,720	Gruplar içi	102,448	235		
Batman	67	3,88	0,601	Toplam	108,063	238		
Elazığ	45	3,44	0,649					
Toplam	239	3,67	0,674					

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark yoktur. Fakat öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlara göre okullar sıralanmak istenirse Batman AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları en yüksek ($\bar{x} = 3,88$) seviyededir. Ergani AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($\bar{x} = 3,66$) ikinci en yüksek seviyededir., Mardin AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($\bar{x} = 3,60$) ile üçüncü sıradadır. Elazığ AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ortalamaya ($\bar{x} = 3,44$) göre en düşük seviyededir.

Burada yapılmış olan sıralamanın anlamlı olup olmadığını anlamak için önce verilerin homojen olup olmadığını, eğer homojense farkın anlamlı olup olmadığına bakmak gereklidir. Levene testi sonucu verilerin "Okul" demografik değişkeni alt kategorileri itibarıyla homojen olduğu ortaya çıkmıştır. Burada Levene anlamlılığı 0,579 çıkmıştır ve bu değer 0,05'den büyük bir değer olduğundan sonuç anlamsız yani H_0 hipotezi kabul edilerek verilerin homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Homojen bir yapı görüldüğüne göre, buradaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için, yapılan Anova testinde ($P=0,06$ ve $P<0,05$) olarak bulunduğu için öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile okudukları okullar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmüştür. Yukarıda oluşan sıralama tesadüfi bir sıralama olabilir.

b. Öğrenim Gördükleri Alan İle Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

AÖL öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı fark ile ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

ALAN	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	p	Sheffe testi
Eşit Ağırlık	70	3,78	0,648	Gruplar Arası	7,464	2	8,755	0,00	1-2; 2-3
Sayısal	141	3,53	0,673	Gruplar içi	100,599	236			
Dil	28	4,05	0,550	Toplam	108,063	238			

Tablo 4'e bakıldığında her üç alana da devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Dil bölümü öğrencilerinin tutumlarının ($\bar{x}=4,05$) ile en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. İkinci sırada ($\bar{x}=3,78$) ortalaması olan eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin tutumlarının olduğu, en düşük tutum seviyesinin sayısal bölümü öğrencilerinde ($\bar{x}=3,53$) olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan Levene's testi (Levene's testi =0.078) sonucunda homojen bir yapı görülmüştür. Alana göre öğrencilerin görüşleri arasında farkların anlamlı olup olmadığını anlamak için, yapılan ANOVA testi (F=8.755) sonucuna göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ile, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, dil alanında öğrenim gören öğrencilerin sayısal alan öğrencilerine göre ve Türkçe-matematik alanında öğrenim gören öğrencilerinde sayısal alan öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Dil bölümü ve eşit ağırlık alanı öğrencileriyle sayısal bölümü öğrencileri arasındaki anlamlı farkın sebebinin ne olabileceğine ilişkin pek çok görüş ileri sürülebilir. Araştırmacılarca en mantıklı görünen sebebin dil ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin üniversitede bölüm seçiminde sayısal bölüm öğrencileri kadar fazla alternatifleri olmamasından kaynaklanmış olabilir. Bu durumun diğer bir sebebi ise dil ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin kendilerini öğretmen olma konusunda daha şanslı görmelerinden

kaynaklanabilir. Belki de öğretmenliğin daha çok sözel bir bölüm olarak algılanmasından kaynaklanmış olabilir.

c. Ailelerinin Aylık Gelir Seviyeleri, İle Öğretmenlik Tutumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlik tutumlarına öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin etki edip etmediğini belirlemek için yapılan analizler ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'ya bakıldığında öğrenci ailelerinin % 93'ünün aylık gelir düzeyinin 1500 YTL'den az olduğu görülmektedir. Bu gelir grubunun daha çok alt ve orta gelir grubuna dahil olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçenlerin, daha çok orta ve alt gelir grubundan gelen bireyler olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlik mesleğini seçenlerin çoğunlukla toplumun alt sınıflarından gelen bireyler olduğunu ileri süren (Gömlüksiz, 2004, 154) görüşü desteklemektedir.

Tablo 6. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

GELİR DÜZEYİ	N	%	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	f	p
0-500 YTL	57	23,8	3,74	0,632	Gruplar Arası	1,170	4	0,640	0,634
501-750 YTL	42	17,4	3,70	0,651	Gruplar içi	106,893	234		
751-1000 YTL	76	31,8	3,66	0,669	Toplam	108,063	238		
1001-1500 YTL	47	19,7	3,63	0,652					
1500 YTL'den FAZLA	17	7,1	3,46	0,935					

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark yoktur. Ailelerinin aylık gelir seviyesine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar sıralanırsa; 0-500 YTL aylık kazancı olan ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları en yüksek ($\bar{x} = 3,74$) seviyededir. Aylık kazancı 501-750 YTL olan ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($\bar{x} = 3,70$) ikinci en yüksek seviyededir. 751-1000 YTL aylık kazancı olan ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($\bar{x} = 3,66$) ile üçüncü sıradadır. 1001-1500 YTL aylık kazancı olan ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ($\bar{x} = 3,63$) ile sondan ikinci sıradadır. 1500 YTL'den fazla aylık kazancı olan ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ortalamaya ($\bar{x} = 3,46$) göre en düşük seviyededir. Bu bulgu, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ailelerin aylık kazancı arasında anlamlı bir

ilişki olmadığı gerçeğinden hareketle tesadüfî olarak da algılanabilecek bir sıralamadır. Lakin aylık kazanç düştükçe tutum ortalamasının artması, aylık kazanç arttıkça tutum ortalamasının azalması arada anlamlı bir ilişki olmasa da araştırmacılarca manidar olarak görülmüştür. Ailelerin aylık gelir seviyesi arttıkça öğrencilerin kendilerine meslek olarak çeşitli sebeplerle öğretmenliği yeterli görmedikleri ve farklı alternatifleri düşündükleri fikrini oluşturmuştur. Ailesinin aylık gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu noktasından hareketle farklı alternatifler yerine meslek olarak kazanılması daha rahat görülen öğretmenliğe daha yatkın oldukları değerlendirilmiştir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, AÖL öğrencilerinin lise eğitime başladıkları zamanki öğretmenliğe ilişkin görüşleri ile araştırmanın yapıldığı zamandaki öğretmenlik tutumlarını belirlemek için yapılan analizlerin sonucu Tablo 7’de verilmiştir. Tutum ölçeği uygulanırken öğrencilerin AÖL’ye ilk başladıkları zaman öğretmenlik ile ilgili görüşlerinin nasıl olduğu sorulmuş ve yazmaları istenmiştir.

Tablo 7. Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Okul Girişte Öğretmenlikle İlgili Düşüncelerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

AÖL’ye girişteki Öğretmenlik Düşüncesi	N	%	\bar{X}	Ss
OLUMLU	105	43.93	3,93	0,595
FİKRİ YOK	106	44.35	3,55	0,621
OLUMSUZ	28	11.72	3,16	0,744

Öğrencilerin liseye başladıkları zamandaki öğretmenlikle ilgili görüşlerine bakıldığında % 44’ünün düşüncesinin olumlu, % 44’ünün fikri olmadığı ve % 12’sinin fikrinin olumsuz olduğu görülmüştür. Bulgulardan sonra bir sıralama yapılmak istenirse girişte düşüncesi olumlu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,93$) tutum ortalaması ile en yüksek seviyede olduğu görülmüştür. İkinci sırada girişte fikri olmayan öğrencilerin tutumlarının ($\bar{x}=3,55$) olduğu, en düşük tutum seviyesinin girişte fikri olumsuz olan ($\bar{x}=3,16$) öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin lise eğitime girişlerindeki öğretmenlik ile ilgili görüşleri ile öğretmenlik tutumları arasında benzerlik görüldüğü söylenebilir. Ancak öğretime başladıkları zamandaki görüşleri beşli dereceleme ile ifade edilmediği için ortalamalar açısından görüşlerin olumlu yönde değişip değişmediği yönünde bir çıkarım yapılamasa da girişteki düşüncesi olumlu olanların yüksek tutum ortalamasına sahip olması ve olumsuz olanları ise daha düşük tutum ortalamasına sahip olması bir fikir verebilir. AÖL’nin öğrencilerin öğretmenlikle

ilgili düşüncelerini öğrenim sürecinde çok fazla da değiştirmeye söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerinin tutum ölçeğindeki maddelere orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin AÖL'leri tercih etme nedenlerinin öğretmen olmak için değil genel liselere göre daha iyi eğitim verildiği için olabilir. Ayrıca, ÖSS sınavında öğretmen yetiştiren fakültelerin tercih edilmesi durumunda ek puan verilirken, farklı fakültelerin seçilmesinde herhangi bir puan düşmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çoban (2004) ve Çetin & Çetin (2006) tarafından yapılmış olan araştırmalarda öğrencilerin büyük oranda öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumları nedeniyle değil öncelikle iyi eğitim verildiği için Anadolu öğretmen liselerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışmalarda okulların tercihinde ikinci sebebin öğretmen olma istekleri olduğu söylenebilir (Çoban, 2004, 58; Çetin ve Çetin, 2006, 6–7).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğrencilerin öğretmenliği onurlu ve kutsal bir meslek olarak ifade etmeleri, öğretmenlik mesleğini saygın bir meslek olarak görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bunun yanında, “öğretmenliği zorunlu olmasam yapmam” maddesine katılımın kısmen düzeyinde olması, öğrencilerin öğretmenlikten başka meslekleri seçme konusunda da istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci hazırlayan en önemli kurum olarak kabul edilen AÖL öğrencilerinin öğretmenlik yapmaya istekli olarak yetiştirilmeleri tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenliğin sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu konusunda yüksek düzeyde katılım olması öğretmenlik mesleğinin öğrencilerin gelişiminde ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı bir fark yoktur. Fakat öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlara göre okullar sıralanmak istenirse Batman, Ergani, Mardin, Elazığ sıralaması oluşmaktadır. Anlamlı bir fark olamadığı için bu sıralama tesadüfi bir farklılık olarak ta algılanabilir. Bu farkın farklı sebepleri olabilir, lakin burada da çok azda olsa okulların bulunduğu iller arasındaki gelişmişlik ve ekonomik farklılığın bu sonuca sebep olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlarla, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P=0,00$ ve $P<0,05$).

Bulgulardan sonra bir sıralama yapılmak istenirse dil bölümü öğrencilerinin tutumlarının en yüksek seviyede olduğu en düşük tutum seviyesinin sayısal bölümü öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Dil bölümü öğrencileriyle sayısal bölümü öğrencileri ve eşit ağırlık ile sayısal bölüm öğrencileri arasındaki anlamlı farkın sebebinin dil bölümü ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin üniversite seçiminde sayısal bölüm öğrencileri kadar fazla iş garantisi olan bölüm seçme alternatifleri olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çetin ve Çetin (2006) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin %35.1'inin bu mesleği "İş garantisi olduğu için" seçtiği tespit edilmiştir (Çetin ve Çetin, 2006, 10). Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmedeki öncelikli nedenlerinden birisinin de iş garantisi olduğu söylenebilir.

Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç ise, öğrencilerin öğretmenliği sevmede öğretmenlerinin etkisi konusunda düşük düzeyde katılmalarıdır. Bu sonuca dayanarak, öğretmenlerin öğrencilerine mesleği sevdirecek düzeyde davranmadıkları söylenebilir. Ancak, Çetin ve Çetin (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin büyük oranının (% 37.6) öğretmenlik mesleğini "Öğretmenlerinden etkilenerek" seçtiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen davranışlarının öğrencileri etkilemede önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin tavır ve davranışlarında öğrencileri olumlu yönde etkileyecek şekilde yetiştirilmesi ve denetlenmesi gereğini göstermektedir.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ailelerin aylık kazancı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gerçeğinden hareketle tesadüfî olarak ta algılanabilecek bir sıralama oluşmuştur. Bu sıralama, Gerek (2006, 39) tarafından elde edilen öğretmenliği tercih eden öğrenci ailelerin ortalama aylık gelirlerinin 1000 YTL'nin altında olduğu bulgusunu desteklemektedir. Gömleksiz (2004, 154) tarafından ifade edildiği gibi, öğretmenlik mesleğini seçenlerin çoğunlukla toplumun ekonomik olarak alt sınıflarından gelen bireyler olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada da giriş düşüncesi ile şu anki öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği'nin 5.maddesinde yer alan "Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak," (Resmi Gazete, 1990) hedeflerine tam olarak ulaşamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç ayrıca, Çoban (2004) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan bulgularla da paralellik göstermektedir.

Bunların yanında, öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili kaynakları ve kitapları okumadıkları ve öğretmenlerinin de okumadıklarına inandıkları belirlenmiştir.

Araştırmacılara göre öğrencinin en çok okuması gereken konu ilerideki muhtemel meslekleriyle ilgili kitaplar olması gerekirken, öğrencilerin bu konuyla ilgili kitap okumamaları sonucundan hareketle öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okuma konusunda yönlendirilmesi gerekmekte ve öncelikle öğretmenlerin okuma konusunda öğrencilerine örnek olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin lise öğrenimine başladıkları zaman ki öğretmenlikle ilgili düşünceleriyle öğretmenlik tutumlarındaki arasında benzerlik olmasından hareketle tüm yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmek için daha fazla gayret göstermeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca AÖL'lere öğrenci seçilirken öğrencinin öğretmenlik mesleğine karşı ilgisi ve yatkınlığı bulunup bulunmadığı da göz önünde alınmalıdır. Dolayısıyla, AÖL'lere öncelikle öğretmen olmak isteyen öğrencilerin seçilmesi ve bunların öğretmenlik mesleğine yönlendirilmesi, ileride daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışma sadece 10. sınıfları kapsamaktadır. Yapılacak başka çalışmalarla tüm sınıfları kapsayan, öğrencilerin eğitime başladıkları zaman, devam ettikleri süreç ve süreç sonundaki tutumları da incelenmeli ve bu doğrultuda önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y., (2006), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Alkan, C., (2002), *Meslek ve Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Edt. Veysel Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliköz, N. ve Çetin F., (2004), "AÖL Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler", *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 162: 136-145.
- Çetin, Ş., (2006), "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 28-37.
- Çetin, Ş. Çetin, F., (2006), "Anadolu Öğretmen Liseleri Ve Bu Liselerden Mezun Olmuş Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme", *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19: 1-12.
- Çoban, A., (2004), "Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kaynağı Olarak AÖL Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1), 55-64.
- Dilaver, H.H., (1994), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Erden, M., (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul:Alkım Yayınları.

Gerek, R., (2006), *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Gömleksiz, N., (2004), “Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri”, (Editör: Mehmet Taşpınar), *Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Üniversite Kitabevi.

Gürkan, T., (2000), “Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Editör: Ersan Sözer, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

İnceoğlu, M., (1993), *Tutum Algı İletişim*, Ankara: Verso Yayıncılık A.Ş.

Kağıtçıbaşı, Ç., (1985), *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Karagözoğlu, A.G., (1992), “Öğretmen Yetiştirme Sitemimizde Genel Durum”, *Fırat Havzası'nda Yükseköğretim*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Fırat Havzası Araştırma Merkezi Yayınları, No:12.

Kaya, B.Büyükkasap, E., (2005), “Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri”, *Gazi üniversitesi Eğitim Dergisi*, 13 (2), 367-380.

Kocabaş, A. Selçinoğlu E. Susar Kırmızı, F., (2006), “Sınıf Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencilerinin Programa Yönelik Tutumlarına Ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri”, *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 26-34.

Külahçı, Ş.G., (1992), “Yükseköğretimde Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları”, *Fırat Havzası'nda Yükseköğretim*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Fırat Havzası Araştırma Merkezi Yayınları, No:12

MEB., (2007), *Anadolu Öğretmen Liselerine Ait Veriler*. http://oyegm.meb.gov.tr/istatistik/yeni_veriler.htm (Genel Ağdan 29.05.2007 tarihinde alınmıştır).

Morris, C.G., (2002), *Psikolojiyi Anlamak*, (Understanding Psychology). (Çeviri Editörleri: Belgin Ayvaşık, Melike Sayıl). Ankara: Turk Psikologlar Derneği Yayınları No: 23.

Morgan, C.T., (1984), *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Çeviri Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş). Ankara: Meteksan Ltd.Şti. (Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1).

Resmi Gazete, (1973), *Milli Eğitim Temel Kanunu*, 24/06/1973, Sayı: 1739, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 10. 06.2007 tarihinde indirildi.

Resmi Gazete, (1990), *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği*, Sayı: 20723, 12 Aralık 1990, Sayfa: 2-6. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Resmi Gazete, (1998), *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği*, Sayı: 23455, 6 Eylül 1998, Sayfa: 10-19. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Resmi Gazete, (2000), *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Yönetmelik*, Sayı: 24206, Ekim 2000. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Resmi Gazete, (2006), *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, Sayı: 26257, 12 Ağustos 2006. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Sarı, H. Ve Bozgeyikli, H., (2003), “Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler (Genel Ağdan 24.05.2007 tarihinde alınmıştır).

Sferoğlu, S.S., (2003), “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, Eğitimde Yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, (21-23 Mayıs 2003). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.

Semerci, Ç., (1999), “Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”, *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 51-55.

Semerci, N. ve Semerci, Ç., (2004), “Türkiye De Öğretmenlik Tutumları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146.

Şimşek, H., (2005), “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (II). http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/huseyin_simsek.doc (Genel Ağdan 24.05.2007 tarihinde alınmıştır).

Turgut, M.F., (1995), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Yargıcı Matbaası.

Üstün, E.; Erkan, S. ve Akman, B., (2004), “Türkiye De Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf10/Makaleler/12.pdf> (Genel Ağdan 07.05.2007 tarihinde alınmıştır).

Yaşar, Ş., (2000), “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Editör: Ersan Sözer, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yenilmez, K. Ve Özabacı, N.Ş., (2003), “Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları Ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14),132-146.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Fırat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 159-174, ELAZIĞ-2008

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN OKUL TEMELLİ YÖNETİMİN UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

*The Views Of Primary School Supervisors About The Applicability Of
School-Based Management*

Fatma ÖZMEN

*Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.*

Metin HOZATLI

MEB. İlköğretim Müfettiş Yardımcısı, Bayburt.

ÖZET

Eğitim sistemimize hakim olan merkezi yönetim anlayışı, demografik, ekonomik ve coğrafi özellikleriyle farklılıkları barındıran ülkemizde karar ve uygulama sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Emek, zaman ve para kaybı yanında, sorunların doğru teşhisi, gerekli önlemlerin alınması ve zamanında ve etkili çözümü üretmede bürokratik yapı yeterince etkili olamamaktadır. Ulusal amaçlar, politikalar ve genel kararlarda merkezi yönetime bağlı olmakla birlikte, merkezi yönetimin yönlendirmeleri ve denetimi eşliğinde, program geliştirme, kaynak temini vb. konularda, okul bölgesi ile işbirliği içinde bağımsız hareket edebilen bir okul temelli okul yönetim modeli eğitimsel amaçların etkili şekilde gerçekleştirilmesi ve sosyal ve ekonomik sorunların üstesinden gelmede olumlu sonuçlar yaratabilecektir. Bu araştırma, alanyazından elde edilen bilgiler ve ilgili kişilerle yapılan görüşmeler eşliğinde, ilköğretim okulu müfettişlerinin okul temelli eğitimin uygulanabilmesine yönelik görüşlerinin elde edilmesini ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde, öneriler geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Temelli eğitim, Okul Yönetimi, İlköğretim Müfettişleri.

ABSTRACT

The central management system of education in our country which incorporates some demographic, economic, and geographical varieties, accompanies some decisional and implemental problems as well. It seems rather difficult to hold effectiveness in solving the enormous problems in our educational system through a central management. Beside the lost of money, time, and effort, the bureaucratic structure has not been effective enough in diagnosing the problems, making proactive decisions, and generating effective solutions. A school -based management model which goes with national goals, politics, and general decisions, can act independently in collaboration with the school site, in developing educational programs, providing resources and so on, can contribute a lot to achieving educational goals. By means of a questionnaire developed by the researchers, based on the literature review and views of related persons, this research aims to hold the views of primary school supervisors about the applicability of school-based management in Turkey, and to develop some recommendations.

Key Words: School-Based management, Schools, Primary School Supervisors.

Giriş

Eğitimde etkililiği sağlayabilmek için, eğitimsel kararların alınmasında yerel otoritelere daha fazla özgürlük tanınmasına olanak tanıyan, bölge temelli veya okul temelli yönetim, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği (AB) ülkeleri olmak üzere, birçok ülkede son yıllarda artan şekilde uygulama alanı bulmaktadır. Etkili eğitimin sağlanması açısından en önemli “okul reformu” olarak nitelendirilen (David 1996; Briggs and Wahlstetter, 1999) bu yönetim şekli, temel olarak, eğitimcileri ve eğitimden etkilenen kişileri güçlendirerek, okulu ilgilendiren konularda, yapıcı kararların ortaklaşa alındığı bir okul topluluğu oluşturmayı amaçlamaktadır.

Problem

Bürokratik bir yapılanma ile merkezi bir yönetim özelliği taşıyan Türk Milli Eğitim Sistemi, sorunların teşhisi, ihtiyaç ve beklentilere zamanında yanıt verme, değişme, yenileşme ve gelişmenin sağlanması hususlarında hantal ve etkisiz kalmaktadır. Tek merkezden yönetimin bir sonucu olarak, büyük ölçüde aynı türden programların ve uygulamaların tüm okullara sunulması ile yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaç ve beklentiler karşılanamamakta ve sorunlara etkili çözümler getirilememektedir.

Okullarda etkililiğin sağlanabilmesine ilişkin olarak birçok bilim adamı, okulların, kendine özgü kararları almada ve sorunlara zamanında yanıt vermede duydukları ihtiyaca işaret etmektedir (Erdoğan, 2000; Balcı, 2000). Çağın gerektirdiği nitelikte insan kaynağını yetiştirebilmek için, değişim ve gelişim taleplerinin arttığı günümüzün dinamik ortamında, statik bir örgütlenme biçimine sahip bir merkezi yönetimin eğitim sisteminin taleplerini karşılamaya çalışmasının bir çelişki oluşturduğu dile getirilmektedir (Balcı, 2000). Türk milli eğitiminin artık yerel ve yerinden yönetim anlayışına dayalı okul ve yönetim anlayışına geçmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak dile getirilmektedir (Erdoğan, 2000).

Diğer yandan, ülkemizin içinde bulunduğu terör tehlikesi nedeniyle, birtakım eğitimsel kararların yerel yönetimlere bırakılmasının da ayrı bir sorun alanını oluşturacağı endişesi mevcuttur. Türk eğitim sistemi, bir yandan etkililiği temin etme açısından yerelleşmeye ağırlık verirken, diğer yandan, sisteme zarar verecek olan unsurları yok edebilmek, ulusal amaçlara hitap edecek bir yerel eğitim yönetiminin oluşturulması için, dengeli bir yapılanma içine girmek zorundadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul temelli yönetimin ülkemizde uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini almak, ve ulaşılan bulgular ve alanyazından

elde edilen bilgiler eşliğinde öneriler geliştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda verilen sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Hizmet yılı bağımsız değişkenine göre, “plan ve politika oluşturma”, “okul topluluğu oluşturma”, “yapılandırma”, “yetiştirme ve değerlendirme” boyutları temelinde müfettiş görüşleri nasıl yansımaktadır?

2. Hizmet yılı bağımsız değişkenine göre müfettiş görüşleri arasında anlamlı farklılaşma oluşmakta mıdır?

3. Görev yeri bağımsız değişkenine göre, “plan ve politika oluşturma”, “okul topluluğu oluşturma”, “yapılandırma”, “yetiştirme ve değerlendirme” boyutları temelinde müfettiş görüşleri nasıl yansımaktadır?

4. Görev yeri bağımsız değişkenine göre, müfettiş görüşleri arasında anlamlı farklılaşma oluşmakta mıdır?

5. Okul temelli eğitimin ülkemiz için uygulanabilirliğine yönelik ne tür öneriler geliştirilebilir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, Elazığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin ilişkili oldukları, Elazığ ve civarındaki iller oluşturmaktadır. Araştırma evrende çalışılmış olup, Elazığ, Malatya, Tunceli, Batman ve Bingöl illerinde görevli ilköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetime yönelik görüşleri alınmıştır. Bu illerdeki müfettişlere toplam 129 anket dağıtılmış, 114 anket yanıtlanarak geri dönmüştür.

Ölçme aracı, alanbilgisi incelenerek, eğitimcilerin görüşleri alınarak araştırmacıların kendileri tarafından, beş seçenekli Likert tipi şeklinde geliştirilmiştir. İlk önce 55 madde olarak hazırlanan araç, uzman görüşleri ve eğitimci görüşlerine sunulmuş 38 maddeye indirilmiştir. İçerik ve ifade yönünden son halini alan anketlerin geçerliği uzman kanısıyla (Balcı,1995; 120) belirlenmiştir. Elazığ ilinde görev yapan müfettişlerden rasgele yöntemle seçilen 30 müfettişe anketin bir ön uygulaması yapılarak, Cronbach Alpha (İç tutarlık katsayısı) değeri 0.89 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracında yer alan maddeler, “Plan ve Politika Oluşturma (1,2,8, 17, 21, 26 No’lu maddeler)”, “Topluluk Oluşturma (3,5,7,13,15,24 No’lu maddeler)”, “Yapılandırma (4, 9, 11, 12, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38 No’lu maddeler), ve “Yetiştirme ve Değerlendirme (6, 10, 14, 16, 25, 28, 31, 32, 3 No’lu maddeler)” olmak üzere dört boyut altında toplanmıştır. Deneklerin her bir maddeye yönelik katılma düzeyleri, tamamen katılıyorum(5), katılıyorum(4), kısmen

katılıyorum(3), katılmıyorum(2) ve hiç katılmıyorum(1) şeklinde seçenekler ve her bir seçeneğe yönelik belirli bir puan verilerek belirlenmiştir. Maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalama değerlerine göre, katılım düzeyleri $X \geq 4.20$ (çok yüksek); $4.19 \geq X \geq 3.40$ (yüksek); $3.39 \geq X \geq 2.60$ (orta); $2.59 \geq X \geq 1.80$ (düşük); $1.79 \geq X$ (çok düşük) şeklinde beş düzey oluşturularak yorumlanmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetim hakkındaki görüşlerine yönelik olarak, *Hizmet yılı* bağımsız değişkenine göre verilerin analizinde, hizmet yılı gruplarının homojenliğine yönelik hesaplanan Levene testi sonucu anlamlı bir farklılığı yansıtmadığından, tek yönlü değişkenlik çözümlemesi uygulanmıştır. Görev yeri değişkeninde ise, grup dağılımı homojen olmadığından parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi denekler arasında oluştuğunu belirleyebilmek için, denek grupları arasında parametrik olmayan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma sınaması yapılmıştır.

Okul Temelli Yönetim

Eğitimde okul temelli yönetim, sanayiden esinlenmiş bir model olarak, genellikle son 20 yıllık sürede ilgi odağı haline gelmiştir. Sanayi sektöründe paylaşımlı karar vermenin işgörenin iş doyumunu ve üretimini artırdığı yönünde elde edilen sonuçlar, eğitim örgütlerinde de benzer uygulamaların hayata geçirilmesine yol açmıştır (Holloway, 2000). Okul temelli yönetim girişimleri aslında 1960'lı yıllara kadar uzanmaktadır. Okulların geliştirilmesine yönelik bir reform olarak görülen okul temelli yönetim, yerel okul kurulları açısından öğrenci başarısını artırmak; merkezi yönetim açısından yönetsel etkililiği artırmak; öğretmen sendikaları açısından öğretmeni güçlü kılmak; ve okul topluluğu açısından ailelerin okul meseleleriyle ilgilenmesini sağlamak bakımlarından önemli görülmekte ve işlevsel sonuçlar ortaya koymaktadır (Briggs and Wahlstetter, 1999).

Okul temelli yönetim uygulamaları ülkeden ülkeye ve yöreden yöreye farklılıklar gösterebilmektedir. Bazıları, okul-temelli yönetimi bir devlet reformu olarak görüp, yetkinin, okullar, bölgeler ve devlet arasında dengelenmesi olarak açıklamaktadır. Bu şekil bir okul-temelli yönetimde, okulun bağımsızlığı devlete hesap verir olmakta yatmaktadır. Bazılarına göre okul-temelli yönetim, politik bir reform olarak görülür ve karar verme işi ya okullara yada topluma bırakılır. Bazen hem okul hem de toplum karar vermede ortaklaşa hareket edebilir. Okul temelli yönetime bazen de idari bir reform olarak yaklaşılmış olup, yönetimin yerelleştirilmesi ile daha etkili sonuç alınacağı düşüncesi hakim olur. Ancak hangi yaklaşım olursa olsun, öğrencilerin iyi öğrenmesi ve

performanslarını geliştirmesi ortak bir nihai amaç olarak ortaya çıkmaktadır (David, 1996).

Bazı okul-temelli yönetimde, yetkiyi okul müdürüyle paylaşan veya bazen sadece danışmanlık görevi üstelenen bir *okul kurulu* bulunmaktadır. Okul temelinde oluşturulan *okul kurulları* da ülkeden ülkeye, yöreden yöreye oldukça farklılıklar göstermektedir. Okul kurulları öğretmenler, okul müdürü, ana-babalar yanında, topluluk üyeleri, öğrenciler, iş dünyası temsilcilerinden oluşmaktadır (David, 1996).

Farklı şekillerde uygulanmasına karşın, okul temelli yönetimin tüm uygulama şekillerinde benzer unsurları barındırdığı görülmektedir. Bu unsurlar, yetkinin yerel kurumlara aktarılması; çeşitli paydaşların katılımıyla oluşan bir paylaşımlı karar alma; ve okul düzeyinde kolaylaştırıcı liderlik olarak görülmektedir (Holloway, 2000).

Avrupa Birliği ülkelerinde son yıllarda okul temelli eğitim yönetimine daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Bununla beraber, uygulama açısından ülkeden ülkeye değişen farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, Fransa ve İngiltere gibi ülkelerde yerel yönetimlere birtakım yetki ve sorumluluk aktarılmasına karşın, eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde merkezi yönetimin etkisi büyüktür. Finlandiya, Danimarka gibi ülkelerde, yerel yönetimler olarak belediyeler de eğitim yönetiminde yetki sahibidirler. Okullara ne kadar özerklik verileceğine yerel yetkililer karar vermektedirler (Eurodyce, 2007).

Fransa'da her eğitim bölgesinde doğrudan Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir yönetici bulunmaktadır. Her eğitim bölgesine bağlı yerel bölümlerin başında Bakanlığa bağlı eğitim müfettişleri görev yapmaktadır. Eğitim müfettişlerine okulları denetlemekle sorumlu Ulusal Eğitim Müfettişleri yardımcı olmaktadır. Fransa'da kamu kurumları yanında özel eğitim kurumlarındaki sözleşmeli öğretmenlerin yönetimi ve yetiştirilmesi ve özel eğitim kurumlarının işletme fiyatları da merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir (Eurodyce, (c) 2007).

İngiltere'de Majestelerinin Müfettişleri merkezi yönetime bağlı olup, eğitim sisteminin işleyişinde önemli roller üstlenmişlerdir. Bu müfettişler Eğitim bakanlığı ve yerel yönetimler arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlamak, eğitim kadrosuna rehberlik etmek, genel eğitim politikasının uygulanmasında danışmanlık yapmak vb. görevleri gerçekleştirirler. İngiltere'de ayrıca Bakanlığa bağlı olmadan bağımsız çalışan Eğitimde Standartlar Bürosu (OFSTED) yükseköğretim haricindeki tüm okulların denetiminden sorumludur (Eurodyce (d) 2007).

Okul temelli yönetimde, okulun etkililiğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırmada paylaşımlı karar verme için özünü oluşturmaktadır. Ancak, bu alanda deneyim

sahibi olmayan kişilerin bir araya gelip ortak kararlar alması oldukça zor bir süreçtir. Okul kurullarının okul topluluğu içinde verimli çalışabilmesi için ortak birtakım özellikleri barındırması gerektiği belirtilmektedir. Bu özellikler, iyi düşünülmüş bir komite yapısı, liderlik, öğrenci öğrenmesine odaklılık, yetişkin öğrenmesine odaklılık, okul çapında bir görüş açısına sahip olmak şeklinde açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra, uzun dönemli bir taahhüt, rehberlik ve öğrenme fırsatlarının sağlanması okul temelli yönetimin başarısı için gerekli hususlardır (David, 1996).

Okul temelli yönetimde başarıya ulaşabilmek için, güç, bilgi ve beceri, enformasyon, ve ödüllendirme olmak üzere dört husus önemli görülmektedir.

Güç, iyi bilgilendirilmiş, ehli öğretim kadrosunun, kaynakların en iyi şekilde kullanımı ve en iyi eğitimsel uygulamalara ilişkin kararları alma yetkisine sahip olmasıdır.

Bilgi ve beceri, kişiler arası ilişki, program geliştirme, personel geliştirme, bütçe ve mali işler vb. konularda bilgi ve beceriye sahip olma, işgörenlerin yüksek performansı ve çıktılarını geliştirmelerini sağlayacaktır.

Enformasyon, örgütsel amaçlar, performans düzeyleri, iş süreçlerinin anahtar parametreleri vb. hakkında bilgi sahibi olmak, yüksek performansa götürecekt hedefler hakkında karar vermede gereklidir.

Ödülelendirme, yüksek performans gösteren örgütler doğrudan bilgi ve becerinin değerlendirilmesini, takım çalışmasının ödüllendirilmesini önemserler (NCREL, 1994).

Okul temelli yönetim, toplumun desteğini alabilmek, sorunlara zamanında çözebilmek, gerekli önlemleri alabilmek gibi birçok yararı yanında bazı sakıncaları da bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim birçok araştırma sonucu okul temelli yönetimdeki etkisizliğe ilişkin sonuçları ortaya koymuştur. Bununla beraber, son zamanlarda yapılan araştırma sonuçları, okul temelli yönetimin öğretimsel programları geliştirdiği ve yüksek düzeyde öğrenci öğrenmesini sağladığını ortaya koymaktadır (Briggs and Wahlstetter, 1999).

Avrupa Birliğindeki ülkelerde okul temelli eğitimin uygulanmasının gerekliliğine ilişkin olarak, küreselleşen dünyada, sanayideki dinamik değişimleri, bilim, teknoloji, politika ve devlet yönetiminin taleplerini karşılayabilmek ve dinamik değişime yanıt verebilecek şekilde eğitimde yüksek standartları sağlamanın zorunluluğu ileri sürülmektedir. Merkezi yönetim ile, yerel yönetimler arasında iyi bir denge oluşturulduğuna dikkat çekilerek, okulların sürekli desteklenmesi ve eğitimde yüksek kaliteyi sağlayabilmek için uygun kaynakların oluşturulması önerilmektedir. Bu bağlamda, iç ve dış değerlendirmeler, kalite ölçümü için ana araçlar olarak görülmektedir.

Bu sadece yerelleşme açısından değil, fakat aynı zamanda demokrasi ilkesi açısından da her okula kendi eğitim standartlarını ölçme ve yükseltme araçlarını vermek anlamına geldiği belirtilmekte, başarıya giden yolda, tüm oyuncuların etkin bir şekilde yer almasını sağlamanın zorunluluğuna dikkat çekilmektedir (Machiavelli, 2000).

Okul Temelli Yönetimin Türkiye’de Uygulanabilirliği

Eğitim sistemini etkileyen ve belli bölgelere has özel durumlar yaratan unsurlar genellikle doğal etkenler ve toplumsal etkenler olarak sınıflandırılmaktadır (Türkoğlu, 1999; 91-95). Doğal etkenler, ülkelerin doğal yapısı, coğrafi koşullara göre yerleşme, bölgelerinin durumu, iklim koşulları, ulaşım ve haberleşme olanakları vb. hususları oluşturmaktadır. Toplumsal etkenler ise, nüfus, ırk, din, dil, ekonomi, politik durum, eğitim, vb. etkenler olarak gösterilmektedir. Bu etkenler yöreye has özellikler oluşturarak, eğitim yönetiminin yerelleşmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Temel değişim birimi olarak görülen okulun, yenilikçi, eşitleştirici, toplumu yönlendirebilme özelliğini kullanarak, çevre ile sıkı etkileşime girerek kendisine özgü bir kimlik oluşturması gerekmektedir. Bu bakımdan okulların rolleri oldukça stratejik bulunmaktadır (Aytaç, 2000). Eğitim kurumları buldukları çevrede bir yandan toplumu geliştirirken, diğer yandan çevre kaynaklarından yararlanarak, eğitimde etkililiği sağlamak durumunu yaratabilmelidir.

Son yıllarda ülkemizde merkezi yönetimin yetersizliğinden kaynaklanan genel yönetimdeki tıkanıklığı aşmak için, yerel yönetimlere daha fazla yetki aktararak güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda, eğitimin de merkeziyetçi yapıdan kurtarılarak yerinden yönetime geçilmesi tartışma konusu oluşturmaktadır (Erdoğan,2003). Toplumumuzda her şeyi devletten bekleme anlayışının yaygın olduğunu, ayrıca eğitimin sosyal devletin kaçınılmaz işlevlerinden biri olarak görüldüğünü belirten Balcı (2000), toplumumuzda okulların doğrudan, bireysel okul anlayışı içinde örgütlenmesinin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve orta öğretim okullarında en azından şimdilik gerçekçi görünemediğine dikkat çekmektedir. Bununla beraber, pek çok yerel toplulukların sosyoekonomik düzeyi dikkate alındığında, Türk Milli Eğitim Sisteminin “Merkeziyetçi olmayan-Ademi Merkeziyetçi” bir anlayışla örgütlenmesinin çağdaş bir gereklilik olduğu da belirtilmektedir (Balcı 2000).

Aytaç (2000), merkezi yönetim anlayışının hüküm sürdüğü Türk milli eğitim sisteminin, bu anlayışı aşmak için çeşitli şuralarda aldığı kararlarla ve yürürlüğe koyduğu yönetmeliklerle daha gerçekçi adımlar atmış olduğunu teorik olarak gösterdiğini ifade etmektedir. Ancak, bu teorilerin uygulamaya geçmesi boyutunda her zaman eksiklikler

bulunduğu da dile getirmektedir. Türkiye’de eğitimde yetki devri, yerelleşme ve okul merkezli yönetim konusunda birtakım araştırmalar yapılmaktadır. Merkez örgütünde farklı zamanlarda yapılan araştırmalarda bazı sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir. Kimi araştırma sonuçları bakanlık üst düzey yöneticilerinin yetki devri konusunda çeşitli kaygılar taşıdıklarını, yerel yönetimlere yetki devrinin sakıncalı olabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır (Usluel, 1995). Ayrıca, Aytaç’ın (2000) okul merkezli yönetim yaklaşımının Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kademesinde uygulanabilirliği konusunda yapmış olduğu araştırma bulgularının olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma girişimlerine yönelik olarak sistem boyutunda bir değişimi öngören okul temelli yönetim anlayışının en büyük yararı öğrenci merkezli olması ve çevrenin ihtiyaçları doğrultusunda uygun bir örgütlenmeye gidilmesidir. Okul temelli yönetim anlayışında oluşturulan eğitim bölgeleri, bölge eğitim kurulları, okul kurulları ile eğitimde yerelleşme amacını taşıyan yetki ve sorumluluğun bu kurullar tarafından paylaşıldığı yapılar olarak ortaya çıkmaktadır. Okulu ilgilendiren konularda, katılımcı yönetim anlayışının üst düzeyde uygulanabilirliği bulunan, okul-çevre ilişkisinin geliştirildiği ve nihai hedefinin yüksek öğrenci başarısı olduğu etkili bir yönetim anlayışıdır. Okul temelli yönetimin özünde eğitim ile ilgili yetki ve sorumluluğun mahalli kurullara aktarılması söz konusudur. Bu uygulamanın ülkemize adapte edilmesi ancak merkezin yetkilerinin bir kısmının mahalli kurullara aktarılması halinde yararlı olabileceği, aksi takdirde, gerekli yetkilerle donatılmamış kurulların yapacağı çalışma ve etkinliklerin yapmacık kalacağı ve oluşturulacak eğitim bölgelerinin, sisteminin daha da ağır işlemesine yol açacağı ileri sürülmektedir (Işık, 2000).

Ülkemizde norm kadro uygulaması sürecine geçişten sonra oluşturulan eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları, yerinden yönetim anlayışıyla şekillenen önemli bir adım olarak görülmektedir. Ancak, bu çalışmalarda da yine merkeziyetçi bir tutumun gözlemlendiği; eğitim bölgesi danışma kurullarının sadece tavsiye niteliğinde kararlar alan ve öneriler geliştiren kurul olmaktan öteye gidemediği ifade edilmektedir. Mevcut haliyle bu kurulların eğitimle ilgili sorunları çözme yeteneği son derece sınırlı görünmektedir. Türkiye’de illerde 2000 yılı başlarından itibaren oluşturulmaya başlanan kurullardan Eğitim Bölgesi Danışma Kurulu, söz konusu bölgelerde oluşturulması öngörülen diğer kurullara göre şemsiye bir kurul niteliğindedir. Ancak kurulun işlevleri incelendiğinde, sıralanan görevlerin sonunda kurul, sadece bir takım konularda üst yönetime görüş ve öneriler bildirmekle yükümlü kılınmaktadır. Bunların muhatabı da açık olarak belli değildir. Yani sorunların çözümünde nihai karar verici, yine üst yönetimler olmaktadır (Şişman ve Turan, 2002).

Bu yönerge ile kaynak kullanımı, katılım, etkileşim ve paylaşım, araştırma geliştirme, eğitim standartlarının gelişimi ve eğitimde kalite, ve eğitimde yöneltme alanlarında temel ilkeler oluşturulmuş ve yürürlüğe konulmuştur. Fakat bu oluşumlara yardımcı olarak oluşturulan kurullara bu alanlarda amaçları gerçekleştirmeye yönelik bir yapılanma sorumluluğu ve yetki verilmemesi, bu modelin uygulama boyutunun eksikliklerini de içinde barındırmaktadır (Şişman ve Turan, 2000).

1999 yılında çıkarılan, ve 2005 yılında birtakım değişikliklerin yapılmış olduğu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, eğitim kurumlarının, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini yürütürken, genel olarak, okulların birbirlerini fiziki kapasite, ders araç ve gereçleri, eğitim personeli vb. açılarından birbirini tamamlaması ve bir bütün oluşturması; nüfusu az ve dağınık olan yerlerde merkez okulların oluşturulması; okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımı ile katkılarının sağlanması; okulun çevre ile bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı hâline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi; böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanması amacını taşımaktadır. Bu yönerge aslında okul temelli yönetimde vurgulanan hususlar olan işbirliği, destek ve katkı unsurları ön plana çıkarılmaktadır. Böylece okul temelli yönetimde kuramsal çerçeve bu yönerge ile oluşturulmuş sayılabilir. Ancak, kararları alma ve kararlara katılma sağlanamadığından, yerel düzeyde ihtiyaçların karşılanması, sorumluluk alma ve hesap verir olma etkili şekilde gerçekleşmemektedir.

Okul temelli yönetimin ülkemizde uygulanmasına ilişkin olarak Erdoğan (2003) tarafından önerilen bir yapılanma modelinde, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sonra eğitimden sorumlu birim olarak, belirli illerin oluşturduğu eğitim bölgelerinden sorumlu Bölge Eğitim Kurulu yetkili olarak görülmektedir. Bu kuruldandan sonra sırasıyla, Bölge Eğitim Başkanı, Bölge Eğitim Müdürlüğü, il Eğitim Kurulu gelmektedir. Tüm bu yönetim kurul ve birimleri kendi sorumluluk alanlarında yetkili durumda olmalarına karşın, Bakanlığa karşı da hesap verir durumda görülmektedirler.

Bulgular ve Yorum

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, hizmet yılı ve görev yeri bağımsız değişkenlerine göre, önceden oluşturulan boyutlar temelinde aşağıda verilmektedir.

Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Tablo 1. Hizmet Yılı Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Hizmet Yılı	n	\bar{x}	SS	SH	F	P
Plan ve Politika Oluşturma	1) 1-5 yıl	27	4.38	.28	.05	1.04	.36
	2) 6-15 yıl	50	4.25	.52	.07		
	3) 16-25 yıl	37	4.19	.61	.10		
	Toplam	114	4.26	.51	.05		
Okul Topluluğu Oluşturma	1) 1-5 yıl	27	4.49	.40	.08	2.34	.10
	2) 6-15 yıl	50	4.29	.42	.06		
	3) 16-25 yıl	37	4.23	.59	.10		
	Toplam	114	4.32	.48	.05		
Yapılandırma	1) 1-5 yıl	27	4.17	.38	.07	.44	.65
	2) 6-15 yıl	50	4.06	.53	.08		
	3) 16-25 yıl	37	4.12	.55	.09		
	Toplam	114	4.11	.50	.05		
Yetiştirme ve Değerlendirme	1) 1-5 yıl	27	4.47	.31	.06	1.12	.33
	2) 6-15 yıl	50	4.34	.43	.06		
	3) 16-25 yıl	37	4.37	.39	.06		
	Toplam	114	4.38	.39	.04		

Hizmet yıllarına göre, denek gruplarının görüşleri belirlenen boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık yaratmamıştır (Tablo 1). “Plan ve politika oluşturma”, “bölge topluluğu oluşturma” ve “Yetiştirme ve Değerlendirme” boyutlarında tüm denek grupları ‘çok yüksek; “Yapılandırma” boyutunda ise “yüksek” düzeyde yanıt vermişlerdir. Bu durum, hizmet yıllarına göre denek gruplarının işteki deneyiminin bir farklılık oluşturmadığı ve tüm grupların bölge temelli okul yönetiminin oluşturulmasını çok yüksek veya yüksek düzeyde katıldığını ortaya koymaktadır.

Görev Yeri Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumu

Deneklerin görev yaptıkları yerler olarak, Elazığ, Malatya, Bingöl, Batman ve Tunceli illerinde çalışmakta olan ilköğretim müfettişlerinin görüşleri, “okul topluluğu oluşturma” ve “Yapılandırma” boyutları hariç, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yansıtılmamaktadır (Tablo 2). “Plan ve politika oluşturma” boyutu, Tunceli, Batman, Malatya illerinde çalışan müfettişler tarafından “çok yüksek”, Elazığ ve Bingöl illerinde çalışan müfettişler tarafından ise “yüksek” düzeyde belirtilmektedir.

“Okul topluluğu oluşturma” boyutu, Batman, Tunceli, Malatya ve Elazığ illerinde çalışan müfettişler tarafından “çok yüksek”; Bingöl ilinde çalışanlar tarafından ise “yüksek” düzeyde belirtilmesine karşın, sıra ortalaması, Bingöl ilindeki müfettiş görüşlerinin diğer illerdekilerden anlamlı şekilde daha az bir oranı yansıttığını göstermektedir.

Yapılandırma boyutu ise, tüm denek grupları tarafından “yüksek” düzeyde

belirtilmesine karşın, sıra ortalamaları ve ikili gruplar arasında sırayla yapılan karşılaştırmalar, denek görüşlerinin birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. En yüksek katılım Batman’da görev yapan denek grubu tarafından olmuştur. Bu grubu sırasıyla Malatya ve Tunceli; daha sonra Elazığ, ve son sırada ise Bingöl izlemektedir. Bu durum, Batman’da görev yapan müfettişlerin diğer illere göre çok daha fazla oranda yapılandırma isteği içinde olduğunu yansıtmaktadır.

“Yetiştirme ve Değerlendirme” boyutlarında, Batman, Tunceli, Malatya ve Elazığ illerinde çalışan müfettişler “çok yüksek”; Bingöl ilinde çalışanlar tarafından ise “yüksek” düzeyde görüş belirtmektedirler. Bununla birlikte bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 2. Görev Yeri Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Görev Yeri	n	\bar{X}	Sıra Ortalaması	X^2	P	Farklı Durumu
Plan ve Politika Oluşturma	1) Elazığ	35	4.17	54.01	3.48	.48	
	2) Malatya	48	4.31	58.60			
	3) Bingöl	12	4.08	47.25			
	4) Batman	16	4.42	66.84			
	5) Tunceli	3	4.50	71.67			
Okul Topluluğu Oluşturma	1) Elazığ	35	4.32	56.96	9.00	.05	3-1, 2, 4
	2) Malatya	48	4.31	57.57			
	3) Bingöl	12	4.07	36.17			
	4) Batman	16	4.55	73.59			
	5) Tunceli	3	4.33	62.17			
Yapılandırma	1) Elazığ	35	4.01	51.93	18.03	.00	3-1, 2, 4 4-1,2, 3
	2) Malatya	48	4.18	61.64			
	3) Bingöl	12	3.68	28.50			
	4) Batman	16	4.40	79.31			
	5) Tunceli	3	4.18	56.00			
Yetiştirme ve Değerlendirme	1) Elazığ	35	4.45	64.51	8.56	.07	
	2) Malatya	48	4.34	53.89			
	3) Bingöl	12	4.15	36.96			
	4) Batman	16	4.47	65.09			
	5) Tunceli	3	4.59	75.17			

Sonuç ve Öneriler

Ulaşılan bulgular, hizmet yılı ve görev türü bağımsız değişkenlerine göre, deneklerin okul temelli yönetim kapsamında oluşturulan “plan ve politika geliştirme”, “okul topluluğu oluşturma”, “yapılandırma” ve “yetiştirme ve değerlendirme” şeklinde oluşturulan boyutların tümüne genellikle çok yüksek veya yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Hizmet yılı bağımsız değişkenine yönelik olarak, boyutlar temelinde denek gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır.

Görev yeri bağımsız değişkenine ilişkin olarak, Elazığ, Malatya, Bingöl, Batman ve Tunceli illerinde çalışmakta olan ilköğretim müfettişlerinin görüşleri, “okul topluluğu oluşturma” ve “yapılandırma” boyutları haricinde, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yansıtılmamaktadır. Okul topluluğu oluşturma boyutunda illere göre müfettiş görüşleri, Bingöl ilinin diğer illerin tümünden anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Yapılandırma boyutuna ilişkin görüşlerde de benzer bir durum görülmekte, Bingöl ilindeki müfettiş görüşlerinin, diğer illerdeki müfettiş görüşlerine göre anlamlı şekilde daha düşük düzeyi yansıttığı görülmektedir. Diğer yandan Batman ilindeki müfettiş görüşlerinin Elazığ, Malatya ve Bingöl illerindeki müfettişlerin görüşlerinden anlamlı şekilde daha fazla bir oranı yansıttığı anlaşılmaktadır. En yüksek katılım Batman ilinden, en düşük katılım ise Bingöl ilinden gelmektedir. Bu durum, ekonomik koşullar, canlılık, hareketlilik, ticaret, iklim vb. bölge durumlarının okul temelli eğitimin uygulanabilirliğinde önemli etkenler olduğunu düşündürmektedir. Bununla beraber, boyutların genellikle çok yüksek veya yüksek düzeyde yanıt bulması hantal bürokratik yapıdan kurtulmada ve sorunlara daha etkili çözümler bulmada duyulan değişim ihtiyacını da yansıtmaktadır.

Bu araştırma genellikle Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan birkaç ildeki müfettiş görüşleriyle sınırlı olduğundan, okul temelli yönetime ilişkin olarak, Türkiye'nin farklı coğrafi koşullar ve gelişmişlik düzeylerine göre, farklı illeri ve bölgeleri kapsayacak araştırmaların yapılması da teşvik edilmelidir. Okul temelli eğitimin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen, yönetici, müfettiş yanında, belediye, emniyet, sağlık kuruluşları ve sivil kuruluşlar gibi kamu ve özel kuruluş temsilcilerinin de görüşleri alınarak değerlendirilmelidir.

AB ülkelerindeki okul temelli yönetim uygulamaları incelendiğinde, birçok ülkede, eğitim politikaları ve kararlarının, ulusal eğitim politika ve kararları çerçevesi dahilinde oluşturulduğu; bölgesel yönetim birimleri ve Eğitim Bakanlığı arasında çok sıkı işbirliği ve eşgüdümün sağlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Bakanlığa bağlı veya hem Bakanlığa bağlı hem de özel kuruluş olarak yapılandırılan denetim birimlerince, okulların

ve eğitimin çok sık denetlendiği ve rehberlik yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de de eğitim açısından yerel yönetimler güçlendirilirken, yerel kararların ulusal eğitim politika ve kararları çerçevesinde alınmış olması; yerel eğitim birimleri ve MEB arasında eşgüdüm ve işbirliğinin yoğun olarak sağlanması; eğitim kurumlarındaki eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesinin sürekli olarak yapılabilmesi hususlarına azami önemin verilmesi gerekir. Böylece, bir yandan eğitim kurumlarının kendi sorunlarını çevrenin katkısıyla işbirliği içinde çözmesi sağlanırken, diğer yandan sıkı bir denetimle gerekli olan yönlendirmeler ve rehberlik yapılabilecek; MEB ve yerel yönetimler arasındaki işbirliği artabilecek, ve etkili kararlar alınıp uygulanabilecektir. Bu kapsamda ayrıca şu önerilere yer verilebilir:

1. Araştırma bulguları uygulamanın içinde olan ilköğretim müfettişlerinin okul temelli okul uygulamasına sıcak baktıklarını ve desteklediklerini göstermektedir. Bununla beraber, müfettişler ve okul müdürleri başta olmak üzere, yönetsel alanlarda, görev yapan kişiler, sorumluluk alma, hesap verme, takım çalışması yürütme, çatışmaları yönetme, etkili denetim, performans değerlendirme, program geliştirme vb. alanlarda sürekli olarak eğitilmelidirler. Bu durum yerel yönetim uygulamalarında ortaklaşa kararların alınması ve uygulamaların gerçekleştirilebilmesinde etkili liderlik yapabilmek açısından önem taşımaktadır.

2. Müfettişlerin ve Okul müdürlerinin istihdamında, sınav yapma ve yetiştirme yanında, yüksek lisans derecesinin bulunması da bir gereklilik olmalıdır. Bu bakımdan amaca hizmet eden eğitim programları geliştirilmeli, yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Yerinden yönetim anlayışının yapı ve ilkeleri oluşturularak, yeni görev tanımları ve yetki-sorumlulukları belirten kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için gerekli alt yapılar oluşturulmalı ve politikalar geliştirilmelidir.

4. Okul temelli yönetimler pilot projeler şeklinde başlatılarak, bu alandaki olumlu ve olumsuz durumlar yerinde tespit edilmeli, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

5. Okul temelli yönetimde, bölgedeki diğer kurum ve kuruluşlarla etkili bir iletişim ve işbirliği yapısı oluşturulmalıdır. Bu alanda toplum bilinçlendirilerek, bir okul topluluğu oluşturulmalı, çevrenin yoğun desteği alınabilmelidir.

6. Okullardaki eğitimin niteliğinin ve yönetici ve öğretmen performansının değerlendirilmesinde nesnel ölçütler geliştirilmeli, standartlar oluşturulmalıdır.

7. Çalışanların çalışma haklarından doğan güvenceleri sağlanarak sözleşmeli statüde öğretmen ve yönetici alımına gidecek yapılar oluşturulmalıdır.

8. Bu alanda uygulamaları olan ülkelerdeki örnekler incelenmeli ve ülkemize uygunluğu bakımından irdelenerek yararlanılmalıdır.

Okul temelli yönetimin ülkemizde, ulusal amaçlar çerçevesinde olacak şekilde, MEB'nin gözetim ve denetimi altında, iyi bir planlama, izleme ve sürekli değerlendirme ile yaşama geçirilmesi durumunda, merkezi yönetimin iş yükü azalacağı gibi, gereksiz harcamaların ve zaman kaybının da önüne geçilecektir. Okul temelli yönetim, yöresel sorunların çözümünde, tüm paydaşları bir araya getirdiği; ve herkesin sorumluluk almasını ve hesap verir olmasını sağladığı için, sorunlara daha isabetli ve daha etkili çözümler bulunabilecek, etkili eğitimin gerçekleştirilmesi yönünde okulların üzerindeki baskı artacak, zararlı unsurlar daha yakından izlenebilecek ve önlemler daha etkili alınabilecek; ve daha önemli plan ve projeleri hayata geçirebilmek imkanı bulunabilecektir.

KAYNAKLAR

- Aytaç, T., (2000), *Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A.. (2000). "İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(495-506).
- Balcı, A., (1995), *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: TDFO yayınları.
- Briggs, L.K. and Wohlstetter, P, (1999), "Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy" <http://www.usc.edu/dept/education/cegov/publications/briggsandwohlstetter1999.pdf> (12 03. 2004 yılında indirildi).
- David, J.L., (1996), "The who, what, and why of site-based management", *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 4.
- Erdoğan, İ., (2000), *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ., (24.02.2003), Türk Eğitim Sistemi Nasıl Yönetilmeli, Liberal.org. http://www.liberal-dt.org.tr/guncel/Diger/irer_turkegitim.htm (17. 10,2004'te alındı).
- EURYDICE (a) (2007), Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe2007-2008- The Education System of Denmark, http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/DK_EN.pdf (11.07, 20007'de alındı).
- EURYDICE (b) (2007), Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe 2007-2008 - The Education System of Finland, http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FI_EN.pdf (11.07, 20007'de alındı)
- EURYDICE (c) (2007), Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe 2007-2008-The Education System of France, http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_EN.pdf (11.07, 20007'de alındı).
- EURYDICE (d) (2007), Eurybase The Information Database on Education Systems in

Europe 2007-2008 - The Education System of UK, http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UK_EN.pdf (11.07, 20007'de alındı).

Holloway, J., (2000), "The Promise and Pitfalls of Site-Based Management", *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 7.

Işık,H., (2000),"Okul Bölgelerinin Yapısı ve İşleyişi ABD Örneği", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (561-570).

Machiavelli, B.R., (2000), "Opinion of the Economic and Social Committee on the 'Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on European cooperation in quality evaluation in school Education", *Official Journal of the European Communities*, C 168/30.

M.E.B., (1999),*Tebliğler Dergisi*, Kasım, sayı:2506. Ankara.

NCREL (1994), Decentralize four key resources, <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/go1key.htm> (13.18. 2006'da alındı).

NCREL, (1993), Site-Based Manegement <http://www.ncrel.org/ncrel/sdrs/areas/isues/envrnmnt/go/93-1site.htm> (10.03.2006'da alındı).

Şişman, M. Ve Turan, S. (2002). Eğitim ve Okul Yönetiminde Eğitim Bölgesi Danışma Kurullarının İşlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 136–146.

Türkoğlu, A., (1999), *Karşılaştırmalı Eğitim -Dünya Ülkelerinden Örnekler*, Adana: Baki Kitapevi.

Usluel, Y. (1995), *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi

EK – I ANKET MADDELERİ

1. 1. Okul temelli yönetim, her ilde bir bölgede pilot uygulama olarak başlatılmalıdır.
2. Okul temelli yönetim için eğitim politikaları geliştirilmelidir
3. Diğer resmi kurum ve kuruluşlarla yakın işbirliği sağlanmalıdır.
4. Eğitim bölgeleri, bölge koşulları göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır.
5. 5. Eğitimle ilgili karar verme sürecine eğitim bölgesi toplumu da katılmalıdır.
6. Bölge ve okul düzeyinde tüm eğitim çalışanlarının mesleki gelişimi için hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.
7. Eğitim bölgesindeki üniversitelerle etkili eğitim açısından sürekli işbirliği sağlanmalıdır.
8. Okul temelli yönetim, eğitim bölgesinin gereksinim ve koşullarına göre, bir plan dahilinde yürütülmelidir.
9. Okul temelli yönetim kapsamında, görev ve sorumlulukları belirleyen yasalar yeniden gözden geçirilmelidir (okul kurulları, bölge eğitim kurulları, Milli Eğitim Müdürü, müfettişler, okul müdürü, öğretmenlerle vb. kişi ve oluşumlarla ilgili yasalar)
10. Her okuldaki öğretim standartları açıkça belirtilmelidir
11. Her okul bölgesindeki okulların işleyişine ilişkin bir okul bölgesi eğitim kurulu oluşturulmalıdır.

12. Bölge Eğitim Kurulu, bağımsız çalışmalıdır (eğitim politikalarının oluşturulması, program geliştirme, personel seçimi ve istihdamı vb. hususlarda)
- 13.. Bölge eğitim kurulu o bölgedeki okul ve toplum temsilcilerinden oluşmalıdır (okul müdürleri, veli temsilcileri, iş dünyası temsilcileri, belediye başkan temsilcisi, müfettiş, sendika temsilcisi gibi kişiler)
- 14.. Yöneticiler etkili liderlik alanında eğitime tabi tutulmalıdır.
15. Okul etkililiğini sağlamaya yönelik örgütsel değişim için kamuoyu oluşturulmalıdır.
16. Eğitim bölgesindeki her okulun performansını değerlendirmeye yönelik bir performans değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- 17.. Bölge eğitim kurulu, okul kurulu ile birlikte çalışarak bölge temelli okullar için vizyon geliştirmelidir.
18. Bölgesel ihtiyaçlar bölgesel kaynaklarla karşılanmalıdır.
19. Bölge kaynaklarının yetersiz olduğu durumlarda, devlet yardımı ile destek sağlanmalıdır.
20. Başarılı kişilerin sistemde kalabilmesi ve sisteme çekilebilmesi için teşvik edici bir ücret sistemi sağlanmalıdır.
21. Bölge Eğitim kurulu, hükümetlerin eğitim konusundaki politika ve düzenlemelerine yönelik görüş bildirmelidir.
22. Bölge Eğitim kurulu, yasal olarak bakanlığa karşı eğitim-öğretim hizmetlerinden sorumlu olmalıdır.
23. Bölge Eğitim kurulu, eğitim-öğretim hizmetlerinin denetimi ile ilgili kararlar alıp uygulamalıdır.
24. Okul kurulları, okul müdürü, öğretmen temsilcileri, veli temsilcileri, öğrenci temsilcilerinden oluşmalıdır.
25. Okul temelli yönetimde, yörenin koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programlarına yer vermelidir.
26. Her okul her yıl gelişme planı yapmalıdır.
27. Okul müdürleri sözleşmeli olarak işe alınmalıdır.
28. Her okul, öğretim yılı sonunda, amaçların ne oranda gerçekleştiğini açıklamalıdır.
29. Okul Müdürlerinin istihdamında, eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans yapmış olmaları koşulu getirilmelidir.
30. Okul müdürlerinin istihdamında mevcut yönetici atama ve görevde yükseltme kriterleri göz önüne alınmalıdır.
31. Okul müdürlerinin performans değerlendirmeleri her yıl yapılmalıdır.
32. Okul Müdürlerinin performans değerlendirmesinde, örgütsel gelişme unsurları temel alınmalıdır (öğrenci başarısı, öğretmenin mesleki gelişimi, sosyal talep vb.)
33. Okul müdürlerinin performans değerlendirmesinde bölge eğitim kurulları sorumlu olmalıdır.
34. Görevinde başarısız olan okul müdürlerinin işine son verilmelidir.
- 35..Öğretmenler sözleşmeli olarak işe alınmalıdır.
36. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, öğrencilerin öğrenme durumları temel alınmalıdır.
37. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde bölge eğitim kurulları söz sahibi olmalıdır.
38. Görevde başarısız olan öğretmenin işine son verilmelidir.



Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 175-194, ELAZIĞ-2008

YÖNETİCİ PERFORMANSINI DEĞERLENDİRMEDE İKİ ÖNEMLİ DEĞİŞKEN: PLANLAMA TUTUMU VE DENETİM ZAMANI (GENÇLİK VE SPOR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ ÖRNEĞİ)

*Two Important Variables To Evaluate The Manager's Performance:
Planning Approach And Supervision Time
(Example of The Youth and Sports General Directorate)*

Mehmet DENİZ* **Erkan T. DEMİREL**** **Fikret RAMAZANOĞLU*****

ÖZET

Günümüz yöneticileri, ilgilendikleri faaliyetlerin çokluğu ve karmaşıklığı nedeniyle zaman baskısını yoğun bir şekilde hissetmektedirler. Bu baskının olumsuz yönleri nedeniyle etkinliklerini kaybedebilmektedirler. Yöneticilerin performansları, başarılı bir zaman yönetimiyle yükselecektir. Zamanı başarılı şekilde yönetmenin önemli iki ölçüsü; yönetsel zamanı planlamak ve denetlemektir. Bu çalışma, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü teşkilatındaki yöneticilerin zaman yönetimi performanslarının ölçülerinden olan planlama ve denetim tutumlarına ilişkin etkinlik düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Yöneticilerin planlama tutumu açısından gösterdikleri performans orta düzeydedir (%66.12). Yöneticilerin denetim zamanı tutumu açısından gösterdikleri performans da düşük düzeydedir (%48.92).

Anahtar Kelimeler: Zaman, Etkin Zaman Yönetimi, Yönetici, Spor Yöneticiliği.

ABSTRACT

Today's managers feel the pressure of time continuously due to majority and complexity of the duties to be fulfilled. They lose their efficiencies because of the negative effects of this pressure. The performance of managers shall increase by a successful time management. The two important factors to manage the time are the planning and supervise the managerial time. This study is done so as to observe the efficiency levels of planning and supervision criterias of the time management performance of the managers who work in the Youth and Sports General Directorate. The planning behaviour of the managers are to be at medium level (66.12%). The supervise behaviour of the managers are to be at low level (48.92%).

Key Words: Time, Effective Time Management, Manager, Sports Management.

* İnönü Üniversitesi, İ.İ.B.F. Malatya, mdeniz@inonu.edu.tr

** Firat Üniversitesi, Sivrice M.Y.O. Elazığ, edemirel@firat.edu.tr

*** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, fikretramazanoglu@hotmail.com

GİRİŞ

Yaşamakta olduğumuz çağ, küreselleşme yolu ile çok hızlı değişimlere ve gelişmelere sahne olmaktadır. Küreselleşme ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, endüstriyel toplumlardaki insanların çoğunun zaman baskısını yoğun bir şekilde hissetmelerine yol açmaktadır. Durum bu iken, asıl problem, “zaman nasıl kullanılmaktadır?” sorusunun cevabını verebilme arayışlarıdır (Robinson and Godbey,2005:18).

Özellikle iletişim alanında görülen gelişmeler organizasyonlarda karar verme sürecini oldukça kısaltmaktadır. Mümkün olduğunca hızlı ve doğru kararlar almak örgütlerin sağlıklı olabilmeleri için elzemdir. Kararsızlık, karışıklık yaratarak zaman kaybına yol açabilir (Smith,1998:52). Bu durum, organizasyonların en kıt ve en eşsiz kaynağı olan zamanın etkin kullanılması bilincine sahip olmanın gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Örgütler amaçlarına ulaşmaya çalışırken bir takım çevresel unsurlarla birlikte hareket ederler. Bu faktörlerden en önemlileri, rekabetçi ortamın diğer elemanları olan rakipler ve zamandır. Örgütler, rekabet ortamında başarılı olabilmek için zamanı etkin kullanmak zorundadırlar (Kıngır,2007:32). Zamanı kullanabilen organizasyonların rekabet üstünlüğü elde edecekleri aşikârdır. Zamanın etkin kullanılması sonucunda organizasyonun tüm kaynakları da etkin kullanılacak, sistemin toplam etkinlik ve başarı düzeyi yükselecektir. Napoleon Bonaparte’ın zamanın önemine ilişkin sarf ettiği, “bir yeri tekrar ele geçirebiliriz ama zamanı asla” sözü, zamanın etkin kullanımının örgütün başarısı üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir (Greene,2000:18).

Zamanı etkin kullanma konusunda belirleyici olan unsur; sosyo-teknik sistemler olan örgütlerde faaliyetleri yönlendirme konumunda bulunan yöneticilerdir. Yöneticilerin performansı örgütün performansını doğrudan etkileyecek önemli bir faktördür. Her kaynağı olduğu gibi zamanı da etkin kullanmaları örgüte yüksek düzeyde fayda sağlayacaktır. Bu sebepten dolayı yöneticiler, hem kişisel zamanlarını hem de örgütün zamanını etkin yönetmekle ilgilenmelidirler (Tezeren,1988:10). Yüksek etkinlik düzeyine sahip olan yöneticiler, yerleri kolayca doldurulamayacak kişilerdir (Karlı,2004:93). Zaman, tasarruf edilemeyen, depolanamayan ve durdurulamayan en kıt kaynaklardan birisidir ve bu özelliği ile tüm yönetsel eylemlerin sonuçlarını doğrudan belirleyebilecek bir konuma sahiptir (Kıngır,2007:15). Etkin yöneticiler; zamanın sınırlayıcı bir faktör olduğunu ve iş başarısının sınırlarını en kıt kaynak olan zamanın çizdiğinin bilincindedirler. Zaman, arzı esneklikten tamamen uzak olan bir faktör olduğuna göre yöneticiler, bu kaynağı nereye gittiğini bilerek kullanmalıdırlar (Karlı,2004:101).

Etkinliğin hedeflerle sonuçları karşılaştırmak yolu ile örgütün amaçlarına ulaşma

derecesinin ortaya konulması anlamına geldiği düşünüldüğünde etkinlik(performans) ölçümünün amaç belirleme(planlama) ve denetimden geçtiği söylenebilir. Bu doğrultuda, yöneticilerin zaman yönetimi performanslarını belirlemede planlama tutumları ile denetim zamanlarının ilişkisini ortaya koymak amacıyla bu çalışmanın yapılması düşünülmüştür.

Bu bilgilerden hareketle; bu çalışmanın evreni olarak, spor yöneticileri seçilmiştir. Bilindiği üzere küreselleşme, her alanda olduğu gibi spor alanında da hızlı gelişmelere yol açmakta ve bu alanda çalışan yöneticilerin çalışma yoğunluklarını artırmaktadır. Ülkemizde son yıllarda çeşitli alanlarda büyük çapta uluslararası spor organizasyonları düzenlenmektedir ve spor önemli kamu hizmetleri arasında sayılmaktadır. Bu gibi nedenlerle araştırma örneklemini Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü teşkilatındaki yöneticilerin oluşturması düşünülmüştür. Sporcu yetiştirmek ve ülkenin sportif başarılarının sürekliliğini sağlamak gibi görevleri olan, uluslararası organizasyonlarda da kilit görevler üstlenen Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü teşkilatındaki yöneticilerin (merkez ve taşra) çalışma yaşamlarında, planlama ve denetim tutumlarına ilişkin mevcut durumlarının, zaman yönetimi perspektifinden tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yönetici Performans Değerlemesi

1.1.1 Yönetici

Yönetici kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle yönetim kavramı ifade edilmelidir. “Yönetim nedir?” sorusu, bilim adamlarının yıllardır cevabını aradıkları bir sorudur. Şimdiye kadar verilen cevaplar ise farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu nedenle de yönetim kavramının üzerinde görüş birliğine varılmış olan bir tanımı henüz yoktur (Koçel,2003:15). Yönetim kavramının büyük bir kesimin kabulünü gören tanımlarından birisi şöyledir: Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşabilmek için ana unsur insan kaynakları olmak üzere üretim faktörlerini, bilgiyi ve zamanı birbirleriyle uyumlu, verimli ve etkin kullandıracak, kararların alınması ile uygulanması süreçlerinin toplamıdır (Eren,2001:4).

Yönetim sürecinin ya da süreçlerinin ortaya çıkabilmesi için de birleştirici unsur olarak yöneticinin varlığına ihtiyaç duyulur. Bütün organizasyonlara can veren onu başarıya götüren unsurun ruh olduğu kabul edildiğinde, mekanik bir organizasyona can veren ve onu başarıya götüren ruhu aşıl原因 kişinin, yönetici olduğu söylenebilir (Hatipoğlu,1993: 220). Başka bir ifade ile yönetici, rotayı tayin eden kişidir (Hicks,1978:249). Yöneticinin görevi, işletmenin amaçlarını saptamak ve işletmeyi bütün

olarak bu amaçlara yönelmektir. Yönetici, amaçlara ulaşabilmek için karar alır, aldığı kararları uygular, üretim faktörlerini bulur, düzenler ve örgütler. Ayrıca, planlama, talimat verme ve denetleme yetkilerine sahip insanlara da yönetici denir (Doğan,1998:8).

1.1.2. Performans Değerlendirme

Performans, organizasyonun amaçlarına ulaşabilmesi için bireyin kullandığı yetkinlikler şeklinde tanımlanabilir. Organizasyon içerisinde bireyin performansı; işin teknik ve uzmanlık yönü ile ilgili olan görev performansı ile insanlar arası ilişkileri kolaylaştırma, uyumlaştırma, çok çalışma, inisiyatif kullanma, disiplin, motivasyon ve sorumluluk alma gibi amaçlara hizmet eden kurumsal performans olarak iki kısma ayrılır (Barutçugil,2002:47).

Performans değerlendirmesi ise bireyin görevdeki başarısı, işteki tutum ve davranışları, ahlâk durumu ve özelliklerinin örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır (Barutçugil,2002:179). Performansın ölçülmesi yani değerlendirilmesi örgütlerin önemli faaliyet alanlarındandır. Çalışma hayatındaki değişiklikler, rekabet, değişen dış talep ve beklentiler, değişen örgütsel roller ve bilgi teknolojilerinin gücü gibi sebepler, performansın ölçülmesini gerekli kıldıkları gibi kolayca gerçekleştirilmesine de yardımcı olmaktadır. Performans ölçümü, planlama ve denetim(kontrol) sürecinin ayrılmaz parçalarıdır. Bu nedenle, örgüt kurulduğu andan itibaren başta insani kaynaklar olmak üzere tüm kaynakların yönetiminde göz önüne alınması gereken önemli bir araçtır (Şimşek ve Nursoy,2002:12).

Genel anlamda performans değerlendirmesi, hedefler ile elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda yapılan ölçümlerde, örgütsel faaliyetler verimlilikten (işlerin doğru yapılması) ziyade etkinlik (doğru işlerin yapılması) üzerine odaklanılarak değerlendirilmelidir (Şimşek ve Nursoy,2002:12). Örgütlerin tanımlanmış amaçlarına ulaşmak amacıyla gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonucunda söz konusu amaçlarına ulaşma derecesi demek olan etkinlik önemli bir performans boyutudur. Amaçları temel alan etkinliğin, amaçların gerçekleşme düzeyini organizasyonun çıktıları ile ilişkilendirerek belirlemesi nedeniyle önemli bir performans boyutu olarak kabul edildiği ifade edilmektedir (Akal,2002:16).

1.2. Planlama ve Yöneticilerin Planlama Tutumları

Plan, amaçlara erişmek için ne yapılması gerektiğini belirten yol haritasıdır. Başka bir ifade ile amaçları gerçekleştirmenin yol ve araçlarının göstergesidir. Planın belirleyici unsuru olan amaç kavramı ise organizasyonun ileride gerçekleştirmeyi arzu ettiği durumları ifade etmektedir (Eren,2001:155). Planlama ise belirli amaçlara ulaşmak için

eldeki seçenekler ya da izlenecek yollar içerisinde bir seçim yapmak anlamına gelir. Bu bakış açısıyla, karar vermek şeklinde de ifade edilebilir (Deniz,1996:16).

Yönetim, planlamayla başlar. Planlama işi yapılmadığı sürece harcanan çabaların doğru yönde olduğundan emin olunması mümkün değildir (Yılmaz ve Aslan,2002:28). Yönetim sürecinin ilk adımı olması nedeniyle planlama, stratejik öneme sahip bir işlemdir. Bu aşamada yapılacak her tür hata yönetsel süreçlerin hepsinde başarısızlığa neden olabilir (Deniz,1996:17).

Örgütsel etkinliğin, amaçları gerçekleştirme derecesi olduğu gerçeğine dönüldüğünde bunun ancak zaman faktörü içerisinde anlam kazandığı görülecektir. Zaman kadar değerli ve eşsiz hiçbir kaynağın olmadığı ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir (Bond,1991:107). Bir başka ifade ile etkinlik, zaman ve amaç boyutu çerçevesinde oluşmaktadır. Etkin zaman yönetimi de amaçların bilinmesi ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için yapılacak planların uygulanmasıyla mümkün olacaktır (Yılmaz ve Aslan,2002:28).

Planlama geleceğe dönük olması nedeniyle, karar alma, eyleme geçme ve sonuca varma arasında belirli bir zaman dilimini içermektedir. Yani kısa, orta ve uzun vadelerde zamanın yönetilmesi demektir. Bir başka ifade ile yaşanan zaman ile gelecek zaman arasında köprü vazifesi görmektedir (Demir,2006:69).

Örgütlerde büyük para ve zaman kayıplarına neden olan konulardan birisi belki de en önemlisi plansızlıktır. Birçok yönetici “zamanları olmadığı” bahanesiyle bu çok önemli faaliyeti ihmal etmektedirler. Özgürlükleri sınırladığı iddiası da yöneticilerin büyük bir kısmının, planlamaya sıcak bakmama nedenlerinden birisidir. Yapılan araştırmalar, yöneticilerin durak bilmez bir hızla çalıştıklarını, faaliyetlerinin genellikle kısa vadeli, çeşitli, birbirinden kopuk olduğunu ve fikri faaliyetlerden çok fiziki faaliyete dönük olduklarını göstermiştir (Yılmaz ve Aslan,2002:28). Bu sonuç, yöneticilerin planlamaya ilişkin tutumlarının pek olumlu olmadığını göstermektedir. Planlamanın en büyük getirisinin yöneticilere zaman kazandırması ve planlamanın yönetimin ilk basamağında olmasına rağmen, yöneticilerin eğilimlerinin olumsuz olması, zaman yönetimi ve planlılık bilincinden uzak olduklarının işaretidir.

Yöneticilerin planlama tutumlarını oluşturan değerler şu şekilde incelenmektedir (Deniz,1996:192-197):

- Plan yapma
- Hedeflerin belirlenmesi
- Önceliklerin belirlenmesi
- Olağanüstü durumlar için ek zaman ayırma
- Planlamaya ayrılan günlük zaman
- Zaman baskısını hissetme
- Günlük plan yapma

Plan yapma, mantıklı bir süreç içerisinde düşünmeye sevk etmek yolu ile yöneticilerin işlerine düzen ve disiplin getirecektir. Bu sayede elde edilecek ek zaman dilimlerinde yöneticiler, asli görevleri olan strateji geliştirme ve hedef belirlemeye yoğunlaşacaklardır. Planlamaya etkin zaman yönetimi mantığı ile bakıldığında; yöneticilerin işleri ile ilgili hedeflerini belirleyerek ve organize ederek bütün vadelerde zamanlarını rasyonel yönetebilecekleri gerçeğine ulaşılabilir. Yönetimin ilk adımı olmasından dolayı planlama, zamanı kontrol altına alabilmenin de ilk adımı olarak sayılabilir (Kıngır,2007:9). Zamanın yönetimine ilişkin bir çalışmada; zamanı kontrol etmenin anahtarının hedefleri belirlemek olduğu vurgulanmakta, hedeflerin planlama sürecinde bir araç olduğu ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararlar alınarak işler yürütüldüğünde zamanın daha etkin kullanılacağı belirtilmektedir (Huber,2005:16). Etkin bir zaman yönetimi, kendini ve örgütün diğer unsurlarını başarılı bir şekilde organize etmekten geçmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırma; zamanın etkin bir şekilde kullanımı ile organizasyon arasında pozitif bir ilişki olduğunu aktarmaktadır (Kelly and Johnson,2005:13).

Zamanını etkili ve verimli şekilde kullanmak isteyen yöneticiler, yapmaları gereken faaliyetleri listelemeli ve önemlerine göre önceliklerini tespit etmelidirler. Gereksiz veya önemsiz gördükleri faaliyet veya faaliyetler varsa bunları elemelidirler. Günlük plan yapma, yöneticilere ellerindeki zamanın her anını değerlendirme ve bir anını bile boşa harcamama konusunda büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Mesaiye başlarken ilk birkaç dakikanın o günkü işleri planlamaya ayrılmasının, bu konuda yardımcıları ve sekreterlerle işbirliği yapılmasının planlama tutumunun oluşumunda büyük ölçüde katkı sağlayacağı bilinmelidir. Olağanüstü hallerin çıkabileceği düşünülerek zaman planlarında bir miktar esneklik bırakılması planlama tutumunun belirleyici unsurlarından bir diğeridir. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan “Hiç zamanım yok” veya “zaman bana yetmiyor” anlamındaki sözler zaman baskısını ifade etmektedir. Aslında zaman herkes için önemlidir ama özellikle yöneticiler için bu önem çok daha fazladır. Bu şekilde zamana karşı yarış halinde olmanın yaratacağı stresi aşmak planlama tutumunun etkinliği sayesinde aşılabılır.

1.3. Denetim ve Yöneticilerin Denetim Tutumları

Yönetimin temel işlevlerinin sonuncusu olan denetim, diğer yönetim işlevlerinin neyi, nasıl ve ne derecede başardığını araştırır ve belirler. Örgütün saptanan amaçlara ulaşp ulaşmadığının ve ulaşma ya da ulaşamama derecesinin belirlenmesi ancak denetim işlevinin yerine getirilmesi ile mümkün olabilir.

Denetim, yapılması planlanan faaliyetler ile gerçekleşen faaliyetlerin karşılaştırılması anlamına gelmektedir. Denetim işlevi ise planlama aşamasında öngörülen işlerle diğer yönetim işlevlerinin sonucu gerçekleşen işlerin karşılaştırılması faaliyetini ifade etmektedir (Doğan,1998:267).

Örgütlerde zaman kaybına neden olan en büyük faktörlerden birisi, yöneticilerin kontrol edebilecekleri ve edemeyecekleri olayların ayırımını yapamamalarıdır. Kontrol yani denetim işlevi tepe yönetimin uhdesinde olsa da alt kademelere devredilerek, alt kademelerdeki yöneticilere bilgi ve uzmanlıklarını daha etkin bir şekilde kullanma fırsatı verilebilir. Böylece örgütün her kademesinde amaç-sonuç karşılaştırması daha kolay yapılabilecek ve muhtemel sapmalar başka süreçleri etkilemeden kendi yerlerinde ve en kısa sürede düzeltilebilecektir (Demir,2006:76).

Yöneticilerin denetim tutumlarını oluşturan değerler şu şekilde incelenmektedir (Deniz,1996:43-48):

- | | |
|--|--|
| • Astların gözetim ve denetimine ayrılan zaman | • Yöneticilerin denetimi altındaki zamanın büyüklüğü |
| • Ayrıntılı denetleme tutumu | • Günlük tutma alışkanlığı |

Astların gözetim ve denetimlerine ayrılan zaman diliminin büyüklüğü yöneticiler için önemli bir zaman tuzağı olabilir. Yetki ve sorumluluklar dengeli bir şekilde dağıtılmış ve herkesin anlayacağı şekilde açık olarak belirtilmişse bu konuda bir sıkıntı yaşanması olası değildir. Bu konuya olması gerekenden fazla zaman ayrılması yöneticilerin öncelikli görevleri olan stratejik konulara yoğunlaşmalarını zorlaştıracaktır. Yöneticilerin gelişen günlük olaylara göre günlük zamanlarından harcamak zorunda oldukları miktar, denetimleri altındaki zaman diliminin büyüklüğü ile ilgilidir. Günlük gelişmeler zaman kullanımında önemli ölçüde değişikliğe yol açıyorsa, yöneticilerin kendi inisiyatifleri ile denetleyebilecekleri zaman dilimi çok geniş değildir. Denetlemede ayrıntılara girmek; mükemmeli aramak ve gerek iş yapılırken gerekse de tamamlandıktan sonra çalışanları ince detaylara kadar denetlemek şeklinde ifade edilebilir. Bu tutum, gereksiz ayrıntılarla ilgilenmek suretiyle zaman israfına neden olabilir. Günlük tutma alışkanlığı da yöneticilere, hatırlama ve öncelikleri not etme konusunda büyük ölçüde yardımcı olacaktır.

1.4. Planlama – Denetim İlişkisi

Yönetim işlevleri sırası ile planlama, örgütlenme, yöneltme, eşgüdümleme ve denetimdir. Daha önce de belirtildiği gibi yönetimin ilk adımı, planlamadır. Planlama ile başlayan süreç, denetim ile sonuca ulaşmaktadır.

İlk aşama olan planlamada, üç unsurdan oluşan bir süreç söz konusudur

(Mackey,1993:55):

- a. Hedefi belirlemek.
- b. Bu hedeflere ulaşmak için bir plan geliştirmek.
- c. Bu planı uygulayabilmek için zamanı denetleyebilmek.

Denetimin birinci aşaması da standart oluşturabilecek amaçların diğer bir ifade ile hedeflerin belirlenmesi aşamasıdır. Denetim faaliyetinin bir anlam ifade edebilmesi için örgüt faaliyetlerinin sonuçları, "standart" olarak tanımlanabilecek bir ölçütle karşılaştırılmalıdır. Denetim faaliyetinin birinci aşaması olan standartların belirlenmesi, planlama faaliyeti esnasında gerçekleştirildiği için denetim ile planlama faaliyetleri arasındaki bağıntı için “denetim planlama ile başlar” ifadesi kullanılabilir. Planlamanın amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi de denetim faaliyetinin elde ettiği sonuçlar aracılığı ile belirlenmektedir. Bu durumda; “planlama, denetim varsa anlamlı olur” ifadesi de rahatlıkla söylenebilir.

Denetlemenin planlama ile ilgili bir süreç olduğu açıktır. Denetim ancak; hedefleri, araçları ve yöntemleri açıkça belirlenmiş planlar varsa gerçekleştirilebilir (Can,2000:241).

2. UYGULAMA

2.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatlarında çalışan yöneticilerin zaman yönetimi performanslarının ölçülerinden olan planlama ve denetim tutumlarına ilişkin etkinlik düzeylerini, etkinlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip gösteremediğini ve bu tutumlar arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

2.2. Çalışmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma evrenini Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatlarında çalışan yöneticiler oluşturmaktadır. Teşkilatta çalışan toplam yönetici sayısı 2005 yılı sonu itibarıyla 552'dir. Evren içerisinden tesadüfi olarak seçilen 120 yöneticiye anket gönderilmiş, geri dönen 90 form içinden 88'i değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anket sayısı evrenin %15,94'ünü, anket gönderilen grubun ise %73,33'ünü oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama ve Analiz Yöntemi

Araştırmanın veri toplama araçları, literatür tarama ve ankettir. İlgili literatür derlendikten sonra literatür verileri ışığında oluşturulan anket formu pilot uygulama ile

test edilmiş ve son hali verildikten sonra posta yolu ile yöneticilere gönderilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistiksel analizler ise SPSS 12.0 paket programı aracılığı ile yapılmıştır.

Ankette her tutuma karşılık bir beklenen puan bulunmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplar ise gözlenen puanları oluşturmaktadır. Gözlenen puanlar beklenen puanlara bölünmek sureti ile etkinlik düzeyi hesaplanmıştır. %50 ve altındaki etkinlik seviyesinin “düşük”, %50’den büyük ve %70’den küçük etkinlik seviyesinin “orta”, %70 ve üzerindeki etkinlik seviyesinin ise “yüksek” olduğu varsayılmıştır.

2.4. Verilerin Değerlendirilmesi

2.4.1. Genel Bilgilere Yönelik Değerlendirme

Tablo 1: Unvanlar

Unvan	Sayı	%	Unvan	Sayı	%
Genel Md. Yrd.	2	2,3	Şube Md. (Taşra)	44	50
Şube Md. (Merkez)	8	9,1	Gençlik Merk. Md.	4	4,5
Federasyon Gen. Sekr.	24	27,3	Spor Eğt. Merk. Md.	2	2,3
İl Müdürü	4	4,5	Toplam	88	100

Tablo 1’de ankete katılan yöneticilerin unvanlarına göre dağılımları görülmektedir. En çok katılım %50 ile İl Şube Müdürlerinde görülmekte, bu grubu %27,3 ile Federasyon Genel Sekreterleri, %9,1 ile de Genel Müdürlük Şube Müdürleri izlemektedir. Genel Müdür ve Yardımcıları üst kademe yönetici olarak kabul edildiğinde bu grup ankete katılanların %2,3’ünü oluşturmaktadır. Merkez Şube Müdürleri, Federasyon Genel Sekreterleri ve İl Müdürleri’nden oluşan grup orta kademe yönetici olarak kabul edilmiştir. Orta kademe yöneticilerin ankete katılanlar arasındaki payı %40,9’dur. İl Şube Müdürleri, Gençlik Merkezi Müdürleri ve Spor Eğitim Merkezi Müdürlerinden oluşan grup ise alt kademe yöneticiler olarak kabul edilmiştir. Bu grubun ankete katılanlar arasındaki payları ise %56,8’dir

Tablo 2: Kişisel Bilgiler

	a		b		c		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Yaş	66	75	22	25			88	100
Cinsiyet	2	2,3	86	97,7			88	100
M. Süresi	4	4,5	26	29,6	58	65,9	88	100
G.Süresi	50	56,8	32	36,4	6	6,8	88	100
Eğitim	6	6,8	74	84,9	8	9,1	88	100
M. Hal	82	93,2	6	6,8			88	100

Yaş : a(30-50 arası (orta yaşlı)), b(50 üzeri (ileri yaşlı))

Cinsiyet : a(bayan), b(erkek)

Memuriyet süresi : a(10 yıl ve altı(az tecrübeli)),b(11-20 yıl arası(orta tecrübeli)),c(20 yıl üzeri(fazla tecrübeli))

Görev süresi : a(10 yıl ve altı(az tecrübeli)),b(11-20 yıl arası(orta tecrübeli)),c(20 yıl üzeri(fazla tecrübeli))

Eğitim : a(düşük tahsil(lise)), b(orta tahsil(ön lisans ve lisans)), c(yüksek tahsil(lisans üstü))

Medeni hal : a(evli), b(bekâr)

Tablo 2’de kişisel bilgiler sunulmaktadır. Tabloya göre ankete katılan yöneticilerin %75’inin orta yaş grubunda, %25’inin ise ileri yaş grubunda oldukları görülmektedir. Yöneticilerin %97,7’sinin erkek, %2,3’ünde bayan oldukları tespit edilmiştir. Ankete katılan yöneticilerin %4,5’inin memuriyette az tecrübeli, %29,6’sının orta düzey tecrübeli, %65,9’unun ise fazla tecrübeli oldukları anlaşılmıştır. Mevcut görevlerinde geçirdikleri sürele bakıldığında %56,8 oranında olan bir grubun az tecrübeli, %36,4’lük bir başka grubun orta düzey tecrübeli ve %6,8 oranındaki bir grubunda fazla tecrübeli oldukları görülmektedir. Eğitim seviyeleri incelendiğinde; düşük seviyede olanların %6,8 , orta seviyede olanların %84,9 , yüksek seviyede olanların ise %9,1 oranlarında gruplar oluşturdukları görülmektedir. Ankete katılan yöneticilerin %93,2’si evli ve %6,8’i de bekârdır.

2.4.2. Planlama Tutumu ve Denetim Zamanına İlişkin Değerlendirmeler

Tablo 3: Planlama Tutumu

Planlama Tutumu	Beklenen Puan	Gözlenen Puan	Etkinlik Derecesi* (%)
Plan yapma	176	138	78,41 (yüksek)
Günlük plan yapma	176	110	62,50 (orta)
Planlamaya ayrılan günlük zaman	176	144	81,82 (yüksek)
Programda, beklenilmeyen olaylar için ek zaman ayırma	176	77,5	44,03 (düşük)
Hedeflerin belirlenmesi	528	376	71,21 (yüksek)
Önceliklerin belirlenmesi	528	400,5	75,85 (yüksek)
Zaman baskısını hissetme	176	34	19,32 (düşük)
Toplam	1936	1280	66,12 (orta)

*: Etkinlik derecesi = Gözlenen puan / Beklenen puan

Tablo 3’de planlama tutumu ile ilgili veriler sunulmaktadır. Buna göre, plan yapma tutumunun etkinlik seviyesi, %78,41 ile yüksek seviyededir. Bu sonuç yöneticilerin plan yapma konusunda iyi bir noktada olduklarını göstermektedir. Plan yapma tutumu konusunda yöneticiler arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(1)}=5,457-p<0,05$]. Bayanların tamamının (2/2) bu konudaki etkinlik düzeylerinin düşük olduğu, erkeklerin ise %25,58’inin (22/86) etkinlik düzeyinin düşük, %74,42’sinin (64/86) etkinlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Her gün için ayrı plan yapma tutumu ile ilgili etkinlik %62,50 ile orta düzeyi işaret etmektedir. Bu tutumun etkinliği kabul edilebilecek seviyededir. Plan yapma etkinliğine göre düşüş göstermesi planların vadelerinin orta ve uzun vadeleri kapsadığını düşündürmektedir. Bu tutum ile ilgili olarak yöneticiler arasında eğitim seviyelerine göre

farkın olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(2)}=9,153-p<0,05$]. Tahsil seviyesi düşük olanların %66,67'sinin (4/6) etkinlik seviyeleri düşük, %33,33'ünün (2/6) etkinlik seviyelerinin yüksek, tahsil seviyeleri orta olanların %54,05'inin (40/74) etkinlik seviyelerinin düşük, %45,95'inin (34/74) etkinlik seviyelerinin yüksek, tahsil seviyeleri yüksek olanların tamamının (8/8) etkinlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, tahsil seviyesinin yükselmesiyle zaman yönetimi ve planlılık bilincinin de yükseldiğini düşündürmektedir. Medeni hal değişkenine göre de günlük plan yapma konusunda farklılıklar görülmektedir [$\chi^2_{(1)}= 6,439-p<0,05$]. Evli yöneticilerden %46,34'ünün (38/82) etkinlik düzeyleri düşük, %53,66'sının etkinlik düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşılık bekâr yöneticilerin tamamının etkinlik seviyelerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu sonucun evlilik kurumunun düzenli yaşama alışkanlıklarını kazandırma yoluyla zaman kullanma konusunda üyelerine açılımlar sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Planlamaya ayrılan günlük zaman konusunda %81,82 ile oldukça yüksek bir etkinliğe erişildiği görülmektedir. Günlük plan yapma tutumunun etkinliği ile çelişir görünse de, her gün planlamaya özel zaman ayırdığını göstermesi açısından olumlu bir duruşa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Planlamaya ayrılan günlük zaman konusunda yaşa göre yöneticiler arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [$\chi^2_{(1)}=6,519-p<0,05$]. Orta yaşlı yöneticilerin %12,12'sinin etkinlik seviyeleri düşük, %87,88'inin etkinlik seviyeleri yüksektir. İleri yaşlardaki yöneticilerin %36,36'sının etkinlik seviyeleri düşük, %63,64'ünün ise yüksektir. Elde edilen sonuçlar, yaşın ilerlemesi ile birlikte tecrübenin de artmasının, zaman yönetimi ve planlılık bilinci düzeyini artırdığının göstergesidir.

Programda, beklenilmeyen olaylar için yani olağanüstü durumlar için ek zaman ayırma tutumunun %44,03 ile düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Planlama konusunda olumlu kabul edilebilecek etkinlik düzeylerini sergileyen yöneticilerin bu konuda yüksek seviyelere çıkamamaları, planlarında ve zaman kullanımlarında esneklik payının yeterince yer almadığını göstermektedir. Ek zaman ayırma konusunda yöneticiler arasında memuriyet sürelerine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır [$\chi^2_{(2)}=7,677-p<0,05$]. Düşük tecrübeli yöneticilerin tamamının (4/4) etkinlik seviyeleri de düşük çıkmıştır. Orta tecrübelilerin %46,15'i (12/26) düşük etkinlik düzeyinde kalmışken, %53,85'i de (14/26) yüksek etkinlik düzeyine ulaşmışlardır. Fazla tecrübeye sahip yöneticilerin %72,41'inin (42/58) etkinlik seviyeleri düşük, %27,59'unun da (16/58) etkinlik seviyeleri yüksektir. Tecrübesi fazla olan yöneticilerin bu konuda biraz daha temkinli oldukları görülmektedir. Yöneticilerin aralarında, yürütmekte oldukları görevle ilgili olarak da farklılık tespit edilmiştir [$\chi^2_{(2)}=12,874-p<0,05$]. Buldukları görevdeki tecrübesi düşük olanların %68'i

(34/50) düşük etkinlik seviyesinde, %32'si (16/50) yüksek etkinlik seviyesinde görülmektedir. Tecrübesi orta olanların %75'i (24/32) düşük seviyede etkinliğe ulaşmışlarken, %25'i de (8/32) yüksek düzeyde etkinliğe ulaşmışlardır. Tecrübesi fazla olanların tamamının (6/6) etkinlik seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tecrübesi fazla olan yöneticilerin ek zaman dilimleri ayırmaya diğerlerine göre daha fazla eğilimli oldukları görülmektedir. Yöneticiler arasında buldukları yönetim kademesine göre de farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(2)}=10,204-p<0,05$]. Alt kademe yöneticilerin %52'sinin (26/50) etkinlik düzeyleri düşük, %48'inin (24/50) etkinlik seviyeleri yüksektir. Orta kademe yöneticilerin %83,33'ünün (30/36) etkinlik seviyeleri düşük iken %16,67'sinin (6/36) etkinlik seviyeleri yüksektir. Üst kademe yöneticilerin tamamının (2/2) etkinlik seviyeleri ise düşüktür. Ek zaman ayırma konusunda en iyi performansı alt kademe yöneticilerin sergiledikleri görülmektedir. Cinsiyet, yöneticiler arasında ek zaman ayırma konusunda farklılık oluşturan bir başka faktördür [$\chi^2_{(1)}=3,957-p<0,05$]. Bayan yöneticilerin tamamı (2/2) bu konuda yüksek düzeyde etkin olarak çalışırken, erkek yöneticilerin %67,44'ünün (58/86) etkinlik seviyelerinin düşük, %32,56'sının etkinlik seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, bayan yöneticilerin daha temkinli çalıştıklarını düşündürmektedir.

Hedeflerin belirlenmesi ile ilgili etkinlik düzeyi de %71,21 ile yüksek düzeyde bir görünüm arz etmektedir. Planlamanın hedeflerle başlıyor olması ve hedef belirlemenin zamanı etkin kullanma konusunda önemli bir unsur kabul edilmesi gerçekleri ile beraber değerlendirildiğinde, bu sonucun, yöneticiler için gayet olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Hedef belirleme konusunda yöneticiler arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır.

Önceliklerin belirlenmesi tutumu ile ilgili etkinlik düzeyi de %75,85 ile yüksek seviyededir. Bilindiği gibi önceliklerin belirlenmesi, zamanı kullanma ve planlama faaliyetlerinin rasyonel koşullarda gerçekleştirilebilmesi için elzemdir. Bu şekilde, gereksiz ya da önemsiz ayrıntılarla zaman kaybı yaşanmasının önüne geçilebilmektedir. Bu konuda eğitim seviyelerine göre yöneticiler arasında fark olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(1)}=10,255-p<0,05$]. Eğitim düzeyi düşük olanların %66,66'sının (4/6) etkinlikleri orta seviyede, %33,34'ünün yüksek seviyededir. Eğitim düzeyi orta olanların %8,1'inin (6/74) etkinlikleri düşük seviyede, %21,62'sinin (16/74) etkinlikleri orta seviyede ve %70,27'sinin (52/74) etkinlikleri yüksek seviyededir. Eğitim düzeyi yüksek olanların tamamının (8/8) etkinlikleri yüksektir. Eğitim seviyesi yükseldikçe öncelik belirlemeye olan eğilimde yükseldiği görülmektedir. Bu sonuç, eğitimin öncelik belirleyerek zamanı kullanma konusunda bireyleri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öncelikleri belirleme konusunda yöneticiler arasında medeni hallerine göre farklılık olduğu

görülmüştür [$\chi^2_{(1)}=8,116-p<0,05$]. Evli yöneticilerin %4,88'inin (4/82) etkinlik düzeylerinin düşük, %24,39'unun etkinlik düzeylerinin orta, %70,73'ünün (58/82) etkinlik düzeyleri yüksektir. Bekâr yöneticilerin %33,33'ünün (2/6) etkinlik düzeyleri düşük, %66,67'sinin (4/6) etkinlik düzeyleri yüksektir. Evlilerin büyük bir çoğunluğunun etkinliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun, evliliğin düzenli yaşama alışkanlıklarını kazandırma yoluyla, zaman kullanma konusunda insanlara açılımlar sağlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Zaman kısıtlamalarından dolayı yaşanan baskılarla ilgili etkinlik düzeyi %19,32 ile çok düşük bir seviyede tezahür etmektedir. Bu sonuç, yöneticilerin zaman kısıtlamalarının yarattığı baskılarla mücadele etmede başarısız olduklarını göstermektedir. Yöneticilerin planlama tutumları ile ilgili genel etkinlik seviyeleri ise %66,12 olarak hesaplanmıştır. Vasat bir seviyeyi işaret eden bu sonuç üzerine, yöneticilerin çok iyi bir düzeyde oldukları söylenemese de, olumsuz noktada oldukları da söylenemez. Bu konu ile ilgili olarak yöneticiler arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır.

Yöneticilerin planlama tutumu ile ilgili genel etkinlik düzeyleri %66,12 ile orta düzeyde başarılı olarak kabul edilen performans sonucunu göstermektedir. Ankete katılan yöneticilerin planlama tutumu konusunda beklenen düzeyin altında kaldıkları görülmektedir. Ancak, başarısız olduklarını söylemek de mümkün değildir. Planlı çalışma bilincine yeterince sahip olmamalarının sebeplerinin, bilgi eksikliği, görev ve sorumlulukların dengesiz dağılımı, iletişim teknolojilerinden, yardımcılarından ve sekreterlerden yeterince yararlanamama gibi nedenlerin yanı sıra; zamanı algılama konusunda geçmişe takılıp kalmaktan dolayı ileriye düşünmemekten kaynaklandığı düşünülmektedir. Planlama tutumu ile ilgili genel etkinlik düzeyi konusunda, yöneticiler arasında eğitim seviyelerine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(4)}=10,566-p<0,05$]. Eğitim seviyesi düşük olan yöneticilerin tamamının etkinlik düzeyleri (6/6) orta derecededir. Eğitim seviyesi orta olan yöneticilerin %10,81'inin (8/74) etkinlik düzeyleri düşük, %54,05'inin etkinlik düzeyleri orta, %35,14'ünün etkinlik seviyeleri yüksektir. Eğitim seviyeleri yüksek olan yöneticilerin %33,33'ünün (2/6) etkinlik seviyeleri orta, %66,67'sinin (4/6) etkinlik seviyeleri yüksektir. Bu sonuç; eğitim seviyesi arttıkça zaman yönetimi ve planlılık bilincinin de arttığı görüşünü desteklemektedir. Söz konusu tutumla ilgili olarak yöneticiler arasında yönetim kademelerine göre farklılık olduğuna rastlanmıştır [$\chi^2_{(4)}=14,263-p<0,05$]. Alt kademe yöneticilerin %4'ünün etkinlik düzeyleri düşük, %48'inin (24/50) etkinlik düzeylerinin orta, %48'inin de (24/50) etkinlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Orta kademe yöneticilerin %16,66'sının (6/36)

etkinlik düzeyleri düşük, %66,67'sinin etkinlik düzeyleri orta, %16,66'sının da etkinlik düzeyleri yüksektir. Üst kademe yöneticilerin tamamının (2/2) etkinlik düzeyleri yüksektir. Üst kademe yöneticilerin alt kademelerindeki yöneticilere göre çok daha yüksek etkinlik düzeyine eriştikleri görülmektedir. Söz konusu farklılığın, yönetim kademelerine göre yöneticilerin iş yüklerinin değişmesinden ve kullandıkları araçların (sekreter, iletişim teknolojileri...) performanslarını pozitif yönde etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Planlama tutumu ile ilgili olarak yöneticiler arasında medeni hallerine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(2)}=6,678-p<0,05$]. Evli olan yöneticilerin %7,32'sinin (6/82) etkinlik düzeyleri düşük, %53,66'sının (44/82) etkinlik düzeyleri orta, %39,02'sinin (32/82) etkinlik düzeyleri ise yüksektir. Bekâr yöneticilerin %33,33'ünün (2/6) etkinlik düzeyleri düşük, %66,67'sinin etkinlik düzeyleri ortadır. Bu sonuç ile evliliğin düzenli yaşam alışkanlıklarını yerleştirerek planlılık eğilimlerini pozitif yönde geliştirdiği görüşü daha da güçlenmektedir.

Tablo 4: Denetim Zamanı Tutumu

Denetim Zamanı Tutumu	Beklenen Puan	Gözlenen Puan	Etkinlik Derecesi* (%)
Astların gözetim ve denetimlerine ayrılan zaman	132	102	77,27 (yüksek)
Yöneticilerin denetimi altındaki zamanın büyüklüğü	176	132	75,00 (yüksek)
Ayrıntılı denetleme tutumu	352	116	32,95 (düşük)
Günlük tutma alışkanlığı	176	59	33,52 (düşük)
Toplam	836	409	48,92 (düşük)

*: Etkinlik derecesi = Gözlenen puan / Beklenen puan

Tablo 4'de denetim zamanı tutumu ile ilgili sonuçlar gösterilmektedir. Astların gözetim ve denetimlerine ayrılan zaman tutumuna ilişkin etkinlik düzeyinin %77,27 ile yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yöneticilerin astların gözetim ve denetimlerine ayırdıkları zaman diliminin çalışma zamanları içerisinde dengeli bir şekilde yer aldığını düşündürmektedir. Bu tutumla ilgili olarak yöneticiler arasında cinsiyetlerine göre farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(1)}=6,958-p<0,05$]. Bayanların tamamının (2/2) etkinlik düzeyleri düşüktür. Erkeklerin %20,93'ünün (18/86) etkinlikleri düşük, %79,07'sinin (68/86) etkinlikleri ise yüksektir. Bu sonuç, genellikle erkeklere atfedilen işe önem verme duygusunun ankete katılan yöneticiler üzerinde de tezahürünün bir işareti olarak kabul edilmektedir. Söz konusu tutumla ilgili olarak medeni hale göre yöneticiler arasında fark olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(1)}=21,983-p<0,05$]. Evli yöneticilerin %17,07'sinin (14/82) etkinlik seviyeleri düşük, %82,93'ünün etkinlik seviyeleri yüksektir. Bekâr yöneticilerin ise tamamının (6/6) etkinlik seviyeleri düşüktür. Yönetim kademelerine göre de yöneticiler arasında fark bulunmaktadır [$\chi^2_{(2)}=9,219-p<0,05$]. Alt kademe yöneticilerin %12'sinin (6/50) etkinlik düzeyi düşük, %88'inin (44/50) yüksektir. Orta kademe

yöneticilerin %38,89'unun (14/36) etkinlik dereceleri düşük, %61,11'inin (22/36) etkinlik dereceleri yüksektir. Üst kademe yöneticilerin tamamının (2/2) etkinlik dereceleri yüksektir.

Yöneticilerin denetimleri altındaki zamanın büyüklüğü konusundaki etkinlikleri %75 ile yüksek kabul edilen sınırlar içerisindedir. Bu sonuç, yöneticilerin kendi inisiyatifleri ile denetleyebilecekleri zaman diliminin yeterince geniş olduğunun göstergesi olarak kabul edilmelidir. Bu tutum açısından yöneticiler arasında cinsiyete göre farklılığın olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(1)}=6,958-p<0,05$]. Bayan yöneticilerin tamamının (2/2) etkinlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Erkek yöneticilerin %20,93'ünün (18/86) etkinlikleri düşük, %79,07'sinin (68/86) etkinlikleri ise yüksektir. Günlük gelişmelere göre zaman kullanımında inisiyatif alma konusunda erkeklerin bayanlara göre çok daha fazla etkin oldukları görülmektedir. Bu tutum konusunda medeni hal de yöneticiler arasında farklılık görülen bir başka unsurdur [$\chi^2_{(1)}=7,079-p<0,05$]. Evli yöneticilerin %19,51'inin (16/82) etkinlikleri düşük, %80,49'unun (66/82) etkinlikleri yüksek seviyededir. Bekâr yöneticilerin %66,67'sinin (4/6) etkinlikleri düşük, %33,33'ünün de (2/6) yüksek seviyededir.

Ayrıntılı denetleme tutumu ile ilgili erişilen etkinlik düzeyi %32,95'dir. Bu konuda yöneticilerin başarılı olamadıkları ortadadır. Etkinlik düzeyinin bu kadar düşük çıkmasının, mükemmeli arama düşüncesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıntılı denetleme konusunda yöneticiler arasında medeni hallerine göre fark tespit edilmiştir [$\chi^2_{(1)}=12,299-p<0,05$]. Evli yöneticilerin %97,56'sının (80/82) etkinlik düzeyleri düşük iken %2,44'ünün (2/82) etkinlik düzeyleri yüksektir. Bekâr yöneticilerin %66,67'sinin (4/6) etkinlikleri düşük, %33,33'ünün de (2/6) yüksek seviyededir. Özellikle evli olan yöneticilerin ayrıntılı denetlememeyi ağırlıklı olarak tercih ettikleri görülmektedir. Yöneticilerin buldukları yönetim kademesine göre de aralarında fark olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(2)}=6,053-p<0,05$]. Alt kademe yöneticilerin tamamının (50/50) etkinlik seviyeleri düşüktür. Orta kademe yöneticilerin %88,89'unun (32/36) etkinlik düzeyleri düşük iken, %11,11'inin (4/36) etkinlik düzeyleri ortadadır. Üst kademe yöneticilerin tamamının (2/2) etkinlik düzeyleri düşüktür.

Günlük tutma alışkanlığı ile ilgili etkinlik düzeyi %33,52 gibi oldukça düşük olarak belirlenmiştir. Hatırlama ve öncelikleri not etme vs. konularında yöneticilere katkı sağlayacak olan bu tekniğin kullanımı ile ilgili tutumun düşük seviyede çıkması yöneticilerin günlük tutmaya pek sıcak bakmadıklarını göstermektedir. Bu tutumla ilgili olarak yöneticiler arasında görev sürelerine göre fark olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(2)}=12,335-p<0,05$]. Tecrübesi düşük olan yöneticilerin %72'sinin (36/50) etkinlik düzeyleri düşük

ve %28'inin (14/50) etkinlik düzeyleri yüksektir. Orta seviyede tecrübeli olan yöneticilerin %93,75'inin (30/32) etkinliklerinin düşük, %6,25'inin (2/32) etkinliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Tecrübesi fazla olan yöneticilerin %33,33'ünün (2/4) etkinliklerinin yüksek olduğu, %66,67'sinin (4/6) etkinliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Yönetim kademesi de bu konuda farklılık görülen bir diğer faktördür [$\chi^2_{(2)}=15,292-p<0,05$]. Alt kademe yöneticilerin %68'inin (34/50) etkinlik düzeyleri düşük, %32'sinin (16/50) etkinlik düzeyleri yüksektir. Orta kademe yöneticilerin %94,44'ünün (34/36) etkinliklerinin düşük seviyede ve %5,56'sının (2/36) etkinliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Üst kademe yöneticilerin tamamının (2/2) etkinliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında tecrübenin etkili olduğu düşünülmektedir.

Denetim zamanı tutumu ile ilgili olarak erişilen genel etkinlik düzeyi %48,92 ile başarılı kabul edilen sınıra yakın ancak söz konusu sınırın altındadır. Denetim konusunda ayrıntılarla uğraşmanın ve mükemmeli aramanın başarı oranını düşürdüğü düşünülmektedir. Denetim zamanı açısından yöneticiler arasında yaşlarına göre farklılık bulunmaktadır [$\chi^2_{(2)}=8,858-p<0,05$]. Orta yaşlı yöneticilerin %48,5'inin (32/66) etkinlik düzeylerinin düşük, %51,51'inin (34/66) ise yüksek olduğu görülmüştür. İleri yaşlardaki yöneticilerin %63,64'ünün (14/22) etkinlik düzeylerinin düşük, %27,27'sinin (6/22) etkinlik düzeylerinin orta ve %9,09'unun (2/22) etkinlik düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş ilerledikçe etkinlik düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Denetim zamanı konusunda, görev süresi de yöneticiler arasında farklılık oluşturmaktadır [$\chi^2_{(4)}=9,693-p<0,05$]. Düşük tecrübeli yöneticilerin %52'sinin (26/50) etkinlik düzeyleri düşük, %44'ünün (22/50) etkinlik düzeyleri orta ve %4'ünün (2/50) etkinlik düzeyleri yüksektir. Orta tecrübeli yöneticilerin %62,5'inin (20/32) etkinlik dereceleri düşük ve %37,5'inin (12/32) etkinlik dereceleri yüksektir. Tecrübesi fazla olanların tamamının (6/6) etkinlik dereceleri ortadır. Yöneticiler arasında eğitim seviyelerine göre de farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(4)}=21,354-p<0,05$]. Eğitim seviyesi düşük olan yöneticilerin %66,67'sinin (4/6) etkinlik derecelerinin düşük, %33,33'ünün (2/6) etkinlik seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesi orta olan yöneticilerin %51,35'inin (38/74) etkinlik dereceleri düşük ve %48,65'inin etkinlik dereceleri yüksektir. Eğitim seviyeleri yüksek olan yöneticilerin %50'sinin (4/8) etkinlik dereceleri düşük, %25'inin (2/8) etkinlik dereceleri orta ve %25'inin (2/8) etkinlik dereceleri yüksektir. Buldukları yönetim kademesine göre de yöneticiler arasında fark olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(4)}=92,423 - p<0,05$]. Alt kademe yöneticilerin %44'ü (22/50) düşük, %56'sı da (28/50) orta düzeyde etkinlik sağlayabilmişlerdir. Orta kademe yöneticilerin %66,67'si (24/36) düşük,

%33,33'ü orta etkinlik düzeyine ulaşmışlardır. Üst kademe yöneticilerin tamamında (2/2) yüksek düzeyde etkinlik sağlamışlardır.

Her iki tutum karşılaştırıldığında; denetim zamanı tutumu ile planlama tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır [$\chi^2_{(4)}=11,407-p<0,05$] Tutumlar arasında; pozitif yönde, 0.01 düzeyinde önemli ve zayıf düzeyde olduğu kabul edilen bir korelasyon bulunmuştur. ($r=0,36$) Planlama tutumu ile ilgili etkinlik düzeyi düşük olan yöneticilerin %75'inin (6/8) denetim zamanı ile ilgili etkinlik düzeyleri de düşüktür. Planlama tutumu etkinliği düşük olanların %25'inin (2/8) ise denetim zamanı etkinlik düzeyleri ortadır. Planlama tutumu ile ilgili etkinlik düzeyi orta olan yöneticilerin %62,5'inin (30/48) denetim zamanı etkinlik düzeyleri düşüktür. Planlama tutumu etkinliği orta olanların %37,5'i (18/48) denetim zamanı ile ilgili olarak orta düzeyde etkinliğe ulaşabilmişlerdir. Planlama tutumu ile ilgili etkinlik düzeyi yüksek olan yöneticilerin %31,25'inin (10/32) denetim zamanı etkinlik düzeyleri düşüktür. Planlama tutumu etkinliği yüksek olanların %62,5'inin ise denetim zamanı etkinlikleri orta seviyededir. Planlama tutumu etkinlik düzeyi yüksek olan yöneticilerin %6,25'inin (2/32) denetim zamanı tutumu ile ilgili etkinlikleri de yüksektir.

Her iki tutumla ilgili etkinlik düzeyinin de yüksek olması ideal durumdur. Bu durumda sadece 2 yöneticinin olması ve bunların toplam içerisinde %2,3'lik (2/88) bir paya sahip olmaları, tutumlar arasındaki korelasyonun 0.36 gibi zayıf kabul edilebilecek bir düzeyde çıkması, yöneticilerin “denetim, planlama ile başlar” veya “planlama, denetim varsa anlamlı olur” şeklinde özetlenen bağıntıyı içselleştiremediklerinin işaretidir.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yöneticiler; örgütleri örgüt yapan, kaynakları bir araya getiren, amaçları belirleyen, amaçlara ulaşabilmek için karar alan ve uygulayan kişilerdir. Yöneticilerin performansları, örgütün genel performansını belirleyen genel unsurdur. Bu unsur, yönetsel süreçlerin başarıyla sürdürülmesini ve kaynakların etkin olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Örgütün performans hızını, en kıt kaynağın belirlediği bilinmektedir. En kıt kaynak ise aynı zamanda eşsiz olduğu da kabul edilen “zaman” dır. Zaman etkin olarak kullanılırsa örgütsel süreçlerin ve yönetsel süreçlerin hızları yüksek olur. Yöneticiler, hem kişisel hem de örgütsel zamanlarını etkin kullanma sorumluluğunu yerine getirmekle mükelleftirler. Bu konuda ne kadar başarılı olurlarsa örgütlerde o kadar başarılı olacaktır.

Performans, hedeflerle sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu itibarla bir nevi etkinlik

ölçüsüdür. Yöneticilerin zaman yönetimi performanslarını belirlemek için planlama tutumları ile denetim zamanı tutumlarını karşılaştıran bu çalışmanın mantığı, performans kavramının tanımı ile örtüşmektedir. Çünkü denetim planlama ile başlamaktadır. Planlama ve denetim, yönetim sürecinin başlangıç ve bitiş noktalarını oluşturmaları nedeniyle birbirlerini tamamlayan ve ayrı düşünülemez işlevlerdir.

GSGM teşkilatındaki yöneticilerin zamanı kullanırken, planlama ve denetim zamanına ilişkin tutumlarının ne şekilde oluştuğunu tespit etmek için bu çalışma yapılmıştır. Bir başka ifade ile, bu çalışma, GSGM teşkilatındaki yöneticilerin performanslarını zaman yönetimi perspektifinden ölçmeyi amaçlamış ve konu ile ilgili önemli faktörlerden olan planlama tutumları ve denetim zamanı tutumları temel alınmıştır. Aynı zamanda bu tutumlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek de çalışmanın amaçlarındandır.

Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin planlama tutumlarına ilişkin etkinlik düzeyleri %66,12'dir. Planlama tutumları ile orta düzeyde başarıya eriştikleri görülmüştür. Plan yapma, planlamaya günlük zaman ayırma, hedef belirleme ve öncelik belirleme konusunda etkinlik düzeylerinin yüksek olduğu, günlük planlar yapmada etkinlik düzeylerinin orta olduğu, ek zaman ayırma ve zaman baskısı konusundaki etkinlik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Planlama tutumu ile ilgili olarak yöneticiler arasında medeni hallerine, yönetim kademelerine ve eğitim seviyelerine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Denetim zamanı tutumlarına ilişkin etkinlik düzeyleri %48,92'dir. Denetim zamanı tutumları ile düşük düzeyde başarı elde edebilmişlerdir. Gözetim ve denetime ayrılan zaman ile denetlenen zamanın büyüklüğü konularında yüksek düzeyde etkinlik sergilenirken, ayrıntılı denetleme ve günlük tutma alışkanlığı konularında düşük düzeyde etkinlik sergilenmektedir. Her iki tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu da araştırmanın ulaştığı bulgulardandır. Bu bulgu "planlama-denetim" bütünlüğünün teoride olduğu gibi pratikte de gerçek olduğunun kanıtıdır. Denetim zamanı açısından yöneticiler arasında yaşlarına, görev sürelerine, eğitim seviyelerine ve yönetim kademesine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Yapılabilecek öneriler:

- Yöneticilerin zamanı etkin kullanma konusunda yeterince etkili olamadıkları görülmektedir. Bu konudaki eksikliğin, zamanı önemsemeye yol açan geçmişe takılıp kalmak çerçevesinde geliştiği düşünülmektedir. Bu, kültürel yapıdan kaynaklanan bir sorundur. Bu sorunun çözümü uzun yıllara yayılarak gelen eğitim süreci sayesinde olacaktır. Toplumumuzun her ferdine, aileden başlayıp okul öncesi eğitime, oradan

ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretime kadar her aşamada zaman bilinci aşılmalıdır.

- Yöneticiler için ise özel zaman yönetimi seminerleri düzenlenebilir.

- Ayrıca yöneticiler; amaç-hedef bağıntısını net bir şekilde kurmalı, önceliklerini mutlaka belirlemeli, günlerini iş ile doldurmamalı, ayrıntılara gereksizce zaman ayırmamalı, düşünebilmek için kendilerine zaman ayırmalı, mükemmellikten kaçınmalı, zaman tuzaklarını iyi tanımalı, çalışırken sadece işlerine konsantre olmalı, yetki ve sorumluluklarının sınırlarını iyi bilmeli, aşırı kırtasiyecilikten kaçınmalı, iletişim teknolojilerinden üst düzeyde yararlanabilmeli, sekreterlerini ve yardımcılarını zaman baskılarını hafifletmede filtre gibi kullanabilmelidirler.

KAYNAKÇA

AKAL, Zuhâl, *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi*, MPM Yayınları:473, Ankara 2002.

BARUTÇUGİL, İsmet, *Performans Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul 2002.

BOND, William J., *199 Time Waster Situations and How To Avoid Them*, Fell Publishers, Inc., Florida - USA. 1991.

CAN, Niyazi, *Zaman Yönetimi ve Planlılık Bilinci*, Erciyes Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 9, Kayseri 2000.

DEMİR, Hayri, *Türk Spor Teşkilatı (Tarihsel Gelişim, Kapsam ve Bir Araştırma)*, Çizgi Kitabevi, Konya 2006.

DENİZ, Mehmet, *Etkin Zaman Yönetimi ve Türkiye'deki Büyük Tekstil İşletmelerindeki Uygulaması*, İnönü Ün. Sos.Bil.Ens. Basılmamış Doktora Tezi, Malatya 1996.

DOĞAN, Muammer, *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, Anadolu Matbaacılık, İzmir 1998.

EREN, Erol, *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul 2001.

GREENE, Robert and Joost ELFFERS, *İktidar: Güç Sahibi Olmanın 48 Yasası*, (Çeviren: Zeliha İyidoğan Babayiğit), Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 2000.

HATİPOĞLU, Zeyyat, *Temel Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul 1993.

HICKS, G.Herbert, *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*, Çeviren: Osman TEKOK vd., 1. Cilt, Turhan Kitabevi, Ankara 1978.

HUBER, Bill, *Managing Our Available Time*, Rock Products, July 2005.

KARSLI, Mehmet Durdu, *Yönetimsel Etkililik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004.

KELLY, E. WILLIAM and Judith L. JOHNSON, *Time Use Efficiency and The Five Factor of Personality*, Education, Vol: 125, Iss: 3, Spring 2005.

F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2008 18 (1)

KINGIR, Said, *Yönetmel Anlamda Zamanın Etkin Kullanımı ve Bir Araştırma*, Gazi Kitabevi, Ankara 2007.

KOÇEL, Tamer, *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul 2003.

MACKEY, Harvey, *İş Hayatında Köpek Balıklarıyla Yüzmek*, Çeviren: Hasan ÇAĞLAYAN, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 1993.

ROBINSON, John and Geoffrey Godbey, *Time in Our Hands*, The Futurist, September-October 2005.

SMITH, Hyrum W., *Hayatı ve Zamanı Yönetmenin On Doğal Yasası*, Çeviren: Adalet ÇELBİŞ, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1998.

ŞİMŞEK, Muhittin ve Mustafa NURSOY, *Toplam Kalite Yönetiminde Performans Ölçme*, Hayat Yayıncılık, İstanbul 2002.

TEZEREN Atilla, *Zamanı Etkin Kullanma*, Verimlilik Dergisi(Aylık Bülten), C:7, S:5, Ankara 1988.

YILMAZ, Abdullah ve Seyfettin ASLAN, *Örgütsel Zaman Yönetimi*, Cumhuriyet Üniv. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Sivas 2002.



Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 195-210, ELAZIĞ-2008

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİLGİSAYAR DERSLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)*

*Teachers' views on Computer Lessons in Primary Schools
(The Sample of Elazığ Province)*

Cem BEKTAŞ

*Firat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.*

Çetin SEMERCİ

*Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ.*

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada üçü kişisel bilgi, dördü açık uçlu ve 39' u seçmeli olmak üzere toplam 46 maddelik anket, uzman görüşleriyle geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezindeki 74 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan bilgisayar öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, 42 bilgisayar öğretmenidir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS for Windows 13.0 istatistik paket programı kullanılarak frekans, yüzde ve ki kare işlemleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bilgisayar öğretmenlerinin branşlarından genel anlamda memnun oldukları fakat eğitim öğretim faaliyetlerinin dışındaki teknik işlerle meşgul olmak zorunda kalmalarından, okul imkanlarının yetersizliğinden ve ders saatlerinin düşürülerek bilgisayar dersi notlarının öğrenci karnelerinde yer almayacak olmasından rahatsız oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgisayar dersi öğretim programının çağın gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim okulları, bilgisayar dersleri, öğretmen.

ABSTRACT

The aim of this survey is to focus on teachers' opinions about computer lessons. To get this aim, survey method is used. In the survey, 46 questions-including three personal, four open-ended and 39 multiple choices are built up with the experts' view. The work population is formed of computer teachers in 74 primary schools in the city centre of Elazığ. Sampling is formed 42 computer teachers. To analyze data's, frequency, percent and Chi-square are processed using SPSS for Windows 13.0 software. As the discoveries of survey, computer teachers are usually pleased of their branches but suffering from works out of education as technical operations, insufficiency of school possibilities, increasing of lesson duration and disappearing marks on report cards. As the result of survey, it can be told that Curriculum should be reorganized according to necessities of century.

Key Words: Primary schools. Computer lessons, teacher.

* Bu makale, danışmanı bulunduğum Cem Bektaş'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Giriş

Teknolojik gelişmelerin insan yaşamına kolaylıklar sağlayıp yaşam standardını yükselttiği bir gerçektir. Bu teknolojik gelişmeler iş hayatından ev işlerinin görülmesine, haberleşmeden güvenlik ve savunma sistemlerine kadar her alanda kendini göstermiştir. Bilişim çağı diye de adlandırılan günümüzde ise en önemli teknolojik gelişme olarak bilgisayar gösterilmektedir.

Bilgisayar sistemlerine bağımlılık artmaktadır. Bilgisayarlaşan bir dünyada yaşama süreci bireylerin bilgisayar kullanabilme yeteneklerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Yaygınlaşan bilgisayar teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması “bilgisayar okuryazarlığı” olarak adlandırılmaktadır (Sarı, 2002, 1). Yaşadığımız dönemin dinamik teknolojik devinimlerine ayak uydurabilmek için bireylerin yaşı ve toplumsal statüsü her ne olursa olsun bilgisayar eğitimi almaları ve bilgisayar teknolojileri konusunda öz yeterlilik hissetmeleri şarttır.

Bilgisayar öz-yeterlik inancı, “bireyin bilgisayar kullanma konusunda kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Karsten ve Roth, 1998, 15-20). Bu konuda yapılan çalışmalar, bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bireyler bilgisayar konusunda herhangi bir güçlükle karşılaştıklarında söz konusu güçlükle baş etmeleri de daha kolay olmaktadır (Karsten ve Roth, 1998, 14-24; Compeau ve Higgins, 1995, 190-210; Hill, Smith ve Mann, 1987, 310-311).

Bilgisayarı eğitim alanında kullanmaya başlayan ilk ülke İtalya’dır. Amerika Birleşik Devletleri ise bilgisayarı eğitim amacıyla İtalya’dan yaklaşık 10 yıl sonra kullanmaya başlamış olmasına karşın, günümüzde bilgisayarı eğitim alanında en yaygın kullanan ülkeler arasında yer almaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995, 98). Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim çalışmaları 1980’li yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Ancak, Türkiye’de bilgisayar eğitiminin önemi geç kavranmış ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 26.08.1998 tarihinde aldığı 180 sayılı kararıyla ilköğretim okullarında bilgisayar ders programı kabul edilmiştir. Bu karar 2492 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanarak uygulamaya geçirilmiştir (MEB, 1998). Günümüzde de bilgisayar derslerine yön verilmeye çalışılmaktadır.

Bilgisayarların eğitim ve öğretimde kullanmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıkların başlıca nedenleri arasında yerli programların yetersiz kalması ve yabancı şirketler tarafından üretilen bilgisayar programlarının dil sorununu ortaya çıkarması vb. söylenebilir (Rıza, 2001, 26). Ayrıca kâr amaçlı yabancı programların çoğunun oyunlarla

ilgili olduğunu ve bunlar arasında eğitim açısından sakıncalı olanlarının da bulunduğu bir gerçektir. Bazı sakıncalı durumlar söz konusu olsa da, bilgisayarın eğitim ve öğretimde birçok yararı bulunmaktadır. Bilgisayarın eğitimde kullanılmasını zorunlu kılan sebepleri Uşun (2000, 44), öğrenciyi daha çok güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi, öğretim programındaki esnekliği artırması olarak ifade etmektedir. Bilgisayar kullanımı öğrencilerin zihinsel gelişimlerine bağlı olarak öğretim kademesine göre değişmektedir.

Bilgisayar kullanımı, ilköğretimin birinci kademesinde eğitim programlarına paralel olarak yürütülmelidir. Böylece bilgisayar okul programı ile bir bütünlük oluşturabilir ve böylece eğitim programı ile öğretim yazılımı birbirlerinin eksikliklerini tamamlayabilirler. İlköğretimin ikinci kademesinde ise, öğrencilere bilgisayarla ilgili bilgiler verilmektedir. İdari işler ve yazışmalara ek olarak haftalık ders programının hazırlanmasında ve yazdırılmasında kullanılabilir. Bunların dışında özellikle kütüphanelerde katalog taraması yapmak amacıyla bilgisayarlardan yararlanılabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003; Rıza, 2003; İpek, 2001). Bilgisayardan ikinci kademedeki öğrenciler birinci kademedeki öğrencilerinden daha fazla yararlanabilmektedirler. Bilgisayardan matematik, fen bilgisi, coğrafya ve tarih derslerinin öğretimi için faydalanmak, öğretmenin yalnız başına yapamayacağı birçok görevi çok iyi bir şekilde yapabilmesine imkan sağlamaktadır. Buna ders esnasında öğrencilere gösterilecek grafikler, tablolar, haritalar, animasyonlar ve simülasyonlar örnek gösterilebilir.

Bilgisayar derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerini geleneksel ve çağdaş olarak iki kısımda incelemek mümkündür (Ergün ve Özdaş, 1997). Geleneksel eğitim yöntemlerinde; bütün faaliyetler öğretmen merkezli biçimlenmiştir. Çağdaş eğitim yöntemlerinde ise, öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli motive etmekle yükümlüdür. Bundan dolayıdır ki; öğretmenin kullanacağı yöntemler bu özellikleri gerçekleştirici nitelikte olmalıdır. Taşdemir (2000, 100), bilgisayar derslerinde, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği bakımından sürecin niteliğini oluşturacak olan strateji, yöntem, teknik ve öğretim hedefleri arasında ilişkilerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Durdu ve Yıldırım (2005)'ın yaptığı bir çalışmada, bölümlerin teknolojik yetersizlikleri ve öğretim elemanı sayısındaki yetersizliklerin bilgisayar öğretmen adaylarının istenen ölçüde yetişmesini engellediğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan Deryakulu (2005, 73-78), tükenmişlik yaşayan bilgisayar öğretmenlerinde; sinir bozukluğu, öfke, duyarsızlık, işe devamsızlık yapma, geç gelip erken gitme, işten kaçma,

derslerine hazırlanmama ve uygun biçimde yürütmeme gibi davranışsal tepkiler gözlemiştir. Ayrıca, bilgisayar veya bilgi işlem öğretiminde bilgisayar öğretmenlerinin yazılım ve donanım seçimi konusunda hem bireysel hem de görev yaptıkları kurumlar yönüyle farklı eğilimler içinde bulunduğu (Salehnia, 1991) ve bilgisayar kitaplarına görsel tasarım ilkelerinin tam olarak yansıtılmadığı (Eşgi, 2005) vurgulanmaktadır. Ayrıca, bilgisayar derslerinin uygulamalı olarak verilmesi gerektiği (Goldweber, 1994) üzerinde durulmaktadır. Durum böyle iken, ilköğretim okullarında bilgisayar derslerinin işlenmesinde verimliliğin temel dinamiği olan bilgisayar öğretmenlerinin potansiyelleri ve yönelimleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı şu şekilde belirlenmiştir:

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, “İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” problemine cevap bulunmaya çalışılmıştır.

Sayıtlar

Araştırmada, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapların tarafsız olduğu ve gerçeği yansıttığı kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma ile ilgili sınırlılıklar şöyledir:

1. 2005–2006 eğitim-öğretim yılı ve Elazığ ili merkez ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Ulaşılabilen alanyazın ve kullanılan ölçme aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, örneklem grubundaki öğretmenlerden toplanacak görüşlere dayalı bir tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır (Kaptan, 1991, 59). Bu çerçevede bir anket geliştirilmiştir. Araştırma için kullanılan anket üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik üç madde, ikinci bölümde bilgisayar öğretmenliğinin statüsü ve ders işleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla 39 madde, üçüncü bölümde ise yarı yapılandırılmış dört açık uçlu soru bulunmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezindeki 74 ilköğretim okulunda görev yapan bilgisayar öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, 42 (%56.8) bilgisayar öğretmenidir. Ancak bu okulların birçoğunda bilgisayar öğretmeni kadrosu münhal bulunmaktadır. Bilgisayar öğretmeni kadrosu bulunan okullarda görev yapmakta olan 42 bilgisayar öğretmenine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Veri toplama aracının hazırlanmasında, öncelikle ilgili yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılarak literatür taraması yapılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde, zümre ve sertifikasyon eğitim toplantılarında bilgisayar öğretmenleriyle bir araya gelinerek araştırma konusu ile ilgili bilgi alışverişinde bulunulmuştur. İlgili araştırmalar incelenerek üçü Fırat Üniversitesi ve beşi diğer üniversitelerden olmak üzere sekiz akademik uzmanla internet üzerinden ve yüzyüze görüşmeler yapılmış, böylece edinim paylaşımı gerçekleştirilmiştir. 72 maddeden oluşan veri toplama aracı, sertifikasyon eğitimcileri, Elazığ ve Gaziantep illerindeki İLSİS koordinatörleri, üç ilköğretim müfettişi, yedi bilgisayar öğretmeni, dört sınıf öğretmeni ve çeşitli alanlardan yedi branş öğretmenin uzman görüşleri de alınarak ilgili maddelerin, anlaşılabilirlik, açıklık ve kapsam açılarından gerekli düzeltmeleri yapılmıştır. Bunun sonucunda 3'ü kişisel, 39' u bilgisayar öğretmenliğinin statüsü ve ders işleme, 4' ü birebir görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmak üzere toplam 46 maddeden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Ayrıca, verilerin analizinde SPSS for Windows 13.0 istatistik paket programı kullanılarak frekans, yüzde ve ki kare işlemleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma grubundaki 42 bilgisayar öğretmenin 30' u (%71.4) erkek, 12' si (%28.6) ise kadındır. Araştırma grubundaki bilgisayar öğretmenlerinden yüzde 81.0'ı 21-30, yüzde 19.0' u ise 31-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırma grubundaki bilgisayar öğretmenlerinin hizmet süresi 1-5 yıl olanların oranı yüzde 61.9, 6-10 yıl arası olanların ise yüzde 38.1 olduğu görülmektedir.

Sertifika programlarıyla kendilerini geliştirmelerinin gerekli olduğunu düşünen erkeklerin oranı yüzde 83.3 iken aynı düşünceye sahip kadınların oranı yüzde 75' dir. Bilgisayar öğretmenlerinin yüzde 50' si kendilerini kısmen bir teknik servis elemanı gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Hizmet süresi 6-10 yıl olan bilgisayar öğretmenlerinin yarısı tamamen, diğer yarısı ise kısmen bazen kendilerini bir teknik servis elemanı gibi

hissettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda, araştırma kapsamında ele alınan tablolardan önemli olanlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Bilgisayar Dersinin Öğretilmesinin Zor Bir Ders Olarak Tanımlama Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	4	13.3	2	16.7	5	19.2	1	6.3
Kısmen	2	6.7	3	25.0	4	15.4	1	6.3
Hayır	24	80.0	7	58.3	17	65.4	14	87.4
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 $X^2=3.032$ Sd=2 P>0.05 $X^2=2.519$ Sd=2

Bilgisayar dersinin öğrencilere öğretilmesinin zor olan bir ders olarak tanımlama konusunda cinsiyet ($X^2=3.032$, Sd=2) ve hizmet süresi ($X^2=2.519$, Sd=2) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu konuda, erkeklerin yüzde 80'i ve kadınların yüzde 58.3'ü "hayır" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 65.4'ü ve 6-10 yıl olanların yüzde 87.4'ü "hayır" cevabını vermişlerdir. Tabloda, bilgisayar dersinin öğrencilere öğretilmesinin zor değil kolay bir ders olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Bilgisayar Derslerini Sadece Oyun Oynayabilecekleri Bir Ders Olarak Görme Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	7	23.3	4	33.3	11	42.3	0	6.3
Kısmen	15	50.0	6	50.0	9	34.6	12	6.3
Hayır	8	26.7	2	16.7	6	23.1	4	87.4
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 $X^2=0.687$ Sd=2 P<0.05 $X^2=10.015$ Sd=2

Bilgisayar derslerini bir oyun dersi olarak görme konusunda cinsiyete ($X^2=0.687$, $Sd=2$) göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaz iken hizmet süresine ($X^2=10.015$, $Sd=2$) göre, fark bulunmuştur. Erkeklerin yüzde 50'si ve kadınların yüzde 50'si "kısmen" bir oyun dersi diye düşünmektedirler. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 42.3'ü bu dersin öğrenciler açısından bir oyun dersi olarak görüldüğünü belirtirken hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yüzde 87.4'ü bir oyun dersi olarak görülmediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bilgisayar Dersine Olan Öğrenci İlgisini Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	11	36.7	7	58.3	11	42.3	7	42.9
Kısmen	12	40.0	3	25.0	7	26.9	8	35.7
Hayır	7	23.3	2	16.7	8	30.8	1	21.4
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0
	P>0.05		$X^2=1.657$		P>0.05		$X^2=4.261$	
			Sd=2				Sd=2	

Bilgisayar dersine olan ilgiyi yeterli bulma konusunda cinsiyet ($X^2=2.657$, $Sd=2$) ve hizmet süresi ($X^2=4.261$, $Sd=2$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu konuda, erkeklerin yüzde 40'ı "kısmen" derken kadınların yüzde 58.3'ü "evet" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 42.3'ü ve 6-10 yıl olanların yüzde 42.9'u "evet" cevabını vermişlerdir. Tablo 3'e göre, bilgisayar dersine olan ilginin yeterli olduğu söylenebilir.

Evinde bilgisayarı olan öğrencilerin ders başarılarının daha üst düzeyde olması konusunda cinsiyete ($X^2=3.983$, $Sd=2$) göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaz iken hizmet süresine ($X^2=8.174$, $Sd=2$) göre, fark bulunmuştur (Tablo 4). Erkeklerin yüzde 76.7'si ve kadınların yüzde 50'si "evet" diye düşünmektedirler. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 84.6'sı "evet" olarak görüş belirtirken, 6-10 yıl olan öğretmenlerin yüzde 50'si "kısmen" şeklinde ifade etmişlerdir. Tablo 4'te, evinde bilgisayarı olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu görüşünde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 4. Bilgisayar Öğretmenlerinin Evinde Bilgisayarı Olan Öğrencilerin Ders Başarısını Daha Üst Düzeyde Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	23	76.7	6	50.0	22	84.6	7	43.8
Kısmen	6	20.0	6	50.0	4	15.4	8	50.0
Hayır	1	3.3	0	.0	0	.0	1	6.2
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 X²=3.983 Sd=2 P<0.05 X²=8.174 Sd=2

Tablo 5. Bilgisayar Öğretmenlerinin Mevcut Eğitim Programını Çağın Gereksinimlerine Uygun Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	5	16.7	4	33.3	3	11.5	6	37.5
Kısmen	12	40.0	7	58.3	12	46.2	7	43.8
Hayır	13	43.3	1	8.4	11	42.3	3	18.7
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 X²=4.898 Sd=2 P>0.05 X²=4.777 Sd=2

Mevcut eğitim programının çağın gereksinimlerine uygun olması konusunda cinsiyet (X²=4.898, Sd=2) ve hizmet süresi (X²=4.777, Sd=2) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu konuda, erkeklerin yüzde 43.3'ü "hayır" derken kadınların yüzde 58.3'ü "kısmen" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 46.2'si ve 6-10 yıl olanların yüzde 43.8'i "kısmen" cevabını vermişlerdir. Tablo 5' göre, mevcut eğitim programının çağın gereksinimlerine "kısmen" uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Bilgisayar Öğretmenlerinin Ders Saatlerini Yeterli Bulma Düzeylerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	5	16.6	4	33.3	3	11.6	6	37.5
Kısmen	8	26.7	3	25.0	5	19.2	6	37.5
Hayır	17	56.7	5	41.7	18	69.2	4	25.0
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 $X^2=1.488$ Sd=2 P<0.05 $X^2=8.077$ Sd=2

Ders saatlerini yeterli bulma konusunda cinsiyete ($X^2=1.488$, Sd=2) göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaz iken hizmet süresine ($X^2=8.077$, Sd=2) göre, fark bulunmuştur. Erkeklerin yüzde 56.7'si ve kadınların yüzde 41.7'si "hayır" cevabını vermişlerdir. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 69.2'si "hayır" olarak görüş belirtirken, 6-10 yıl olan öğretmenlerin yüzde 37.5'i "kısmen" ve diğer 37.5'i "evet" şeklinde ifade etmişlerdir. Tabloda, ders saatlerinin yeterli bulunmadığı görüşünde yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Tablo 7. Bilgisayar Öğretmenlerinin Sınavların Uygulamalı Yapılması Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	18	60.0	8	66.7	17	65.4	9	61.9
Kısmen	12	40.0	3	25.0	9	34.6	6	35.7
Hayır	0	.0	1	8.3	0	.0	1	2.4
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P> 0.05 $X^2=3.102$ Sd=2 P> 0.05 $X^2=1.782$ Sd=2

Sınavların uygulamalı yapılması konusunda cinsiyet ($X^2=3.102$, Sd=2) ve hizmet süresi ($X^2=1.782$, Sd=2) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu konuda, erkeklerin yüzde 60'ı ve kadınların yüzde 66.7'si "evet" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 65.4'ü ve 6-10 yıl olanların

yüzde 61.9'u "evet" cevabını vermişlerdir. Tabloya göre, sınavların uygulamalı yapılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 8. Bilgisayar Öğretmenlerinin Öğrencilerin Derse Katılımları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	2	6.7	2	16.7	4	15.4	0	.0
Kısmen	12	40.0	4	33.3	7	26.9	9	56.3
Hayır	16	53.3	6	50.0	15	57.7	7	43.7
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 X²=1.018 Sd=2

P>0.05 X²=5.065 Sd=2

Öğrencilerin derse katılımı konusunda cinsiyet (X²=1.018, Sd=2) ve hizmet süresi (X²=5.068, Sd=2) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu konuda, erkeklerin yüzde 53.3'ü ve kadınların yüzde 50'si "hayır" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 57.7'si "hayır" ve 6-10 yıl olanların yüzde 56.3'ü "kısmen" cevabını vermişlerdir. Tabloya göre, öğrencilerin derse katılımının yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Bilgisayar Öğretmenlerinin Ders Anlatımı Sırasında Kaynak Kitaplardan Yararlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	8	26.7	5	41.7	8	30.8	5	31.3
Kısmen	16	53.3	4	33.3	9	34.6	11	68.7
Hayır	6	20.0	3	25.0	9	34.6	0	.0
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 X²=1.443 Sd=2

P<0.05 X²=7.963 Sd=2

Ders anlatımı sırasında kitaplardan yararlanma konusunda cinsiyete (X²=1.443, Sd=2) göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaz iken hizmet süresine

($X^2=7.963$, $Sd=2$) göre, fark bulunmuştur. Erkeklerin yüzde 53.3'ü "kısmen" ve kadınların yüzde 41.7'si "evet" yararlanılsın diye düşünmektedirler. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 34.6'sı "kısmen", diğer yüzde 34.6'sı "hayır" olarak görüş belirtirken, 6-10 yıl olan öğretmenlerin yüzde 68.7' si "kısmen" şeklinde ifade etmişlerdir. Tabloda, ders anlatımı sırasında kitaplardan "kısmen" yararlanması görüşünde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo10. Bilgisayar öğretmenlerinin Derslerde Uygulama Ödevi Verme Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	21	70.0	7	58.3	17	65.4	11	68.8
Kısmen	9	30.0	3	25.0	8	30.8	4	25.0
Hayır	0	.0	2	16.7	1	3.8	1	6.2
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

$P>0.05$ $X^2=5.250$

$Sd=2$

$P>0.05$ $X^2=0.252$

$Sd=2$

Derslerde uygulama ödevi verme konusunda cinsiyet ($X^2=5.250$, $Sd=2$) ve hizmet süresi ($X^2=0.252$, $Sd=2$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 10). Bu konuda, erkeklerin yüzde 70'i ve kadınların yüzde 58.3'ü "evet" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 65.4'ü ve 6-10 yıl olanların yüzde 68.8'i "evet" cevabını vermişlerdir. Tablo 10'a göre, derslerde uygulama ödevlerinin verilmesi gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan, kadınların yüzde 16.7' sinin hiç uygulama ödevi vermemesi dikkat çekmektedir.

2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe giren maddeler gereği 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren bilgisayar dersleri karnede not olarak yer almayacaktır (MEB, 2005). Bilgisayar derslerinin karnelerde yer almaması konusunda cinsiyet ($X^2=4.047$, $Sd=2$) ve hizmet süresi ($X^2=1.247$, $Sd=2$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo11). Bu konuda, erkeklerin yüzde 80'i ve kadınların yüzde 75'i "hayır" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 73.1'i ve 6-10 yıl olanların yüzde 87.4'ü "hayır" cevabını vermişlerdir. Tabloya göre, bilgisayar derslerinin karnede yer alması gerektiği söylenebilir.

Tablo 11. Bilgisayar Öğretmenlerinin Derslerinin Karnelerde Yer Almasını Doğru Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	2	6.7	3	25.0	4	15.4	1	6.3
Kısmen	4	13.3	0	.0	3	11.5	1	6.3
Hayır	24	80.0	9	75.0	19	73.1	14	87.4
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05 X²=4.047

; P>0.05 X²=1.247 Sd=2

Tablo 12. Bilgisayar Öğretmenlerinin Öğrencilerin Değerlendirmeye Tabi Tutulmaları Gerektiğini Düşünme Durumlarına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet				Hizmet Süresi			
	Erkek		Kadın		1-5 Yıl		6-10 Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	18	60.0	9	75.0	17	65.4	10	62.5
Kısmen	9	30.0	3	25.0	6	23.1	6	37.5
Hayır	3	10.0	0	.0	3	11.5	0	.0
TOPLAM	30	100.0	12	100.0	26	100.0	16	100.0

P>0.05

X²=1.575

; P>0.05

X²=2.580

Öğrenciler hangi öğretim kademesinde olursa olsun ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması konusunda cinsiyet (X²=1.575, Sd=2) ve hizmet süresi (X²=2.580, Sd=2) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 12). Bu konuda, erkeklerin yüzde 60'ı ve kadınların yüzde 75'i "evet" cevabında yoğunlaşmışlardır. Hizmet süresi 1-5 yıl olanların yüzde 65.4'ü ve 6-10 yıl olanların yüzde 62.5'i "evet" cevabını vermişlerdir. Tablo 12'ye göre, öğrenciler hangi öğretim kademesinde olursa olsun ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, ilköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bilgisayar öğretmenleri, derslerinin öğretilmesinin zor bir ders olarak görmemektedirler. Bu sonuç, anketi uygularken yüzyüze görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla öğretim programının ya da şartların kolaylığından çok öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerinden kaynaklanmaktadır. Bilgisayar dersi, gelişen bilgisayar teknolojilerinin de etkisiyle statik bir ders olarak kalmamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da gelişen teknolojileri takip etmekte zorluk çektiklerini ve bilgisayar dergilerini sürekli olarak takip etme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bilgisayar öğretmenlerinin tamamına yakını kendilerini geliştirebilmek için sertifika programlarına katılmayı gerekli görmektedirler.

Bilgisayar öğretmenlerinin yarısı “kısmen” de olsa derslerini bir oyun dersi olarak görmektedir. Ancak, hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yüzde 87.4’ü bilgisayar dersini bir oyun dersi gibi değil gerçekten öğrenilmesi gereken bir ders olarak görmektedir. Bilgisayar oyunları eğitsel yönlerine göre tercih edilmeli ve oynatılmasındaki amaç ilgi düzeyini arttırmak olmalıdır. Can (2003)’ in bilgisayar öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı “Eğitici yönleri olan bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılmasına yönelik algılar“ konulu araştırmasının sonuçları da bunu doğrulamaktadır.

Bilgisayar öğretmenleri, öğrencilerin derse olan ilgilerini yeterli görmektedir. Ancak, bilgisayar dersinin, OKS gibi sınavlara bir etkisinin olmamasından dolayı derse karşı olan ilginin zaman zaman düşük olduğu gözlenmektedir. Diğer taraftan, evinde bilgisayarı olan öğrencilerin derse olan ilgileri ve başarı düzeyleri hakkında bilgisayar öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu bu imkana sahip olan öğrencileri daha önde görmektedir. Bilgisayar derslerinde fırsat eşitsizliğinin kalkabilmesi için hem bilgisayar laboratuvarının ders dışında da öğrencilere açık hale getirilmesi hem de mümkün olduğunca her eve bir bilgisayar girmelidir.

Bilgisayar dersine ilişkin mevcut eğitim programının “kısmen” çağın gereksinimlerine uygun olduğu görülmektedir. Özden (2005)’in araştırma sonuçları bu konuyu destekler niteliktedir. Sürekli olarak gelişen bilgisayar teknolojilerine paralel olarak ihtiyaçlar ve ilgi alanları da sürekli olarak değişmektedir. Bu doğrultuda bilgisayar derslerinin içerikleri de güncellenmelidir. Örneğin, öğretim programında elektronik posta gönderilmesi olduğu zaman öğrenciler bu bilginin yanı sıra (aynı oranda ya da daha fazla) elektronik posta üzerinden haberleşme ve sohbet imkanı sağlayan Microsoft Messenger türü programların da kullanımını merak etmektedirler.

2005-2006 eğitim öğretim yılından geçerli olmak üzere bilgisayar dersleri haftada iki saatten bir saate indirilmiştir. Bu konuda, sorulan açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, bu uygulamanın niçin getirildiğini anlayamadıklarını ve çağın en önemli gereksinimi kabul edilen bilgisayar okuryazarlığının haftada bir saat gibi kısa bir sürede kazandırılmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı itibariyle bilgisayar derslerinin kademeli olarak karnelerde yer almayacak olmasını ise öğretmenlerin tamamına yakını olumsuz bir gelişme olarak görmektedirler. Öğrencilerin yıl sonu karnelerinde ne derece başarılı olup olmadıklarını göremeyecekleri bir derse motive edilmeleri gerçekten de oldukça güç olacaktır.

Araştırmaya katılan bilgisayar öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak uygulamalı sınav yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bilgisayar ile ilgili konular ezber ve yorum bilgilerinden çok pratik beceri gerektirdiğinden öğretmenlerde böyle bir yönelme gözlenmektedir. Sınavların nasıl yapıldığına dair daha detaylı bilgi alabilmek amacıyla sorulan açık uçlu soruda ise öğretmenler bir yazılı bir de uygulama sınavı şeklinde bir ölçme değerlendirme uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna paralel olarak “Derslerde uygulama ödevleri verir misiniz?” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ders esnasında öğrencilere uygulama ödevleri vermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre geliştirilen bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Bilgisayar derslerinin öğrenciler tarafından bir oyun dersi olarak değerlendirilmemesi için bilgisayar öğretmenleri, okul idaresi ve aileler gerekli bilgilendirmeyi yapmalıdırlar. Bilgisayar oyunlarının öğrenci motivasyonuna olumlu etkisi göz önüne alınarak oyunlar eğitim etkinliklerinin içine dahil edilmeli ve eğitsel oyunlar geliştirilmelidir.

- Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için OKS gibi sınavların kapsamındaki konuların programlı öğretim gibi yaklaşımlarla animasyon ve simülasyonu hazırlanarak öğrenciye sunulmalıdır.

- Evinde bilgisayarı olan öğrencilerle olmayanlar arasındaki fırsat eşitsizliğini gidermek için bilgisayar laboratuvarı ders dışında da kullanıma açık hale getirilmelidir.

- Bilgisayar dersinin haftada bir saate indirilmesi ve not olarak karnelerde yer almayacak olması ile ilgili düzenleme yeniden gözden geçirilmelidir.

- Bilgisayar dersinin sınavları uygulamalı olarak gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995), *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Can, G. (2003). *Perceptions of Prospective Computer Teachers Toward The Use of Computer Games with Educational Features in Education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Compeau, D. R. ve Higgins, C. A. (1995), Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, June, 189-211.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2003), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2005), Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 73-78.
- Durdu, P.O. ve Yıldırım, Z. (2005), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi programına ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının algıları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 91-94.
- Eşgi, N. (2005), İlköğretim 5. Sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 34-36.
- Ergün, M. ve A. Özdaş. (1997), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Goldweber, M. (1994), A new perspective on teaching computer literacy, *Technical Symposium on Computer Science, Education*, Phoenix, Ithaca College, Arizona, 131-135.
- Hill, T., Smith, N. D., ve Mann, M. F. (1987), Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307-313.
- İpek, İ. (2001), *Bilgisayarla Öğretim Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*. Ankara: Feryal Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.
- Kaptan, S. (1991), *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Tekışık Mat.
- Karsten, R. ve Roth, M. R. (1998), The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacy courses. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24.
- MEB, (1998), İlköğretim Okulları Bilgisayar Ders Programı. *2492 Sayılı Tebliğler Dergisi*.
- Özdener, N. (2005), Türk ve İngiliz öğretim programlarının bilgisayar ve internet okur yazarlığı açısından karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 74-80.
- Rıza, E. T. (2001), *Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Rıza, E. T. (2003), *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme*. İzmir: Birleşik Matbaası.

F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2008 18 (1)

Salehnia, A.R. (1991), Computer teachers' perceptions of Hardware and Software Trends, South Dakota StateUniversity, *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 6(5), 35-46.

Sarı, F. (2002). Bilgisayar Öğrenme ve Bilişsel Okuryazarlık, *TBD Bilişim Kültürü Dergisi*, Sayı: 81, 40-42.

Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (2.Baskı)*, Ankara: Ocak Yayınları.

Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 211-231, ELAZIĞ-2008

ETİK DÜŞÜNCE VE DAVRANIŞIN YEREL YÖNETİMLERDE HİZMET VERİMLİLİĞİNİN ARTTIRILMASINDA ROLÜ VE ÖNEMİ (ELAZIĞ BELEDİYESİ ÖRNEK ALAN ARAŞTIRMASI)

*Importance and Role of Ethical Thought and Behavior In Increasing of
Service Productivity In Local Administration (A Case Study In Elazig
Municipality)*

Ahmet YATKIN

Fırat Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Elazığ. ayatkin@firat.edu.tr

ÖZET

Etik, doğruyu-yanlış, iyiyi ya da kötüyü tanımlamaya çalışan ve konu alan bir kavramdır. Yöneltiler etik ise; pozitif anlamda genel ahlak anlayışındaki iyilerin ve pozitif yönlerin örgütsel amaçlara ve örgüt kültürüne yansımalarıdır. Günümüz toplumlarında etik anlamda ortaya çıkan duyarlılık ve yoğun ilgi nedeniyle oluşan beklentiler, yerel yönetimleri ve çalışanlarını etik düşünce, eylem ve yönetim anlayışına sahip olmaları konusunda zorlayıcı bir güç olmaktadır. Etik dışı tutum ve davranışlar, yerel yönetim ve yöneticilerinin yasallığını ve saygınlığını azaltmakta, hizmetlerin verimliliğini ve kaynakların rasyonel kullanımını engellemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yerel yönetim, etik, yönetsel etik, verimlilik, yurttaş memnuniyeti.

ABSTRACT

Ethic is a concept which is trying to define the true or false and right or wrong. And administrative ethic is a reflection of well and positive sides in general ethics to organizational goals and culture. Intensive concern and sensitivity to ethic in today's societies forced the local administrations and their members to have ethical thought, action and managerial thinking. Non-Ethical thought, attitude, and behaviors reduce the legitimacy and prestige of administrators and prevent the rational and effective usage services.

Key Words: Local Administration, Ethic, Administrative Ethic, Efficiency, Citizen Satisfaction.

Giriş

Sosyal bilimlerle ilgili diğer kavramlarda olduğu gibi “Etik” kavramı ile ilgili tek ve geçerli tanım yapılmamıştır. Konu ile ilgili araştırma yapan bilim adamları “Etik” kavramını tanımlarken kimi sorumluluk, yükümlülük, kimi insani davranış boyutunu, kimi de tam olarak tanımlanamayan yorumlanamayan “insan” denen varlığın kendisi ve kendi dışındaki insanların bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri olarak yorumlamışlardır.

Etik ile ilgili şu iki tespiti yapmak mümkündür: Birincisi, iyi insan olmanın gerektirdiği özelliklerin neler olduğu, ikincisi ise; bireyin davranışlarını belirleyen ve sınırlayan kuralların neler olması gerektiğine ilişkindir. Bir başka anlatımla etik; doğru – yanlış, ödev – yükümlülük ve toplumsal sorumluluk kavramlarını sorgulamaktadır. Etik, her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha geniş bir bakış açısı ile bütün etkinlik ve amaçların yerli yerince konulması, neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı, neyin isteneceği veya istenmeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilmesidir.

Yerel yönetimlerde etik davranış ilkelerinin benimsenmesi öncelikle çağdaş demokratik ülkelerde kabul edilen etik sisteminin unsurlarının iyi anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Etik, en basit tanımıyla insan ilişkilerinde iyi veya doğru ya da kötü veya yanlış olarak adlandırdığımız değer yargılarını inceler. Günümüzde etik ilkeler mevzuat ve etik davranış kodlarında yazılı hale getirilip, yaptırımlara bağlanılarak sistemleştirilmektedir. Etik düşünme ve davranmanın sadece yasalarla düzenlenemeyeceği düşüncesi göz önünde tutularak, dürüst ve etik değerlere bağlı bir yönetim ortamı sağlayabilmek için kurumların, ahlak kavramına büyük önem veren çok daha yenilikçi, ahlak denetimini esas alan bir yönetim oluşturmaları gerekir.

I. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Etik

İlgili literatür incelendiğinde bugüne kadar konu ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Etik sözcüğü Yunanca “karakter” anlamına gelen “Ethos” sözcüğünden türetilmiştir (Gökçeğöz, 2002: 37).

Etik, doğruyu, yanlış, iyiyi, ya da kötüyü tanımlamaya çalışan bir kavramdır. Günümüzdeki anlamı, geçmiş, bugün ve geleceğe ilişkin doğru ve yanlış ölçülerin anlatımıdır. İnsanların töresel ve ahlaksal ilişkilerini, davranış biçimlerini ve görüşlerini araştıran bir felsefe dalıdır. Başka bir ifade ile etik; her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılmasıdır.

Felsefe bilimi açısından etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi değerleri araştırmak ve değerlendirmektir. Bu değerlendirmede ana öge insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur (Aydın 2003: 10).

İşte etik, bu çatışan isteklerin ya da istenen iyiler konusunda bireylerin çatışmalarını çözümlenecek ilkelerin belirlenmesi sürecine ilişkin tartışmalar üzerinde odaklanmaktadır.

Etik, tüm insanların insanca yaşam koşullarını yaratma ve yakalama süreçlerinde, hiç bir ödün vermeden uyma ve uygulama zorunluluğu taşıdığı ahlaki değerlerin tümü olarak tanımlanabilir.

Bu tanımlamalar ışığında etik; geçmiş, günümüz ve gelecekte insanların tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü, doğru veya yanlış yönden değerlendirilmesini içeren ve dünyanın her yerinde geçerli olan ilke ve kuralların bütünü olarak tanımlanabilir.

Etik, aynı zamanda felsefenin bir kolu olarak tutumların, davranışların, düşüncelerin, inançların, eylemlerin vb. ahlaki vasıfların, insani değerler açısından iyi, doğru ve kabul edilebilir olup olmadıklarına ilişkin çalışmaları içermektedir.

Etiğin başlıca amacı, insan davranışlarını ahlaki niteliği bakımından aydınlatma ve ahlaki eylemi insanın isterse gerçekleştirebileceği, istemezse vazgeçebileceği keyfi bir eylem olmadığı, aksine insan olarak varlığına ilişkin vazgeçilmez bir niteliğin ifadesi olduğunu gösterebilmesidir. Etiğin dayandığı temel koşul “iyi niyet” dir. İyi niyet burada, kişinin iyi olarak kabul edilene fiilen kendi eylemlerinin ilkesi haline getirmesi anlamına gelmektedir. Etik mevcut iletişim ve eylem biçimlerini sorumluluklarının bilincinde bir birey olarak ötekilerle birlikte insanca şekillendirmek ve iyileştirmek isteyen topluluk üyesi herkesi ilgilendirir (Pieper, 2002: 6).

Etik, insan davranışlarının öğrenildiği bir alandır. Bu alan insan davranışlarının iyi ya da kötü olup olmadıkları üzerine yapılan bir çalışmalar alanıdır. Etiğin kendine özgü bir konusu vardır. Bu konu alanı, insanın tutumu ve davranışlarıdır. İnsan iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasında mücadele eden ahlaki (etik) bir varlıktır. Diğer yandan etik, davranışların doğru ve yanlış ile olması gereken kurallara ilişkin felsefi çalışmalar alanıdır. Bu bağlamda etiği kısaca, insan tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi olarak tanımlayabiliriz (Aydın, 2002: 1).

Etik kelimesi yunanca “ethos” kelimesinin Türkçede kullandığımız karşılığıdır. Ethos kelimesi karakter, adet (usul) veya gelenek anlamına gelmektedir. Türkçede “ahlak” olarak kullanılan Latince’den gelen “morality” kelimesi ile yakın anlamda davranış, adet ve alışkanlık anlamına gelmektedir.

Etik ile ilgili çalışmalara baktığımızda çok kez ilişkilendirilen, bazen aynı anlamda kullanılan, bazen etkileşim halinde olduğu belirtilen ahlak, davranışların toplumsal kurallarından meydana gelirken etik ise ahlakla ilgili insan davranışlarının neden ve gerekçeleri hakkındaki değerlendirmelerden oluşmaktadır. Ahlak kavramı, insan davranışlarının doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin toplumsal uzlaşma ya da belli bir toplumun geliştirdiği fikir birliği anlamına gelirken etik, hem ahlak hem de etik teorilerini kapsayan bir alandır. Etik, ahlak üzerine yapılan çalışmalar alanıdır (Aydın, 2002: 2).

Etik, insanların bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları ahlaki yönden araştıran, tutum ve davranışları belirleyen veya sınırlayan, var olan ilkeleri irdeleyen ahlaki felsefe olarak da tanımlanabilir.

Felsefenin temel ve en eski disiplinlerinden biri olan etiğin tanımından hareketle etik ve bazen etikle eş anlamlı olarak kullanılan ahlak arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekmektedir. Yine Ansiklopedik Kültür sözlüğünde ahlak “Bir toplumsal bilinç, davranış ve ideolojik ilişki biçimi; bir toplumsal oluşuma, sınıfa, kesime özgü, tarihsel ve somut olarak belirlenmiş, bunların belli bir topluluğa, sınıfa, devlete ya da tümüyle topluma olan tutumunu kurallandıran törel görüşler, değerler, normlar, ilkeler, ilişkiler ve davranış biçimlerinin bütünüdür” şeklinde tanımlanmıştır (Çalışlar, 1983: 11).

Ahlak toplumdan topluma değişebileceği gibi, aynı toplum içinde farklı grupların benimsediği ahlak grupları arasında da farklılıklar olabilmektedir. Bir toplum içinde farklı ulusal, dinsel, etnik, cinsel kimlikler olması farklı ahlak anlayışını gündeme getirmektedir (Pehlivan, 1998: 83).

Ahlak, insanlar arası ilişkilerde uyulması gereken manevi ilke ve kuralları içerir. Ahlakın etkisi, yaptırımı, zorlayıcı gücü insanın vicdanıdır. İnsan, duygu, düşünce ve davranışını, tutumunu, eylemini iyi-kötü, doğru-yanlış, olumlu-olumsuz olarak değerlendirir.

Etiğin ilgili alanı, ahlaki tutum ve değerlerin arasında yatan yargıları ek olarak, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelinin araştırılmasıdır. Ahlak etiğin araştırma konusudur.

Ahlak, içinde yaşadığımız topluma göre değişir ve genelde çoğunluk tarafından herhangi bir gerekçe gösterilmeden doğru kabul edilen değerlerin ve düşüncelerin toplamıdır. Doğru olduğu hissedilenler ahlaka da uygun olduğu kabul edilir. Bu durum toplumdan topluma farklılık gösterir. Buna karşılık etik, kuralları ve değerleri mantıklı olarak yorumlamaya çalışır. Bu yönüyle etiği ahlak üzerinde yeniden düşünme olarak tanımlamak mümkündür.

Etik, felsefenin bir alt disiplini olarak insan davranışlarının var olan ahlaksal

değerler bakımından inceler. Yani etik ahlak üretmez, ahlak üzerine düşünür ve inceler. Etik ahlak felsefesidir.

Ahlak, topluma ve zamana göre değişen normlar içermesine karşın, etiğin evrensel olma özelliği vardır. Ahlak, somut ve tekil olaylar üzerine düşünürken, hüküm verirken, etik soyut ve genel ölçütler çerçevesinde çıkarsama yapar.

Ahlak, insanlar arası ilişkilerde iyi ve kötü biçiminde nitelenen davranış ve eylemlerdir, bu yönüyle yaşanan bir durumdur. Etik ise; bunlar üzerindeki düşünceler ve ilkelerdir.

Ahlak, insanın doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz, umursamazlık ve duyarlılık, iyi ve kötü olarak nitelendirdiğimiz davranışlarıyla ilgilidir. Etik, doğru ve yanlış teorisidir; ahlak ise onun pratiğidir. Etik, ilke, ahlak ise davranış ve eylem üzerine kuruludur.

Ahlak, toplumsal yaşamda insan ilişkilerinin bir yansıması ve davranışlarının niteliğidir. Etik ise; toplumsal yaşamda insan davranışlarını biçimlendirmek için sürdürülen düşünsel etkinlikler bütünüdür. Ahlak felsefesi olarak etik, ahlaki davranışların eleştiri sürecini geliştirmek ve davranışlara yön vermek amacını içerir (Billington, 1997: 45).

İnsan, yaşamı boyunca içsel düşüncelerine duyarlı olarak ya da dış bir etken uyarınca tavır alma durumunda kalır. Her durum alış ise; bir değere, bir değer duygusuna dayanarak gerçekleştirilir. Geniş anlamda söylemek gerekirse, her türlü amaç ve hedefler, ilişki ve çıkarlar, tutkular, her türlü idealler, güç ve iktidarlar, sevgi ve marifetler, inanma ve imkanlar, dostluklar, sadakat ve doğruluklar bir değer ifade ederler ve bir değere dayanırlar (Kılıoğlu, 1998: 50 - 51).

Değer hükmü, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifadelerdir. Değer; ahlaki anlamda “iyi” yi dile getirir. Bu iyi ahlaksal iyiyi karşılayan iyidir. Değerin ne olduğunu, niteliğini, çeşitli değerlerin nasıl sınırlamaları gerektiğini araştıran ve bu konuda kuramlar ileri süren bilim dalına “değer kuramı” adı verilmektedir (Hançerlioğlu, 1989: 56).

Değerler hiyerarşi bakımından araç (vasıta) değerler ve yüksek değerler olarak ikiye ayrılmaktadır. Araç değerler dendiğinde, fayda, ilgi, çıkar ve her türlü maddi değerler, tutkular, güç, iktidar etkenleri, ün, şan hırsı vb. gibi değer yargıları kastedilmektedir. Bunlar öznel durumları, tavırları belirler. Yüksek değerler ise; idealler, inançlar, dürüstlük, dostluk, sadakat, saygı, sevgi ve nefret gibi değer yargıları ise yüksek değerleri oluşturmaktadır. Bunlar gerçek ahlaki ilkelerdir (Kılıoğlu, 1998: 50). İnsan tutum ve davranışlarının ilgili olduğu temel kavramlar etik, ahlak olmakla birlikte “değer” kavramı da çok kez bu kavramlarla ilişkilendirilerek kullanılmaktadır.

1. 2. Yönetmel Etik

Yönetmel etik, bir bakıma örgüt kültürü ve örgütle çalışanların sahip oldukları değer yargılarına uygun davranışlara dayalı oluşumlardır. Bu anlamı ile yönetmel etiğin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı konusu olmaktadır.

Yönetmel etik, yönetmel kararların verilmesinde tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmayı, bireylerin varlık ve bütünlüğüne saygıyı; herkes için en iyi olacak eylemlerin seçilmesini ve eylemlerde adalet, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük, sorumluluk, saygı, açıklık, sevgi, demokrasi, hoşgörü gibi evrensel değerleri temel almayı sağlayan yöneticilere eylemlerinde yol gösteren davranış ilkeleridir (Aydın, 2002: 41).

Kamu yönetimi etiği, yönetmel etik kavramları İngilizcedeki “Administrative Ethics” kavramına karşılık birbirlerine eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Kamu yönetimi literatüründe iş ahlakı, örgüt kültürü, kamu yönetimi ahlakı, yönetmel ahlak gibi kavramlarla ifade edilen kamu yönetimi etiği / yönetmel etik; göreceli bir kavram olan ahlakın belli bir örgüt içerisinde o örgütçe belirlenmiş kurallarla beslenerek ortaya çıkmış biçimidir (Bilgin, 1997: 2).

Olumlu yönü itibarıyla, genel ahlak anlayışındaki iyilerin ve pozitif yönlerin, örgütsel amaçlara ve örgüt kültürüne yansımalarıdır. Bu anlamda pozitif yönetmel etik anlayışı, yaygın ahlak anlayışının hakim olduğu dürüst bir bireyin bir örgüte katıldığı ve bütünün bir parçası olduğu görünümüdür. İkinci olarak toplumdaki yaygın ahlak anlayışı içinde nasıl kötünün ve yanlışın hakim olduğu negatif bir yön varsa, örgütlerde de şekillenen negatif bir ahlak anlayışı ortaya çıkabilmektedir. İşte yönetmel etiğin bu yönü olumsuz yani negatif yönüdür. Yönetmel etiğin örgüt ortamındaki negatif görünümü, kamu personelinin bireysel fayda ya da statü kazançları sağlamak için standart görevlerini aksatmalarıdır (Kılavuz, 2002: 259).

Bireylerin toplumsal anlamda ortaya çıkan ilişkilerini, davranışlarını ve ahlaki anlamda görevlerini inceleyen öğretiler, toplumu ahlaklılığın taşıyıcısı olarak gören ahlak felsefesine toplumsal etik (ahlak) ya da etik (ahlaki) ilişki değerleri adını vermektedir. Etik ilişki değerleri ise, sevgi, saygı, güven, minnet gibi kriterler, bir bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde temel olarak belirlediği değer yargılarını ifade eder (Akarsu, 1984: 62).

İnsan olmanın değerinin bilgisine sahip olan, her eylem ve tutumunda bunu hesaba katan kişi dürüst, saygılı, eşitlikçi, dolayısıyla özgür olmak gibi özellikler etik kişi değerleridir. Etik değerlere birey açısından bakıldığında bu değerler, birey yaşamının sürekliliği, eylemde bulunma ve tutum oluşturma olanaklarının bilgisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. 3. Genel Olarak Yerel Yönetimler

Belli bir coğrafi alanda yaşayan, yerel topluluğu oluşturan bireylere ortak ve yerel gereksinimlerini karşılamak, hizmet üretmek amacıyla kurulan ve organları yerel halk tarafından seçilen, yasalarla görev ve sorumluluk yüklenen, yetkileri, bütçesi ve personeli olan tüzel kişiliklerdir.

Anayasanın 128. maddesi Yerel Yönetimleri şöyle tanımlamaktadır: “İl, belediye ve köy halkının ortak ve yerel ihtiyaçlarını karşılamak üzere, kuruluş esasları kanunda belirtilen ve karar organları kanunda belirtilen seçmenler tarafından seçilerek oluşturulmuş tüzel kişiliklerdir”.

1930 Tarih ve 1580 sayılı Belediye Kanununun 1. maddesi belediyeyi şöyle tanımlamaktadır: “Belediye, beldenin ve belde sakinlerinin ortak ve yerel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü bir hükmi şahsiyettir”. Belediye, yöre halkının seçimiyle oluşan, halkın yakın denetimi ve gözetimi altında hizmet veren, hizmetleri ve personeli ile sürekli gündemde olan bir kuruluştur.

Ortaya çıktıkları ilk günden günümüze kadar siyasal toplum içerisindeki önem ve yerini gittikçe arttıran yerel yönetim birimlerinin en etkili olarak kabul edilen belediyeler, halka yakınlıkları ve halka götördükleri hizmetlerin niteliği gereği günümüz toplumlarını çok yakından ilgilendirmektedirler.

Yöre halkı, baraj, karayolu, fabrika gibi büyük yatırımları siyasal iktidarın görevi görmenin yanında, sosyal yaşama imkanlarında ve günlük hayatında karşılaştığı sorunları gidermede devamlı belediyeyi sorumlu tutmaktadır. Hakim olan kanaate göre yöre halkı yediği ekmekten, içtiği suya kadar, kısacası doğumunda soluduğu havanın temizliğinin sağlanmasından, ölümünde gömüleceği mezarın hazırlanmasına kadar hep belediyeyi yanında görmek ister.

Bu anlamda belediye, halkın hür iradesi ile belirlediği, halka en yakın, günlük yaşamın bir parçası olan temel ihtiyaçları karşılamakla yükümlü, halkın siyasal katılmayı ve demokrasi kültürünü öğrendiği, yerel yönetim birimleri içerisinde en fazla dikkat çeken kuruluştur.

Günlük yaşamda yöre halkının ortak ve yerel gereksinimlerinin karşılanmasında bu derece önemli rol oynayan belediyeler, giderek artan önemine karşılık, merkezi yönetim ile ilişkileri, yetki ve kaynak paylaşımı, özerklik tartışmaları ve belirsizliği sonucu istenen ve beklenen kalitede hizmet üretme konusunda tartışılır hale gelmiştir. Özellikle küreselleşen rekabet ortamları, gelişen ve güncellenen teknolojik değişimler, vatandaşın ekonomik yaşam standardının yükselmesi, artan demokratik anlayış ve siyasal kültür, yurttaşın sahip olduğu hak ve yetkilerin farkına varması, piyasada alternatif hizmetin ve

ürünün çokluğu, vatandaşın müşteri özelliğine bürünmesi gibi nedenler yerel yönetim birimi olan belediyeyi bu yeni şartlara ve ihtiyaçlara, beklentilere çözüm üretme konusunda yeni arayışlara başvurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Çünkü günümüz çağdaş insanının ihtiyaç ve beklentilerine, dünyanın politikaları ile çözüm aramak belki daha fazla çözümsüzlüğü getirecektir.

Günümüzün gelişen ve değişen toplumsal koşulları, vatandaş-devlet ilişkilerinde, geçmişten gelen anlayışların da değişmesini gerektirmiştir. Artık insanlar, kendilerine sunulan kamu hizmetlerinin bir lütuf olmayıp, devletin varlık nedeninin gereği olduğunu, hizmetlerin planlanması, kararlaştırılması ve uygulanması ile ilgili süreçlere demokratik mekanizmalar aracılığıyla katılmalarının bir vatandaşlık görevi olduğunun bilincine varmaya başlamışlardır (Saran, 2001: 2).

Kaliteli hizmet anlayışı, yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, daha özerk kılınması esasına dayalı olarak yetkilerin, sorumlulukların ve hesap vermelerin, hizmetin üretildiği yere kadar göçerilmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda yerel yönetimler “hizmette halka yakınlık ya da yerellik; hizmetin “yerinde” ve zamanında “yerinden” görülmesi ilkesine göre faaliyetlerini sürdürürler (Peker, 1996: 16).

Yurttaş önemsememe, değer vermeme, çağcıl olmayan yasa, sistem ve politikalar, eğitimi yetersiz, işin gerektirdiği nitelik ve yeteneklerden yoksun çalışanlar, belediye içi ve dışı yetersiz ve etkisiz iletişim sistemi, değişim ve gelişime karşı direnç, yöneticilerin ilgisizliği, eğitim yetersizliği, yetki, kaynak ve personel gibi sistemden ve yöneticiden kaynaklanan benzeri sorunlar nedeniyle hizmet verimsiz, kaliteli hizmet anlayışı etkisiz kalmaktadır. Bunun çözümü ise; önce insan kalitesi, sonra sistem, daha sonra da yönetimde kaliteyi sağlamaktır. Bu üçlü içerisinde en önemli olan ise insan kalitesini sağlayabilmektir.

Çünkü sistemi oluşturacak, yönetimi belirleyecek olan insandır. Bu üç unsur birbiriyle bağlantılı ve bağıntılıdır. İşin temelinde, özünde insan vardır. İnsan kalitesi, sistem ve yönetim kalitesinin olmadığı yerde ve zamanda pek bir şey ifade etmez. Sistem ve yönetimdeki kalitesizlik, insandaki kaliteyi zamanla olumsuz etkiler. İnsan ne kadar iyi eğitilmiş ve yetişmiş olursa olsun, eğer sistem ve yönetim gerekli denetim mekanizmalarını kuramamış ve gerekli yatırımları uygulayamıyorsa o toplumda yozlaşmada kaçınılmaz olur (Tansal, 2006).

Yönetimde etkinliği ve hizmette verimliliği sağlayacak olan yönetimin çalışanıdır. Kaliteli ve etkili hizmet, kaliteli insan tarafından üretilir. Bu anlamda yerel yönetimlerin etkinliğini ve verimliliğini, çalışan, hizmet üreten iş görenlerinin etik değerleri ve buna bağlı olarak kişilik oluşumları belirleyecektir. Sadece örgütsel anlamda değil, toplumsal

kapsamda statünün, benliğini, güvenilirliğini, diğer bir ifadeyle toplum tarafından benimsenip, benimsenmediğini sahip olduğu değerler belirleyecektir. Bu nedenle yönetsel etik kadar önemli ve onun belirleyicisi olan bireysel etik kavramı üzerinde kısaca durmamız gerekir.

Karakter kavramı, bireysel etik sürecinin herhangi bir bireyde ne ölçüde yaşandığını, etik değerlerin söz konusu bireyin davranışlarına ne ölçüde yön verdiğini gösteren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Karakter, bireyin ayrı ayrı tutum ve davranışlarından türetilen bir kavram olmaktan ziyade, bireyin tüm olaylar karşısındaki davranışlarını belirleyen etik değerlerin özümsemesi durumudur. Bireyin kendisi ile dış dünyası arasında ilişki kurduğu bu özümseyişler, onun karakterinin de çekirdeğini oluşturmaktadır (From, 1995: 79).

Çalışanların kişilik oluşumunda belirleyici olan sahip oldukları etik değerleridir. Bir insanın düşünce ve davranışlarından karakterinin izleri belli olur. Karakter de, kişinin öz benliğini, itibarını, saygınlığını, öz güvenini, toplumun sevgisini, beğenisini ve takdirini kazanabilme aracıdır.

Yönetimde ahlakiliği sağlayabilmenin ilk ve temel şartı, ehliyetli ve yeterli yöneticileri seçme ve görevlendirmedir. Siyasi katılım kültürü yeterince gelişmemiş ya da geliştirilememiş toplumlarda yerel yöneticileri seçme ve görevlendirmede ehliyet, liyakat ve yeterlilik şartları, yerine getirilememekte, dolayısıyla bizzat yöneticilerin kendileri yerel yönetimlerde ahlaki sorumluluk alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira böylesi yöneticiler, yönetimlerinde, ehil, liyakatli ve yönetimlerinde adil olmadıklarından, adil olamayacak, yeterli verimliliği gösteremeyecek ve muhtemelen genellikle partizanca hareket etmiş olacaktır. Bunun neticesi olarak yerel yönetimleri elde etmiş yöneticiler, yönetimi altındakileri kontrol edemeyecek ve böylece yönetimden kaynaklanan birçok ahlaki problemler ortaya çıkacaktır (Torlak, 2006 : 14. 08. 2006).

Belediyelerde siyasi ahlak ile ilgili en önemli problemlerden biri, belediyelerde seçilen başkanların ve meclis üyelerinin partizanlığı ön plana alan yönetim, anlayış ve uygulamalarıdır. Başkan belediyenin yürütme, meclis ise karar organıdır. Başkan ve meclis üyeleri belli siyasal partilere mensup kişiler oldukları için de mevcut siyasal iktidarın işlediği politikalardan farklı politikalar üretebilmekte ve uygulayabilmektedirler.

Belediyelerde siyasi tercihten ziyade partizanca uygulamalarla ehliyetsiz kişilere görev verilmesi, hizmet önceliklerinin değiştirilmesi, partizanlığı ön plana çıkaran yönetim ve uygulamalar, belediyenin kaynaklarını gereksiz alanlara kaydırılmak suretiyle heba edilmiş, dolayısıyla belde halkına sunulacak hizmetlerin nitelik ve nicelik olarak azalmasına sebep olunmuş olacaktır. Belediyelerde siyasi ahlak problemlerinden biri de

diğer siyasi görüşleri yok saymak ve dikkate almamaktır.

Oysa toplumun geneline ait dini ve ahlaki değer yargıları çerçevesinde, bütün siyasi görüşleri dikkate almak ve saygı göstermek, siyasi ahlak açısından asgari gerekliliktir (Torlak, 2006 : www. idari.cu. 14. 08. 2006).

1. 4. Hizmet ve Verimlilik

Hizmet, kişi ve makinelerin, insanların ve araçların çabalarıyla yarattığı, müşterilere direkt fayda sağlayan fiziksel varlığı olmayan ürünlerdir (Üzerem, 1997:34). Hizmet aynı zamanda insanların gereksinimlerini doyuma ulaştıran eylemler olarak tanımlanır (Oluç, 1988:3). Dolayısıyla, hizmet ister bireylerin, isterse makinelerin (teknolojik araçların) aracılığı ile gerçekleştirilsin, sonuçta fiziksel bir varlığı olmayan ve insanların (müşterilerin) gereksinimlerini karşılamaya yönelik eylemlerin tümüdür. Hizmet organizasyonları ise, eğitimden, sağlık ve iletişime, bankacılık, havayolu, sigortacılık ve turizme kadar geniş bir yelpazede yer almaktadırlar .

Hizmetleri, fiziksel mallardan farklı kılan belirli ayırt edici nitelikleri mevcuttur. Fiziksel mallar, mülkiyetleri alınarak işlem görürler, alınıp, satılabilir, devredilebilir, depolanır ve farklı zamanlarda kullanılmak (tüketilmek) üzere saklanabilirler. Oysa, hizmetin bu tür özellikleri yoktur.

Hizmetleri, fiziksel mallardan farklı kılan, ayırt edici belirli özellikleri; hizmetin soyutluğu, bölünmezliği, değişkenliği ve hizmetin dayanıksızlığıdır (Armstrong Ve Kotler, 2003 :306).

Hizmet fiziki boyutları olmayan ve beş duyu organıyla algılanamayan özelliği ile soyut olmasıdır. Çünkü hizmet davranışlarla ortaya konulabilen bir faaliyettir ve fiziki bir boyutu yoktur. Bu özelliklerine bağlı olarak hizmet, kilogram, metre, litre gibi, miktar ifadeleriyle tanımlanamaz, duyu organları ile algılanamaz, dolayısıyla satın alınmadan önce görülmesi, dokunulması söz konusu değildir (Dinçer, 1996 :286).

Hizmetin Bölünmezliği; hizmetlerin bir diğer temel nitelikleri, üretildiği anda tüketilmeleridir. Yani üretim ve tüketimleri birbirinden ayrılamaz. Aynı anda üretilip tüketilir. Hizmet, tedarikçilerinden tedarikçi insanda olsa makinede olsa ayrılamaz ve bölünemez. Halbuki, ürünler üretilebilir, ayrı olarak tüketilebilir, depolanabilir ve daha sonra satılabilmektedirler. Buna karşılık, hizmet ilkönce satılır, sonrasında ise üretim ve tüketimleri aynı anda gerçekleşir (Armstrong ve Kotler, 2003 :306).

Hizmetin Değişkenliği; hizmetin bir diğer niteliği, hizmetin ne zaman, nerede, nasıl ve kim tarafından sağlandığına (tedarikine) bağlı olarak kalitesi geniş ölçüde değişebilmektedir. Dolayısıyla hizmetler heterojen nitelik taşımaktadır.

Hizmetin Dayanıksızlığı; hizmetlerin başlıca özelliklerinden biri de, hizmetin satıldıktan sonra, satış sonrası kullanılmak üzere, üretenden ya da sağlayandan ayrı olarak alınıp saklanabilmesi, depolanması mümkün değildir. Hizmet pazarlamasında, iyi hizmetin altı kriteri vardır (Blois, 2000 :508);

Profesyonellik ve Kabiliyet; müşteriler hizmet tedarikçisinin, çalışanların operasyonel sistemlerinin ve fiziksel kaynaklarının kendi problemlerinin profesyonel bir tarzda çözülmesi için gerekli bilgi ve beceriye sahip olduklarının farkındadır (sonuç-ilişkili kriter).

Tutum ve Davranışlar; müşteriler, hizmet çalışanlarının (temas halindeki personelin) kendileri ile ilgilendiklerini ve problemlerini dostça bir yaklaşımla çözecek tarzda ilgi gösterdiklerini hissetmektedir (süreç-ilişkili kriter).

Ulaşılabilirlik ve Esneklik; müşteriler, hizmet tedarikçisinin yerleşimini (fiziksel konumunu), faaliyet saatlerini, çalışanlarının ve operasyonel sistemlerinin hizmeti kolay almaları için düzenlenip, yönetildiğini ve müşteri taleplerine göre ayarlanabilir esnek bir tarzda hazırlandığının hissi içerisinde (süreç ilişkili kriter).

Düzeltilme – İyileştirme; müşteriler bir şeyler hatalı olduğunda, yanlış gittiğinde yada umulmayan, beklenmeyen bir durum meydana geldiği zaman, hizmet tedarikçisinin derhal ve aktif olarak durumu kontrol altına almada ve yeni, kabul edilebilir bir çözüm bulmada gerekli önlemi alacağına bilincindedirler.

Güvenirlilik ve Doğruluk; müşteriler hizmet tedarikçisine, çalışanlarına ve sistemlerine güvenir, sözlerini tutacakları ve müşterileri ile yürekten, en iyi ilgiyi yerine getirecekleri konusunda emindirler(süreç-ilişkili kriter).

Ün ve Kredibilite; müşteriler hizmet tedarikçisinin faaliyetlerine güvenebileceklerini ve paralarının karşılığı olan yeterli değeri alacaklarına inanmakta ve bu iyi performansın ve değerinin müşterilerle bu hizmet tedarikçisi tarafından paylaşılacağına inanmaktadırlar (imaj-ilişkili kriter).

II. UYGULAMA

2. 1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmamızda yerel yönetimlerde hizmet kalitesini, bu hizmetten yararlanan yurttaşın hizmet tatmini ve memnuniyetini üst seviyeye çıkarabilmek için yerel birim yöneticilerinin düşünce, tutum ve davranışlarında ahlaki standartlar, geleneksel değerler ve etik düşüncelerin hizmete, maliyete ve memnuniyete yansıma ölçüsü araştırılacaktır.

2. 2. Katılımcılarla Ait Demografik Bulgular

Elazığ Belediyesindeki anket çalışması toplam 229 memur arasından 50 çalışan

üzerinde uygulanmıştır. Ankete cevap verenlerin 13' ü bayan, 36' sı erkek çalışandır. Araştırmamıza cevap veren katılımcıların %89' u evli, % 11'i ise bekadır. % 38'lik oranı orta öğrenim, %62 lik oranı üniversite mezunudur. %43 'luk oranı 25-35 yaş aralığı ve %57 oranı ise 35-55 yaş arasındır. % 55' lik bir oran 10 yıl ve üzeri bir süredir kurumda çalıştıklarını belirtmişlerdir.

2. 3. Araştırma ile İlgili Bilgiler

Toplam 50 adet anket formu dağıtılmış ve 49 anketin geri dönüşümü sağlanmıştır. Aritmetik ortalama tüm ana kitle ortalamasını temsil etmektedir. Standart sapma, ana kitleyi oluşturan her birimin aritmetik ortalamaya olan uzaklığını vermektedir. İki satırlık değerlendirmeden üstteki karakter seçeneğe cevap veren toplam rakamı, parantez içi ise; cevap verenlerin toplam kitleye yüzde olarak oranını vermektedir.

Çizelge1. Yöneticilerin Adalet ve Yasallık Durumlarına Katılma Dereceleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	Ort	St. sp
Adalet, Yasallık							
Yöneticim kuralları herkese eşit uygular	19 (39.8)	8 (16.3)	11 (22.4)	9 (18.04)	2 (4.1)	3.73	1.27
Astların haklarını kullanma özgürlüğünü kısıtlamaz	22 (44.9)	9 (18.4)	7 (14.3)	7 (14.3)	4 (8.2)	3.73	1.38
Ödülü hak edene verir	15 (30.6)	5 (10.2)	14 (28.6)	8 (16.3)	7 (14.3)	3.45	1.44
Meslek ilkelerine içten bağlıdır	23 (48.9)	6 (12.8)	12 (25.5)	3 (6.4)	3 (6.4)	4.04	1.21
Yetkisini yasal sınırlar içinde kullanır	22 (45.8)	6 (12.5)	6 (22.9)	5 (10.4)	4 (8.3)	3.88	1.33
Amaçları gerçekleştirmek için yasa dışı yollara başvurmaz	25 (52.1)	5 (10.4)	8 (16.7)	8 (16.7)	2 (4.2)	3.96	1.30

1. Kesinlikle Katılıyorum 2. Kısmen Katılıyorum 3. Katılıyorum 4. Katılmıyorum 5. Kesinlikle Katılmıyorum

Çizelge 1' de yöneticilerin adil olma ve yasalara uyma durumunu belirlemek için sorduğumuz değişkenler içinde "Yöneticim ödülü hak edene verir" değişkenine verilen 38 olumlu cevaba karşılık 11 kişi olumsuz cevap vermiştir. Bu da toplam alana oranlama olarak %30.6 gibi yüksek bir orana tekabül etmektedir.

Yönetim açısından ödül, başarının teşviki ve devamlılığı açısından son derece önemli bir motivasyon aracıdır. Ödüllendirilmeyen başarı başarısızlığı getirir. Yöneticilerin bu konuyu daha titizlikle ele alıp, performans ölçümünü kriterlere uygun ve objektif olarak değerlendirmeleri gerekir.

Yine çizelgede birinci derecede önemli olarak görülen “yasa dışı yollara başvurmama” 25 kişi (%52.1) çalışanlar üzerinde yöneticilerin güvenilir olduğu inancıyla olumlu görüş bildirmiş ve yöneticilerinin işlem ve eylemlerinde yasalara uygun hareket ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 2. Yöneticilerin Eşitlik ve Tarafsızlık Durumuna Katılma Dereceleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	Ort	St. Sp
Eşitlik, Tarafsızlık							
Astlarını rakip değil aynı sistemin parçaları olarak görür	15 (30.6)	12 (24.5)	15 (30.6)	7 (14.3)		3.78	1.045
Başkalarının görüşlerine değer verir	16 (33.3)	12 (25.0)	11 (22.9)	6 (12.5)	3 (6.3)	3.65	1.24
Astları arasındaki anlaşmazlıklara taraf olamaz	17 (35.4)	8 (16.7)	12 (25.0)	7 (14.6)	4 (8.3)	3.65	1.34
Çalışanların yasal haklarını kullanmalarını sağlar	20 (40.8)	7 (14.3)	12 (24.5)	6 (12.2)	4 (8.2)	3.78	1.33
Çalışanlarına hiçbir ayrıcalık tanımaz	26 (54.2)	6 (12.5)	6 (12.5)	5 (10.4)	5 (10.4)	3.90	1.43
Astlarını kişisel işlerinde kullanmaz	27 (56.3)	8 (16.7)	4 (8.3)	5 (10.4)	4 (8.3)	3.94	1.39

1. Kesinlikle Katılıyorum 2. Kısmen Katılıyorum 3. Katılıyorum 4. Katılmıyorum 5. Kesinlikle Katılmıyorum

Çizelge 2’de yöneticilerin eşitlik ve tarafsızlık durumları sorulmuştu, “ Astları arasındaki anlaşmazlıklara taraf olmaz ” değişkenine toplam 11 kişi (% 22.9) yöneticilerinin astları arasındaki anlaşmazlıklara taraf olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çalışanlar arasında dil, din, etnik, köken ve cinsiyete dayalı bir ayrıma tabi tutmama, yöneticiler için etik sorumluluktur. Yöneticilerin çalışanlara yönelik olarak ayrımcılığa gitmemesi, tüm davranışlarının adil, tarafsız ve eşit olması gerekmektedir.

Tarafsızlık, yöneticilerin, çalışanları ve çalışma ortamlarını olduğu gibi görebilmesi ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkuları ile oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir.

Yönetici, çalışanlarla ve yurttaşla ilişkilerinde yansız, tarafsız davranmak ve hizmet vermek zorundadır. Özellikle belediyelerde siyasi tarafsızlık (benden olan ve olmayan ayrımı yapmama) yöneticinin en önemli sorumluluklarından biridir.

Çizelge 3. Yöneticilerin Dürüstlük Durumuna Katılma Dereceleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	Ort	St. Sp
Dürüstlük							
İnsan ilişkilerinde yapıcıdır	24 (49.0)	13 (26.3)	6 (12.2)	4 (8.2)	2 (4.1)	3.94	1.21
Astlarını korkutmaz baskı aracı olarak kullanmaz	22 (44.9)	9 (18.4)	9 (18.4)	5 (10.2)	4 (8.2)	3.82	1.33
Kamu çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutar	21 (45.7)	7 (15.2)	8 (17.4)	6 (13.0)	4 (8.7)	3.78	1.38
İnsan gücünü ve zamanı iyi kullanır	18 (38.3)	9 (19.1)	14 (29.8)	3 (6.4)	3 (6.4)	3.78	1.19
Belediyenin kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmaz	26 (54.2)	7 (14.6)	4 (8.3)	5 (10.4)	6 (12.5)	3.81	1.49
Hediye ve rüşvet kabul etmez	28 (58.3)	2 (4.2)	10 (20.8)	5 (10.4)	3 (6.3)	4.15	1.27
Yöneticim doğruluk ve hakkaniyet ilkelerini yaşama geçirmeye çalışır	19 (39.6)	9 (18.8)	11 (22.9)	5 (10.4)	4 (8.3)	3.75	1.31
Yöneticim çalışanların sorunlarına duyarlı farklı görüşlerin ifade edilmesine olanak tanır	21 (43.8)	11 (22.9)	8 (16.7)	7 (14.6)	1 (2.1)	3.85	1.20
Çalışkanlığa , dürüstlüğe ve yüksek performansa değer verir	23 (50.0)	6 (13.0)	8 (17.4)	7 (15.2)	2 (4.3)	3.93	1.28

1. Kesinlikle Katılıyorum 2. Kısmen Katılıyorum 3. Katılıyorum 4. Katılmıyorum 5. Kesinlikle Katılmıyorum

“ Hediye ve rüşvet kabul etmez ” seçeneği birinci derecede önemsenmiş ve toplam 40 kişi (%83.3) gibi bir oranla yöneticilerinin hediye ve rüşvet kabul etmediklerini belirtmişlerdir.

Çizelgede yöneticilerinin belediye kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanmaz. Seçeneğine toplam 38 kişi %77.1 olumlu cevap vermiş ve ikinci sırada önemsemiştir.

Etik davranış, çalışanlarla ilişkilerde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirir. İçten ve dürüst davranmayan yöneticiler, çalışma ortamında güvene dayalı iletişim ve etkileşimi ortadan kaldırırlar. Yöneticilerdeki başarısızlık genellikle güvensizlik ve korkudan kaynaklanır.

Çizelge 4. Yöneticilerin Sorumluluk ve Mesleğe Bağlılık Durumuna Katılma Dereceleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	Ort	St. Sp
Sorumluluk, Mesleğe Bağlılık							
Astları ile takım çalışması yapar	18 (36.7)	11 (22.4)	10 (20.4)	9 (18.4)	1 (2.0)	3.71	1.20
Astları ile ilişkilerinde güven vericidir	18 (36.7)	6 (12.2)	14 (28.6)	9 (18.4)	2 (4.1)	3.76	1.25
Çalıştığı kurumun sosyal statüsünü yükseltmeye çalışır	27 (56.3)	6 (12.5)	7 (14.6)	5 (10.4)	3 (6.3)	4.04	1.30
Mesleğini insanlara hizmet etmenin aracı olarak görür	27 (56.3)	7 (14.6)	8 (16.7)	3 (6.3)	3 (6.3)	4.10	1.24
Sorumluluk almaya isteklidir	19 (39.6)	10 (20.8)	10 (20.8)	7 (14.6)	2 (4.2)	3.77	1.24
Kurumun kaynaklarını gereksiz yere harcamaz	24 (50.0)	8 (16.7)	8 (16.7)	3 (6.3)	5 (10.4)	3.90	1.37
Yöneticim görevini layıkıyla yapabilir	23 (50.0)	5 (10.9)	10 (21.7)	6 (13.0)	2 (4.3)	4.04	1.24
Yöneticim kurum ve çalışanların çıkarlarını düşünür	17 (36.2)	9 (19.1)	10 (21.3)	7 (14.9)	3 (6.4)	3.60	1.39
Kurumsal başarı için kimlik, katılım ve yetkinlik ilkelerini temel alır	20 (44.4)	7 (15.6)	10 (22.2)	6 (13.3)	2 (4.4)	3.89	1.24
Çalışanları motive eder ve çalışkanlığa ve çalışanların kimliğine değer veren bir çalışma kültürü oluşturarak sonlara yaklaşır	21 (45.7)	8 (17.4)	7 (15.2)	9 (19.6)	1 (2.2)	3.83	1.27
Etik ilke sınırları içinde kurumun tüm potansiyelini harekete geçirir	20 (43.5)	8 (17.4)	10 (21.7)	7 (15.2)	1 (2.2)	3.89	1.19
Yöneticinin etik düşünce ve davranışı çalışanlara yüksek moral verir ve kendine güven duymasını sağlar	16 (34.8)	8 (17.4)	13 (28.3)	8 (17.4)	1 (2.2)	3.76	1.17

1. Kesinlikle Katılıyorum 2. Kısmen Katılıyorum 3. Katılıyorum 4. Katılmıyorum 5. Kesinlikle Katılmıyorum

Çizelgede sorumluluk ve yöneticilerin mesleğine bağlılığı ile ilgili değişkenlere ilişkin verilen cevaplar arasında en yüksek derece itibarıyla “yöneticinin çalıştığı kurumun sosyal statüsünü yükseltme” ve “mesleğini insanlara hizmet etme aracı olarak görür” seçeneklerine toplam 42 kişi (%87,6) gibi bir oranla olumlu cevap vermiştir.

Sorumluluk, herhangi bir görevi yerine getirme yükümlülüğü veya zorunluluğudur. Belli bir görevin istenilen ve sınırları çizilen nitelikte yerine getirilmesidir. Sorumluluğun temeli sahip olunan yetkiyi kullanma zorunluluğudur. Eğer yönetimde bir sorun varsa bunun iki temel nedeni olabilir. Sorumluluk sahibi olanlar sahip olduğu sorumluluğu

kullanamıyor veya sorumluluk sahibi olmayanlar, sahip olmadığı sorumluluğu kullanmaya çalışıyor.

Yönetici planlamalı, en yüksek verimi ve en düşük kaybı yakalayacak biçimde yönetimi birim ve bölümlere ayırmalı ve koordine etmeli, çalışanların birbirleri ile ve kendisi ile işbirliği yapmasını sağlamalıdır. Yönetici, çalışanların istekli çalışmaya ve kaliteli hizmet üretmeye yöneltmeli, zaman, bilgi, yetenek ve davranış düzlemlerini birleştirebilmeli, adil, sorumluluk sahibi olmalı ve sorumlu davranmalıdır.

Çizelge 5. Çalışanların Etik ile İlgili Düşüncelerine Göre Katılma Dereceleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	Ort	St. Sp
Çalışanların Düşüncesi							
Hizmet, kalite ve yönetimde verimlilik için üst yönetimin liderliği şarttır	29 (63.0)	6 (13.0)	7 (15.2)	2 (4.3)	2 (4.3)	4 2	1.12
Bir davranışın etik doğruluğu, standartlar tarafından belirlenir	20 (44.4)	11 (24.4)	9 (20.0)	4 (8.4)	1 (2.2)	3.96	1.12
Bir davranışın etik doğruluğu, standartlar ve yasalar tarafından belirlenir	17 (37.8)	12 (26.7)	13 (28.9)	2 (4.4)	1 (2.2)	3.96	1.02
Bir davranışın etik doğruluğu toplumsal değerler ve normlar tarafından belirlenir	18 (40.0)	8 (17.8)	13 (28.9)	5 (11.1)	1 (2.2)	3.93	1.11
Bir davranışın etik doğruluğu kişinin vicdanı tarafından belirlenir	25 (56.8)	6 (13.6)	3 (6.8)	5 (11.4)	5 (11.4)	3.86	1.48

1. Kesinlikle Katılıyorum 2. Kısmen Katılıyorum 3. Katılıyorum 4. Katılmıyorum 5. Kesinlikle Katılmıyorum

Çizelgede çalışanların yönetimde liderliğin önemi ve etik düşüncenin kaynağına ilişkin değişkenler sorulmuştu. 42 kişi yönetimde liderliğin önemini vurgulamış, 4 kişi ise olumsuz cevap vermiştir.

Toplam 42 kişi (%93,4) etik doğruluğun standartlar ve yasalar tarafından belirlendiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Toplamda 35 kişi ise vicdanın önemini vurgulamışlardır.

Sonuç

Günümüzde yönetim anlayışına hakim olan geleneksel değerlerin dünya çapında hızlı ve önemli ölçüde değişime uğraması, yeni ve çağdaş yönetim teknikleri, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ve teknolojik yenilikler, insani değerler ve demokratikleşme gibi değişimler, yurttaşın merkezi ve yerel yönetimlere bakış açılarını, yerel hizmetlere ilişkin beklentilerini büyük ölçüde değiştirmiştir.

Vatandaşın belediyeden gittikçe artan ve çeşitlenen modern ve kaliteli hizmet

talepleri ve beklentileri, belediyeleri bu beklentileri karşılayabilecek yapılanma ve düzenleme yapmalarını ve bu beklentiye cevap verebilecek yeterlilikte ve donanımda bir yapı kurmalarını gerekli ve zorunlu hale getirmiştir. Belediyelerin bu yeterliliğe sahip olmasında, etkin ve verimli işleyişini sağlama çabalarının başında etik düşünme, etik davranma ve etik uygulamanın yaygınlaştırılması ve kurum politikası olarak benimsenmesi gelmektedir. Sorunun çözümü için, yerel yönetimler, hizmet edilen kitlenin, vatandaşların etkisini hissetmeli ve onların isteklerini önemsemelidir. Bunun için bilinçli, aktif ve katılımcı vatandaşların varlığı sistem açısından büyük önem taşımaktadır.

Yeni Yerel Yönetimler Reformu Yasa Tasarısı bu değişimin doğal ve zorunlu bir sonucu olsa da anlaşılması ve uygulanması için hazır bir zeminin söz konusu olmadığını ifade edebiliriz.

Öneriler

Yerel yönetimler, karar (meclis) ve yürütme organlarının (başkan) oluşturulması ve seçimi halk tarafından belirlenmesi dolayısıyla halka en yakın yönetim birimidir. Bu anlamda hizmet verimliliği ve yönetim kalitesi olarak diğer kurum ve kuruluşlardan farklı olmak zorundadır. Yerel yönetimler, yerel halkı pasif bir topluluk olmaktan çıkaracak, yönetime her aşamada katılan, yerel sorumluluklara ortak olan, denetleyen, bilinçli ve sorumluluk sahibi insanlar haline gelebilmesi, yerel demokrasinin işler ve etkin kılınması için etkili ve düzenli işleyen bir halkla ilişkiler sistemi kurmalı ve işletmelidir.

Hizmet stoklanamaz, sunulduğu an bitmiş demektir. Hizmet kalitesi denenmeden yorumlanamaz, tatmin edici olup olmadığına karar verilemez. Hizmetin kalitesi, müşteri tarafından belirlenmiş standartlara uygunluğudur. Yerel yönetim kuruluşları; ekip çalışmasına öncelik veren, adalet ve tarafsızlık ilkesini uygulamayı amaç edinen, politika, program ve projelendirme sürecinde kaynakların yerinde kullanılmasını sağlayabilen, kolaylaştıran, kucaklayan, birleştiren, yolsuzluk ve savurganlığın olmadığı, ilkeli, diklenmeyen ama dik durabilen bir yönetim olmalıdır. Hukuktan ve dürüstlükten ödün vermeden herkese adil davranabilen, toplumun tüm kesimlerini belediye yönetimine katılımını sağlayabilen, şeffaf, denetlenebilir, gelişmeye açık, sürekli öğrenen – öğreten ve çözüm üreten bir kurum olmalıdır.

Organizasyonlarda ürün ve hizmetin niteliğini olumlu yönde etkileyecek katılımcı bir yönetim, basit-yalın, az kademeli bir organizasyonda gelişmiş teknoloji ve tekniklerin kullanımı, bilgi tabanına dayalı karar, politika ve stratejilerinin kullanılması gerekir. Bilgi tabanına ve iletişime dayalı bilgisayar destekli sistemlerin geliştirilmesi ve sistem

bütünlüğünün sağlanması için, kurumların plan ve stratejilerini tespit etmeleri ve gözden geçirmeleri gerekir.

Genel olarak yöneticilerin çalışanlara karşı etik sorumluluklarını aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şimşek, 1999: 69): Çalışma hakkına saygı gösterme sorumluluğu, adil ücret ödeme sorumluluğu, çalışanların özgür konuşma hakkını sağlama sorumluluğu, işçilerin dernek sendika kurma ve grev yapma hakkına engel olmama sorumluluğu, özel hayatın gizliliği hakkında saygılı olma sorumluluğu, güvenli ve sağlıklı koşullar yaratma ve çalışma hayatının kalitesini yükseltme sorumluluğu, çalışanlar arasında ayırimcılık yapmama ve cinsel tacizden sakınma sorumluluğu, çalışanların kararlara katılma hakkını sağlama sorumluluğu.

Yöneticiler yukarıda sıralanan sorumluluklarını yerine getirerek adil ve eşit ücret, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamı, insan kaynaklarını geliştirme ve kullanabilme fırsatı ve işletmenin içinde bütünleşmeye yönelik politikalar hazırlayarak, çalışma hayatını daha insani işletebilir. Bu durumun sonucu olarak (Dinçer, 1997:118-119); Kendi hayatını etkileyen konularda çalışanların daha çok söz sahibi olmalarını olanaklı kılan bir yönetim, daha üst düzeyde bir işbirliği, yüksek üretim ve artan karlıktan herkesin yararlanmasını sağlayan ücret sistemi, çalışanların haklarını genişleterek daha iyi iş güvenliği, çalışanların gelişme ve uyum şartlarına olanak tanıyan bir iş ortamı hazırlanmış olacaktır. Hukuksal düzenlemelerin yapılması ile ortaya konan kurallarla, bir taraftan Yerel Yönetim birimlerinde çalışan görevlilere rehberlik etmek, diğer taraftan etik dışı davranışlara engel olacak yaptırımların yürürlüğe konması gerçekleştirilmelidir.

Yerel yönetimlerde etik altyapı ve etik davranışı etkileyen unsurları; siyasi irade, etkili bir yasal altyapı, etkin hesap verme mekanizmaları, uygulanabilir davranış kuralları, mesleki sosyalleştirme mekanizmaları, kamu yönetiminde uygun çalışma koşulları, etik konularda eşgüdüm sağlayan kuruluşların varlığı ve kamu görevlilerini denetleyen etkin bir sivil toplum (medya dahil) olarak sayabiliriz. Bu unsurların daha güncel ve işler hale getirilmesi gerekir.

Yerel Yönetimlerin ve yöneticilerin eylem ve işlemleri ile ilgili olarak dava açma hakkının yaygınlaştırılması, yargılama usulünü kolaylaştırıcı, hızlandırıcı ve ucuzlatıcı düzenlemeler yapılması gibi yollarla yargı denetimi etkinleştirilmelidir. Yerel Yönetimler hukuka uygunluk açısından etkili bir denetime tabi tutulmalıdır.

Yerel yönetimlerde kontrol edilemeyen unsurlardan biri kişisel bütünlüktür (*personal integrity*). Kamu çalışanlarının kişisel etik değerleri büyük önem arz etmektedir. Bunun nedeni kamu adına kamu gücünü kullanma rolünü üstlenmeleridir. Sahip olmaları gereken kişisel etik özellikler, diğer vatandaşlara nazaran üstün olmalıdır.

Bir diğer önemli konu, kamu çalışanlarının tabi oldukları mesleki etik değerler ve bunların en önemlisi profesyonelliktir.

Profesyonellik yüksek düzeyde eğitim ve uzmanlıktan çok daha öte bir kavramdır. Mesleki kültür, kamu görevlilerinin kamusal kararları belli bir ahlaki muhakeme sonucunda vermelerini gerekli kılar. Kamu görevinin ifası sırasında vatandaşlarla etkileşimde bulunmak ve karar alma sürecinde kamuoyunun fikrini almak; yerel yönetimlerde etik bilincin yerleşmesi ve halkın yerel yönetim birimine güveninin sağlanması açısından gerekli görülmekte ve mesleki etiğin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Eğitim sayesinde, etik davranış kodları ve kuralları işlevsel hale gelmektedir. Bir etik altyapının en önemli işlevlerinden biri, sadece dayatma mekanizmalarıyla etik rejimini kuvvetlendirmek değildir. Bilakis, kamu görevlilerinin ve hatta toplumun bütününün etik bilincinin geliştirilmesidir.

Çağdaş demokratik ülkelerin seneler önce terk ettikleri ayrıcalıklar sisteminin kaldırılması, kamu yönetiminde etik davranış ilkelerinin yerleşmesi yönünde atılmış ciddi bir adım olacaktır. Kamu adına kamu gücünü ellerinde bulunduranların bu gücü suistimal ettiklerinde hesap verebilir kılınmamaları ya da kanunlarla sağlanan ayrıcalıklardan yararlanmaları kamu yararı amacına hizmet etmemektedir. Bu ayrıcalıkların kaldırılmasıyla birlikte kamu idaresi daha saydam, daha hesap verebilir ve daha etkin olacaktır. Bu, verimliliği de etkileyecek, kalkınmaya katkı sağlayacaktır.

Belde halkının temel haklarının demokrasi ilkeleri ve insan haklarına dayalı bir biçimde kabul edilmesi ve bunlara uyulması için gerekli her türlü önlemler alınmalıdır. Yerel Yönetim birimlerindeki seçilmiş görevlilerin hak ve ödevlerinin temel demokratik ve çoğulcu toplum ilkelerine ve insan haklarına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerekir. Yerel Yönetimlerde ahlaklı ve dürüst davranışları egemen kılabilmek, her tür kişisel ve toplumsal ilişkilerde olduğu gibi temelde insana, onun haklarına, kutsallığına, onuruna ve tüm ana değerlerine yönelmekle ve bunları sürekli olarak geliştirmekle mümkündür.

Bu düzenlemeler, yerel seçilmiş görevlilerin niteliklerini ve görevlerini yerine getirme koşullarını geliştirmeyi, yerel hizmetlerin demokratiklik ve etkinlik ilkelerine göre yürütülmesini ve yerel halkın yerel yönetime karşı duyduğu güven ve bağlılığı arttırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca yönetimde dürüstlüğü, açıklığı, kamu malını korumayı, adalete ve eşitliğe bağlı değerlerin yaratılması ve uygulanması da amaçlanmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda elde edilecek başarı, yerel yönetimlerde ahlak düzeyinin yükselmesine büyük katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, Bedia, (1984), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, 3. Bası, Savaş Yayınları, Ankara.
- Armstrong, G. Ve Kotler, P., (2003), *Marketing*, International Edition, Prentice Hall.
- Aydın, İnyet Pehlivan, (2002), *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegama Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İnyet, (2003), *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bayuk,Nedim, (2007), www.akademikbakis.org/pdfs/10/HizmetPazarlamasi.doc,14.06.2007.
- Bilgin, Kamil Ufuk, (1997), "Kamu Yönetiminde Yönetmel Etiğin Yönetim Ölçeğinde Değerlendirilmesi", *21. Yüzyılda Nasıl Bir Kamu Yönetimi Sempozyumu*, Todaie Yayınları, Ankara.
- Billinton, R., (1997), *Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş*, (Çev: Abdullah Yılmaz) Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Blois, K., (2000), *The Oxford Text Book of Marketing*, Oxford University Press.
- Çalışlar, A., (1983), *Ansiklopedik Kültür Sözlüğü*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Dinçer, Ömer, (1996), *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Dinçer, Ömer, (1997), *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- From, Erich, (1995), *Erdem ve Mutluluk*, (Çev: Ayda Yörükkan) İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Hançerlioğlu, O., (1989), *Felsefe Sözlüğü*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Kıllıoğlu, İ., (1998), *Ahlak Hukuk İlişkisi*, Marmara Üniversitesi, İfav Yayını, İstanbul.
- Kılavuz, Raci, (2002), "Yönetmel Etik ve Halkın Yönetmel Etik Oluşumuna Etkileri," *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:16,No:2.
- Oluç, M., (1988), "Ürün Politikaları" *Pazarlama Dünyası Dergisi*, Sayı:28,Yıl:2 ss.3-14, İstanbul.
- Saran, Ulvi, (2001), "Demokratikleşme ve Sivilleşme Eğilimleri Karşısında Devletin Yeniden Yapılanmasının Anahtarı: Kamu Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi", *Türk İdare Dergisi*, Yıl: 73, Sayı: 431
- Şimşek B., (1999), "Yöneticilerin Çalışanlara Karşı Etik Sorumlulukları", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , Cilt 3, s. 69.
- Pehlivan, İnyet, (1998), *Yönetmel ve Örgütsel Etik*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Peker, Ömer, (1996), " Toplam Kalite Yönetimi ve Kamu Hizmetlerinde Kalite", *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, Cilt:5, Sayı .6.
- Pieper, Annamaria, (2002), *Etiğe Giriş*, (Çev: Veysel Ataman ve Gönül Sezer) Ayrıntı

Yayınları, İstanbul.

Tansal, Sabih, (2006), “Sermaye Piyasasında Mesleki Etik Kurallar”, *Yatırımcı Hakları Paneli Konuşması*, www.tspakb.org.tr/paneller/etik/stansal//.htm, 08. 08. 2006.

Torlak, Ömer, (2006), “Kar Amaçsız Kuruluşlar Olarak Yerel Yönetimlerde Ahlaki Sorumluluk”, www.İdari.cu.edu.tr, 19. 08. 2006.

Üzerem, N., (1997), “Hizmet Kalitesinin Yönetimi”, *Pazarlama Dünyası Dergisi*, Sayı:63, Yıl:11, İstanbul.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Fırat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 233-260, ELAZIĞ-2008

TÜRK TOPLUMUNDA KAHVEHANE VE KAPELERDEKİ İLETİŞİMSSEL ORTAMI BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ALAN ARAŞTIRMASI (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)

*A Field Study Determining The Communicative Atmosphere At The Cofee
Houses And Cafes In Turkish Society (The Sample Of Gaziantep City)*

Mustafa YAĞBASAN

Fırat Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Elazığ.

Fuat USTAKARA

*Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Radyo Tv ve Sinema Anabilim Dalı, Elazığ.*

ÖZET

Türk toplumunda kıraathaneler tarihsel süreç içerisinde önemli görevler üstlenen merkezler olarak bilinmektedirler. Entelektüel insanların buluşma merkezleri konumunda olan kahvehaneler, ayrıca birçok edebi, siyasal ve sanatsal akımların doğuşlarına da zemin hazırlayan, toplumsal sorunların tartışıldığı ve iletişimsel etkinliğin doruğa ulaştığı kültür mekânları olarak da tanımlanmaktadır. Bu işlevselliğinden dolayı aralıklarla kapatılan veya gidilmesi yasaklanan bu mekânlar önceleri kıraathaneler olarak da isimlendirilmişlerdir. Kahve içeceğinin yaygınlaşması ile birlikte isim değişikliğine uğrayarak kahvehane olarak adlandırılmaya başlamışlardır. Kahvehane veya kafelerdeki iletişimsel ortamı belirlemeye yönelik olarak yapılan ve Gaziantep ilindeki kahvehane ve kafeleri kapsayan bir anket çalışmasıyla desteklenen bu çalışmada; bu mekânlara alışkanlık boyutu, sosyal ve kültürel işlevselliği, buralardaki iletişimsel etkinlik, bu mekânlara yönelenlerin davranış ve tutumları gibi sosyal konuların bilimsel kriterlere dayalı olarak ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda Spss programı kullanılarak yapılan analizde önemli bulgulara ulaşılmış ve öngörülen hipotezlerin birçoğu doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişimsel Ortam, Kahvehane.

ABSTRACT

In Turkish Society, the coffee shops are known as the centers having important functions along the historical period. The coffee houses being the meeting centres of the intellectual people are also defined as the culture – centres that arrange the base of the rise of many literary, political and artistic trends and at which the social issues are discussed and the communicative effectiveness reaches the climax. These places being closed or banned to go at intervals have been called ‘coffee shops’ before. Together with the rise of the coffee drink, these have been called ‘coffee houses’ after the change of the name. In this study supported by a questionnaire application including the coffeehouses and cafes in Gaziantep and carried out for determining the communicative atmosphere at the coffee houses and cafes, it has been aimed at studying scientifically such social issues as the habitude dimension to these places, their social and cultural functionality, communicative effectiveness at these places and the manners and behaviors of the ones accustomed to these places. According to the analysis done by using Spss after the research, significant findings have been achieved and many of the suggested hypotheses have been confirmed.

Key Words: Communication, Communicative Atmosphere, Coffee House.

1. GİRİŞ

İnsanların boş vakitlerinin uğrak mekânlarından biri olan kahvehaneler veya kafeler özellikle Türk toplumunun gündelik yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Genellikle işsizlerin, esnafların, sohbet etmek isteyenlerin, arkadaşları ile buluşmak isteyenlerin de ilgi odağı olan bu mekânların Türk kültüründe istisnai bir konumu vardır. Genel olarak bu mekânlar, günlük yaşamın stresini atlatmak ve insanların konuşarak rahatlamak için uğradıkları kapalı yerlerdir. Türk toplumunda kahvehaneler, muhabbetin derinleştiği; siyaset, futbol gibi farklı alanlarda insanların bilgi edindiği mekânlar olarak dikkat çekmektedir.

Tarihsel süreçte “kıraathaneler” olarak isimlendirilmiş olan bu eş benzerli mekânlar o zamanlar kitapların, gündelik gazetelerin veya dergilerin okunduğu, önemli edebi sohbet ve toplantılarının yapıldığı, siyasal gündemlerin belirlendiği mekânlar olarak dikkat çekmekteydiler. Geçmişten günümüze gelinceye kadar kıraathanelerin bu işlevselliğinde önemli değişimler olduğu gözlemlenmektedir. Kıraathanelerin zamanla “kahvehane” ismi ile anılmaya başlamasında hiç kuşkusuz Türk toplumunun vazgeçilmez içecekleri arasında bulunan “kahve”nin etkisi büyüktür. Kahvenin, Türk toplumuna girmesi ile bu etkinin giderek daha da büyüdüğünü söylemek mümkündür. Almanların dost sohbetleri nasıl birasız tatsız ve tuzsuz oluyorsa, Türk toplumu için de sohbetlerin çeşnisi kahvedir ve bu durum sadece kıraathanelerde değil, tüm dost sohbetlerinde ve ilişkilerinde geçerlidir. Dolaysı ile çaysız veya kahvesiz sohbetler yarım kalmakta, dostluklar pekişmemektedir. Bu etkinin bir sonucu olsa gerek bir fincan kahvenin hatırına kırk yıl ömür biçilmiştir. Kahve, bu etkisini birçok alanda göstermiştir. Kız istemeye giden erkek tarafına ve müstakbel gelin adayının dünlere kahve ikram etmesi buna örnek gösterilebilir. Aslında burada kahve bir araç konumundadır. Gelin adayı kahve ikramı bahanesi ile görücüye çıkmaktadır.

Sohbet etme mekânı olma özelliğini taşıyan kıraathaneler bu işlevini zamanla kahvehanelere, yakın tarihten itibaren ise batı türü özellik arz eden "kafe"lere bırakmışlardır. Ancak kafeler, kahvehanelerden daha farklı alanlarda da hizmet görmektedirler. Özellikle gençlerin sohbet etme amacıyla buluştukları ve içecek ile muhabbetlerini koyulaştırdıkları kafeler bilardo gibi farklı birçok oyunun oynanmasına da imkân tanımaktadır. Bilgi çağının getirdiği yenilikleri de içinde barındıran ve sanal sohbet etme imkânını sağlayan "internet kafe"leri de kahvehane kavramı içerisinde değerlendirmek mümkün görünmektedir. Ancak klasik kahvehaneler, Türk toplumunda kafelere göre daha geniş bir yere sahiptir. İş yaşamının sıkıntularından ve stresten kurtulmak isteyen özellikle çalışan erkeklerin, diğer yandan emeklilerin ve işsizlerin de

vakit öldürmek için doldurdıkları kahvehaneler, toplumsal hayatın bir kesitidir.

Türk toplumunda kıraathanelerin ortaya çıkış süreci ve kahvehanelerin geçmişten günümüze toplumdaki işlevselliği tarihsel bilgilere dayandırılarak aktarıldıktan sonra, kahvehanelere benzer özellikler taşıyan kafelere ilişkin bulgular irdelenmeye çalışılmıştır. Kahvehane ve kafelerin neden cazibe merkezleri olma konumlarını korudukları, insanların neden bu mekânlara yöneldikleri, buralarda neleri konuştukları ve günlük hayatlarındaki yeri hakkındaki düşünceleri araştırmanın ampirik çerçevesi içerisinde bir anket uygulamasına dayandırılmış ve elde edilen bulgularla yorumlama yoluna gidilmiştir.

1.1. Kahve ve Kahvehane

Türk toplumunda önemli bir konuma sahip olan “kahvehane” kelimesinin semantiğini kahve olarak adlandırılan “kahve” içeceğinin içildiği mekâna dayandırmak mümkündür. Kahvehane kelimesi “kahve” ve “hane” sözcüklerinden meydana gelen bir bileşik kelimedir. Birleşik kelimelerde "bina, yapı, yer, makam" anlamlarıyla ikinci kelime olarak yer alan bir söz: "*Balikhane, yazıhane.*"- . (TDK 2007). “Kahve, kökboyasığıllar (Rubiaceae) familyasının Coffea cinsinden tropik çalı türlerine, bu türlerin tohumlarına ve tohumlardan hazırlanan içeceğe verilen ad” olarak tanımlanmaktadır (AnaBritannica, 1994: 387).

Kahvehane, kahve ve kıraathane olarak da adlandırılır ve kahve, çay, meşrubat vb. ile nargile içilen; tavla, domino, kâğıt oyunları oynanan yerlerin genel adıdır. Kıraathane adı, kahvehanelerin, müşterilerin okuması için gazete ve dergi de buldurdukları daha eski dönemden kalmış bir terimdir (AnaBritannica, 1994: 388). Kahvehanelerin eskiden önemli kültür merkezleri olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir kaynakta “kahvehane; çay, kahve gibi alkolsüz içkiler içilen; iskambil, tavla gibi oyunlar oynanabilen yer; kahve, kıraathane” olarak ifade edilmektedir (Büyük Larousse, 1986: 6195).

1.2. Kahvehanelerin Türk Toplumunda Tarihsel Gelişimi

Kahve bitkisinin ilk kez 15. yüzyılda Arabistan’ın güneyinde yetiştirilmeye başlamasıyla, o bölgedeki halkların kahve içme alışkanlığı yerleşmeye başlamış, bu gelişme 16. ve 17. yüzyıllar arasında da Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Türkiye’ye ise ilk kez 16. yüzyılda Habeşistan Valisi Özdemir Paşa tarafından getirilmiştir (AnaBritannica, 1994: 387). Batı’da kamusal alanın ve kamuoyunun ortaya çıkışı ve gelişmesi açısından çok önemli roller üstlendiği atfedilen kahvehaneler, daha önceleri Doğu’da ortaya çıkmışlardı (Öztürk, 2007a). Kahvehanelerin Batı toplumlarına geçişinde Türk toplumu, köprü görevini görmüştür.

Türkiye’de ilk kahvehanenin 1554 yılında açıldığı kabul edilmektedir. Belirtilen tarihe kadar Anadolu’da ve Rumeli’de kahvehane bulunmamaktaydı. 1554 yılının sonlarına doğru Halep’ten gelen Hakem ve Şam’dan gelen Şems adındaki iki kişi Tahtakale’de birer büyük kahvehane açmışlardır. Bazı kaynaklarda ilk kahvehanenin değişik tarihlerde açıldığı kayıtlı olsa da, genel olarak 1554 tarihi kabul görür (Büyük Larousse, 1986: 6196). İlk kahvehanenin 1554 tarihinde Tahtakale’de açılmasından sonra, bunu Küçükpazar ve başka semtlerde yenilerinin açılması izlemiştir (AnaBritannica, 1994:388). Din adamları kahve gibi kahvehanelere de karşı çıkıp, buraların meyhanelerden daha kötü yerler olduğunu iddia etmişlerdir. Hatta kahvenin haram olduğuna dair fetva veren Şeyhülislam Ebussuud Efendi’nin bir fetvası ile kahvehanelerin kapatılmasını istemişlerdir. Ancak Şeyhülislamın böyle bir fetva verdiğine dair bulgulara rastlanmamaktadır (Büyük Larousse, 1986: 6196).

III. Murat döneminde çıkan yasağa rağmen sapa yerlerde, arka kapıdan girilip çıkılan bazı kahvehanelerin gizlice faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Ulemanın da kahve içme alışkanlığının artmaya başlamasıyla, bu yeni içeceğin helal olduğu yolunda fetva çıkmış ve kahvehanelerden yüksek vergi alınmasıyla yayılmalarına müsaade edilmiştir. Boş gezenlerin artması, kahveye günlük siyasetin girmesi, bu mekânlarda toplanan insan kitlesi tarafından yönetime olumsuz yönde eleştirilerde bulunulması yüzünden 1583 yılında çıkan bir fermanla kahvehaneler kapatılmış, gizlice kahvehane işletmeye kalkışanların ömür boyu kürek cezasına mahkûm edilecekleri ilan edilmiştir (Büyük Larousse, 1986: 6196).

I. Ahmet döneminde (1603-1617) iki kez daha kahve ve kahvehane yasağı çıkmış ama uzun ömürlü olmamıştır. IV. Murat, 1633 yılında Cibali’de çıkan yangını bahane ederek kahvehaneleri kapatmış ve tütün yasağı getirmiştir (a.g.e., 1986:6196). Daha sonra kahvehaneler yok edilip, bunların yerine bekâr odaları, nalbant ve debbağ dükkânları inşa edilmiştir. Yasağın otuz yıl sürmesinden sonra 1663 yılından itibaren kahvehaneler tekrar faaliyet göstermeye başlamıştır. İlerleyen zamanlarda kimi kahvehaneler yeniçeri zorbalarının sığındıkları ve yolsuzlukların kol gezdiği mekânlar durumuna gelmiştir. Öyle ki her yeniçeri ortasının ayrı bir kahvehanesi bulunmaktaydı. II. Mahmut döneminde (1808-1839) Yeniçeri ocağı kaldırılınca, bu tip kahvehaneler de kapatıldı. Kapılarının üzerine sahibinin bağlı bulunduğu ortanın simgesi asılan bu tip kahvehanelerin en ünlüleri Haliç’te Yemiş iskelesinde 56. ortanın Çardak kahvehanesi, Galata’da Burunsuz Mustafa Çelebi’nin kahvehanesi olmuştur (a.g.e., 1986: 6196).

Kahvehaneler yozlaştırılıp yeniçerilerin uygunsuz işlerini yürüttükleri mekânlar haline dönüşmeden önce, birer sohbet yeri, kulüp, okuma odası ve eğlence yeri

özelliklerini taşımaktaydı. Akşam saatlerinde değişik meslek ve rütbelerden insanlar bu mekânlarda toplanır, birçok konu tartışılır, kitaplar okunur, eğlenilirdi (Büyük Larousse, 1986: 6196). 1604 yılında bir seyyah Halep'i anlatırken kahvehanelerin güzel inşa edildiğini, zengin donanımlı çok sayıda lambayla süslendiğini ve kahvehanelerin en kalabalık olduğu vaktin akşam saatleri olduğunu belirtmiştir (Heise, 2001:21).

Tanzimat dönemiyle birlikte, gündelik eşyanın bir bölümü değişmiş, kerevetlerin ve sedirlerin yerini iskemleler ve masalar almaya başlamıştır. Yakın zamana kadar ünlerini sürdürmüş ve daha sonra çeşitli nedenlerle kapatılmış İstanbul kahvehaneleri artık günümüze sadece çoğunda yalnızca tavla ve kağıt oyunlarının oynandığı yerler olarak bakılmakla birlikte bazılarında bilardo masaları da bulunmaktadır. Bunlara daha çok gündüz vakitlerinde işsizler, emekliler ve öğrenciler, akşam saatlerinde oyun oynamak için işçi, memur ve esnaf kesimleri gitmektedir (AnaBritannica, 1994: 388).

1.3. Geçmişten Günümüze Kahvehanelerin Sosyo-Kültürel Fonksiyonları

Kahvehaneler, Türk toplumunun kültürel hayatında önemli bir yere sahiptir ve insanların bir araya gelerek toplumsallaştıkları mekânlar olarak dikkat çekmektedir. Türk edebiyatında kahve ve kahvehaneler önemli bir unsur olarak işlenmiştir. Klasik devir Türk şairleri, kahvenin günlük hayata girişinden itibaren, kahveyle ilgili gelişimlere ilgisiz kalmamışlardır (Açıkgöz, 1999: XII). Kahve, kendisine ek olarak çok tartışılan kültürel bir müesseseyi de Türk toplumuna getirmiştir. Kahve, 16. yüzyılın ortalarında Osmanlı toprağına ve özellikle siyasi ve kültürel başkent İstanbul'a geldikten sonra, toplumsal yaşamda değişik tepkilerle karşılaşmıştır. Kahve, ilk zamanlarda tıbbi açıdan sağlığa zararlı bir madde olarak algılanmış ve daha sonraları bu anlayış dini bir mahiyete kayarak kahvenin yasaklanmasına yönelik fetvalar verilmiştir. 1551-1555 yıllarından itibaren kahve, kendi müesseselerini de getirmiş ve İstanbul'da birçok kahvehane açılmaya başlamıştır. Kahvehanelerde toplanan çeşitli gruplardan ve değişik kültür seviyelerinden insanların zamanla siyasi otorite ve temsilcileri tarafından asayişsizlik sebebi olarak görülmesi, yasaklara kahvehanelerin de kapatılmalarının eklenmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır (a.g.e, 1999: XII). Kahvehanelerin, yan yana getirici ve zihin açıcı yanı, iktidar ile kahvehaneyi birleştirmeyi hiçbir zaman başaramamıştır (Duyan, 06.11.2006). Kahve, 16. yüzyıldan itibaren çeşitli manzumelere konu olmuştur. Bu manzumelere günümüzde de rastlanmaktadır. Edebi şahsiyetlerin, siyasi ve dini otoritenin dikkatlerini çekmesi, yasaklanması ve keyif verici özelliğinden ötürü kahve, Osmanlı aydınının ilgi odaklarından biri olmuştur. Ayrıca, ahlaki bir olumsuzluğu da bulunmayan kahve, alkolsüz ve uyuşturucu özellikleri olmayan bir içecek olarak Osmanlı günlük

yaşamına hemen girmiş ve uzun yıllar kendine has gelenek ve göreneklerin oluşturulmasına, mimari özelliği olan kahvehane anlayışının oluşmasına ve edebi bir kamuoyunun oluşmasına neden olmuştur (Açıkgöz, 1999: XIII-XIV).

Bir açıklamaya göre, Osmanlı İmparatorluğu zamanında Tahtakale'de açılan kahvehaneler, günümüzdeki gibi başboşların ve işsizlerin vakit öldürmek için uğradığı mekânlar değildi. Aksine bu mekânlar, toplumun ileri gelenlerinin gidip beyin fırtınası yaptığı yerlerdi (Kuş, 06.11.2006). 1583 yılında yapılan bir kahvehaneye tarih kıtası yazan Macunizade, kahvehanelerin kültürel fonksiyonuna değinir (Açıkgöz, 1999:4). Ancak kahvehaneye olumsuz açıdan bakanlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri de, aynı dönemin şairlerinden Sai'dir (a.g.e, 1999:5). Kahvehaneler, bu özellikleri ve fonksiyonlarıyla, Osmanlı Dönemi Türk kültürünün oluşmasında etkili olan medrese, saray, tekke ve asker ocağı gibi müesseseler arasında, din dışı ve resmi olmayan bir anlayışla toplum tarafından kendiliğinden ortaya çıkarılan bir kurum olmasıyla ayrı bir önem arz etmektedir. Kahvehanelerin zaman zaman kapatılmasında, kapatılma sebebi ne olursa olsun, siyasi ve dini otoritenin kontrolü dışında bir müessese olması büyük rol oynamıştır. Buna rağmen devlet teşkilatı veya dini-siyasi otorite ile istikrarlı bir ilişki geliştiremedi de, kahvehaneler, 19. yüzyılın sonuna hatta 20. yüzyılın ilk yarısına kadar sosyal fonksiyonlarını yerine getirmiştir. Sadece kahvehaneler değil, çeşitli içecek dükkânları da aynı fonksiyonu uzun yıllar gerçekleştirmişlerdir (a.g.e, 1999:6).

Düzgün, "Erzurum'da Kahvehaneler ve Aşık Kahvehanesi Geleneği" isimli kitabında, eski toplum hayatında kahvehanelerin çok çeşitli sosyal ve kültürel aktiviteler için kullanıldığı, ev dışında kalabalıkların özellikle dinlenme ve eğlenme amacıyla paylaşıldığı tek mekanın kahvehane olduğu bilgilerini iletmektedir (www.ntvmsnbc.com, 06.02.2007). Kahve ve kahvehanenin Osmanlı günlük yaşamına girişine kadar, edebi alanda imaj dünyasının merkezinde mey (şarap) ve meyhane bulunmuş, uzun yılların birikimiyle şairler, bu imajı bütün unsurlarıyla dantelâ gibi işleyip kamuoyuna mal etmişlerdi. Ama kahvenin insanların dünyasına girmesiyle, bu imaj dünyası ve alışkanlıklar silsilesi bir tereddüt anı geçirmiştir (Açıkgöz, 1999: 6). Fonksiyon olarak ikisi de içecek olan kahve ile şarabı karşılaştıran edebi şahsiyetlerden bazıları kahveden, bazıları da şaraptan yana tavır koyan bir çizgide olmuşlardır (a.g.e, 1999: 6-7).

1641 yılında Peçevi İbrahim Efendi tarafından yazılan esere göre, buraya gelen insanların büyük çoğunluğu okuryazar kimselerdi ve burada kitap ile güzel yazılar okurlar, yeni gazellerini tartışıyorlardı. Diğer taraftan toplumun her kesiminden insanlar kahvehanelere gelmeye başlayınca, üst düzey yöneticilerin kahvehaneleri bir gelir kaynağı haline getirmeleri de buna eklenince, toplumda bu duruma karşı bir direnç ortaya

çıkılmış, kahve ve kahvehaneler aleyhine fetvalar verilmiştir. Arabistan'da eskiden beri var olan kahvehane geleneği, İstanbul'da 1553 yılında başlamış; kahvehanelere irfan sahibi insanlar ve dervişler sohbet etmek, garipler ve fakirler barınmak, bazı şehir oğlanları dedikodu yapmak, bazı sipahi ve yeniçeriler ise kendilerini satmak amacıyla gider olmuşlardır. Sadece kahve içmek için kahvehanelere gidenlerin yanı sıra, bazı derbederler de, kahvehanelerde tavla ve satranç oynarlarmış (Açıkgöz, 1999: 153-154). Kahvehanelerin sayısının artması, 16./17. yüzyıllarda toplumsal davranışlarda belirgin bir değişikliğe yol açar. Bu durumu yerel yasaklar da değiştiremez. Şehirlerde ve yerleşim yerlerinde birdenbire erkekler için gece-gündüz açık olan, –ki bu durum Ramazan Ayı'nda önemlidir- inançlı bir Müslümanın itibarının zedeleneceğinden korkmadan gidebileceği eğlence, oyun ve oyalanma imkanları sunan kamusal bir mekan ortaya çıkmıştır (Heise, 2001:21). 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar, nispeten edebi alanda mahfil (toplantı yeri) olma özelliğini sürdüren kahvehaneler, daha sonraları bir fonksiyon değişikliğine uğramış, başta vakit öldürme olmak üzere pek çok entelektüellik dışı faaliyetlerin yapıldığı yerler olmuştur (Açıkgöz, 1999: 163). Osmanlı günlük yaşamına giren kahve ve kahvehane, büyük ölçüde mey ve meyhane imajı etrafında gelişen edebi nükteli söz dünyasına kendisinin de dahil olması ve hatta alternatif bir unsur olarak belirmesiyle bu alanda büyük ve hareketli bir kamuoyunun oluşmasına vesile olmuştur (a.g.e., 1999: 170). Bununla birlikte kahvehane, divan şiiri geleneğinde şarabın yerini sallayamamıştır (Duyan, 06.11.2006).

Günlük yaşamın bir parçası ve özellikle ikram edilme vasfıyla önceleri sosyal bir statü göstergesi olan kahve, bununla birlikte eğlence, sohbet ve misafirlik gibi sosyal kurumların yeri doldurulamaz içeceği olmasıyla da edebi metinlerde sembol değeri kazanan bir kelime olmuştur (Açıkgöz, 1999: 170).

İnsanların kahvehanelere doluşma nedenlerinden birinin karın doyurmak, diğerinin ise bir karagöz gösterisinin yaşatacağı eğlence düşüncesi olduğu ifade edilmektedir (Öztürk, 2007b). 20. yüzyılın ilk çeyreği kahvehanelerini fıkra, inceleme, hatıra ve denemeleriyle konu edinen yazarların yanı sıra bazı önemli şahsiyetler de şiir ve hikâyelerine konu olarak almış, olayın geçtiği yer olarak kahvehaneleri seçmiş ve eserlerinde yer vermişlerdir (Açıkgöz, 1999: 155). 20. yüzyılın başından bu yana Müslümanların ağırlıkta olduğu ülkelerde geniş halk kitlelerinin okuryazarlaştırılmasıyla birlikte etkisini kaybetmiştir. Her kahvehanede bir televizyon bulunduğundan beri kahvehanede hikâye anlatma sanatı önemini yitirmiş, yeni hikâye anlatıcı kuşakları yetişmediği gibi, dinleyiciler de kalmamıştır (Heise, 2001: 29-30). Günümüzde kahvehanelerde çay, kahve, meşrubat, nargile verilmekte; tavla, domino, okey, bilardo,

çeşitli kâğıt oyunları oynanmaktadır. Türkiye'deki kahvehane sayısının gün geçtikçe büyük bir artış gösterdiği gözle görülür bir realitedir (Büyük Larousse, 1986: 6196).

Yapılan bir araştırmada, erkek eşlerin "alkol ve kahveye gitme" alışkanlıklarının şiddet nedeni olduğu belirlenmiştir. Karaçam'ın Aydın'da 291 kadının katılımıyla yaptığı çalışma hakkında, "şiddet gören kadınlardan yüzde 95'i eşlerinin alkol alması ve kahveye gitmesinin kendilerine şiddet uygulanmasına neden olduğunu ifade ettikleri" aktarılmıştır (www.ntvmsnbc.com, 27.04.2007). Erkeklerin kahvehaneye gidişlerinin, eşleri tarafından aile içi huzursuzluk nedeni olarak algılanması, kahvehanelerin fonksiyon değişimi geçirdiğini düşündürmektedir. Bu konuya yönelik olarak İzmir Barosu Kadın Hakları Komisyonu, aile içi şiddeti engellemek amacıyla kahvehanelerde erkeklere yönelik eğitim çalışması başlatmıştır. Bu kapsamda öncelikli amacın, aile içi şiddeti engellemek ve kahvehanelerde vakit geçiren erkeklere "eşlerinizi dövme" mesajının verilmesi olduğu açıklanmıştır (www.yeniozgurpolitika.org, 04.03.2007). Bununla birlikte, Türkiye'nin doğusundaki araçlar, sahip oldukları köy odaları gibi iletişim mekânları sayesinde köylüler üzerindeki iletişimsel denetimi büyük ölçüde temin ederlerken, aynı denetimi kahvehane gibi ticari ve görece özerk mekânlarda kuramadıkları vurgulanmaktadır. Kahvehaneler ağaların ve beylerin bu denetimlerini kırmada önemli bir role sahiptirler (Öztürk, 2007c). Bu ise, kahvehanelerin işlevlerine yönelik farklı bir toplumsal gerçekliktir. Türk toplumunda toplumsal yapıyla son derece bütünleşmiş kamusal alan olan kahvehaneler, yaklaşık 500 yıldır toplumsallaşma, boş zaman, haberleşme, siyasi ve kültürel işlevleriyle toplumsal iletişime aracılık etmektedir (Taşpek, 04.03.2007).

1.4. Kahvehane Kültürünün Yeni Kavramı: "Kafe"

Kafe kelimesi, dilimize yabancı bir dilden girmiştir. Türk kültüründe uzun bir geçmişe sahip olan kahvehanenin daha modern ifadesi olan kafeler, ülkemizde de gün geçtikçe çoğalmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde kafe, "içecek ve hafif yiyeceklerin satıldığı, bazılarında kapı önlerinde oturacak yerlerin bulunduğu ayaküstü yiyecek yerleri" olarak tanımlanmıştır (TDK 2006). Bir başka sözlükte kafenin Fransızca kökenli olduğu aktarılmıştır. "Café"nin "kahve" sözünün Fransızcası olduğu ve bazı bileşiklerde kullanıldığı bilgi olarak verilmiştir. (Tuğlacı, 1971: 1320). Bir gazete ekindeki haberde, kafe kültürü ve ünü dünyaya açılan kahveleri ile tanınan Viyanalıların, Osmanlı Devleti'nden ganimet aldıkları kahve ile Viyana'da ilk kafeyi açtıkları bilgisi okuyucuya sunulmuştur. Haberin devamında, Osmanlı'nın 1683 yılındaki İkinci Viyana Kuşatması'nın ardından bıraktıkları kahvelerle, kahveyi tanımaya başlayan Avusturyalıların, Viyana'nın her köşesine açtıkları "cafehaus"larla, Avrupa'nın kafe

merkezi olma unvanını elde ettiği eklenmiştir (Şeker, 08.04.2007:6).

Kafe kültürü denince akla ilk gelen üç dünya kentinin Paris, Brüksel ve Sydney olduğu savunulmaktadır (www.nereyegidilir.com, 27.04.2007). Ancak kafe diye tanımlanan mekânlar her kentte bulunmaktadır. Çok çeşitli türleri, ulusal özellikleri ve işlevsel özellikleri bulunmasıyla birlikte, bu kurumlar kahvehane sektörünün başlangıçtan beri sunduğu şeyi; yeme, içme, oyun, eğlence ve eğitim hizmetlerinden oluşan bir karışımı sunma geleneğini sürdürmektedirler. 1950'li yılların ABD'inden dünyaya yayılan modern kafe-bar ve İtalyan espresso-bar, kahvehanelerin varlığını başka biçimlerde de devam ettirdiğine işaret etmektedir (Heise, 2001: 187). Türkiye'de ise kahvehanelerin, kafelere göre daha çok rağbet gördüğünü söylemek mümkündür.

1.5. Problem Durumu

Ticari ve sosyal bir kuruluş olarak varlığını hissettirmesinden beri sürekli tartışılan kahvehanelerin, sosyo-kültürel bir değişim içerisinde oldukları gözlemlenmektedir. Önceleri özellikle entelektüellerin uğrak yerleri olan kahvehanelerin, zamanla bir değişim sürecine girdikleri ve artık her kesimin uğradığı mekânlar olduğu dikkat çekmektedir. Tarihsel süreçte önemli kültür merkezleri olan ve entelektüel birikimlerin tartışıldığı kıraathane ve kahvehanelerin günümüzde kafelere dönüşerek yapısal bir değişim sürecine girdikleri bilinmektedir. Farklı demografik özellikler taşıyan insanların bir araya geldikleri bu buluşma mekânlarının tarihteki misyonunu yitirmeye başladığı; özellikle oyun, eğlence ve vakit geçirme mekânları olarak varlığını sürdürmeye çalıştığı ancak bazen de girilmeye cesaret edilmeyen yerler konumuna gelmeye başladığı gözlemlenmektedir. Gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası olan, iletişimsel etkinliğin üst seviyede olduğu, yer yer aidiyet duygusuyla bir alışkanlık boyutuna kadar taşınan kahvehane ve kafelerin işlevselliğinin hangi boyutta olduğunun, ne tür fonksiyonlar üstlendiklerinin ve bu mekânlarda nelerin konuşulduğunun temel bir sorun olarak değerlendirilmesi ve bilimsel anlamda araştırılarak tartışılması gerekmektedir.

1.6. Amaç

Ülke genelinde işlevselliği açısından benzer özellikler taşıyan kahvehanelerin özellikle erkeklerin vakit geçirdikleri, esnaf ve emeklilerin sıkça uğradıkları yerler, bunun aksine kafelerin ise her iki cinsiyet grubu tarafından tercih edilen ve daha çok gençler tarafından tercih edilen mekânlar oldukları dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın temel amacı toplumun önemli bir kesiminin uğrak yerlerinden olan bu mekânlardaki iletişimsel görüntüye ait bilimsel verilere ulaşmak ve elde edilen bulgular doğrultusunda bir sosyalleşme kurumu olan bu mekânları tartışmaya açarak çözüm önerilerinin

oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak Gaziantep ili pilot bölge olarak seçilmiş ve bu ilde bulunan kahvehane ve kafeler bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bir anket uygulaması ile desteklenen bu çalışmada kahvehane ve kafelerdeki iletişimin daha çok hangi konu üzerine odaklandığının, bu mekânların tercih edilme nedenlerinin ve bu alışkanlıkların diğer iletişimsel ortamları hangi ölçüde etkilediğinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

1.7. Önem

Türkiye’de kahvehanelere olan ilgi, yirminci yüzyılda olduğu gibi, yirmi birinci yüzyılın başlarında da devam etmektedir. Eskiden toplumsal sorunların dile getirildiği, entelektüel ve edebi kişiliklerin buluştukları kahvehanelerin, şimdilerde bu fonksiyonunu ne ölçüde yerine getirebildiği ve düşünüldüğü kadar insanları boş işlerle meşgul eder hale getirip getirmediği soruları bu noktada önem kazanmaktadır. Ayrıca kahvehane ve kafelerin günümüzdeki kültürel ve sosyal fonksiyonları da ele alınması gereken diğer bir konudur. Bu çalışma, yerinde araştırmaya dayalı olduğundan sorunların boyutunu nesnel olarak yansıtabileceği düşünülmektedir ve bu açıdan önem arz etmektedir. Diğer taraftan kahvehane ve kafelerdeki iletişimsel ortamın nasıl olduğu ve bu mekânlarda vakit geçiren insanlarımızın hangi sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanabildiği türünden sorulara yanıtların bulunmasına, toplumsal olgular ve olaylar karşısındaki tutumların ve olaylara genel bakış açılarının ortaya konulmasına da olanak sağlayacaktır.

1.8. Sayıtlar

Kahvehanelerdeki ve kafelerdeki iletişimin genel özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada;

- * Kahvehaneleri daha çok erkeklerin, kafeleri ise her iki cinsin tercih ettiği,
- * Kahvehanelere genellikle ileri yaş grubundakilerin, kafelere ise daha çok gençlerin gittikleri,
- * Kahvehanelerin daha çok evli olanlar, kafelerin ise bekârlar tarafından tercih edildiği,
- * Kahvehanelerin esnaf, emekliler ve işsizlere, kafelerin ise daha çok öğrencilere hitap ettiği,
- * Kahvehanelere gidenlerin gelir düzeylerinin düşük olduğu, kafelere gidenlerin gelirlerinin ise değişkenlik gösterebileceği,
- * Kahvehanelere gidenlerin öğrenim düzeylerinin genellikle düşük, kafelere gidenlerin öğrenim düzeylerinin ise yüksek olduğu,
- * Kahvehanelerin daha çok oyun oynamak isteyenler, kafelerin ise sohbet etmek

isteyenlerce tercih edildiği,

* Kahvehanelerde siyasetin, kafelerde ise aşk ve sevgi konularının daha ön planda olduğu,

* Kahvehanelere gidenlerin okuma alışkanlıklarının olmadığı, kafelerde ise bu alışkanlığın gelişmişlik gösterebileceği,

* Kahvehane ve kafe alışkanlığı olanların başka hobilerinin de olabileceği,

* Kahvehanelere ve kafelere gidenlerin, bunu bir alışkanlık haline getirdikleri,

* Kahvehane ve kafe sohbetlerinde kısmen argo bir dil kullanıldığı,

* Kahvehanelere ve kafelere gidenler arasında kuvvetli bir arkadaşlık bağının olduğu,

* Kahvehanedeki ve kafelerdeki insanların genellikle aynı ideolojik ve siyasi görüşü paylaşan insanlarla yakın arkadaşlık kurdukları ve iletişime girdikleri,

* Kahvehanelerdeki ve kafelerdeki insanların en çok takip ettiği iletişim aracının, televizyon olduğu, buna karşın kafelerdekilerin interneti de kullandıkları,

* Kahvehanelere ve kafelere gidenlerin işsizliği en büyük toplumsal sorun olarak gördükleri,

* Kahvehanelerdeki ve kafelerdeki insanların Türkiye'nin AB'ye girme olasılığı ve AB-Türkiye eksenli ilişkiler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları,

* Kahvehanelere ve kafelere gidenler arasında Orhan Pamuk'un Nobel Edebiyat Ödülü'nü alması konusunda görüş farklılığı içerisinde olabilecekleri ve

* Bu anket sonuçlarının Türkiye geneline de örneklem teşkil edebileceği varsayımlarından hareket edilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

“Bir aydınlanma, arama ve öğrenme süreci olan araştırma, problemlere güvenilir çözümlere aramak amacı ile planlı ve sistemli bir biçimde, verilerin toplanması, analizin yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir” (Köklü, 2002: 7). Bu araştırmada, deneme modellerinin gerçekleştiği ortamlardan biri olan alan uygulamasına başvurulmuştur. Deneme modellerinin genelde gerçekleştiği iki tür ortamdan birincisi laboratuvar, ikincisi de alandır. Alan, doğal bir ortamdır (Karasar, 2005: 104). Kahvehanelerdeki ve kafelerdeki iletişim hakkında genel geçer bilgi edinmenin en iyi yolu, bu mekânları araştırma kapsamına almaktır. Buna bağlı olarak çalışmada, anket tekniği uygulanmıştır. Anket, kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesini sağlar. Bu yol, betimleme ya da survey yöntemleri içinde en çok

kullanılanıdır (Kaptan, 1998: 138). Anketin, kahvehanelerdeki ve kafelerdeki insanlardan en az 384 kişiye uygulanması planlanmıştır (Krejcie ve Morgan, 1970: 607-610). Gaziantep il merkezindeki mahalleler iki farklı merkez ilçe şeklinde kategorize edilmiş ve bu ilçelerin en merkezi yerlerinde bulunan kahvehane ve kafeler anketin uygulanma yerleri olarak seçilmiş ve anketler bu mekânlar arasında eşit şekilde (Şehitkamil ilçesi 200 ve Şahinbey ilçesi 200) paylaştırılarak aynı süre (10.03 – 17.03. 2007 tarihleri arasında) uygulanmıştır. Çoktan seçmeli soru formları, anketin uygulandığı anda bu mekânlarda bulunanlar arasında rastgele seçilen ve ankete katılma teklifine olumlu yanıt verenlerin tümüne dağıtılmış ve belli bir süre sonra toplanmıştır. Okuma yazma bilmeyenlere yönlendirilme yapılmadan sorular yöneltilecek cevaplar anket formuna işlenmiştir. Araştırmanın anonimliği ve nesnelliği açısından deneklerin anket formunda isim belirtmemeleri özellikle istenmiştir. Anket uygulaması sonucunda elde edilen veriler, SPSS programı aracılığıyla frekans ve yüzdeler dağılımları şeklinde değerlendirilmiş ve yorumlama yoluna gidilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Evren: Bu araştırmanın evrenini Gaziantep ilinin merkezi oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Gaziantep Bölge Müdürlüğü'nden 15.05.2007 tarihi itibariyle elde edilen resmi olmayan verilere göre Gaziantep il merkezinin nüfusu, 1.000.22.000'dir. Nüfus sayımı, belirtilen tarih itibariyle henüz tamamlanmamış olduğundan bu rakamın daha da artması beklenmektedir. Ülkemizdeki en büyük illerden biri olan Gaziantep, bir yandan gelişmiş sanayisi ile göz doldururken, diğer yandan çok göç alması ile de işsizlik sorunu ile karşı karşıyadır. Şehirde kahvehane sayısının çok fazla olması ve gündüzleri de kahvehanelerde azımsanmayacak sayıda insanların gözlenmesi, bu ilin pilot bölge olarak seçilmesinin ve araştırmanın evrenini oluşturmasının temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin temel ve genel profilini yansıtabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Örneklem: Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinin merkez ilçelerinden Şehitkamil ve Şahinbey ilçeleri oluşturmaktadır. Anketler, Gaziantep il merkezinin iki merkez ilçesinde eşit dağılım yapılarak uygulanmıştır. Her bir kahvehanede ve kafede 25'er adet olmak üzere, rasgele seçilen denekler üzerinde uygulanmıştır. Yani 16 birime eşit sayıda bir kota uygulanmıştır. Şans yöntemi ile örnekleme yapmak kura çekmeyi gerektirir. Seçilmek için herkesin eşit şansı vardır. Kimin seçileceğinin önceden tahmin edilmesi mümkün değildir. Bu yöntem, bir eşit olasılık örnekleme yöntemidir (Kaptan, 1998: 120). Dolayısı ile anket uygulaması, Random (şans-kura) yöntemi ile yapılmış ve

anketin uygulama sürecinde, aynı anda tüm deneklere uygulanmıştır.

2.3. Sınırlılıklar

Anket uygulaması Gaziantep ili merkez ilçeleri ile sınırlıdır. Alan uygulamasında, yaş sınırı olarak 15 yaş seçilmiştir. Çünkü gençlerin kahvehane ve kafe eğilimleri hakkında da bilgi sahibi olma yoluna gidilmesi amaçlanmıştır. Anketin sadece kahvehanelerde ve kafelerde ve sadece istekli olanlara uygulanması bu araştırmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Anketin kişi ile yüz yüze görüşerek yapılması, anketteki soruların daha doğru olarak cevaplandırılmasına, dolayısıyla daha doğru bilgilerin elde edilmesine olanak verir. Ancak bazen kişiler bu tip uygulamadan rahatsızlık duyabilirler (Çakır, 2000: 19). Bu uygulamada, rastgele seçilen istekli okuryazar deneklere anketler dağıtılmış ve belli bir süre sonra toplanmıştır. Okuryazar olmayan deneklere ise sorular ve seçenekleri sırasıyla okunarak uygun cevap vermeleri istenmiş ve bilgiler anket formuna aktarılmıştır.

3. VERİLERİN ANALİZİ ve ANKET SONUÇLARININ YORUMLANMASI

Anket uygulaması, hedeflendiği gibi 400 kişiye uygulanmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde sosyo-demografik özelliklere, daha sonra ise kahvehane ve kafe eksenindeki sorulara verilen cevaplara yer verilmiştir.

TABLO 1: Ankete katılan deneklerin cinsiyete göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Bayan	3	1,5	86	43,0	89	22,2
Erkek	197	98,5	114	57,0	311	77,8
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Alan araştırmasına katılan deneklerin %22,2 si (89 kişi) bayan, %77,8'i (311 kişi) erkektir. Kahvehanelerdeki deneklerin sadece %1,5'i (3 kişi) bayan, %98,5'i (197 kişi) erkektir. Kafelerdeki deneklerin %43,0'ı (86 kişi) bayan, %57,0'ı erkektir (114 kişi). Bu verilerle; kafelerin her iki cinsiyet gurubundakiler tarafından, kahvehanelerin ise daha çok erkekler tarafından tercih edildiğini söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 2: Ankete katılan deneklerin yaşlara göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
15-17	5	2,5	29	14,5	34	8,5
18-25	25	12,5	101	50,5	126	31,5
26-35	59	29,5	60	30,0	119	29,7
36-45	37	18,5	8	4,0	45	11,3
46-60	58	29,0	2	1,0	60	15,0
61 ve üzeri	15	7,5	-	-	15	3,8
Cevapsız	1	0,5	-	-	1	0,2
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 8,5'ini (34 kişi) 15-17, % 31,5'ini 18-25, % 29,7'ini 26-35, % 11,3'ünü 36-45, % 15,0'mı 46-60 yaş, % 3,8'ini 61 ve üzerindeki oluşturmuştur.

Kahvehanelerdeki deneklerin % 29,5'i (59 kişi) 26-35 yaş aralığında, % 29,0'ı ise (58 kişi) 46-60 yaş aralığındadır. Kafelerde 18-25 yaş aralığındaki denek oranı % 50,5 (101 kişi) iken, 15-17 yaş aralığındakilerin oranı %14,5'tir (29 kişi). Kafelerde 61 ve üzeri yaş grubundan denek yoktur. Bu bulgular; kahvehanelerin ileri yaş grubu, kafelerin ise genç kitle tarafından tercih edildiğini göstermektedir.

TABLO 3: Deneklerin medeni durumlarına göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Evli	137	68,5	31	15,5	168	42,0
Bekâr	58	29,0	164	82,0	222	55,5
Cevapsız	5	2,5	5	2,5	10	2,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 42,0'ı (168 kişi) evli, % 55,5'i bekârdır. 10 kişi bu soruya cevap vermemiştir. Kahvehanelerde evli denek oranı % 68,5 (137 kişi) iken, kafelerde bu oran % 15,5'tir (31 kişi). Bu bulgular ışığında; kahvehane ve kafelerin hem evli hem de bekârların uğrak mekânları oldukları, ancak kahvehanelere daha çok evlilerin, kafelere ise daha çok bekârların gittiğini söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 4: Deneklerin çalışma alanlarına göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Devlet memuru	11	5,5	25	12,5	36	9,0
Serbest	68	34,0	58	29,0	126	31,5
İşçi	41	20,5	32	16,0	73	18,2
Emekli	48	24,0	2	1,0	50	12,5
İşsiz	17	8,5	11	5,5	28	7,0
Öğrenci	11	5,5	68	34,0	79	19,8
Cevapsız	4	2,0	4	2,0	8	2,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Ankete katılanların % 9,0'ı (36 kişi) devlet memuru olduklarını, % 31,5'i serbest çalıştıklarını, % 18,2'si işçi, % 12,5'i emekli, % 7'si işsiz ve % 19,8'i öğrenci olduklarını belirtmişlerdir. Kahvehanelerdeki emeklilerin oranı % 24,0 (48 kişi) iken, işsizlerin oranı % 8,5'tir (17 kişi).

Kafelerde öğrenci oranı %34,0'dır (68 kişi). Bu bulgular kahvehanelere gidenlerin serbest meslek sahibi, devlet memuru ve emekli, kafelere gidenlerin ise öğrenci ve serbest meslek ağırlıklı olduklarını göstermektedir.

Deneklerin % 18,3'ü (73 kişi) geliri bulunmadığını, % 10,3'ü (41 kişi) asgari ücretten az bir geliri olduğunu, % 13,0'ı (52 kişi) asgari ücret, % 18,0'ı (72 kişi) 421-700 YTL arası, % 15,5'i (62 kişi) 701-1000 YTL arası, % 12,5'i (50 kişi) 1001-1500 arası, %

9,2'si de 1500 YTL'den daha çok kazandıklarını beyan etmişlerdir. 13 kişi ise bu soruya cevap vermemiştir.

TABLO 5: Deneklerin aylık gelir durumlarına göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Gelirim yok	22	11,0	51	25,5	73	18,3
Asgari ücr. az	28	14,0	13	6,5	41	10,3
Asgari ücret	38	19,0	14	7,0	52	13,0
421-700	41	20,5	31	15,5	72	18,0
701-1000	37	18,5	25	12,5	62	15,5
1001-1500	18	9,0	32	16,0	50	12,5
1501 ve üzeri	8	4,0	29	14,5	37	9,2
Cevapsız	8	4,0	5	2,5	13	3,2
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Kahvehanelerde asgari ücret ile 1000 YTL aralığındaki deneklerin oranı % 58'dir (116 kişi). Kafelerde geliri olmayan kişi sayısı %25,5'tir (51 kişi). 421-1501 YTL ve üzeri aralığındakiler % 58,5'tir (117 kişi).

Bu bulgular ışığında kahvehane ve kafelere gidenlerin belli bir gelire sahip oldukları, ancak kafelerde geliri olmayanların oranının da dikkat çektiğini söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 6: Deneklerin eğitim durumlarına göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Okuryazar değil	4	2,0	-	-	4	1,0
Okuryazar	16	8,0	7	3,5	23	5,8
İlköğretim	78	39,0	10	5,0	88	22,0
Lise	63	31,5	81	40,5	144	36,0
Üniversite	33	16,5	91	45,5	124	31,0
Lisansüstü	3	1,5	11	5,5	14	3,4
Cevapsız	3	1,5	0	0	3	0,8
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 1'i (4 kişi) okuryazar değildir. Ankete katılanların % 5,8'i (23 kişi) okuryazar, % 22,0'ı (88 kişi) ilköğretim, % 36,0'ı (144 kişi) lise, % 31,0'ı (124 kişi) üniversite mezunu, % 3,4'ü ise lisansüstü eğitim seviyesinde olduklarını bildirmiştir. 3 kişi eğitim durumunu belirtmemiştir. Kahvehanelerde ilköğretim ve lise mezunu % 70,5 (141 kişi); kafelerde % 40,5 (81 kişi) lise mezunu, % 45,5 (91 kişi) üniversite mezunudur.

Bu veriler doğrultusunda kafelere gidenlerin eğitimlerinin kahvehanelere gidenlere oranla daha ileri düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmadaki en önemli verilere bu soru ile ulaşılmıştır. Buna göre; deneklerin % 36,5'i (146 kişi) eğlenmek ve stresten kurtulmak, % 3,0'ı (12 kişi) kumar oynamak, % 4,7'si (19 kişi) maç izlemek, % 20,2'si (81 kişi) sohbet etmek, % 7,8'i (31 kişi) karşı

cinsle buluşmak, % 2,5'i (10 kişi) kitap veya gazete okumak, % 4,0'ı (16 kişi) müzik dinlemek, % 9,8'i (39 kişi) oyun oynamak seçeneklerini kahvehaneye ve kafeye gitmelerindeki en önemli amaç olarak göstermişlerdir.

TABLO 7: Kahvehaneye ve kafeye yönelimdeki en önemli amaca ilişkin bulgular

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Eğle. / stresten kurtulmak	75	37,5	71	35,5	146	36,5
Kumar oynamak	9	4,5	3	1,5	12	3,0
Maç izlemek	15	7,5	4	2,0	19	4,7
Sohbet etmek	30	15,0	51	25,5	81	20,2
Karşı cinsle buluşmak	9	4,5	22	11,0	31	7,8
Kitap veya gazete okumak	3	1,5	7	3,5	10	2,5
Müzik dinlemek	1	0,5	15	7,5	16	4,0
Oyun oynamak	35	17,5	4	2,0	39	9,8
Diğer sebepler	10	5,0	4	2,0	14	3,5
Birden çok amaç bir arada	11	5,5	19	9,5	30	7,5
Cevapsız	2	1,0	0	0	2	0,5
Toplam	200	100	200	100,0	400	100,0

Kahvehanedeki deneklerin % 17,5'i (35 kişi) oyunu, % 37,5'i (75 kişi) eğlenme-stresten kurtulmayı orada bulunmanın temel neden olarak göstermişlerdir. Kafedekilerin %25,5'i (51 kişi) sohbet etmeyi, %35,5'i (71 kişi) eğlenmek ve stresten kurtulmayı temel amaç olarak nitelendirmiştir.

Bu veriler kahvehane ve kafelerin genellikle eğlenme ve stresten kurtulma amacına yönelik olarak kullanıldığını göstermektedir. Ancak kahvehanelerde oyun oynama, kafelerde ise sohbet etme seçeneklerinin ön plana çıktığını da söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 8: Kahvehane ve kafelerde en çok konuşulan konulara ilişkin bulgular

Konuşulan konular	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Futbol	75	37,5	17	8,5	92	23,0
Siyaset	40	20,0	11	5,5	67	16,8
Aşk	11	5,5	56	28,0	51	12,8
Ekonomi	27	13,5	15	7,5	42	10,5
Cinsellik	3	1,5	8	4,0	11	2,7
Bilim	4	2,0	12	6,0	16	4,0
Güncel konular	2	1,0	13	6,5	15	3,8
Günlük hayat	1	0,5	10	5,0	11	2,7
İş	2	1,0	1	0,5	3	0,8
Diğer	2	1,0	9	4,5	11	2,7
Hepsi	2	1,0	19	9,5	21	5,2
Hiçbiri	18	9,0	11	5,5	29	7,2
Birden çok konu	12	6,0	16	8,0	28	7,0
Cevapsız	1	0,5	2	1,0	3	0,8
Toplam	200	100	200	100	400	100,0

Kahvehane ve kafe ortamında en çok konuşulan konu hakkında, ankete katılanların

% 23,0'ı (92 kişi) futbol, % 12,8'i (51 kişi) siyaset, % 16,8'i (67 kişi) aşk, % 10,5'i (42 kişi) ekonomi, % 2,7'si (11 kişi) cinsellik, % 4,0'ı (16 kişi) bilim, % 3,8'i (15 kişi) güncel konular, % 2,7 günlük hayat (11 kişi), % 0,8'i (3 kişi) iş, % 2,7'si bunların dışındaki konular, % 5,2'si (21 kişi) hepsi ve % 7,2'si (29 kişi) hiçbirini cevaplarını vermişlerdir.

Kahvehanedekilerin % 20,0'ı (40 kişi) siyaseti, % 37,5'i futbolu (75 kişi); kafedekilerin % 28,0'ı (56 kişi) aşkı en önemli konu olarak görmüşlerdir ve bu seçenek birinci sıradadır. Kafelerde de futbol % 8,5 (17 kişi) ile ikinci en çok konuşulan konu olmuştur. Futbolun her iki mekânda da en çok konuşulan ortak konu olduğu görülmektedir. Ancak kahvehanelerde siyaset, kafelerde ise aşk konusunun daha ön plana çıktığı görülmektedir.

TABLO 9: Kahvehane ve kafelerde okuma alışkanlığına ilişkin bulgular

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Hayır	36	18,0	22	11,0	58	14,5
Evet	97	48,5	116	58,0	213	53,3
Kısmen	67	33,5	61	30,5	128	32,0
Cevapsız	0	0	1	0,5	1	0,2
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 14,5'inin (58 kişi) okuma alışkanlığı bulunmamaktadır. Katılımcıların % 53,3'ü (213 kişi) okuma alışkanlıklarının bulunduğunu, % 32,0'ı (128 kişi) okuma seviyelerinin kısmen olduğunu bildirmişlerdir.

Kahvehaneye gidenlerin % 18,0'ı (36 kişi) okuma alışkanlıklarının bulunmadığını ifade ederken, bu oran kafelerde % 11,0 dır (22 kişi). Bu verilere göre okuma alışkanlığının ileri düzeyde olması önemli ve sevindirici bir bulgudur. Ancak kafelere gidenlerin büyük bir oranın gençlerden oluştuğu düşünülürse, okuma alışkanlığının kahvehanelere oranla daha yüksek düzeyde seyretmesi manidar bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

TABLO 10: Deneklerin okuma alışkanlıklarının yoğunlaştığı türe ilişkin bulgular

Yayın	Frekans	%
Her türden kitap	91	26,7
Dergi	33	9,7
Gazete	176	51,7
Diğer	2	0,5
Hepsi	14	4,1
Birden çok yayın	22	6,4
Cevapsız	3	0,9
Toplam	341	100,0

Okuma alışkanlığı bulunan 341 deneklerin % 26,7'si (91 kişi) her nevi kitabı, % 9,7'si (33 kişi) dergiyi, % 51,7'si (176 kişi) gazeteyi en çok okudukları yayın olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular, ulaşılan 400 denekten okuma alışkanlığı bulunan 341 kişi

arasında en çok okunan yayın organının gazeteler olduğunu göstermektedir.

TABLO 11: Deneklerin okudukları yayınların türlerine göre dağılımı

Okunulan alan	Frekans	%
Siyasi	77	22,6
Dini	26	7,8
Magazin	40	11,9
Bilimsel	25	6,5
Kültürel	80	23,5
Diğer	15	4,5
Hepsi	12	3,7
Birden çok alan	51	15,0
Cevapsız	15	4,5
Toplam	341	100,0

Okuma alışkanlığı bulunan 341 denekğin % 22,6'sı (77 kişi) siyasi, % 7,8'i (26 kişi) dini, % 11,9'u (40 kişi) magazin, % 6,5'i (25 kişi) bilimsel, % 23,5'i (80 kişi) kültürel yayınları en çok okuduklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden hareketle deneklerin önemli bir oranının kültürel ve siyasi konulara ilgi duyduklarını söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 12: Deneklerin hobilerinin olup olmadıklarına ilişkin bulgular

Hobi	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Hayır	82	41,0	61	30,5	143	35,7
Evet	112	56,0	129	64,5	241	60,3
Cevapsız	6	3,0	10	5,0	16	4,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 35,7'lik kesimi (143 kişi) kahvehane veya kafe haricinde herhangi bir hobilerinin olmadığını, % 60,3'ü (241 kişi) başka hobilerinin de olduğunu açıklamıştır. Bu veriler, ankete katılan deneklerin kahvehane ve kafe alışkanlıklarının yanı sıra başka hobilerinin de olduğunu göstermektedir.

TABLO 13: hobilerini uygulayıp uygulanamadığına ilişkin bulgular

Uygulama durumu	Frekans	%
Hayır	16	6,6
Evet	120	49,8
Kısmen	87	36,2
Cevapsız	18	7,4
Toplam	241	100,0

Kahvehane ve kafeye gitmek dışında hobilerinin olduğunu da bildiren deneklerin % 6,6'sı (16 kişi) bunları günlük yaşantılarında uygulayamadıklarını, % 49,8'i (120 kişi) uygulayabildiklerini, % 36,2'si (87 kişi) ise kısmen uygulayabildiklerini ifade etmiştir. Kahvehane alışkanlığı dışında farklı hobilerin uygulanabilirliğine ilişkin elde edilen bulguların olumlu olarak değerlendirilmesi mümkün görünmektedir.

TABLO 14: Deneklerin kahvehaneye ve kafeye gidiş sıklığına göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Gidiş sıklığı						
Her gün periyodik olarak	71	35,5	43	21,5	114	28,5
Tatil günleri	54	27,0	53	26,5	107	26,7
Ara sıra	66	33,0	100	50,0	166	41,5
Tesadüfen buradayım	6	3,0	2	1,0	8	2,0
Cevapsız	3	1,5	2	1,0	5	1,3
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 28,5'i her gün periyodik olarak, % 26,7'si tatil günleri, % 41,5'i ara sıra kahvehaneye veya kafeye gittiklerini beyan etmiştir. 8 kişi anket yapıldığında tesadüfen bu mekânlarda bulduklarını belirtmiştir.

Kahvehanelerdeki deneklerin % 35,5'i (71 kişi) her gün periyodik olarak bu mekânlara uğradıklarını belirtmişlerdir. Kafelerde bu seçenek % 21,5 (43 kişi) oranındadır. Elde edilen bulgular ışığında; anket uygulamasına katılan deneklerin yarısından fazlasının kahvehane veya kafe alışkanlıklarının bulunduğunu, yarıya yakınının ise aralıklarla bu mekânlara uğradıklarını ve alışkanlık eyleminin kahvehanelerde daha fazla oranda ortaya çıktığını göstermektedir.

TABLO 15: Sohbetlerinde argolu konuşmaların olup olmadığına ilişkin bulgular

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Argolu konuşma						
Hayır	90	45,0	109	54,5	199	49,8
Evet	50	25,0	36	18,0	86	21,5
Kısmen	53	26,5	54	27,0	107	26,7
Cevapsız	7	3,5	1	0,5	8	2,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 49,8'i argolu konuşmadıklarını, % 21,5'i argolu konuştuklarını, % 26,7'si bazen, arada sırada argolu konuştuklarını bildirmiştir. Kahvehane veya kafelerde de özellikle argo konuşma tarzının tercih edildiği yönünde bir yargının olduğu bilinmektedir. Söz konusu bu denenceyi sınamak üzere geliştirilen soruyu deneklerin beşte birinin "evet" şeklinde yanıtlaması ve kısmen seçeneği ile birlikte oranın % 50'ler civarına yaklaşması bu varsayımın kısmen doğrulandığı şeklinde değerlendirilebilir.

TABLO 16: Denekler arasındaki iletişime ilişkin bulgular

İletişim seviyesi	Frekans	%
Kötü	7	1,7
İyi	318	79,5
Kısmen iyi	41	10,3
Önemsemiyorum	14	3,5
Arkadaş edinmiyorum	17	4,3
Cevapsız	3	0,7
Toplam	400	100,0

Deneklerin % 1,7'si arkadaşlarıyla arasındaki iletişimi kötü, % 79,5'i iyi, % 10,3'ü

kısmen iyi olarak algılamaktadır. Kahvehane/kafe arkadaşlığını önemsemeyenler % 3,5, arkadaş edinmeyenler ise % 4,3 oranındadır. Veriler, bu mekânlarda arkadaşlık bağlarının ve iletişimsel etkinliklerinin ileri düzeyde olduğunu göstermektedir.

TABLO 17: Ortamların sosyal olaylar karşısında kanaatlerin oluşumuna etkisi

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Etki derecesi						
Kanaatlerime etki etmez	47	23,5	72	36,0	119	29,7
Kanaat oluşmasında etkili	41	20,5	53	26,5	94	23,5
Kısmen etkiler	104	52,0	66	33,0	170	42,5
Cevapsız	8	4,0	9	4,5	17	4,3
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 29,7'si kahvehane/kafe ortamının kanaatlerini etkilemeyeceğini, % 23,5'i kanaatlerinde etkili olacağını, % 42,5'i de kısmen etkileyeceğini açıklamıştır. Bulunulan çevrenin veya ortamın kanaatlerin oluşumunda etkin olabileceğine ilişkin bir varsayımın olduğu bilinmektedir. Aynı varsayımın kahvehane ve kafe ortamları için de geçerli olabileceğinin bu verilerle ortaya çıktığını söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 18: arkadaşlıklarının siyasi görüş benzerliğine göre dağılımı

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Siyasi görüş benzerliği						
Hayır	59	29,5	56	28,0	115	28,7
Evet	72	36,0	72	36,0	144	36,0
Kısmen	66	33,0	69	34,5	135	33,8
Cevapsız	3	1,5	3	1,5	6	1,5
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Ankete katılanlardan % 28,7'si kahvehane/kafe arkadaşlarının çoğunluğuyla aynı siyasi görüşü paylaşmadıklarını, % 36,0'ı çoğuyla aynı siyasi görüşte olduklarını, % 33,8'i ise arkadaşlarının kısmen aynı siyasi çizgide olduğunu belirtmiştir. Siyasi düşüncenin mekân ve arkadaşlık paylaşımında önemli bir rol oynadığının elde edilen bu verilerle ortaya çıktığını söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 19: Kahvehane/kafe alışkanlıklarının deneklerin çevreleriyle olan ilişkilerini engelleyip engellemediğine ilişkin bulgular

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Engel durumu						
Hayır	115	57,5	137	68,5	252	63,0
Evet	48	24,0	30	15,0	78	19,5
Kısmen	37	18,5	29	14,5	66	16,5
Cevapsız	0	0	4	2,0	4	1,0
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin % 63,0'lık kesimi kahvehane/kafe alışkanlığının çevreleriyle olan ilişkilerini engellemediğine, % 19,5'i engellediğine, % 16,5'i de kısmen engellediğini düşünmektedir. Buna göre; Kahvehane ve kafe alışkanlıklarının insanların diğer

ilişkilerini engellemediği yönündeki bir verinin ortaya çıkmasını manidar bir sonuç şeklinde değerlendirmek mümkün görünmektedir.

TABLO 20: Kahvehane/kafe alışkanlığı bulunanların aile bireylerine ve çevreye zaman ayırıp ayırmadıklarına ilişkin bulgular

	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Aile ve çevreye zaman ayırma	8	4,0	6	3,0	14	3,5
Hayır, (Zaman ayırmam)	179	89,5	173	86,5	352	88,0
Evet, (Zaman ayırırım)	12	6,0	17	8,5	29	7,3
Cevapsız	1	0,5	4	2,0	5	1,2
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Deneklerin %3,5'lik kesimi aile ve çevrelerine zaman ayırmadıklarını, %88,0'ı ayırdıklarını, %7,3'ü de bunu kısmen yapabildiklerini açıklamıştır. Zaman ayırmam diyenlerin oranı sadece % 3,5 tir (14 kişi). Aile bireylerine ve çevreye zaman ayırırım diyenlerin oranının kahvehanede % 89,5'e kadar çıktığı gözlemlenmektedir. Buna göre; kahvehane ve kafe alışkanlığının insanların özellikle aile ve çevre ile olan ilişkileri düzenlemede önemli sorunlar yaratabileceğini söylemek mümkün görünmemektedir.

TABLO 21: Deneklerin ülkemizdeki ve dünyadaki gelişmeleri en çok hangi iletişim aracından/ortamından/kaynağından takip ettiklerine göre dağılımı

İletişim aracı/kaynağı	Kahvehane		Kafe		Toplam	
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
Radyo	2	1,0	5	2,5	7	1,7
Televizyon	130	65,0	68	34,0	198	49,5
Gazeteler	31	15,5	28	14,0	59	14,7
Kitap	1	0,5	1	0,5	2	0,5
İnternet	13	6,5	61	30,5	74	18,5
Çevre	5	2,5	5	2,5	10	2,5
Diğer	1	0,5	0	0	1	0,3
Hepsi	15	7,5	29	14,5	44	11,0
Hiçbiri	0	0	2	1,0	2	0,5
Birden çok iletişim aracı	2	1,0	0	0	2	0,5
Cevapsız	0	0	1	0,5	1	0,3
Toplam	200	100,0	200	100,0	400	100,0

Bu soruya cevap veren deneklerin % 1,7'si (7 kişi) radyoyu, % 49,5'i (198 kişi) televizyonu, % 14,7'si gazeteleri, % 0,5'i (2 kişi) kitapları, % 18,5'i (74 kişi) interneti, % 2,5'i çevreyi Türkiye ve dünyadaki gelişmelerde en çok yararlandıkları iletişim aracı/ortamı/kaynağı olarak yorumlamışlardır. Görüldüğü üzere televizyonlar, gündemin takip edilmesinde en çok tercih edilen kitle iletişim aracı olma konumunu korumaktadırlar. İnternet ve gazeteler ise beklenildiği gibi televizyondan sonra en çok kullanılan kitle iletişim aracı konumundadırlar. İnternetin, televizyonla birlikte kafeye gidenler tarafından en çok kullanılan araç olması, bu mekânların daha ziyade gençler

tarafından kullanılmasına dayandırılabilir.

TABLO 22: Türkiye'deki en büyük toplumsal sorunun algılanışına ilişkin dağılım

En büyük toplumsal sorun	Frekans	%
Avrupa Birliği'ne girmek	27	6,7
Enflasyon	35	8,7
İşsizlik	208	52,0
Ekonomi	81	20,3
Diğer nedenler	21	5,3
Hepsi	3	0,8
Birden çok neden bir arada	23	5,7
Cevapsız	2	0,5
Toplam	400	100,0

Ankete katılanların % 6,7'si Avrupa Birliği'ne katılımı, % 8,7'si enflasyonu, % 52,0'ı işsizliği, % 20,3'ü ekonomiyi, % 5,3'ü ise diğer nedenleri toplumsal sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Birçok nedeni işaretleyenler ise 23 kişidir. Bunlardan en çok tercih edilenler 4'er kişi ile işsizlik/ekonomi ve enflasyon/işsizlik/ekonomi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, deneklerin bakış açısıyla Türkiye'nin gündemindeki en önemli toplumsal sorunun işsizlik olduğunu ortaya koymaktadır.

TABLO 23: Türkiye'nin AB'ye girme olasılığına ilişkin bulgular

AB'ye katılım olasılığı	Frekans	%
Reformlara bağlı	95	23,7
Reformlar gerçekleşse de giremez	192	48,0
Reformları gerçekleştiremeyeceğinden giremez	88	22,0
Cevapsız	25	6,3
Toplam	400	100,0

AB'ye katılım olasılığına deneklerin % 23,7'lik bölümü bunun reformlara bağlı olduğu, % 48,0'ı reformlar gerçekleşse de katılımın mümkün olmayacağı, % 22,0'ı Türkiye'nin reformları gerçekleştiremeyeceğinden dolayı giremeyeceği görüşüyle cevap vermiştir. Türkiye'nin son yıllarda önemli gündem maddesini oluşturan Avrupa Birliği sürecine deneklerin genel anlamda olumsuz kanaat bildirdiklerini söylemek bu verilere göre mümkün görünmektedir. Deneklerin yarıya yakınının Avrupa Birliği kriterlerinin yerine getirilmesi halinde bile Türkiye'nin Birliğe katılımının mümkün olamayacağı yönünde bir görüşe sahip olmaları manidardır.

TABLO 24: Türkiye'nin AB'ye girmesinin gerekli olup olmadığına ilişkin bulgular

AB'ye bakış	Frekans	%
Hayır	148	37,0
Evet	186	46,5
Fikrim yok	55	13,8
Cevapsız	11	2,7
Toplam	400	100,0

Deneklerin % 37,0'lık kesimi Türkiye'nin AB'ye girmesine karşı, % 46,5'i ise girme taraftarıdır. Bu konuda kararsız olanların oranı % 13,8'dir. Bu veriler ışığında

deneklerin genel anlamda Türkiye'nin Birliğe dâhil olmasının gerekliliğine inandıklarını söylemek mümkün görünmektedir.

TABLO 25: Deneklerin Orhan Pamuk'a Nobel Edebiyat Ödülü verilmesine ilişkin değerlendirmelerin dağılımı

Orhan Pamuk'a ilişkin görüşler	Frekans	%
Edebiyatçı kimliğinden dolayı	119	29,7
Türkiye aleyhindeki açıklamalarından dolayı	181	45,3
Fikrim yok	86	21,5
Cevapsız	14	3,5
Toplam	400	100,0

Anket uygulamasının yapıldığı süreçte Orhan Pamuk'un Nobel Edebiyat ödülünü alması Türkiye'de en çok konuşulan konuların başında gelmekteydi. Bu konu hakkında kahvehane ve kafelerde oluşan düşünceleri almak üzere sorulan soruya deneklerin % 29,8'i Orhan Pamuk'un ödülü edebiyatçı kimliğinden dolayı aldığını, % 45,3'ü Türkiye aleyhinde yaptığı açıklamalardan ötürü bu ödüle layık görüldüğünü aktarmışlardır. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 21,5 tir.

TABLO 26: Deneklerin Hrant Dink cinayetine bakış açılarını yansıtan değerlendirmelerine göre dağılımı

Hrant Dink suikastına ilişkin görüşler	Frekans	%
Toplum için üzücü bir olay	233	58,3
Öldürülmesinden hiçbir üzüntü duymadım	98	24,5
Fikrim yok	58	14,5
Cevapsız	11	2,7
Toplam	400	100,0

Anket uygulamasının yapıldığı süreçte Türkiye'nin gündemindeki diğer önemli bir olay ise Hrant Dink suikastıydı. Ankete katılanların % 58,3'ü bu cinayeti toplum için üzücü bir olay olarak değerlendirirken, % 24,5'i Hrant Dink'in öldürülmesinden hiçbir üzüntü duymadığını belirtmiştir.

SONUÇ

Anket uygulaması verilerine göre, kahvehanelerde ve kafelerde sosyo-demografik özellikler çeşitlilik göstermektedir (Tablo 1 ve Tablo 6 arasındaki bulgular). Ancak kahvehaneler erkekler tarafından tercih edilirken, kafelere ise her iki cinsin de gittiği görülmüştür (Tablo 1). Kahvehanelere orta yaş grubundaki insanların, kafelere ise genç kuşağın yöneldiği anlaşılmaktadır (Tablo 2). Kahvehanelere evli insanlar, bekârlara oranla daha çok giderken, kafelerde durum tam tersi yöndedir (Tablo 3). Kahvehanelerde emekliler ikinci büyük, işsizler ise azınlıkta kalan gruplardan biri olmuştur. Kafelerde ise en baskın grup öğrencilerdir (Tablo 4). Kahvehaneye gidenlerin çoğunluğu vasat bir gelir ortalamasına sahiptir. Kafedekiler ise hem hiçbir geliri olmayan ve ailelerinden maddi

destek alan (üniversite, lise öğrencileri) kişilerden, hem de gelir durumu asgari ücretin üstünde olan bir kesimden oluşmaktadır (Tablo 5). Kahvehanelerde ilköğretim ve lise mezunu, kafelerde lise ve özellikle üniversite mezunu ağırlıklı kişiler geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Tablo 6).

Araştırma sonuçlarından biri kahvehaneye/kafeye yönelmedeki en önemli amacı ortaya koymaktadır. Buna göre kahvehaneye/kafeye deneklerin büyük çoğunluğu eğlenmek ve stresten kurtulmak amacıyla ve sohbet etmek amacıyla gitmektedir (Tablo 7). Bu konu öznel olarak incelendiğinde hem kahvehanede hem de kafede birincil amacın eğlenmek ve stresten kurtulmak olduğu görülmüştür. Buna göre; kahvehanede oyun oynamanın eğlenmek ve stres atmak için bir araç olarak algılandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmadaki bir diğer önemli sonuç; kahvehane ve kafelerde en çok konuşulan konunun futbol olmasıdır. Diğer seçenekler ise aşk, siyaset ve ekonomi şeklinde sıralanmaktadır (Tablo 8). Ancak kahvehanede en çok konuşulan konu futbol, kafede en çok konuşulan konu aşk olmuştur. Kahvehaneye/kafeye giden insanların günlük yaşantılarında okuma alışkanlıkları azımsanmayacak düzeydedir (Tablo 9). Kahvehanelerdeki oran kafelerdekine nazaran daha düşük olmakla birlikte günlük yaşantılarında okuma alışkanlıklarının çoğunluğunda bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Kahvehaneye/kafeye gidenlerin en çok okudukları yayın gazetedir. En çok okudukları alan ise sırasıyla kültürel, siyasi ve magazin alanlarıdır (Tablo 10 ve 11). Kahvehaneye/kafeye gidenlerin büyük bir çoğunluğunun başka hobileri de bulunmaktadır ve bunları günlük hayatlarında uygulayabilmektedirler (Tablo 12 ve 13).

Kahvehaneye/kafeye ara sıra gidenler ilk sıradaki gruptur. Her gün gidenler ise ikinci sırada yer almaktadır (Tablo 14). Kahvehaneye giden deneklerin en geniş grubu her gün bu mekânlara gittiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın kuramsal bölümünde; “kahvehaneye gidişin kadınlar tarafından aile içi şiddet nedeni” olarak algılanması ile bu verileri ilintili hale getirmek mümkün görünmektedir. Kahvehanede/kafede argolu konuşma hususunda net bir görüş ortaya koymak mümkün değildir. Deneklerin yaklaşık yarısı argolu konuşmadıklarını vurgulamışlardır (Tablo 15). Kahvehaneye/kafeye gidenlerin büyük bir oranı kahvehane/kafe arkadaşlarıyla aralarındaki ilişkileri “iyi” şeklinde tanımlamaktadırlar (Tablo 16). Çalışmadaki diğer önemli bir bulguya göre; kahvehane/kafe ortamının insanların kanaatlerine yön verdiğini söylemek mümkün görünmektedir (Tablo 17). Zira deneklerin büyük oranı siyasi görüş bakımından arkadaşlarıyla benzerlik göstermektedir (Tablo 18).

Deneklerin büyük çoğunluğu kahvehane/kafe alışkanlıklarının diğer etkinliklerine, aile ve çevreleriyle olan iletişimlerine engel teşkil etmediğini söylerken, aile/çevrelerine

gerekli ve yeterli zamanı ayırdıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 19 ve 20). Kahvehanedeki deneklerin sadece 1/4'i bu alışkanlıklarının aile ve çevreleriyle olan iletişimlerinde engelleyici bir unsur olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra kahvehanedeki denekler kafedekilere oranla ailelerine ve çevrelerine daha fazla zaman ayırdıklarını vurgulamışlardır. Bu bulgularla; kahvehane alışkanlığının eşler arasında iletişimsel bir sorun yaratmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kahvehanedeki/kafedeki insanların büyük çoğunluğu Türkiye ve Dünya'daki gelişmeleri en çok televizyondan takip etmektedirler. Televizyonu sırasıyla internet ve gazeteler izlemektedir (Tablo 21). Kafelerde, internet televizyona yakın bir oranda seyrederken, kahvehanelerde gazeteler ileri bir konumdadır.

Kahvehane/kafe ortamındaki insanlara göre işsizlik Türkiye'deki birincil toplumsal sorundur. İşsizliği, ekonomi ve enflasyon izlemektedir (Tablo 22). Deneklerin yaklaşık yarısı reformlar gerçekleşse de Türkiye'nin AB'ye giremeyeceğini düşünmektedir. Bu oran, "Türkiye'nin reformları gerçekleştiremeyecek" görüşüyle birlikte düşünüldüğünde kahvehane/kafe kamuoyunda, Türkiye'nin AB'ye gireceğine olan inancın zayıf olduğu düşüncesini ortaya çıkardığını söylemek mümkün görünmektedir (Tablo 23). Türkiye'nin AB'ye girmesini isteyenler, istemeyenlere oranla çoğunluktadır. Bu konuda kararsız olanlar azımsanmayacak bir çoğunluktadır (Tablo 24). Anketin uygulandığı süreçte Türkiye kamuoyunun çok tartıştığı bir konu olan Orhan Pamuk'un Nobel Edebiyat ödülü alması konusunda kahvehane/kafe kamuoyunun ağır basan görüşü Pamuk'un bu ödülü Türkiye aleyhinde yaptığı açıklamalardan dolayı aldığı yönündedir. Ancak bu konuda da fikir belirtmeyenlerin oranı sonucu etkiyecek düzeydedir (Tablo 25). Hrant Dink cinayetine ilişkin olarak kahvehane/kafe kamuoyunun çoğunluğunun bu olayı "üzücü" olarak yorumladığı anlaşılmaktadır (Tablo 26).

Yapılan anket uygulaması sonucunda tüm bu verilerden sonuç olarak sayılılar bölümünde açıklanan hipotezlerden bazılarının doğrulandığı bazılarının da doğrulanamadığı çıkarılmıştır: Bulgulara göre;

* Kahvehane ve kafelere gidenlerin sosyo-demografik özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği,

* Erkeklerin, kafelere ise her iki cinsin de gittiği,

* Kafelere daha çok 18-25 yaş arası insanların ve 18 yaşından küçüklerin de kahvehaneye ve kafeye (kafede bu oranın dikkat çekici bir boyutta olduğu) gittikleri,

* Kahvehanelere evli olanların, kafelere ise bekâr olanların daha çok gittiği,

* Kafelere en çok öğrencilerin gittiği,

* Kafelerde gelir düzeyinin değişkenlik gösterdiği,

* Kahvehanelere gidenlerin eğitiminin genel itibariyle düşük, kafelere gidenlerin

öğrenim seviyesinin ise daha yüksek olduğu,

* Kafelerde “aşk” konusunun ön planda olan konu olduğu,

* Kafelere gidenlerin okuma alışkanlıkları bakımından gelişmişlik gösterdikleri,

* Kahvehane ve kafe alışkanlığı olanların çoğunun bu mekânlara gitmekten başka hobilerinin de bulunduğu,

* Kahvehanelere ve kafelere gidenlerin çoğunun, bunu bir alışkanlık haline getirdikleri,

* Bu mekânlara gidenler arasında kuvvetli bir arkadaşlık bağının olduğu,

* İnsanların Türkiye ve dünya gündemine ilişkin olarak ettiği iletişim aracının televizyon olduğu; bununla birlikte kafelere gidenlerin interneti de yakından takip ettikleri,

* Kahvehane ve kafelere gidenler için en büyük toplumsal sorunun işsizlik olduğu,

* Kahvehane/kafelerdeki insanların siyasi görüş benzerliği ile yakın arkadaşlık kurma arasında bir paralellik olduğu

* Türkiye'nin AB'ye girme olasılığı hakkında farklı görüşlere sahip oldukları,

* Kahvehane ve kafelere gidenlerin "Avrupa Birliği- Türkiye" eksenli ilişkilerde çok çeşitli bir görüş farklılığı içerisinde buldukları,

* Kahvehane/kafelere gidenlerin Orhan Pamuk'un Nobel Edebiyat Ödülü'nü alması hakkında görüş farklılığı içerisinde olabilecekleri hipotezleri doğrulanmıştır.

Ancak;

* Kahvehanelere daha çok 45 yaşı üzeri insanların gittiği,

* Kahvehanelere gidenlerin daha çok emekliler ve işsizler olduğu,

* Kahvehanelere gidenlerin gelir düzeyinin düşük olduğu,

* Kahvehanelere gidenlerin amaçlarının daha çok oyun oynamak; kafelere gidenlerin ise sohbet etmek olduğu,

* Kahvehane sohbetlerinde siyasetin öncelikli konu olduğu,

* Kahvehanelere gidenlerin okuma alışkanlıklarının olmadığı,

* Kahvehane/kafe sohbetlerinde argo bir dil kullanıldığı hipotezleri doğrulanmamıştır.

Sonuç olarak; kahvehaneler ve kafeler, yakın arkadaşlıkların, dostlukların, paylaşımların ve aşkların dile döküldüğü mekânlardır. Çoğunluk, bu iki toplumsal mekâna eğlenmek, günlük yaşamın stresinden arınmak ve sohbet etmek amacıyla gider. Bu mekânlarda kişiler birbirleriyle yoğun iletişim kurarlar ve kanaatler ağırlıklı olarak kısmi bir şekilde etkilenir. Yani bu mekânlarda bir kamuoyu oluşma ortamı bulunmaktadır. Kahvehanelerde futbol ve siyaset, kafelerde aşk ve futbol, konuşulma

bakımından ilk göze çarpan alanlardır. Ayrıca günümüzde kafelerin Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki kıraathaneler kadar olmasa da, bir entelektüel ortam sağladığı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Namık, (1999), *Kahvename*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- AnaBritannica, (1994), *Genel Kültür Ansiklopedisi* Cilt: 17, Ana Yayıncılık, İstanbul.
- Büyük Larousse, (1986), *Sözlük ve Ansiklopedi*, Cilt: 10 (İra-karakol), Gelişim Yayınları, İstanbul.
- Çakır Filiz, (2000), *Sosyal Bilimlerde İstatistik*, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Duyan, Efe, (2007), “Atlaslardaki Koku - Toplumsal Sahne Olarak Kahvehane”, <http://www.yapitr.com/turkce/Parantez.asp?ArticleID=88&yazar=Efe%20DUYAN>, 04.05.2007.
- Heise, Ulla, (2001), *Kahve ve Kahvehane*, (Çev. Mustafa Tüzel), Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Kaptan, Saim, (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, Niyazi, (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köklü, Nilgün, (2002), *Sosyal Bilimler İçin Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Krejcie and Morgan, (1970), “Determining Sample Size For Research Activities”, *Educational and Psychological Measurement*.
- Kuş, Mehmet, (2006), “Kahvehane Kültürü Değişti”, <http://www.cihandergi.com/detay.php?id=3&did=16>, 06.11.2006
- Öztürk, Serdar, (2007a), “Osmanlı İmparatorluğu’nda Kamusal Alanın Dinamikleri”, http://www.ilet.gazi.edu.tr/iletisim_dergi/21/4.%20makale.pdf, 16.03.2007
- Öztürk, Serdar, (2007b), Karagöz Co-Opted: Turkish Shadow Theatre Of the Early Republic(1923-1945), http://www.serdarozturk.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=13&dir=DESC&order=name&limit=5&limitstart=10, 11.05.2007.
- Öztürk, Serdar, (2007c), “Türkiye’nin Düzeni’ni İletişim Açısından Okumak”, http://www.serdarozturk.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=13&dir=DESC&order=name&limit=5&limitstart=15, 11.05.2007.
- Şeker, Selçuk, (2007), “Avrupa Kahve Ve Ayçöreğini Yeniçeriden Öğrendi”, *Zaman*, Pazar, Sayı: 19, 8 Nisan 2007.
- Taşpek, Hüseyin Burak, (2007), Kahvehanelerin Toplumsal İletişimdeki Yeri ve Önemi: Antalya İl Merkezi Örneği, <http://www.akdeniz.edu.tr/iletisim/kahvehane.doc>, 04.03.2007.

F.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi 2008 18 (1)

Tuğlacı, Pars, (1971), *Okyanus 20. Yüzyıl Ansiklopedik Türkçe Sözlük*, Cilt II, Pars Yayınevi, İstanbul.

TDK, (2006), “Türk Dil Kurumu Söz arama”, <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAA849816B2EF05A79F75456518CA>, 24.11.2006.

TDK, (2007), “Türk Dil Kurumu Söz arama”, <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAA849816B2EF05A79F75456518CA>, 21.05.2007.

www.nereyegidilir.com (2007),

<http://www.nereyegidilir.com/bodrum/kafekulturu.htm>, 27.04.2007.

www.ntvmsnbc.com (2007), Tarih Boyunca Kahvehaneler, <http://www.ntvmsnbc.com/news/350735.asp>, 06.02.2007.

www.ntvmsnbc.com (2007), <http://www.ntvmsnbc.com/news/403721.asp>, 27.04.2007.

www.yeniozgurpolitika.org (2007), “Hedef Kahvehaneler”, <http://www.yeniozgurpolitika.org/?bolum=haber&hid=12642>, 04.03.2007.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Fırat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 261-278, ELAZIĞ-2008

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN SPOR ETKİNLİKLERİNİN SOSYOLOJİK OLARAK İNCELENMESİ (DOĞU ANADOLU ÖRNEĞİ)*

*Sociological Investigation Of Sport Activities Of Lecturers
(East Anatolian Sample)*

Mikail TEL

*Fırat Üniversitesi, Sivrice Meslek Yüksekokulu,
Elazığ. mtel@firat.edu.tr*

Bahadır KÖKSALAN

*Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Elazığ. bkoksalan@firat.edu.tr*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan beş üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin boş zaman etkinlikleri içinde hangi sporu tercih ettiklerini ve ne sıklıkla katıldıklarını bazı değişkenlerle spor yapma sıklıklarını, tercih etme nedenlerini ve yapmak istedikleri spor branşlarını tespit etmektir. Öğretim üyelerinde spor etkinliklerinin “arasıra ve sıklıkla” izlendiği görülürken, spor faaliyetlerine katılma durumları “arasıra ve nadiren” yüksek olarak görülmektedir. Erkek öğretim üyeleri, kadın öğretim üyelerine göre “her zaman, sıklıkla, arasıra” yüksek oranlarda spor yapmaktadırlar. Yaşları genç olan öğretim üyeleri ve yardımcı doçent kadrosunda bulunanların “her zaman” spor yapma oranları yüksek değerdedir. Nadiren spor yapma oranı yaş seviyesi arttıkça oran olarak ta artmaktadır. Öğretim üyelerinin spor yapma alışkanlıklarına bakıldığında, erkek öğretim üyeleri yürüyüş ve futbolu tercih ederken, kadın öğretim üyeleri; yürüyüş, halk oyunları ve modern danslar tercih etmektedirler. Kadın öğretim üyeleri; basketbol, avcılık, vücut geliştirme, kayak, dağcılık, kürek ve binicilik gibi faaliyetlere katılmadıkları görülmüştür. Sağlığını korumak için spor yapmak en yüksek oranda tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Öğretim Üyeleri ve Spor.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the frequency of being busy with sport activities, the preferences of sport activities, the reasons of these preferences and the favourite sport activities of the lecturers in five universities of East Anatolian Region. It is detected that, lecturers “sometimes or often” follow sport activities and they are “sometimes or rarely” busy with sport activities. Male lecturers are “always, often or sometimes” busy with sport activities when compared with female lecturers. The frequency of being “always” busy with sport activities of young lecturers is at higher rates. Rarely being busy with sport activities rates increase by getting older. When the habits of being busy with sport activities of lecturers are observed, it is detected that male lecturers prefer walking and football and female lecturers prefer walking, folk dancing and modern dancing. Female lecturers are detected to be never busy with the activities of such as basketball, hunting, body forming, skiing, mountain climbing, shoveling and horsemanship. Being busy with sport activities for protecting health is at high rates.

Key Words: Sport, Lecturers and Sport.

* Bu makale, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı'nda kabul edilen “Öğretim Üyelerinin Boş Zaman Etkinlikleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Doğu Anadolu Örneği” başlıklı doktora tezinden çıkarılmıştır.

GİRİŞ VE AMAÇ

Günümüzde, çalışma hayatının ve diğer etkinliklerin yoğun, yorucu, rutin, sıkıcı ve stresli olması, boş zaman değerlendirme etkinliklerini, yaşamımızın vazgeçilmez önemli bir parçası yapmış ve yenilenme, dinlenme, yeniden toparlanma aracı haline getirmiştir. Bu durum kişilerin boş zamanlarını değerlendirmelerine yönelik çok seçenekli hizmetler sunan, yeni birçok sektörün oluşmasını sağlamıştır. Yeni oluşan bu sektörler, toplumda çalışan tüm bireylere alternatifi bol etkinlikler sunmaktadır.

Boş zaman, kişinin çalışmadığı, yaşam zorunluluklarının ve biçimsel görevinin dışında kalan ve kişinin kendi isteği yönünde harcayabileceği zamandır (Tezcan, 1982:10 - Kılbaş, 2001:28). Bu tanıma göre, boş zaman aslında çok önemli bir yaşam dilimini oluşturmaktadır. Bu alanda en sık kullanılan iki sözcük olan boş zaman ve rekreasyon, bir ölçüde örtüştüğü halde, aynı anlama gelmemektedir. Rekreasyon, yukarıda tanımlanan boş zamanın çeşitli etkinliklerle değerlendirilmesi olarak kabul edilmektedir. Aristo, boş zaman etkinliğini, “başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu” şeklinde ifade etmektedir (Kraus, 1971:254). Fransız sosyologlarından Dumazedier de, boş zaman etkinliğini- rekreasyonu şöyle tanımlamaktadır: “Boş zaman etkinliği, kişinin çalışma, ailevi ve toplumsal zorunluluklar dışında, rahatlamak, bilgisini ve topluma katılımını artırmak için kendi isteğiyle yaratıcı kapasitesini harekete geçirdiği herhangi bir etkinliktir” (Kraus, 1971:256).

Bireylerde ekonomik verimliliğin artması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile ortaya çıkan boş zamanın bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi, günümüz toplumlarının öncelikli problemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu durum, aynı zamanda kalkınma kriterlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. İnsanların toplumsal isteklerini karşılamaları, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını koruyabilmeleri büyük ölçüde boş zamanda yaptıkları faaliyetlerle yakından ilgilidir (Eurofit, 1995). Kişileri yoğun, yorucu, rutin ve sıkıcı olan iş hayatının streslerinden uzaklaştırmak; genellikle dinlendirici rahatlatıcı ve yeniden toparlayıcı özelliğe sahip olan rekreatif nitelikli boş zaman faaliyetleriyle gerçekleşebilmektedir. Birçok araştırmacı, organizmanın strese karşı negatif yönde tepkisi sonucu, migren, ağrılar, allerjiler, ülser, ishal, kabızlık ve zihinsel rahatsızlıklar gibi hastalıkların oluştuğu noktasında birleşmektedir. Stres, kronik kalp rahatsızlığı, felç, yüksek tansiyon, kanser, şeker hastalığı, şişmanlık gibi hastalıkları ise artırıcı faktör olarak kabul edilmektedir (Finney, 1979 - Eurofit, 1995). Çalışmalarda, boş zamanın pozitif kullanımının artmasının kendini gerçekleştirme ve ruhen sağlıklı kişilerin oluşmasına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Passmore- French, 2001:67).

Boş zamanların değerlendirme faaliyetleri içinde spor, önemli bir yer tutmaktadır. Spor, nitelikleri itibariyle yalnızca bir boş zaman faaliyeti olarak da düşünülmemelidir. Sporun nitelik ve öneminin günümüzde anlaşılması ve yaygınlaşmasında, boş zamanın sportif faaliyetlerle doldurulmasının yeri küçümsenemez.. “Kitle sporu”, “yaşam boyu spor”, “herkes için spor” ve “sağlıklı yaşam için spor”, gibi sloganlarla, farklı cins, meslek ve statüdeki bireyleri aktif olarak spora çekebilme yollarından birisi de boş zaman faaliyetlerinde spor yapma eğilimlerini teşvik edilmiştir (Erkal, 1982:133).

Çağımız hızlı değişim ve gelişimin en yoğun olduğu dönemini yaşamaktadır. Her toplumsal kurum gibi, sporun da bu değişme ve gelişmelerden etkilendiği muhakkaktır. Spor dinamik yönüyle kitlelerin büyük bir bölümünün ilgisini çekmekte, sağlığın simgesi, barışın, dostluğun ve kültürel yaklaşmanın odak noktası olarak kabul edilmektedir. Spor, günümüzde bir boş zaman uğraşı, sağlık ve zinde kalma aracı, büyük bir ekonomik sektör, ticari, propaganda ve reklam aracı haline gelmiştir (Yetim, 2000).

Toplumdaki bireylerin sağlıklı olması, kendini tanıması, yetenek ve yeterliliklerinin farkında olması, potansiyelini tümüyle gerçekleştirebilmesi için boş zamanlarını bilinçli bir biçimde değerlendirmesi gerekir. İnsan organizmasının sağlıklı kalabilmesi ve dinamikliği, bireyin hareketliliğine bağlı olması nedeniyle, sportif etkinliklere katılmak çocukların ve gençlerin bedensel, ruhsal gelişimi ve sosyalleşmesi, yetişkin ve yaşlıların sağlıklı yaşayabilmeleri için zorunludur (Çamlıyer, 1992:240).

Spor, bireyin bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini sağlayan bir eylem biçimidir. Bireysel gibi görülen spor, mekan, ortam, hedef ve yapılış şekliyle sosyaldır ve sosyal çevrede yapılır. Modern toplumlarda, boş zamanların değerlendirilmesinde en çok başvurulan yollardan birisidir. Boş zaman etkinliklerine katılan bireylerin hepsinin, katılmayanlara oranla fiziksel bakımdan sağlıklı ve sağlam oldukları geniş ölçüde kabul edilen bir gerçektir. Sportif etkinlikler, insanın tüm organlarının gelişmesine katkı sağlar. Bazı etkinlikler dolaşımı artırır. Açık havada yapılan sportif faaliyetler, insanı bir bütün olarak sağlıklı bir yapıya ve yaşantıya götürür. Özellikle açık hava boş zaman etkinlikleri, ruh bozukluklarını ve hastalıklarını önler ve azaltır. Ayrıca, boş zamanların değerlendirilmesinden, bireyin zihinsel rehabilitasyonunun da önemli ölçüde yararlanılmaktadır (Tezcan, 1982:38-39).

Çağımızın gelişen toplumlarında hızla artan nüfus, çarpık kentleşme, karmaşık sanayileşme, eğitim kurumlarının yetersizliği ve toplumun eğitim sorunları, medyanın aşırı tüketimi teşvik eder ve ahlaki değerleri yok eden yayınları bireyleri mutsuzluğa, bunalıma ve yalnızlığa sürüklemektedir. Çağımızda modern hayat dediğimiz yaşayış biçimi, insan organizmasını giderek yıpratmaktadır. İnsanın çalışma ve yaşama şartları

sanayileşmenin, çarpık kentleşmenin yarattığı kapalı, kirli, ve bunaltıcı atmosferinde gittikçe bozulmaktadır. Üst üste yığılmış evler, dar ve kirli sokaklar, hıncahınc dolu toplu taşıma araçları, sanayileşmenin ve iş hayatının yıpratıldığı monoton ve yıpratıcı iş düzeni kirlenmiş çevre, insanı bulanıma itmektedir. Bu tür olumsuzluklar insan sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Kentlerin bu olumsuz havasına, insanların asık suratları, hırçın ve soğuk davranışları eklenmektedir. Ayrıca, kent hayatı insanları yalnız, korkak, samimiyetsiz, çaresiz ve sağlıksız varlıklar haline getirmektedir. Yani insanlar hareketsiz tekdüze bir hayat yaşamak durumuyla karşı karşıya gelmektedir. İnsanın hareketsiz kalması, mahkum olabileceği en tehlikeli hastalıktır. İnsan organizması hareketsiz kaldığında kasları zayıflar, eklemleri işlerliklerini kaybeder, kas sinir iş birliği aksayarak temel beceriler kaybolur. İnsanlar hastalıklara karşı direncini yitirmiş, cansız, dirençsiz varlıklar haline gelirler. Bu tür olumsuzluklardan kurtulmanın yollarından birisi ve belki de en önemlisi sportif aktivitelerdir (Erkan, 1982:17-18).

Uygarlığın yıpratıcı, insanın moral gücü üzerinde zararlı etkileri olan hareketsiz yaşayış biçimi ve onun sonuçlarından korunmanın en önemli yönü zinde, genç ve güzel kalabilmektir. Bunun en iyi yolu yaşam boyu spordur. Yaşam boyu spor insan ömrünün her döneminde gerekli ve yararlı bir uygulamadır (Erkan, 1982:19). Sporu, sadece boş zaman faaliyeti olarak tanımlamak ve algılamak doğru olmaz. Günümüzde spor, ulaştığı nokta itibarıyla ekonomik, sosyal, kültürel, politik ve yarışmaya yönelik haliyle kitleler üzerinde bıraktığı etki ve yarattığı imkanlar çok büyüktür. Ancak, spor bu fonksiyonlarının yanında, insanların boş zamanlarında da, dinlenme, eğlenme, macera, yarışma, sosyal ilişki, sağlıklı olma ve daha birçok amaçla yaptıkları aktivitelerdir.

Spor, boş zaman değerlendirme faaliyetleri içinde en çok tercih edilenidir (Pulur, 2003:428). Çünkü spor, her yaştan ve cinsten insanın her türlü rekreatif ihtiyaçlarına cevap verebilecek güce ve özelliğe sahip bir sosyal olgudur. Spor, açık veya kapalı alanlarda, araçlı ve araçsız, hafif veya sert, ferdi veya grup olarak, zamana karşı veya zaman mevhumu olmadan, milli veya milletler arası yapılabilen ve daha birçok özelliği, çeşiti, değişkenliği ve sosyalliği ile insanlara birçok alternatif sunabilmektedir. Boş zamanları değerlendirmenin temel amacı, bireye sağlık, mutluluk, dinlenme, eğlenme ve kişilik bütünlüğü kazandırmak ve böylece toplumun gelişmesine de olumlu katkıda bulunmaktır. Boş zamanların değerlendirilmesi kişiye ve topluma insanca yaşama anlayışını ve katkısını yaptığı ölçüde olumludur. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri; sağlık, boş zamanları değerlendirme, performans, kendine güven, kişiler arası ilişkiler ve aktif yaşam tarzı alışkanlıklarının kazanılması amacıyla yapılmaktadır (Lumpkin,

1990:8). Eğitimciler, ülkede düzenli olarak spor yapanların çoğalmasi ile o ülkenin uygar olmasının bir göstergesi olarak kabul etmektedirler (Sunay, 2000:64).

Yapılan birçok boş zaman değerlendirme araştırmalarında, (Karaküçük, 1995 - Kutlu, 1994-Aytaç, 1991-Abadan,1961) boş zaman değerlendirme faaliyetlerinin kullanımı, eğitime paralel olarak artmaktadır. Ülkemizde, en üst düzeyde eğitimli ve eğitim veren bireyleri, üniversitelerdeki öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

Öğretim üyeliği kutsal bir meslek olmakla birlikte aynı zamanda oldukça stresli bir meslektir. Her iki tarafı keskin bir kılıç olan boş zamanın (Karaküçük, 1995) istenilen yönde kullanılabilmesi toplumun öncü grubu olan üniversite öğretim üyeleri için bu noktada önemlilik arz etmektedir. Öğretim üyelerinin boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerden biride spor aktiviteleridir.

Bu çalışmanın amacı; Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan beş üniversitedeki öğretim üyelerinin boş zaman etkinlikleri içinde spor yapma sıklıkları, hangi sporu tercih ettiklerini, yapmak istedikleri sporları branşları spor yapma amaçlarını belirlemektir. Ayrıca, öğretim üyelerinin spor yapma sıklıklarının bazı bağımsız değişkenlerle (cinsiyet, yaş, unvan) karşılaştırılması araştırmanın amaçlarındandır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini, Doğu Anadolu Bölgesi' nde bulunan; Atatürk, Fırat, Kafkas, İnönü, 100. Yıl Üniversitelerinde, çeşitli fakültelerde görev yapan (2558 kişi) öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise; çalışma evreninde ki 2558 öğretim üyesinin % 30' u (793) öğretim üyesi oluşturmaktadır. Anketlerden geri dönen ve değerlendirmeye tabi tutulan 468'i işlem görmüştür. Anketlerin geri dönüş oranı % 59 olarak görülmüştür.

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette 21 soruya yer verilmiş kişisel bilgilerin dışındaki sorularda birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği bir yöntem uygulanmıştır. Anketle, elde edilen bilgiler frekans ve yüzde olarak tablolaştırılarak, yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmada genel bir eğilimin, belirlenmesi amacı ön planda tutulduğu için bu değerler arasında detaylı bir ilişki aranmıştır. Öğretim üyelerinin yaş, cinsiyet, unvan gibi değerşkenlerle etkinliklere katılma sıklıkları arasındaki ilişki Ki Kare tekniği kullanılarak incelenmeye çalışılmıştır. sportif etkinliklere katılma sıklığı, yeri, nedenleri ile karşılaştırılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Rekreasyon faaliyetleri kişinin etkinliklere katılım tarzları göz önüne alınarak sert veya yumuşak (Abadan, 1961:23) ya da aktif veya pasif (Köknel, 1993:350) olarak da gruplandırılmaktadır. Buna göre spor etkinliklerini izlemek yumuşak veya pasif, etkinliklere katılmak ise, sert veya aktif etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 1'e bakıldığında, Öğretim üyelerinin %37.6' sı arasında, % 29.7'si nadiren, %20.9'u sıklıkla ve % 5.6' sı her zaman sportif aktivitelere katıldıkları, % 6.2'si nin de hiç katılmadıkları görülmektedir. Sportif aktiviteleri izleme oranları ise; %33.8' i arasında, %24.4'ü sıklıkla, %19.2' si nadiren, %11.8' i her zaman, % 10.9' ununda spor aktivitelerini "hiç izlemedikleri" şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo1: Öğretim üyelerinin Spor Yapma ve İzleme Durumları

Spor yapma ve izleme durumu	Herzaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Hiç		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Spor Yapan	26	5,6	98	20,9	176	37,6	139	29,7	29	6,2	468	100
Spor İzleyen	55	11,8	114	24,4	158	33,8	90	19,2	51	10,9	468	100

Öğretim üyelerinde pasif katılım ile aktif katılım arasında büyük fark yoktur. Bunun nedeni aktif ve pasif katılıma aynı kişiler farklı zamanlarda katılabilir. Bir kişi halı sahada futbol oynadıktan sonra televizyonda bir futbol maçı veya herhangi bir program izleyebilir

Pasif katılım, etkinlik çeşitlerine göre değişmektedir. Bir futbol maçını evde televizyon karşısında uzanarak veya oturarak seyretmek ile çeşitli uğraşlar vererek ve açık hava imkanlarından yararlanarak izlemek arasında büyük farklar bulunmaktadır. Bu faaliyetlerin her iki şekli de pasif rekreasyon faaliyetlerine girmekle beraber, pasiflik dereceleri farklıdır. Pasif katılım, çoğu zaman aktif katılımın önemli bir ön basamağını oluşturmaktadır. Futbol maçını izleyen bir kişi, zamanla futbola ilgi duyacak onu sevecek ve futbolu aktif olarak yapmaya başlayacaktır (Karaküçük, 1995:67).

Öğretim üyelerinin yaklaşık % 27' si sporu sıklıkla yaptığını belirtmiş, bu durum "Doğu İlleri Öğretmenlerinin Rekreasyonel ve Sportif Aktiviteye Katılım Düzeyleri" (Kutlu, 1994) ile Karaküçük'ün "Rekreasyon Araştırması" ile paralellik arz etmektedir. Ayrıca, 1989 yılı Alman Cumhuriyeti Büyük firmalarda çalışanların ve firma sporcularının öğrenim durumlarında % 30.2' lik dilimi akademisyenler oluşturmaktadır (Voigt, 1998:152). Türkiye Genelinde düzenli olarak spor yapma oranı %1-2' lerde iken (İmamoğlu, 1992:16), Akademisyenlerin %27' lik oran azımsanmayacak durumdadır. Sonuç olarak Türkiye' de spor yapma oranı eğitimle beraber artmaktadır, denebilir.

Aktif olarak spor yapmanın; güç, dayanıklılık, çabukluk, beceriklilik gibi bedensel özelliklerinin yanında sağlıklı kalmak, günlük yaşamdaki hareketsizliğin ortadan

kaldırılması, kendini gerçekleştirme, monotonluktan çıkma centilmenlik dayanışma, kendini tanıma, riziko üstlenmeye hazır olma, sosyalleşme ve rehabilitasyon gibi bir çok bireysel ve toplumsal faydası vardır (Voigt, 1998:107). Spor yapmak, yapan birey ve toplum için oldukça önemlidir. Bundan dolayı spor yapmaya iten nedenlerin araştırılarak, toplumun öncü gurubu olan akademisyenlerine ve toplumun tüm bireyelerine benimsetilerek her hangi bir aktivitenin içine çekilmelidir.

Tablo2: Spor Yapma Sıklıkları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki Durumu

Cinsiyet	Her Zaman		Sıklıkla		Arasıra		Nadiren		Hiç		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kadın			8	14.5	14	25.5	24	43.6	9	16.4	55	100.0
Erkek	26	6.9	90	21.8	162	39.2	115	27.8	20	4.8	413	100.0
Toplam	26	5.6	98	20.9	176	37.6	139	29.7	29	6.2	468	100.0

$$x^2 = 21.599 \quad sd= 4 \quad p= 0.000$$

Tablo 2' de, öğretim üyelerinin cinsiyet ile spor yapma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($x^2=21.599$, $sd=4$, $p<0.05$). Spor yapma oranı, erkek öğretim üyelerince % 6.9 oranında “her zaman” yapılmaktadır. Spor yapma oranı erkek öğretim üyelerinde; sıklıkla % 21.6, arasıra % 39.2, nadiren % 27.8 ve hiç yapmama oranı da %4.8 olarak görülmektedir. Kadın öğretim üyelerince spor yapma oranı “nadiren” en yüksek oranda % 43.6 görülmekle beraber; arasıra % 25.5, sıklıkla % 14.5 ve hiç yapmama oranı da % 16.4 olarak görülmektedir.

Erkek öğretim üyeleri, kadın öğretim üyelerine göre “her zaman” yüksek oranlarda spor yapmaktadırlar. Yine, erkek öğretim üyeleri kadın öğretim üyelerine göre “sıklıkla, arasıra” daha çok sportif aktivitelere katılmaktadırlar. “Nadiren ve hiç spor aktivitelere katılmama” kadın öğretim üyelerinde oran olarak daha yüksek değerdedir.

Gelişim düzeyleri farklı toplumlarda, spora bakış açısı da farklılaşmaktadır. Gelişmiş ülkelerde kadınların spora katılım oranı fazla iken, gelişmekte olan ülkelerde ise bu oran düşüktür. Çünkü bu toplumlarda kadın, hala yalnızca doğurganlık için yaratıldığı, ter yerine parfüm kokması, aktif yaşam yerine pasif yaşamı seçmesi beklenmektedir. Spora katılımda ise, tenis, yüzme, paten gibi artistik ve estetik branşları seçmesi önerilmektedir (Açıkada, 1990:183).

Kadın öğretim üyelerinin akademik çalışma, dersler, danışmanlıklar gibi çalışmalarının yanında kadınların aile içindeki görevi ve toplumdaki sorumlulukları gibi zorunluluklardan, sportif aktivitelere çok fazla zaman ayıramadıklarını, “nadiren” sportif aktivitelere katıldıklarını söylemek mümkündür.

Yapılan araştırmalarda evli bayanlar (işli olmayan ev hanımları) daha çok boş zamanları olmalarına rağmen, daha az oranlarda spor yapmaktadırlar. Kadının ailedeki

aşırı yükü onun spor yapmasını engellemektedir (Hergüner - Serarslan, 2000:195). Ayrıca kadının sosyal statüsü, sosyal normlar ve geleneksel sebepler onun spor yapmasında etkili olabilmektedir. Orta ve üst tabakadaki bayanlar, alt tabakadaki bayanlara göre daha fazla spor yapmaktadırlar (Heinemann, 1990:215)

Toplumun tüm kesimlerinde, spor yapma oranlarına bakıldığında erkekler, kadınlara oranla daha yüksek oranlarda spor yapmaktadırlar. Bu durum, geçmişteki ataerkil bir aile yapısının etkilerinin bir belirtisi ve uzantısı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 3: Öğretim Üyelerinin Spor Yapma Sıklıkları İle Yaşları Arasındaki İlişki Durumu

Yaş	Her zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Hiç		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
30 ve altı	5	19.2	3	11.5	7	26.9	9	34.6	2	7.7	26	100.0
31- 40	17	6.6	53	20.5	91	35.3	81	31.4	16	6.2	258	100.0
41-50	3	2.1	32	22.2	63	43.8	37	25.7	9	6.3	144	100.0
51 ve üstü	1	2.5	10	25.0	15	37.5	12	30.0	2	5.0	40	100.0
Toplam	26	5.6	98	20.9	176	37.6	139	29.7	29	6.2	468	100.0

$$x^2 = 18.626 \quad sd=12 \quad p= 0.098$$

Tablo 3' den, öğretim üyelerinin yaş ve spor yapma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemekle ($x^2 = 18.626$, $sd=12$, $p>0.05$) birlikte, rakamsal olarak bazı farklılıklar görülmektedir. 30 yaşından küçük yaş grubundaki öğretim üyelerinde spor yapma oranları; nadiren % 34.6, arasıra % 26.9, her zaman %19.2 ve sıklıkla % 11.5 olarak görülmektedir. 31-40 yaş grubu öğretim üyelerinde spor yapma oranı; arasıra % 35.3, nadiren % 31.4, sıklıkla % 20.5 olarak görülmektedir. 41-50 yaş grubu öğretim üyelerinde spor yapma oranı: arasıra % 43.8, nadiren % 25.7, sıklıkla %22.2 olarak görülmekle beraber, 51 ve üstü yaşlardaki öğretim üyelerinde ise; arasıra %37.5, nadiren % 30.0, sıklıkla % 25.0 olarak yapılmaktadır.

Bu tablodan genel olarak, genç öğretim üyelerinin 30 yaş ve altı “her zaman” %19.2 sportif aktivitelere yöneldiği görülmektedir. 31ve üstü yaş grubundaki öğretim üyelerinin ise “sıklıkla, arasıra ve nadiren” sportif aktiviteleri tercih ettiği görülmektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretim üyelerinin % 43.8 gibi bir rakamla “arasıra” sportif aktivitelere katıldıkları görülmektedir.

Tablodan genel olarak yaşla birlikte “her zaman” sportif aktivitelere katılma oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, yaşla birlikte spor yapma oranında bir azalma olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise, genç yaştaki insanların daha enerjik, hareketli olmaları ve bu enerjilerini en doğal yollardan biri olan sportif aktivitelerle harcadıkları söylenebilir (Voigt, 1998:94).

İnsan hayatında genç, yetişkinlik safhası 20-30 yaş dönemini kapsar. Bu dönem, biyolojik olarak en uygun koşulların olduğu ve buna bağlı olarak da, fiziksel

performansın en yüksek kapasitesine ulaştığı dönemdir. Orta yaş döneminde (35-45), fiziksel aktivite genellikle azalır, vücut yağı artar. Geç orta yaş döneminde (45-65), bayanlarda menopoz başlar ve erkeklerde de benzer şekilde seks hormonlarının miktarında azalma olur (Özbek, 1999). Yaş seviyesine göre sportif aktivitelere katılmak önemlidir. Doktor kontrolünde düzenli ve kontrollü yapılan aktiviteler yaşın insan üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaktadır. Toplumun öncü gurubu olan öğretim üyelerinde, masa başında ve hareketsiz bir yaşam tarzının ve yaşlanmanın olumsuz etkilerini azalmanın en kolay ve ucuz yolu sağlık için spor yapmak olacaktır.

Tablo 4: Spor Yapma Sıklıkları İle Unvanları Arasındaki İlişki Durumu

Unvan	Her Zaman		Sıklıkla		Arasıra		Nadiren		Hiç		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Prof. Dr.	2	2.6	22	28.2	21	26.9	28	35.9	5	6.4	78	100.0
Doç. Dr.	2	1.9	24	23.1	41	39.4	29	27.9	8	7.7	104	100.0
Y.DoçDr.	22	7.7	52	18.2	114	39.9	82	28.7	16	5.6	286	100.0
Toplam	26	5.6	98	20.9	176	37.6	139	29.7	29	6.2	468	100.0

$$x^2 = 13.928$$

$$sd=8$$

$$p = 0.084$$

Tablo 4' ten unvan ile spor yapma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($x^2=13.928$, $sd=8$, $p>0.05$). Profesör kadrosundaki öğretim üyelerinin spor yapma oranları; nadiren % 35.9, arasıra % 26.9, sıklıkla %28.2 olarak görülmektedir. Doçentlerin spor yapma oranları; arasıra % 39.4, nadiren % 27.9, sıklıkla % 23.1 olarak görülürken, yardımcı doçentlerde spor yapma oranları; arasıra % 39.9, nadiren % 28.7, sıklıkla % 18.2 olarak görülmektedir.

Unvan ile spor yapma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da “her zaman” spor yapma oranı, yardımcı doçentlerde yüksek oranlarda görülmektedir. “Arasıra” spor yapma oranı da doçentler de yüksek olarak görülmektedir. Profesörler ise yüksek oranlarda “nadiren” spor yapmaktadırlar.

Spora katılımında yaşın önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Yardımcı doçent kadrosundaki öğretim üyelerinin yaşlarının genç olduğu düşünüldüğünde bu oran, yardımcı doçent kadrosundaki öğretim üyelerinin sportif aktivitelere daha yüksek oranlarda katıldıkları söylenebilir.

Genel olarak eğitim seviyesi yüksek olan insanların, sportif aktivitelere daha fazla katıldıkları bilinmektedir (Karaküçük, 1993-Erkal, 1992). Araştırma evreninde ki bireyler eğitim seviyesinin en zirvesinde olduğuna göre, spor yapma oranlarının birbirine yakın değerlerde olması beklenen bir sonuçtur.

Eğitim, sporun en önemli boyutlarından birisidir. Spor, bu boyutuyla ele alındığında iki şekilde değerlendirilmesi gerekir. Spor için eğitim ve eğitim için spor. Spor için eğitimde spor, amaçtır ve sporun en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için

eğitimden yararlanır. Tüm dünyada eğitimin temel amacının, eğitilen bireye, içinde yaşadığı toplumun değerlerinin aktarılması, uzun vadede onu toplumun yetkin, dengeli ve üretken bir üyesi haline getirmesi, dolayısıyla da toplumsal entegrasyonu temin etmek ve sürdürmek olduğu açıktır. Ancak, her ülke kendi eğitim politikasına göre eğitimin amaçlarını, süresini ve kapsamını belirleyerek uygular (Hoffman, 1992:234).

Günümüzde, spordan beklenen hem sosyalleşme ve sosyal dayanışma süreçlerini oluşturmanın, hem de bu süreçlerde erişilen hususları korumanın; yani, sosyal entegrasyonun aracı olarak yararlanılmaktadır. Sivil toplum örgütlerinin etkin bir biçimde fonksiyonel olduğu Almanya da, her dört yurttaştan biri bir spor kulübünün aktif üyesidir. Bu ülkede engelliler ve hatta çocuklu annelere yönelik spor programlarının varlığı, çağdaş endüstriyel bir toplumda sporun yerini göstermektedir (Voigt, 1995: 95).

Ülkemizde de spor, temel eğitim programı içinde, beden eğitimi dersleri ile yerini almıştır. Eğitim eşitliğinden yararlanılarak toplumun tüm bireyelerine beden eğitimi dersi ile spor yaptırmak amaçlanmıştır. Beden Eğitimi derslerinin temel amacı ise, Atatürk İlke ve İnkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, Eğitimin tüm katmanlarından geçen öğretim üyelerinin, “Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimin Temel Amaçları” doğrultusunda spor yapma oranlarının yüksek çıkması gerekir. Fakat öğretim üyelerinin spor yapma alışkanlıklarını nasıl kazandıkları ve bu konuda örgün veya yaygın eğitimin nasıl daha etkili olduğu farklı bir araştırma konusudur. Öğretim üyelerinin katıldıkları spor etkinliklerine bakıldığında ise erkek ve bayan öğretim üyelerinin düzenli olarak en fazla yaptıkları spor yürüyüştür. Ülkemizde de belediyelerin son zamanlarda rekreasyon alanları hizmete açması koşu ve yürüyüş parkurlarının olması, bu parkurların rahat ve kolay olması, uzman nezareti gerektirmemesi bu aktivitenin fazla yapılmasının nedenlerinden bazıları olarak gösterilebilir. Yapılan araştırmalarda Arslan, öğretim üyelerinin fiziksel aktivite yapma oranlarının düşük olduğunu, öğretim üyelerinin haftalık fiziksel aktivite alışkanlıkları incelendiğinde 1. sırada % 48.3 yürüyüş aktivitelerinin geldiğini belirtmektedir. Üniversite öğretim üyelerinin en fazla katıldığı etkinliğin yürüyüş olduğunu belirtmiştir (Arslan vd., 2003:251). Öğretim üyelerine yapılan başka bir araştırma da % 52.2 yürüyüş yaptıklarını, futbol oynadıkları % 46.2 ve yürüdüklerini % 19.6 sıralamışlardır. Uludağ Üniversitesi personeli, sportif aktivitelerden en fazla oranla yürüyüş aktivitelerine

katılmaktadırlar (Koparan- Öztürk, 2002:263). Bayan öğretmenler, yürüyüş, yüzme sporunu tercih ederken, erkek öğretmenler de futbol, yürümek ve masa tenisini tercih ettikleri belirtilmiştir (Kaya- Tural, 2005:278).

Tablo5: Öğretim Üyelerinin Boş Zamanlarında Yaptıkları Sporun Cinsiyete Göre Dağılımı

SPOR ETKİNLİKLERİ	ERKEK			KADIN		
	Düzenli	Düzensiz	Hiç	Düzenli	Düzensiz	Hiç
	N - %	N - %	N - %	N - %	N - %	N - %
Yürüyüş	243 - 58,9	159 - 38,5	9 - 2,2	32 - 52,8	22 - 40	1 - 1,8
Futbol	75 - 18,1	220 - 53,3	117 - 28,3	2 - 3,6	7 - 12,7	46 - 83,6
Yüzme	36 - 8,8	269 - 65,1	108 - 26,2	3 - 5,5	32 - 58,2	20 - 36,4
Raket sporları	42 - 10,2	159 - 38,5	211 - 51,1	2 - 3,6	31 - 56,4	22 - 40
Açık alanda koşular	40 - 9,7	209 - 50,6	164 - 39,7	3 - 5,5	20 - 36,3	32 - 58,2
Voleybol	14 - 3,4	163 - 39,5	236 - 57,1	3 - 5,5	23 - 41,9	29 - 52,7
Basketbol	24 - 5,8	141 - 34,1	248 - 60	- - -	12 - 21,8	43 - 78,2
H. Oyunları/ M.dans	13 - 3,1	78 - 18,9	322 - 78	10 - 18,2	25 - 45,5	20 - 36,4
Bisiklet	22 - 5,3	165 - 39,9	226 - 54,7	2 - 3,6	18 - 32,7	35 - 63,6
Uzakdoğu sporları	14 - 3,4	38 - 9,2	361 - 87,4	1 - 1,8	4 - 7,3	50 - 90,9
Avcılık/atıcılık	14 - 3,3	71 - 17,2	328 - 79,4	- - -	2 - 3,6	53 - 96,4
Vücut geliştirme	10 - 2,4	51 - 12,4	351 - 85	- - -	2 - 3,6	53 - 96,4
Kayak	17 - 4,1	65 - 15,8	331 - 80,1	- - -	11 - 20	44 - 80
Bowling	5 - 1,2	43 - 10,5	365 - 88,4	2 - 3,6	11 - 21	42 - 76,4
Dağcılık/kampçılık	6 - 1,5	67 - 16,2	340 - 82,3	- - -	6 - 10,9	49 - 89,1
Kürek/yelken	2 - 0,5	14 - 3,4	397 - 96,1	- - -	1 - 1,8	54 - 98,2
Binicilik	2 - 0,5	27 - 6,5	382 - 92,5	- - -	- - -	55 - 100

Spor tercihinde her ne kadar cinsler arası fark görülme de, bayanlar fırsat buldukça düzensiz olarak; yüzme, raket sporları ve voleybol gibi daha yumuşak ve güç gerektirmeyen sporlar yaparken erkekler ise; yüzme, futbol ve açık alanda koşular ilk sırayı almaktadır.

Vücut geliştirme, atıcılık, avcılık, dağcılık, kayak, binicilik bayanlarda hiç yapılmazken, erkeklerde belli oranlarda yapılmaktadır. Buda spor tercihinde cinsiyetin etkili olduğunu göstermektedir. Erkekler daha çok macera ve kuvvet gerektiren sporları tercih etmektedir (Voigt, 1998:108).

Bu görüşe katılmakla beraber öğretim üyelerince diğer sporlara göre daha fazla yapılan yürüyüş, yüzme, raket sporları, voleybol ve açık alanlarda koşular daha çok ailelerle (eş- çocuk) beraber yapılabilen sporlar olmasından dolayı daha fazla yapıldığı söylenebilir.

Tablo:6 Öğretim Üyelerinin Spor Faaliyetlerini Nerede Yaptıkları

Spor yap. yer	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç	Toplam
	N - %	N - %	N - %	N - %	N - %	N - %
Evde	34 - 7,3	48 - 10,3	81 - 17,3	113 - 24,1	192 - 41,0	468 - 100,0
Ünv.Spor Tes.	32 - 6,8	81 - 17,3	97 - 20,7	107 - 22,9	151 - 32,3	468 - 100,0
Özel Spor Tes.	21 - 4,5	52 - 11,1	91 - 19,4	100 - 21,4	204 - 43,5	468 - 100,0
GS. İl M..Tes.	2 - 0,4		39 - 8,3	88 - 18,8	320 - 68,4	468 - 100,0
Doğada	89 - 19,0	153 - 32,7	154 - 32,9	50 - 10,7	22 - 4,7	468 - 100,0

Öğretim üyelerinin spor etkinliklerine nerede katıldıklarına bakıldığında özel spor tesislerini “hiç kullanmama” oranı % 42.9 olarak görülmektedir. Özel spor tesislerinin öğretim üyelerince “arasıra ve nadiren” kullanıldığını görmekteyiz. Buradan, üniversite spor tesislerinin öğretim üyelerine yeterli geldiğini söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalarda Doğu Anadolu Bölgesi’nde çalışan öğretmenlerin çoğunlukla özel spor tesislerinde spor yaptıklarını belirtmişlerdir. Özel spor tesisi sadece futbol halı sahaları olarak görülmektedir. İkinci en yüksek oranda ise, doğada yapılan spor etkinlikleridir (Öcalan, 1996:41).

Gençlik Spor İl Müdürlüğü tesisleri ilde yaşayan tüm bireylere spor hizmeti sunmak amacıyla kurulmuştur. Öğretim üyelerinin % 67.1’ nin bu tesislerden hiç istifade etmedikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak, üniversitelerin bulunduğu kampüslerde spor tesislerinin yeterli oluşu ve üniversitelerin yerleşim yerlerinin il merkezi dışında olmaları ile açıklanabilir. Öğretim üyelerinin % 95.3’ ünün spor yapmak için doğayı kullandıkları görülmektedir. Öğretim üyelerince en çok tercih yapılan aktivite yürüyüştür. Yürüyüşünde tek yapıldığı yer doğadır.

Spor Yapma Amaçları

Bireyleri spor yapmaya iten nedenlerin araştırılması, bir dizi yönetsel zorluk içerir. Bu, insanların hangi gereksinimler doğrultusunda spor yaptıklarına ilişkin sorular içinde geçerlidir. Burada, gereksinimler belirleyici bir rol oynamaktadır. İnsanı spor yapmaya iten nedenleri ve amaçları incelersek, sporun kendisini de tanımış oluruz. Birçok araştırma, bu soruya cevap bulmak için yapılmıştır. Bireyleri spor yapmaya iten nedenler bazen çok farklı bazen de çok benzerdir. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Spordan zevk alma, eğlence, haz, neşe, sağlıklı olma veya sağlığı korumak, kendini gerçekleştirme, yeni deneyimler ve arkadaşlar kazanma, sosyal ilişki kurma çabası, maddi ve kişisel kazanç, kendini gösterme, zayıflama, mutlu olma, stres ve hastalıklara karşı direnç kazanma, gençlik, güzellik elde etme olarak sıralanmıştır. Boş zamanın ortaklaşa ve aktif biçimde gerçekleştirilmesi şeklinde sıralanabilir (Voigt, 1998:112).

Sporun, bireyin fiziksel, psikolojik dinamizmine olan katkısının yanında, toplumsal ve çalışma hayatına getirdiği katkı da bugün birçok bilim tarafından kabul edilmektedir. Bireylerde kendine güven, grup bilinci, toplumsal dayanışma, paylaşma gibi özelliklerin gelişmesi ve yerleşmesini sağlayan spor, sosyalleşme ve toplumun kültür seviyesinin yükselmesine de aracılık etmektedir (Erkal, 1998:142).

Günümüzde spor ve spor etkinliklerinin büyük bir çoğunluğu, boş zaman sporu haline gelmiştir. Boş zamanlarında sportif faaliyetleri tercih eden insanların sayısının

diğer faaliyetlere katılanların sayısından daha fazla olduğu belirtilmektedir (Yetim, 2000:173). Boş zamanlarda sportif faaliyetlere aktif katılmayı tercih etme oranının yüksek olmasındaki temel nedenler, sporun kişisel ve toplumsal özelliklerinden ve faydalarından kaynaklanmaktadır, denilebilir.

Günümüzde spor yapan kişilerin spor yapma amaçlarına bakıldığında sporun sağlığı koruma, zevk ve eğlence olması, çalışma verimini artırması, sosyal ve yeni arkadaş çevresi oluşturması gibi nedenler sıralanmaktadır. Spor yapmaya iten arka plandaki nedenler ise, boş zamanın olması, yaşlılık, rekabetçi çıkarlar ve hastalıklar olarak sıralanmaktadır (Voight, 1998:94).

Öğretim üyelerinin spor yapma amaçlarına bakıldığında “sağlığımı koruma isteği” spor yapma amaçları içerisinde en yüksek oranla yapılmaktadır. Sağlığımı koruma isteğimden dolayı spor yapıyorum fikrine “tamamen katılanların ve katılanların” oranı %95.1 olarak görülmektedir. Bu sonuç, öğretim üyelerinin sporu ve faydalarını bilerek ve isteyerek yaptığını göstermektedir. Düzenli yapılan fiziksel aktivitenin sağlık için önemi konusunda uluslararası bir görüş birliği sağlanmıştır (Arslan vd., 2003:250). Yapılan egzersizin toplum sağlığının geliştirilmesinin yanında bireylerde başta kalp hastalıkları, şişmanlık, kemik erimesi, şeker, kolesterol gibi birçok hastalığın önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Koriska- Casperson, 1997:5-9).

“Sporu zevk aracı olarak görmem” ibaresine öğretim üyeleri % 68.6 oranıyla katılmaktadırlar. Çünkü, sporun temelinde eğlence, haz ve sonuçta mutluluk ve iyi olma hali yatmaktadır. Spor yapmak, bireylerde belirli bir süre sonra bir alışkanlık haline gelmektedir. Bu alışkanlığı kazanan bireyler sporu bıraktıktan sonra hayatlarında belli bir eksiklik hissederler. “Spor yapmak bir alışkanlıktır” ibaresine öğretim üyeleri % 47.0 oranıyla katılmakta iken, bu konuda fikir beyan etmeyen öğretim üyeleri ise % 21.4 olarak görülmektedir. Bu görüşe katılmayanların % 31.4’ i de alışkanlık olmasa da yine de spor etkinliklerine katılım demektedirler.

“Boş zamanları değerlendirmede iyi bir arkadaş” olmasına öğretim üyeleri %72.0 oranıyla katılmaktadırlar. Boş zamanlarda yapılan faaliyetlerden en fazla katılan etkinlik spor etkinlikleri olarak görülmektedir. “Yeni arkadaşlar edinme de yardımcı olmasına” öğretim üyeleri % 42.3 oranıyla katılmaktadırlar ve % 25.2 oranıyla da bu konuda görüş beyan etmemiştir. Spor etkinliğine genelde bireyler kendi arkadaş grubuyla beraber katılmakta veya yalnız katılmaktadırlar.

Yine “çevremde sporla ilgilenen insanların olması” na da öğretim üyeleri pek katılmaktadırlar. Bu görüşe katılmayan öğretim üyelerinin oranı % 46.2 ve bu konuda fikir beyan etmeyen % 20.3 oranı dikkat çekmektedir. Çevremde spor yapan bireyler

olduğu için ben de spor etkinliklerine katılıyorum ibaresine katılanların oranı ise % 33.6 olarak görülmektedir. Sporun bireylerde “çalışma verimini arttırdığına olan inancım” ibaresine de öğretim üyeleri % 77.8 oranıyla katılmaktadırlar.

Tablo7 Öğretim Üyelerinin Spor Yapma Amaçları

Spor Yapma Amaçları	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Fikrim Yok	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor	Toplam
	N - %	N - %	N - %	N - %	N - %	N - %
Sağlığını koruma isteği	258- 55.1	187 - 40.0	11 - 2.4	7 - 1.5	5 - 1.1	468 100.0
Sporu hayattan zevk alma aracı görmem	94 - 20.1	227 - 48.5	50 - 10.7	64 - 13.7	33 - 7.1	468 100.0
Alışkanlık haline geldi	46 - 9.8	174 - 37.2	101 -21.6	110 -23.5	37 - 7.9	468 100.0
Boş zamanları değ. iyi bir arkadaş olması	62 - 13.2	275 - 58.8	57 -12.2	54 - 11.5	20 - 4.3	468 100.0
Yeni arkadaşlar edinmede yardımcı ol.	22 - 4.7	129 - 27.6	119 -25.4	131 -28.0	67 -14.3	468 100.0
Çevremde sporla ilgi	12 - 2.6	145 - 31.0	95 -20.3	151 -32.3	65 - 13.9	468 100.0
Çalışma verimini arttırdığına inanmam	95 - 20.3	269 - 57.5	47 -10.0	34 - 7.3	23 - 4.9	468 100.0
Zararlı alışkanlıklardan uzak tutması	91 - 19.4	228 - 48.7	72 -15.4	47 -10.0	30 - 6.4	468 100.0
Sporu sevdiğimden	113 -28.4	248 - 53.0	48 -10.3	27 - 5.8	12 - 2.6	468 100.0

Spor bireyleri “zararlı alışkanlıklardan uzak tutması” öğretim üyeleri % 68.1 oranıyla katılmaktadırlar. Spor yapan insanların sağlığa olan etkilerini bildiklerinden dolayı zararlı alışkanlıklardan olan içki, sigara gibi kötü ve zararlı alışkanlıklardan da spor sayesinde uzak kalabilirler. “Sporu seviyorum” ibaresine öğretim üyelerinin katılma oranı da % 82.2. olarak görülmektedir. Öğretim üyelerinin genel olarak sporun bireye kazandırdıklarının bilincinde olduklarından dolayı, sporu ve spor etkinliklerini sevdiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak spor yapmanın en önemli nedeni; sağlık, fitnes olarak görülürken ikinci derecede en önemli neden de; eğlence, şaka, neşe, sporu sevme olarak görülmektedir. Yine ayrıca sporun insanı dinlendirdiği, hayata ve güne yeniden daha dinç ve sağlıklı hazırladığı, çalışma ve iş yapma verimini ve kapasitesini arttırdığı görülmektedir

Öğretim Üyelerinin Yapmak İstedikleri Spor Branşları

Öğretim üyelerine imkan verildiğinde ya da şartları uygun olduğunda hangi spor branşlarını yapmak istersiniz şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve spor branşını yazmaları istenmiştir. Bu soruya cevap vermeyenlerin oranı % 23.5’ tir. Yüzme ve su sporlarının öncelikli olarak oranı % 23.7, futbol % 11.3, % 9.6 ile kort tenisi olarak görülmektedir. Öğretim üyelerinin yapmak istedikleri spor branşının çok çeşitli (25 spor branşı) olduğunu söylemek mümkündür.

Yürüyüş, basketbol, kayak, dağcılık ve uzakdoğu sporları gibi sporlarda %2

oranlarında öğretim üyelerince yapılmak istenmektedir. Yüzme ve su sporlarının % 23.7 gibi bir yüksek oranla görülmesi öğretim üyelerinin bu spor branşının faydalarını bilmeleri ile açıklanabilir. Yüzme sporu yapılması zevkli, heyecan verici bir spordur. Yüzmenin diğer spor branşlarından farklı olarak tüm vücudu aynı anda çalıştırması gibi bir özelliği vardır. Vücuttaki bütün sistemler (solunum, dolaşım, sinir sistemi, iskelet sistemi, kaslar, eklemler) uyumlu ve düzenli bir şekilde çalışır. Ayrıca spor branşları içerisinde uygulanması en zevkli spor branşı olduğunu söylemek mümkündür (<http://www.bilimselyuzme.com>).

Tablo 8: Öğretim Üyelerinin İmkan Verildiğinde Yapmak İstedikleri Spor Etkinlikleri

	BAYAN		ERKEK		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Cevap vermeyenler	9	16,4	101	24,5	110	23,5
Yüzme ve su sporları	14	25,5	97	23,5	111	23,7
Futbol	1	1,8	52	12,6	53	11,3
Kort tenisi	10	18,2	35	8,5	45	9,6
Voleybol	3	5,5	9	2,2	12	2,6
Uzakdoğu sporları	1	1,8	10	2,4	11	2,4
Jimnastik- step	1	1,8	1	0,2	2	0,4
Yürüyüş	8	14,5	27	6,5	35	7,5
Basketbol	3	5,5	17	4,1	20	4,3
Balıkçılık	-	-	2	0,5	2	0,4
Halk oyunları	1	1,8	3	0,7	4	0,9
Kayak	-	-	13	3,1	13	2,8
Bowling	3	5,5	1	0,2	4	0,9
Avcılık- atıcılık	-	-	6	1,5	6	1,3
Masa tenisi	-	-	4	1,0	8	1,7
Bisiklet	-	-	2	0,5	4	0,9
Araba yarışları	-	-	4	0,2	4	0,9
Doğa sporları	-	-	4	0,2	4	0,9
Güreş	-	-	2	0,5	2	0,4
Bilardo	-	-	2	0,5	2	0,4
Dalgıçlık	-	-	1	0,2	1	0,2
Binicilik	-	-	1	0,2	1	0,2
Koşu	-	-	7	1,7	7	1,5
Dağcılık	-	-	11	2,7	11	2,4
Buz pateni	1	1,8	-	-	1	0,2
Golf	-	-	1	0,2	1	0,2
TOPLAM	55	100	413	100	468	100

Sonuç

Spor, sosyal bir ölçü olarak boş zamanların değerlendirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretim üyelerinin boş zaman değerlendirmelerinde de spor, önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim üyelerinin % 6' sı "hiçbir" şekilde spora zaman ayıramadığını belirtirken, diğer büyük çoğunluğun değişik sıklıklarda spor yaptıkları görülmüştür. Toplumun üst ve ortanın üstü sosyo-ekonomik

statüsü içerisinde yer alan öğretim üyeleri spor etkinliklerine “her zaman, sıklıkla” yüksek oranlarda izledikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre spor yapma oranlarına bakıldığında; erkek öğretim üyelerinin spor etkinliklerine katıldığı, bayanların ise daha düşük oranlarda spor etkinliğine katıldığı görülmektedir. Bu oran Türkiye’de yapılan araştırmalardaki sonuçlardan daha yüksektir. Kadının toplum içerisindeki sorumlulukları, akademik çalışmaları dersler ve danışmanlıklar gibi sebeplerden dolayı “nadiren” sportif etkinliklere katılmaktadırlar.

Genç öğretim üyeleri (30 yaş altı) “her zaman” daha yüksek oranlarda spor yaparken orta yaş grubu 31 ve üstü yaşlardaki öğretim üyeleri ise “arasıra” spor etkinliğine katılmaktadırlar. Araştırmalarda, yaşla birlikte spor etkinliklerine katılma oranında bir azalma olduğu belirtilmiştir.

Öğretim üyelerinin unvanları ile spor etkinliğine katılma sıklıkları arasında istatistiksel bir farklılık görülmesi de “her zaman” bu etkinliğe yardımcı doçent kadrosundaki öğretim üyelerinin yüksek oranlarda olduğu görülmüştür. Profesör kadrosundaki öğretim üyelerinin “nadiren” spor etkinliğine katılmaktadırlar.

Öğretim üyelerinin yaptıkları spor etkinliğine bakıldığında; erkek öğretim üyeleri daha çok yürüyüş yapıp, futbol oynarken, kadın öğretim üyeleri yürüyüş, halk oyunları ve modern danslar gibi sporları tercih etmektedirler. Kadınlar; avcılık, vücut geliştirme, kayak, dağcılık, kürek ve binicilik gibi faaliyetlere hiç katılmadıkları görülmüştür.

Öğretim üyeleri sportif faaliyetleri sırasıyla; doğada, üniversite tesislerinde, evde, özel spor tesislerinde, Gençlik Spor İl Müdürlüğü tesislerinde yaptıkları görülmektedir.

Spor yapma nedenleri olarak; “sağlığını koruma isteği” öncelikle yer alırken, diğer nedenler de; spor yapmayı sevme, iş verimini arttırdığına inanma, zararlı alışkanlıklardan uzak tutması, boş zaman değerlendirilmede iyi bir arkadaş olması gibi nedenler sıralanmaktadır.

İmkan verildiğinde kadın öğretim üyeleri; yüzme, kort tenisi ve açık alanlarda yürüyüş yapmayı tercih ederken, erkek öğretim üyeleri; yüzme, futbol ve tenis gibi spor dallarını tercih etmektedirler.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerin yapılması uygun görülmüştür. Tüm çalışanlarımızın ve özellikle öğretim üyelerimizin sağlığı, mutluluğu ve verimliliği toplumumuzu yakından ilgilendirmesi ve önemliliği kabul edildiğinde, spor aktivitelerine katılmayan öğretim üyelerinin rekreatif nitelikli spora yaklaşımlarındaki bu olumsuz tablonun oluşmasında etken

olabilecek sosyo-kültürel, ekonomik, psikolojik, çevresel ve biyolojik faktörlerin araştırılması gereklilik arz etmektedir. Konu ile ilgili motivasyonun önemi kabul edilerek, öğretim üyelerini spora teşvik edici etkenlerin belirlenmesi ve uygulamaya konulması, ileriye yönelik önemli bir gereklilik oluşturmaktadır.

Rektörlük, Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, spor organizasyonları planlarken öğretim üyelerinin katılabileceği organizasyonların yapılması öğretim üyelerinin bu etkinliğe katılmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Üniversite kampüsleri içinde rekreasyon nitelikli yürüyüş, koşu parkuru, bisiklet, kort tenisi açık spor alanlarının ve yüzme havuzunun yapılması öğretim üyelerinin spor etkinliğine katılmasını arttırmada önem arz edecektir.

KAYNAKLAR

- Abadan M., *Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Faaliyetleri*, A.Ü.Yayıncılık, Ankara, 1961.
- Açıkada C., Ergen E., *Bilim ve Spor*, Büro Tek Ofset Matbaacılık, Ankara, 1990.
- Arslan C., Koz M., Gür E., Mendeş B., “Üniversite Öğretim Üyelerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Sağlık Sorunları Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, *Fırat Üniv., Sağlık Bil. Ens. Dergisi*, 17/4, Elazığ, 2003.
- Aytaç Ö., *Elazığ’ın Mustafapaşa Mahallesinde Oturan Aile Başkanlarının Boş Zaman Etkinliklerinin Sosyolojik Açısından İncelenmesi*, Fırat Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, 1991.
- Çamlıyer H., “Spor ve Serbest Zaman Eğitimi”, *1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*, Aralık-1992, İzmir, M.E. Basımevi, Ankara, 1992.
- Erkal, E. M., *Sosyolojik Açısından Spor*, İkinci Baskı, Türk Dünyası Araştırma Vakfı, Kutsan Matbaacılık, İstanbul, 1992.
- Eurofit Pour Adultes, *Evaluation de L’aptitude physique en relation avec lasente*, Council of Europe Publishing, 1995.
- Erkan N., “Yaşam Boyu Spor”, *GSD*, Ankara, 1982.
- Finney, C., *Rekreation Its Effect On Productivity Rekreation Management*, December / January, 1979.
- Hergüner G., Serarslan M.Z., “Kadınların Spor Yapmalarını Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörler”, *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi*, 2. Spor Bilimleri Kongresi Özel Sayısı, Marmara Üniv. Bed. Eğt. Spor B., 1997, V:1, Sayı:2, Haziran, 2000.
- Heinemann K., “Einführung in Die Soziologie”, *Des Sport 3. Erw.u. Verb. Auff-Schondorf*, Hoffmann, 215, 1990.

- Hoffman, A., *Tatsachen Über Deutschland*, Braunschweig, 1992.
- Passmore A., French D., “Development and Administration of a Measure to Assess Adolescents’ Participation”, *Adolescence*, 36(141) pp.67-75, Spring 2001.
- İmamoğlu A.F., “İkibinli Yıllara Doğru Türk Sporu Üzerine Bazı Gözlemler”, *G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1, Ankara, s.9, 19, 1992.
- Karaküçük, S., *Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme*, Ankara, 1995.
- Karaküçük, S., “Boş Zamanları Değerlendirme ve Sporum Topluma Yaygınlaştırılması”, *Spor Yorum Dergisi*, Ankara, Şubat- 1993.
- Kaya K., Tural Y., “Öğretmenlerin Boş Zamanlarında Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Katılımları İle İlgili Tutumları (Isparta Örneği)”, *Süleyman Demirel Üniv., İ.İ.B.F.*, C:10, S:2, 2005
- Kılbaş Ş., *Gençlik ve Boş Zaman Değerlendirme*, Anaca Yayınları, Adana, 2001.
- Kraus R., “Recreation and Leisure in Modern Society”, *TACC*, USA, 1971.
- Kutlu, M., Öcalan, M., “Elazığ İli Orta Öğretim Öğretmenlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirmeleri”, *Hacettepe Ü., Spor Bil. III.Ulusal Kongresi*, Ankara,1994.
- Köknel Ö., *İnsanı Anlamak*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1993.
- Koparan Ş., Öztürk F., “Uludağ Üniversitesi Personelinin Üniversitenin Sportif Olanaklarından Yararlanma Düzeyleri”, *Uludağ Ü., Eğt. F. Dergisi*, 15/1, 2002.
- Koriska, A.M., Caspersan, C.J., “Introduction to Collection of Physical Activity Questionnaires” *Med. Sci. Sports Exerc.*, 29, 1997.
- Lumpken Angola, *Pyhsical Education And Sport A Contemporary Introduction*, Times Mirror/Mosby College Publishing, Missouri, 1990.
- Öcalan, M., *Doğu İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarında Yaptıkları Faaliyetler ve Sporum Yeri*, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, 1996.
- Özbek, M., *Popüler Kültür ve Orhan Gencebay Arabeski*, İletişim, İstanbul, 1999.
- Pulur, A., “Üniversitede Görev Yapan Öğretim Elemanları ve İdari Personellerin Boş Zamanlarının Sporla Değerlendirme Eğilimlerinin Araştırılması (Kırıkkale Üniv. Örneği)”, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara, Ekim -2003.
- Sunay H., *Türkiyede Sporum Yaygınlaştırılması*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 3526, Sayı:147, 2000.
- Tezcan M., *Sosyolojik Açından Boş Zamanların Değerlendirilmesi*, A.Ü. Yayını, Ankara, 1982.
- Yetim A. A., *Sosyoloji ve Spor*, Topkar Matbaacılık, Ankara, 2000.
- Voigt Dieter, *Spor Sosyolojisi*, (Çev: Ayşe Atalay), Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.



Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 279-289, ELAZIĞ-2008

ORTAÇAĞ BİLİM DÜNYASINDAN BİR PORTRÉ SABİİ BİLGİN SABİT B. KURRA (H. 211-285/M. 826-901)

*A Portrait From the Scientific World of the Middle Ages Sabi Scientist Sabit
B. Kurra (A.H. 211-285/D.C. 826-901)*

Mehmet ÇELİK

*Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Tarih Bölümü, Manisa.*

Şükran YAŞAR

*Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat
Fakültesi, Tarih Bölümü, Manisa.*

ÖZET

Sabit b. Kurra, M.826 yılında Harran’da doğmuştur. Ortaçağın en büyük bilginlerindedir. Batı’da “Arapların Öklidi” diye şöhret bulmuştur. Başta Matematik, Astronomi, Tıp ve Felsefe olmak üzere, hemen hemen her bilim dalında çok kıymetli eserler vermiştir. Bu eserlerin önemli bir kısmı günümüze kadar gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sabit, Öklid, Matematik, Astronomi, Tıp.

ABSTRACT

Sabit b.Kurra was born in 826 AD. in Harran. He was amongst the most important savants of the Middle Ages. He had been named as the “ Euclid of the Arabs” in the west. He had written in nearly every field of science, but especially in Mathematics, Astronomy, Medicine and Philosophy. These valuable works survived through the ages all the way down to our time.

Key Words: Sabit, Euclid, Mathematics, Astronomy, Medicine.

Tam künyesi Sabit b. Kurra b. Mervan¹ b. Sabit b. Kereyan b. İbrahim b. Kereyan b. Marinus b. Salamuyos² b. Malagrius el-Harranî, es-Sabiî, Ebu'l-Hasan, el-Feylesof, et-Tabib'dir. 826'da Harran'da doğmuştur³. Bu şehrin çok sayıda bilgin yetiştiren seçkin bir ailesine mensuptur. Ancak soy kütüğü içerisinde yer alan "Marinus, Malagrius.." gibi isimlere bakarsak, eski Grek kültürünün şehir hayatı üzerindeki etkisini açıkça görmekle beraber; bu, Sabit'in Grek göçmenleri neslinden olma ihtimali gibi bir yanılgıya bizi götürmemelidir.⁴ Kendisi Sabiî bir aileye mensuptur. Bazı araştırmacılar hayatının sonlarına doğru müslüman olduğunu ileri sürerlerse de⁵ bu konuda açık bir delil yoktur. Aksine yazdığı eserlerle ve Halife'den Sabiîler lehine kopardığı imtiyazlarla, Sabiî olarak yaşadığı ve öldüğü kuvvetle muhtemeldir.⁶

Sabit'in çocukluğu ve gençliği Harran'da geçmiştir. Onun biyografisini yazarlar, önceleri Harran çarşısında kuyumculuk yaptığını, Grekçe, Süryanice ve Arapça'ya derin vukufiyeti⁷ nedeniyle felsefeye merak sardığını; bu konudaki serbest ve parlak görüşleri nedeniyle dindaşları ile ihtilafa düştüğünü kaydederler. Sabit, farklı düşüncelerinden dolayı Sabiî kâhinlerden oluşan dini mahkemede yargılanır. Bir şekilde mahkum olmaktan kurtulur; ancak artık Harran'da barınamayacağını da farkındadır. Bu nedenle Dârâ yakınlarında Kafartusa Kasabası'na gider ve burada ikamet etmeye başlar. Kaynakların belirttiğine göre, Benî Musa'dan⁸ Ebu Cafer Muhammed, Halife adına çeşitli ülkeleri gezer; bulduğu önemli eserleri satın alarak Bağdat Kütüphanesine getirir; bu arada karşılaştığı bilginleri de ikna edip, getirerek Halife'ye takdim ederdi. Ebu Cafer Muhammed bu amaçla gittiği Bizans'tan dönerken Kafartusa Kasabası'nda Sabit b. Kurra

*CBÜ Fen-Edebiyat Fakültesi. Bu makalemizin Matematik yönünden kontrolünü yapan ve değerli katkılar sağlayan Prof.Dr. Necdet Bildik'e teşekkür ederiz.

¹ Harun veya Zehrun

² Salamans veya Salayunus

³ Sabit b. Kurra'nın doğum tarihi ihtilaflıdır. Araştırmacılar, kaynaklardaki farklılıklar nedeniyle, farklı tarihler vermektedirler. Bkz. J. Ruska, "Sabit b. Kurra", *İslam Ansiklopedisi X.*, İstanbul 1966., 14; R. Şeşen, *Harran Tarihi*, Ankara 1996. 59.

⁴ J. Ruska, "Sabit b. Kurra", *İ.A. X.*, 14.

⁵ Bkz. Mehmet Bayraktar, *İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi*, T.D.V. yay., Ankara 1989, 2. baskı, 208.

⁶ Sabit b. Kurra'nın Sabiîlikle ilgili yazdığı eserler için bkz. Ali Rıza Karabulut, "Sabit b. Kurra'nın Eserleri", *HBAKT*, Kayseri 1995, 152-163; Krş. Ebu'l-Ferec Abdurrahman b. Ali İbn el-Cezvî; *el-Muntazam ve Mültekâtü'l-Multazam ft Târihi'l-Mülûk ve'l-Ümem*, (nşr. F. Krenkow), Haydarâbâd 1357-59/1938-40. I, 244-245.

⁷ İbn el-Cezvî, *Târihi'l-Mülûk ve'l-Ümem I*, 244.

⁸ Benî Musa: Abbasiler döneminde siyasî rolleri kadar devletin bilim politikasına yön veren Ebu Cafer Muhammed, Ebu'l-Kasım Ahmed ve Hasan b. Musa adlı üç kardeşe verilen lakaptır. Bkz. Ebu'l-Abbas Şemseddin Ahmed b. Muhammed İbn Hallikan, *Vefeyâtü'l-A'yân ve Enbâ'u Ebnâ'z-Zamân I* (Yay. M. Muhyiddin Abdülhamid), Kahire 1948. , 199.

ile karşılaşır ve O'nu Bağdat'a götürmeye ikna eder. Bağdat'a getirilen Sabit, Halife el-Mutezid (H.279-289)'e takdim edilir. Halife, Sabit b. Kurra'yı sarayın rasathâne bilginleri arasına alır. Daha sonra da Reisü'l-Etibba⁹ yapar. Sabit, artık aradığı yeri bulmuştur. Bilim ve düşünce hürriyetinin o dönemde dünyanın hiçbir yeriyle mukayese dahi edilmeyecek kadar serbest oluşu ve sarayın bu konuda tüm maddi ve manevi imkanlarını seferber etmesi, Sabit'in dünyasını tamamen değiştirdi. Kendini tam anlamıyla bilimsel çalışmalara verdi. Bir yandan Matematik, Tıp, Astronomi, Felsefe, Mantık vb. alanlarda eserler yazıyor¹⁰, bir yandan da Grekçe ve Süryancaya hakimiyeti nedeniyle bu konularda yazılmış eserleri, Arapça'ya tercüme ediyordu.¹¹

Sabit b. Kurra'nın ilmi dirayetinin yanında şahsiyet ve karakteri de Halife Mutezid'in takdirlerine mazhar olmuştu. Bu nedenle Halife zamanının bir bölümünü Sabit b. Kurra ile sohbet ederek geçirir; çeşitli konularda fikirlerini alırdı. Bu yakınlaşma, Sabit b. Kurra'nın Halife'den Sabitler için önemli imtiyazlar elde etmesinde önemli rol oynamıştır.

Tüm ömrünü bilime adayan bu büyük alim, 67 yaşında 18 Şubat 901 tarihinde Bağdat'ta vefat etmiştir.

Bilimsel Çalışmaları

Anadolu'da bir söz vardır: "Allah kimine at verir, meydan vermez. Kimine de meydan verir, at vermez!"

Sabit b. Kurra, bilim aleminde bu ikisine birden sahip olan ender şanslı insanlardan biridir. Allah vergisi keskin bir zeka ve muhakeme kabiliyeti, Benî Musa gibi kendini bilime adanmış bir ailenin katkıları, bilimsel çalışmaya her türlü maddi ve manevi desteği

⁹ Baştabib

¹⁰ İbn Ebi Usaybia, Sabit b. Kurra'nın 100'ün üzerinde eserini kaydetmiştir. İbn el-Cezvî ise 150 civarında Arapça, 16 adet de Süryani dili ile eser yazdığını kaydeder. Bkz. İbn el-Cezvî, *Târihi'l-Mülûk ve'l-Ümem I*, 244.

¹¹ Muhammed b. İshak İbnü'n-Nedim; *Kitâbu'l-Fihrist I* (nşr. Flügel), Leipzig 1871-1872, Kahire 1348.,272; Şemsüddin Muhammed b. Ahmed ez-Zehabî, *Siyer E'lâm en-Nübelâ IX*, Beyrut 1981, 115; Muvaffakuddin Ahmed b.Kâsım İbn Ebî Usaybia; *Uyûnü'l-Enbâ fî Tabakâti'l-Etbbâ I*, (nşr. A. Müller), Königsberg-Kahire 1299/1882, 215-220 ; İbn Hallikan, *Vefayât I*, 124-126 ; İmâdeddin Ebu'l-Fidâ İsmail b. Ömer İbn Kesîr, *el-Bidâye ve'n-Nihâye fî't-Târih, XI*, Kahire 1351.85 ; Ebu'l-Fazl Muhammed b.Hüseyn el-Beyhakî; *Tarih Hukemâ el-İslâm*, (yay. M. Kurd Ali), Dımeşk 1946, 20-21; Ebu Muhammed Abdullah b. Esad el-Yafîî; *Mî'ratü'l-Cenan ve İbretü'l Yakzan fî Marifet-i Havadisî'z-Zaman II*, Nuruosmaniye Kütüphanesi nr 3416; Haydarabad 1339, 215-217 ; Ebu'l-Fellah Abdulhay b. Ahmed el-Hanbelî İbn İmâd ; *Şezerât ez-Zehab fî Ahbari men Zeheb II*, Kahire 1350., 196-198; Ebu Davut el-Endulûsî İbn Cülcül ; *Tabakât el-Atbbâ ve'l-Hükemâ*, (thk. Fuad es-Seyyid) Beyrut 1955., s. 75; İbn el-İbarî, *Tarih Muhtasar ed-Düvel*, s. 265-266; Hacı Halife, *Keşf ez-Zünûn an Esâmi'il-Kütûbi ve'l-Fünûn I*, İstanbul 1941., 218, 290; *Keşf ez-Zünûn II*, 1461, 1465, 1531; İsmail Paşa Bağdadî; *İzah el-Meknûn fî Zeyl alâ Keşfü'z-Zünûn I*, (Yay. Haz. Ş. Yaltkaya-Rıfat Bilge), M.E.Basımevi. İstanbul 1945, s.91;O.R. Kehhale, *Mu'cemü'l-Müellifîn III*, Beyrut 1957, 101-102.

veren bir Halife'nin sarayı ve özel ilgisi... Bunlara ilaveten devrin üç önemli bilim dili olan Grekçe, Süryanca ve Arapça'ya en üst düzeyde hakimiyeti...¹²

160'ın üzerinde eseri tespit edilen bu büyük bilgin, bir yandan telif ettiği eserlerle, bir yandan da eski Helenistik kültürün ürünlerini tercüme yoluyla İslam kültürüne kazandırmakla, nesiller ve medeniyetler arasında adeta tek başına bir nakledici köprü işlevi görmüştür.¹³ Özetle her sahada telif ve tercüme eserlere imza atan Sabit b. Kurra'nın bilimsel yönünü bir makalenin sınırları içerisine sığdırmak imkansızdır. Bu nedenle Sabit b. Kurra'nın Tıp, Astronomi, Felsefe, Matematik... başta olmak üzere, eserler verdiği her bilim dalındaki çalışmalarını müstakil bir makale konusu yapmayı planlıyoruz. Bu makalemiz Sabit'in Matematik sahasındaki çalışmalarını konu edinecektir.

Çağının en büyük matematikçisidir. Bu nedenle batılı bilginlerin bir kısmı O'na "Arapların Öklid'i" derler.¹⁴ Bağdat Darü'l- Hikme'sinde göreve başlar başlamaz, başta *Lemmata*, *Temas Eden Çemberler Üzerine*, *Üçgenler Üzerine*, *Apollonius Konikleri*, *Nikomachos'un Aritmetiğe Girişi* olmak üzere Matematikle ilgili bu çok kıymetli eserleri Gerekeçeden Arapça'ya çevirdi. O olmasaydı, bugün orijinal dillerde bulunmayan Arşimet'in çalışmalarından bilim âlemi haberdar olmayacaktı. Sabit'in diğer önemli bir yönü de bazı eserlere şerhler ve yorumlar yazmasıydı. O'nun şerhleri olmasaydı, Euklides'in *Elementer Geometrisi* ve Batlamyus'un *Almagest*'si anlaşılacaktı.¹⁵

Sabit b. Kurra'nın *Mefrûdat* adlı eseri Ortaçağda bu alanın en meşhur kitabıdır. Bu eserin en önemli özelliği, inşaatla ilgili 20 problem ve $(a+X) X=b$ kuadratik denkleminin çözümüyle bağlantılı bir geometrik problem de dahil olmak üzere, Geometri ve Geometrik Cebir hakkında 36 öneriyi ihtiva etmesidir.¹⁶

Sabit, Nikomachos'un matematikle ilgili eserini tercüme etmekle, aynı zamanda İslam dünyasına Pythagorascı sayı ve aritmetik anlayışını da getirmiştir.¹⁷ Ayrıca İslam

¹² Sabit b. Kurra'nın bu üç dile hakimiyeti, Süryani bilgin ve edip Bar Hebraeus'u da kendine hayran bırakmıştır. Bar Hebraeus, bu büyük pagan bilgininin Hıristiyan itikadınca küfür kokan bir parçasını, sırf Süryani diline olan hakimiyetini göstermek için eserine aldığı itiraf etmekten kendini alamamıştır. İbn el-Cezvî, *Târîhi'l-Mülûk ve'l-Ümem I*, 245.

¹³ Sigrîd Hunke, *İslamın Güneşi Avrupa'nın Üzerinde*, İstanbul 1975, 94; J. Rusko, "Sabit b. Kurra", *İ.A. X*. 14; Aydın Sayılı, *Abdülhamid İbn Türk'ün Katışık Denklemlerinde Mantikî Zaruretler Adlı Yazısı ve Zamanın Cebri*, TTK, Ankara 1962, 74 ; Hilmi Ziya Ülken, *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*, İstanbul 1997, 297.

¹⁴S. Hunke; *İslamın Güneşi Avrupa'nın Üzerinde*, 126.

¹⁵ A. H. Köker, "Sabit b. Kurra'nın Hayatı ve Tıbbî Eserleri", *HBAKT*, Kayseri 1995, 37; ayrıca krş. Carl B. Boyer, *A History of Mathematics*, John Wiley&sons, Inc New York, London, Sydney, 1968, s.258-59.

¹⁶ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 61.

¹⁷ Sabit b. Kurra, Nikomachos'un konu ile ilgili eserini "Kitab el-Medhal ilâ İlm el-Aded" adıyla Arapça'ya tercüme etmiştir.

Matematiğinde sayı mistisizminin yerleşmesine ilk katkısı yapmıştır¹⁸. Sabit'in Sayılar Teorisi'ne ikinci önemli katkısı ise, bununla ilgili 10 teoremdir.¹⁹ Bunlara, Öklid'in Elementler'indeki 36 ile uyuşan tam sayıların bulunması (bölenlerin toplamına eşit sayılar), kalanların hesabı, hatalı sayılar (bölenlerin toplamından büyük ve küçük olan sayılar) ve ilk olarak Sabit'in çözdüğü "dost sayılar problemi"nin (birinin bölenlerinin toplamı diğerine eşit olan sayı çiftleri) çözümünü teoremleri de dahildi. Sabit b. Kurra metodunu şöyle formüle etmişti. Eğer, $p=3.2^n - 1$, $q=3.2^{n-1} - 1$ ve $r=9.2^{2n-1} - 1$ asal sayılar ise $m=2^n.pq$ ve $N=2^n.r$ dost sayılardır.²⁰

Sabit, *Kitap fî Te'lif en-Nisab*, adlı eserinde Grek bilginlerinin²¹ aksine Elementler VI, 5'i eleştirir ve Öklid düşüncesine uygun bir tanım getirir: A, B, C, D, E, F değerleri ve $A/B=L/B$, $C/D=L/N$, $E/F=N/M$, eşitlikleri sağlayan L, M, N değerleri varsa, A, B, C, D, E, F değerleri için A/B oranı, A/C ve C/B oranlarından, A, B, C, D, E, F değerleri için A/B oranı, C/D ve E/F oranlarından meydana gelir. Sabit, daha sonra çarpımları tanımladı ve sistematik bir metotla aritmetik değerleri, geometrik değerler için kullandı. Oranlarla ilgili teoremleri de ispatlayarak, bunlarla ilgili bir çok problemi de çözdü.²²

Sabit'in yine matematikle ilgili *Risale fî Şekl el-Kettâ* adlı eseri²³ Batlamyus'un küresel astronomi problemlerini çözmek için kullandığı Manelaus'un tam küresel dörtgen teoreminin yeni bir ispatını sunması açısından son derece önemlidir. Sabit b. Kurra, bu eserinde, bu teorinin değişik şekillerini elde etmek için karma oranlar kullandı.²⁴ Sabit, daha sonra *Kitap fî Misahat Kat'el-Mahrut ellezî Yüsemma el-Mükafî*²⁵ adlı eserinde, bir parabolik düzlem parçasının alanını hesapladı. Önce aşağıda verilen sayı serilerinin

¹⁸ İslam dünyasında matematikte sayı mistisizmini daha sonra İhvanü's-Safa geliştirecektir.

¹⁹ *Makâle fî istihrâc el-A'dâd el-Mütehâbba bî-Sühûlet el-Maslak ilâ Zâlike*.

²⁰ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 62; Sabit'in bu çalışmalarını bazı İslam matematikçilerinin yanı sıra, özellikle *Tezkiret el-Abbas fî Beyan et-Tehâb* adlı eserin yazarı Kemaleddin el-Farisî (ölm. Yaklaşık 1320'li yıllar) tarafından geliştirilmiştir. Kemaleddin, adı geçen çalışmada "tam bölen parçalar" teorisini, yeni bir metotla ele almış, sayı analizinde asal sayıları temele koyarak, Aritmetiğin temel teoremini formüle etmiştir.

²¹ Grek bilginleri, sadece doğal sayıları gözönüne alarak aritmetik unsurları, geometrik değerleri ifade etmekten kaçınmışlar; oranların çarpımını kompozisyon olarak isimlendirmişlerdir. Onların kompozisyonu, Elementler'de (VI, 23) kullanılmasına rağmen, orijinal metinde yer almayıp karma oranlar sadece bazı özel durumlar için tanımlandı (Tanımlar V, 9-10). Daha sonraları, muhtemelen İskenderiyeli Theon (VI, 5'te) tamamıyla Öklid dışı bazı ilaveler yapmıştır. Bkz. R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 62.

²² Sabit'in bu eseri sayılar kavramının, pozitif reel sayıları kapsayacak şekilde genişletilmesi açısından son derece önemli olup, konu Reyhan el-Birunî'nin, *el-Kanun el-Mesûdî* adlı eserinde ve yine meşhur matematikçi Ömer Hayyam, *Şerh mâ Eşkele min Müsâdarat Kitâb Uklidis*, adlı eserinde daha açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Bkz. R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 63.

²³ Sekant Şekli Hakkında Risâle.

²⁴ Sabit'in bu çalışmasını daha sonraları N. Tusî (Ö. 1273) *Keşf el-Kinâ an Esrar el-Kattâ* adlı eserinde daha da geliştirdi. Böylece Düzlemsel ve Küresel Trigonometri ayrı bir bilim haline geldi.

²⁵ Parabol isimli Koni kesitinin Ölçümleri Hakkında Kitap.

toplamları üzerine çok sayıda teorem ispatladı.

$$\sum_{k=1}^n (2k-1) = n^2 \text{ ye göre, } \sum_{k=1}^n (2k-1)^2 = n/3 = 2/3 \cdot 2n \sum_{k=1}^n (2k-1)$$

Sabit, daha sonra elde ettiği bu sonuçları $a_k = (2k-1)a$, $b_k = 2k-b$ parçalarına aktararak, ne kadar küçük olursa olsun bütün a/b oranları için her zaman $\lim_{n \rightarrow \infty} 1/n = 0$ olan bir n doğal sayısı, eşitsizliği için hesaplanabilirliğini göstermiş oldu.

$$2n, b = \frac{n}{\sum (2k-1 < a/b)}$$

eşitsizliği için hesaplanabilir. Sabit b. Kurra, bu sonucu parçalara da uygulayarak, parabolün eksenini tek sayılarla orantılı parçalara böldü. Daha sonra bölen noktalar doğrultusunda kirişler aldı ve parabol parçalarının içine, köşeleri de bu kirişlerin uçları olacak şekilde çokgenler yerleştirdi. Bu çokgenlerin alanı, alt ve üst limitleriyle belirlendi ve buna dayanarak, parabol parçasının alanının, yükseklik ve taban çarpımının $2/3$ 'üne eşit olduğunu gösterdi. A.P.Youschkevitch, Sabit b. Kurra'nın hesaplarının Arşimet'in parabolün dörtgenleşmesinde verilen $\int_0^b V^2 dv$ alanına değil, $\int_0^b \sqrt{v} da$ integraline eşit olduğunu gösterdi. Hesaplama temelde alt ve üst integral toplamlarının uygulaması üzerine kurulmuş olup, ispat tümevarım yöntemiyle yapılmıştır; burada ilk defa bir integrasyon segmanı eşit olmayan parçalara bölünmüştür.²⁶

Sabit, *Makale fi Misahât el-Mukassamet el-Mukâfiye* adlı eserinde²⁷ bir parabol parçasını eksenini etrafında döndürerek elde edilen düzgün, çıkıntılı ve ezilmiş tepeli parabolik kubbeler ve tabanı etrafında döndürerek elde edilen kubbe ve küreleri ortaya attı. Sayı dizelerinin toplamı üzerine ispatladığı teorem gibi, her ∞ değeri için $0 < \infty < 1$ olmak üzere $\lim_{n \rightarrow \infty} 1/n = 0$ 'a tekabül eden bir teorem ve parabolik kubbenin hacminin, aynı tabanlı ve yüksekliği kubbenin $n \in \infty$ eksenini olan silindirin hacminin yanı sıra eşit olduğunu gösteren bir teorem de ispatlamıştır. Sonuç ise $\int_0^b \sqrt{v} dx$ integralinin sonucuna eşittir.²⁸

Sabit'in, Matematik sahasında kaleme aldığı diğer bir eser de *Kitap fi Misâhat el-Eşkâl el-Musattaha ve'l-Mücesseme*'dir. Sabit'in bu eseri, Uzak Geometrisinde cisimlerin hacimlerinin gerek yüzey, gerekse uzak şekillerinin alanlarının hesaplanması üzerine metotlar içerir. Sabit tarafından ispatlanmış ancak daha sonra kullanılmamış olan, çok

²⁶ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 63-64.

²⁷ Parabolik Cisimlerin Ölçülmesi Üzerine.

²⁸ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 64.

tabanlı (kesik piramit ve koniler) cisimlerin hacimlerinin hesaplanmasıyla ilgili bir kural da vardır. Şayet S_1 ve S_2 tabanlarının alanları ve h yükseklik ise hacim

$$V=1/3 h (S_1+\sqrt{S_1S_2}+S_3)e \text{ eşittir.}^{29}$$

Sabit'in *Kitap fî'l-Te'etti li İstihrac Amel el-Mesâil el-Hendesiyye* adlı eseri³⁰ Geometri problemlerinin üç merhalesinde işlemlerin ard arda gelişini inceler: Oluşturma, ölçüm ve ispat³¹.

Sabit b. Kurra, *Risâle fî'l-Hüccet el-Mensûbe ilâ Sokrat fî'l-Murabbâ ve Kutrihâ* adlı Geometri ile ilgili eserinde, Pisagor'un "ikiz kenar dik üçgenle ilgili teoreminin" ispatını inceler ve bu teoremin genel hali için üç yeni ispat verir: Birincisinde; hipotenüs üzerine kurulan kare, verilen üçgene eşit ve karenin iki komşu kenarı üzerine kurulan iki üçgen çıkartılmakta ve karenin diğer kenarlarına eklenmektedir. Böylece elde edilen şekil, dik üçgenin dik kenarları üzerinde kurulmuş karelerden oluşur. İkinci ispatta; dik üçgenin dik kenarları üzerine kurulan karelerin, hipotenüs üzerine kurulan kareden ayrılarak parçalara bölünmesi söz konusudur. Üçüncü teorem; Öklid'in Elementler VI,31'nin geliştirilmesidir. Burada Pisagor Teoremi'nin geliştirilmesi de vardır. Buna göre eğer ABC üçgeninde B tepesinden iki doğru, ABE ve BCD benzer üçgenlerini kesecek şekilde çizilirse; $[AB]^2+[BC]^2=AC([AE]+[CD])$ dir.³²

Sabit, *Kitap fî Amel Şekl Mücessem zî Erba' Aşere Kaide Tuhtu Bihâ Küre Malu'me*³³ adlı eserinde, verilen bir kürenin içine 14 yüzlü, bir çok yüzlü cisim yerleştirir. Ardından Öklid'in beşinci postulasını ispatlamak için iki deneme yapar.³⁴ İlk deneme, iki doğru bir üçüncüsü ile, kesenin bir tarafından birbirlerine yaklaşarak, diğer tarafında ise uzaklaşarak devam ettikleri şeklindeki pek açık olmayan varsayımına dayanmaktadır. İspat, en önemlisi üçüncüsü olmak üzere beş önermeden oluşur. Sabit b. Kurra, beşinci önermede, Öklid'in beşinci postulasının ispatına yarayan paraleloğramın varlığını ispatlar. İkinci deneme, kinematik düşüncelere dayanır. Eserin girişinde, kullanımın gerekliliğini öne sürerek, hareketi geometride son derece az kullanan Öklid'in yaklaşımını tenkit eder. Daha sonra, bir cismin basit hareketinde (paralel kayma) bütün

²⁹ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 64.

³⁰ Geometri Problemlerinin Çözüm Metodu Hakkında Kitap.

³¹ Öklid ise problemleri, sadece "oluşum-problemler" ve "ispat teoremler" olarak ele almıştır.

³² R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 65.

³³ Cisimlerin Oluşturulması Üzerine Kitap.

³⁴ Bu denemeleri *Makâle fî Bârhan el-Müsaderet el-Meşhura Min Uklidis* (Öklid'in İyi Bilinen Postulasının İspatı Üzerine Kitap), *Makâle fî Enne'l-Hatteyn izâ Uhirica alâ Zaviyateyn akall Min Kâ'imeteyn İltakayyâ* (İki Dikaçından Daha Küçük Açılardan Çaprazlama Çizilerek İki Doğrunun Kesişeceği Gerçeği Üzerine Kitap) adlı eserlerinde yapar.

noktalarının birer doğru çizeceğini kabul eder. İspat yedi önermeden oluşur: Birincide, hareketin kullanılması zorunluluğundan dolayı, birbirinden eşit uzaklıktaki doğruların varlığına kanaat getirir... Dördüncüde Öklid'in beşinci postülasının ispatında kullanılan yedinci önermedeki dikdörtgenin varlığını ispatlar. Sabit'in bu tür denemeleri, Öklid dışı Geometrik metotların yaşatılmasına öncülük etmiştir.³⁵

Sabit, *Kitap fî Kutû'l-Ustûvane ve Basîtiḥâ*³⁶ adlı eserinde, dairesel eğik silindirin düzlem kesitlerini inceler. Bu silindirlerin iki kesen düzlem arasında kalan yanal alanlarını hesaplar. Sabit, 13. önermede, bir elipsin, çemberin dik açı ile sıkıştırılması sonucu elde edildiğini gösterir, daha sonra yarıçapları a ve b olan elipsin alanının, yarıçap \sqrt{ab} çemberin alanına eşit olduğunu ispatlar. XV. ve XVII. önermelerde, elipsi ona eşit olan çembere dönüştüren eşit afin dönüşümü (açıları koruyan dönüşüm) inceler.³⁷

Sabit, bu durumda, elips parçalarının alanlarının kendilerine karşılık gelen daire parçalarının alanlarına eşit olduğunu ispatlar. XXXVII. önermede, kesişen iki düzlem arasında kalan silindir parçasının yan yüzeyinin, silindirin küçük kesiti olan elipsin çevresi ile silindirin aksının iki düzlem arasında kalan parçasının uzunluğu ile çarpımına eşit olduğunu ispatlar. Bu önerme, elipsin çevre uzunluğunu veren genel eliptik entegrali, daha basit şekilde ifade eden formüle tekabül eder.³⁸

Sabit b. Kurra, *Kavl fî Tashih Mesâ'il-el-Cebr bi'l-Barahin el-Hendesiyye*³⁹ adlı cebir ile ilgili eserinde Elementler II. 5-6'yı kullanarak $2^2+a=b$, $2^2+b=a$, $2^2=a+b$ kuadratik denklemlerinin çözümü üzerine metotlar vermiştir.⁴⁰ Ayrıca O, *Mes'ele fî-Amel el-Mütevassiteyn ve Kısmet Zâviye Ma'lume bi-selâs Aksm Mütesâviye*⁴¹ adlı eserinde, bir açının üçe bölünmesi klasik problemleri ile, kübik denklemlere tekabül eden iki ortalama oranın bulunması problemini çözmüştür. Burada problemler Arşimet'in, hiperbol ve daire çevresinin kesişim noktalarını bulmaya dayanan "insertion metodu"na⁴² tekabül eden bir yöntemle çözülmüştür.⁴³

³⁵ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 65-66. Sabit'in *Makâle fî Bürhan el-Müsaderet el-Meşhura min Uklidis ve Makâle fî enne'l-hatteyn İza Uhrica alâ Zaviyeteyn akall min Kâimeteyn İtekayâ* adlı eserleri, beşinci postülasının ispatı hakkında yapılan daha sonraki çalışmalar üzerinde son derece önemli etkiler yapmıştır. Özellikle İbn el-Heysen, Öklid üzerine yorumlarına bunu eklemiştir.

³⁶ Silindir Kesitleri ve Yüzeyleri Üzerine Kitap

³⁷ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 66.

³⁸ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 66.

³⁹ Cebir Problemlerinin Geometrik Delillerle Doğruluğunun Gösterilmesi Üzerine Düşünceler.

⁴⁰ Harezmi, bu metotların daha önceki geometrik ispatlarını verirken, Öklid'e başvurmamıştı.

⁴¹ İki Ortalamanın Oluşturulması ve Verilen Açının Üç Bölünmesi Problemi.

⁴² "Araya Sokma" metodu.

⁴³ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 66-67.

Sabit, *Kitap fî İbtâ el-Hareke fî Felek el-Haric el-Merkez*⁴⁴ adlı eserinde, görünen hareketin minimum ve maksimum hız noktalarını ve görünen hareketin gerçek hızının, hareketin ortalama hızına eşit olduğu noktalarını ele alır. Batlamyus'un dış merkezlik hipotezine göre güneşin bariz olmayan hareketini inceler. Bu noktalarda güneşin eşit olmayan görünüş hareketlerinde anlık hızlar⁴⁵ vardır.⁴⁶

Sabit, Matematik Tarihi açısından son derece ilginç olan *Kitab fî Âlât es-Sa'at Elletî Tüsemâmâ Ruhâmât* adlı eserinde güneşin yüksekliği h , eğimi \acute{O} 'ya göre azimut (güneş açısı) A , şehrin enlemi Δ ve saat açısı t 'nin tanımları $\sin h = \cos(\Delta - \acute{O}) - (\sin t \cdot \cos \acute{O} \cdot \cos \Delta)^{-1}$ ve $\sin A = \sin t \cdot \cos \acute{O} / \cos h$ 'ye dönüştür. Bunlar da tepeleri güneş, zühre ve evrenin kutbu olan küresel üçgenin genel hali için küresel kosinüs ve sinüs teoremlerine eşittir. Metotlar, Sabit tarafından genel Triginometri Teoremi gibi gerçek küresel astronomi problemleri çözülerek formülleştirildi. Kosinüs Teoremi, XV. yüzyıla kadar ortaya çıkmazken (Regiomontanus), Sinüs Teoremi X.yüzyılın sonunda ortaya atıldı.⁴⁷

Sabit, aynı eserinde Gnomon'un güneş takvimi düzlemi üzerindeki gölgesinin uzunluğu l 'in değişimi ve esas olarak noktanın boylam parçası J ve enlem parçası Y olarak polar koordinatlarını, ya da aynı noktanın kartezyen koordinatlarını $J=1 \sin A$, $y=1 \cos A$ 'ya göre gösteren gölgenin azimutu A 'yı inceledi.⁴⁸ Sabit, güneş takvimi ile ilgili bir diğer eserinde,⁴⁹ Gnomonun yatay düzlemdeki gölgesinin ucu ile ortaya çıkan konik kesiti inceler ve güneşin değişik yerlerine bu kesitlerin merkez ve çaplarını belirler.⁵⁰ Sabit, kendisine sorulan sorular ve onlara verdiği cevapların yer aldığı felsefi ağırlıklı eserinde⁵¹ de matematikle ilgili çok önemli şeylere parmak basar. Somut sayılan şeylerden (ma'dud) farklı olarak, sayıların ('adad) soyut karakteri üzerinde durur ve sadece potansiyel sonsuzluğu kabul etmiş olan Aristo'nun aksine, gerçekten sonsuz olan şeylerin varlığını kabul eder. Gerçek sonsuzluk Sabit tarafından *Kitap fî'l-Karastun*'da⁵² kullanıldı⁵³.

⁴⁴ Ekliptik Üzerinde Hareketin Hızlanması ve Yavaşlaması Üzerine Kitap.

⁴⁵ Velosite.

⁴⁶ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 67.

⁴⁷ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 67.

⁴⁸ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 68.

⁴⁹ *Makâle fî Sıfat el-Eşkâl Elleti Tahdüsü bi-Memarr taraf zill el-Mikyâs fî Sath el-Ufuk fî Küllî Yevm ve fî Küllî Beled.*

⁵⁰ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 68.

⁵¹ *Mesâ'il sü'ile anha Sabit İbn Kurre el-Harranî.*

⁵² Kirişlerin Dengesi Hakkında Kitap.

⁵³ R. Şeşen, *Harran Tarihi*, 68.

KAYNAKLAR

Bağdadî, İsmail Paşa; *İzah el-Meknûn fî Zeyl alâ Keşfü'z-Zünûn I*, (Yay. Haz. Ş. Yaltkaya-Rıfat Bilge), M.E.Basımevi. İstanbul 1945.

Bayraktar, Mehmet, *İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi*, T.D.V. yay., Ankara 1989.

el-Beyhakî, Ebu'l-Fazl Muhammed b.Hüseyin; *Tarih Hukemâ el-İslâm*, (yay. M. Kurd Ali), Dımışk 1946.

Boyer, Carl B.; *A History of Mathematics*, John Wiley&sons, Inc New York, London, Sydney, 1968

Hacı Halife, *Keşf ez-Zünûn an Esâmi'il-Kütûbi ve'l-Fünûn I-II*, İstanbul 1941.

Hunke, Sigrid, *İslamın Güneşi Avrupa'nın Üzerinde*, İstanbul 1975.

İbn Ebî Usaybia, Muvaffakuddin Ahmed b.Kâsım; *Uyûnü'l-Enbâ fî Tabakâti'l-Etubbâ I*, (nşr. A. Müller), Königsberg-Kahire 1299/1882.

İbn el-Cezvî, Ebu'l-Ferec Abdurrahman b. Ali; *el-Muntazam ve Mültekati'l-Multazam fî Târihi'l-Mülûk ve'l-Ümem*, (nşr. F. Krenkow), Haydarâbâd 1357-59/1938-40.

İbn Cülcül, Ebu Davut el-Endulûsî; *Tabakât el-Atıbbâ ve'l-Hükemâ*, (thk. Fuad es-Seyyid) Beyrut 1955.

İbn Hallikan, Ebu'l-Abbas Şemseddin Ahmed b. Muhammed, *Vefeyâtü'l-A'yân ve Enbâ'u Ebnâi'z-Zamân I*, (Yay. M. Muhyiddin Abdülhamid), Kahire 1948.

İbn İmâd, Ebu'l-Fellah Abdulhay b. Ahmed el-Hanbelî; *Şezerât ez-Zehab fî Ahbari men Zehab II*, Kahire 1350.

İbn Kesîr, İmâdeddin Ebu'l-Fidâ İsmail b. Ömer; *el-Bidâye ve'n-Nihâye fi't-Târih XI*, Kahire 1351.85.

İbnü'n-Nedim, Muhammed b. İshak; *Kitâbu'l-Fihrist I*, (nşr. Flügel), Leipzig 1871-1872, Kahire 1348.

Karabulut, Ali Rıza, "Sabit b. Kurra'nın Eserleri", *HBAKT*, Kayseri 1995.

Kehhale, Ömer Rıza, *Mu'cemü'l-Müellifîn III*, Beyrut 1957.

Köker, A.H., "Sabit b. Kurra'nın Hayatı ve Tıbbî Eserleri", *HBAKT*, Kayseri 1995.

Ruska, J., "Sabit b. Kurra", *İslam Ansiklopedisi X.*, İstanbul 1966.

Sayılı, Aydın, *Abdülhamid İbn Türk'ün Katışık Denklemlerinde Mantikî Zaruretler Adlı Yazısı ve Zamanın Cebri*, TTK, Ankara 1962.

Soyuer,A.-Arslan,S., "Sabit b. Kurra'nın Ez-Zahire fi't-Tıb adlı Kitabında Sinir Hastalıkları", *HBAKT*, Kayseri 1995.

Şeşen, R., *Harran Tarihi*, Ankara 1996.

Ülken, Hilmi Ziya, *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*, İstanbul 1997.

Ortaçağ Bilim Dünyasından Bir Portre...

el-Yafiî, Ebu Muhammed Abdullah b. Esad; *Mi'ratü'l-Cenan ve İbretü'l Yakzan fî Marifet-i Havadisî'z-Zaman II*, Nuruosmaniye kütüphanesi nr 3416; Haydarabad 1339.

Zehebî, Şemsüddin Muhammed b.Ahmed, *Siyer E'lâm en-Nübelâ IX*, Beyrut 1981.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 291-324, ELAZIĞ-2008

CUMHURİYET’İN MODERNLEŞME* SÜRECİNDE “MALATYA” (1930-1938) “Bir Seyyahın Notları Vesilesiyle”

Modernise Of Republic In Certain “Malatya” (1930-1938)
“A Traveller Notes By Means”

Mehmet KARAGÖZ

İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Malatya.

ÖZET

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra, Atatürk tarafından birçok inkılâplar yapılmıştır. Bu inkılâpların maksadı Türk milletini muasır milletler seviyesinin üzerine çıkarmaktır. Bu süreçte yenileşmelere Malatyalılarda ayak uydurmuştur. Malatya’da 1930-1938 arasında; sosyal, kültürel, eğitim, sağlık vs. alanlarındaki önemli değişimler olmuştur.

Ahahtar Kelimeler: Cumhuriyet, inkılâp, asrî millet, sosyal, kültürel, eğitim, sağlık.

ABSTRACT

Afterwards to advertise The republice in Turkey, many revolutions hes been made by Atatürk. For made they revolutions Türkish nation to take out upper of civil nations. Also, to keep in step with this in process peoples in Malatya. Have been important transformations areas social, cultural, education, health ıtc. Between 1930-1938 in Malatya.

Key-Words: Republice, revolution, civil nation, social, cultural, education, health.

Çalışmanın esas kaynağının bir Batılı'nın seyahat eseri¹ olması münasebetiyle birkaç söz yerinde olur kanaatindeyiz. Avrupalıların Türkler ve Türkiye hakkında; ne kadar bilgi sahibi oldukları, bu bilgilerin kaynakları, sıhhati ve tarafsızlığı tartışılabilir. Buna mukabil Avrupalıların Türkiye ve Türkler hakkında bildikleri, Türklerin Avrupa ve Avrupalılar hakkında bildiklerinden çok daha fazla olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu bilgilerin ziyadeliğinde eski zamanlardan beri Türkiye'ye seyahat maksadıyla gelen Avrupalıların önemli katkılarının olduğu da tartışılmaz bir başka gerçektir.

Türkiye'ye seyahat için gelmiş ya da bir şekilde Türkiye'de bulunmuş Avrupalıların maksatları resmî ya da gayri resmî birçok sebeplerle izah edilebilir. Bu seyahatların belli maksatları ve elde edilen neticeleri insanlık için önemli bir bilgi akışına vesile olmaktadır². Hangi sebeple olursa olsun Türkiye'de bulunmuş Avrupalıların çokluğu ve elde edilen bilgilerin ve yazılan eserlerin buna müsavi olarak fazla olması da gayet tabii kabul edilmelidir. Bu bilgi ve eserler o kadar fazladır ki, kütüphanelerde veya arşivlerde her biri farklı konu başlıklarında kaynak eser-Bibliyografya-çalışmalarına konu edilecek kadar fazladır³. Bu bilgiler ve eserler yazılma sebep ve şartlarına göre ham ve saf-işlenmemiş bilgiler oldukları için dikkatle incelenmeleri gerekir. Bundan kasdımız bir hususa dikkat çekmektir ki, o da Batılı bilgi ve eserler de “peşin hükümlerin” bulunduğu hatta eserlerin bir çoğunda peşin hükümlerin hakim olduğudur. Peşin hükümlerine rağmen bu eserler bilgi kıymetleri olarak “zengin, önemli” ve “tarihi kıymeti” haizdirler.

Son zamanlarda Türkiye'de doğrudan ve dolayısıyla Batılı seyyah ve seyahatnamelerle ilgili yapılan çalışmalar akademik düzeye kadar ulaşmıştır⁴. Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan neticeler Batılı bilgi ve eserlerde “Türkiye ve Türkler hakkındaki peşin hükümün” yaygınlığını ortaya koymaktadır. Batılıların peşin hükümlü

*Modernleşme, Batılılaşma ve Çağdaşlaşma kavramlarının manaları üzerinde Türkiye'deki ilim adamları arasında tam olarak ittifak sağlanamadığını belirtmek gerekir. Kavramın manası bizim tartışma alanımızın dışında olduğu için biz başlığa Modernleşme kelimesini tercih ettik. Bkz. Orhan Türkdöğen, “Türk Modernleşme Modeli” *Yeni Türkiye*, S.23-24, (Eylül-Aralık 1998), s. 1611-1626; Nülifer Göle, “Modernleşme”, *Yeni Türkiye*, S.23-24, (Eylül-Aralık 1998), s. 1601-1610, ayrıca bu sayıda ilgili makalelere bakılabilir.

¹ Bu çalışmada esas alınan seyahatname, Alman asıllı İngiliz gazeteci olan Lilo Linke tarafından yazılmış olan, Allah Dethroned -A Journey through *Modern Turkey*- isimli eserdir. L. Linke, 1935 senesinde Türkiye'yi gezmiş kitabını ise 1937'de Londra'da yayınlamıştır. Bu çalışmada, eserin Malatya ile ilgili bölümü, s. 194-223 konu edilmiştir.

² Bkz. Winfried Löschburg, *Seyahatin Kültür Tarihi*, (ter. Jasmin Traub), Ankara 1998

³ Bkz., İrfan Karakoç, “Yabancıların Hatıralarında Osmanlı İmparatorluğu ve Yabancı Yazarların Osmanlılarla İlgili Olarak Türkçede Yayınlanmış Anıları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi”, *Osmanlı IX*, (Edt. Güler Eren) Ankara 1999, s. 94-99

⁴ Bkz. Gürsoy Şahin, *İngiliz Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplumunu ve Türk İmajı*, İstanbul 2007, (Örnek bir çalışma olarak belirttiğimiz bu ve benzeri çalışmalarda çarpıcı neticeler bulmak mümkündür.)

oldukları; sadece Türkiye'deki çalışmaların bir tespiti veya kanaati değil birçok Batılı'nın da ortak görüşüdür⁵. Ortaya çıkan gerçek; yapılacak çalışmalarda bu durum dikkate alınmalı ve daha sağlıklı neticelere ulaşmak imkânı temin edilmelidir. Bütün bunlara rağmen Türkiye ve Türkler üzerine yapılacak çalışmalarda Batılıların bilgi ve belgeleri “*ihmal edilemeyecek kaynaklar*” olmaya devam etmektedir.

Bu çalışma; 1930-1938 senelerinde Malatya'nın kısaca idarî, iktisadî, sosyal ve kültürel durumunu ortaya koymaktır. Ancak bu çalışmanın “*daha özeld*” bir gayesi de 1923'den itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nin “*muasır medeniyetin üzerine çıkmak*” yolculuğunun kısa zaman ve mekan diliminde tetkikidir. Çalışmanın esas kaynağı bir Batılı gazetecinin seyahatnamesi⁶ olduğundan çalışma: Eser ve eserin yazarı hakkında kısa bir tanıtın ile 1923-1938 Malatya'nın idarî, iktisadî, eğitim, sağlık ve kültürel durumu başlıklarıyla iki kısım olarak düşünülmüştür. Birinci kısımda kısaca çalışmaya esas teşkil eden seyahatname ve yazarı hakkında bir değerlendirme yapılacaktır. İkinci kısımda da, yine esasını seyahatnamedeki Malatya ile ilgili Batılı gazetecinin gözlemlerinden ve özellikle 1930-1938 seneleri arasında Malatya hakkında bilgilerden müteşekkil mukayeseli bir değerlendirme yapılmıştır. Hatırlatmak gerekir ki, çalışma bir makale sınırları içerisinde kalacaktır.

1-Tahtından İndirilen Allah ve Lilo Linke:

Linke'nin eserine verdiği isim; ilk göze çarpan ve dikkat çekici olanıdır. Eserin İngilizce ismi “*Allah Dethroned*”dir. Türkçeye “*Tahtından İndirilen-indirilmiş Allah*” olarak çevrilebilir. Linke eserine niçin böyle bir isim seçmiştir bilinmez, ancak eserinde kullandığı, “*Milliyetçilik ve demokrasi; Kuran'ın yerine konulabilecek ahlâk kurallarını tedarik etmek, Gazi'nin sevgisini Allah'a inanmak yerine kalblere yerleştirmektir*”⁷ cümlesi sanıyorum bize bazı ipuçları vermektedir. Linke yukarıda verdiğimiz ifadeyi “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*”nu değerlendirirken “*1924'ün başlarında Büyük Millet Meclisi'nden geçen, eğitimin laikleştirilmesi için gelişmenin en başta geleni değildi. Camiye karşı düşmanlıkla söylenmiş değildi, eğitimdeki ikiliği kaldırma arzusuydu ve bilgisiz hoca ve aşırı muhafazakârlığın nüfuzunu hız kestirmek ve uzaklaştırmaktı*”⁸ şeklinde oldukça makul cümlelerinin arkasında kullanmıştır ki, bir bakıma kendi tespitiyle uzlaşmaz ifadedir denilebilir. Atatürk'ün yaptığı inkılaplar Türk toplumuna yeni

⁵ Bkz. Paul Hazzard, *Batı Düşüncesindeki Büyük Değişim*, (Çev. Erol Güngör), İstanbul, 1981

⁶ L. Linke, bu seyahatini “*The Berkmünster News*” isimli bir İngiliz gazetesi adına yapmıştır.

⁷ L. Linke, *a.g.e.*, s. 213

⁸ L. Linke, *a.g.e.*, s. 213

bir şekil vermek maksadıyla yapılmış ve onuncu yıl marşındaki “...” ifadeler bunun tamamlandığını işaret etse de, ne Atatürk’ün niyeti kendisini ilahlaştırmak ne de onu takip eden Türk milleti Atatürk’ü ilahlaştırmak maksatındadır. Bundan dolayı eserin başlığının Allah Dethroned-Tahtından İndirilen-İndirilmiş Allah olarak seçilmesi sebebi tam olarak yalnız Lilo Linke “*tarafından bilinen bir sır*” olarak kalmalıdır diye düşünmekteyiz. Söyleyebileceğimiz tek cümle Linke’nin, Cumhuriyetle beraber Türk devlet ve toplum hayatında yapılan inkılâplara bir Batılı olarak kendi yorumudur. Türkiye’de 1923’den sonraki inkılâpların Türk toplumu ve İslâm dünyası için “*sarsıcı*” ve “*silkeleyici*” olduğu gerçeği bugün dahi tartışılmaya devam etmektedir ki, “*Türkiye’de İnkılâp sürecinin*” izahının çok kolay olmadığı manasına gelir⁹. Ancak eserin eleştirilebilecek önemli bir noksanlığı “*İnkılâpların*” toplum hayatındaki neticelerinin yeteri kadar gözlemlemesi için zamana riayet edilmemesidir. Türkiye Cumhuriyeti’nin “*Onuncu yıl*” ında “*Atatürk İnkılâplarının*” toplum hayatında dönüşümü sağladığı kabulebilirse bile 1933’de Türk Dili, Türk Kültürü ve Türk Tarihinin araştırılması ve ortaya çıkarılması ve yenidenleştirilen “*Kültürel kimlik*” süreci devam etmektedir. Dolayısıyla Linke’nin 1935’de yazdığı eserindeki değerlendirmelere temkinli yaklaşmak gerekir. Ayrıca “*Atatürk İnkılâplarının*” Batıyı körü körüne bir taklit olmadığı, Batının yükselen değerlerinin “*şuurlu tercihi*” ve bir “*muasırlaşma ve medenîleşme süreci*” olduğu katiyen gözardı edilmemelidir¹⁰. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk “*millet, muasır medeniyetin aleumum milletlere temin eylediği hayat ve vesaiti esasta ve eşkâlde aynen ve tamamen tahakkuk ettirmek kararı katisini vermiştir*”¹¹ diyerek Hilafetin kaldırılmıştır. Yapılan inkılâplarla Batılı değerlere yönelmiş olmakla beraber, Türk milletinin kültür ve kıymeti olan dinî ve diğer değerlerinin reddedilmesi değil, Türk sosyal ve kültür hayatında olması gereken yerin tarif edilmesi olarak kabul edilmelidir¹². Linke’nin değerlendirmelerinde bu durum, “*acele ile verilmiş yanlış hükümler*”den biri olarak görülmelidir.

Linke’nin kendi gözlem ve görüşlerine saygılı olmakla beraber acele verilmiş başka yanlış hükümleri de bulunmaktadır. Nitekim Malatya’da her 2.500 kişiye bir

⁹ Türkiye’deki “Laikleşme” süreci hakkındaki çalışmaların bir kısmında benzeri bir durmu kabul ettikleri bilinmektedir. Bkz. Niyazi Berkas, *Çağdaşlaşma*, İstanbul 1978, s. 530 vd. ; B. Lewis, *a.g.e.*, s. 275-278; Arnold J. Toynbee, *Türkiye*, İstanbul 1971, s. 190-208, Buna karşılık farklı bir laikleşme süreci yaşadığı görüşleri de bulunmaktadır. Bkz. Durmuş Hoccoğlu, *Laisizm’den Millî Sekülerizm’e*, Ankara 1995

¹⁰ İbrahim Kafesoğlu-Mehmet Saray, *Atatürk İlkeleri ve Dayandığı Tarihi Temeller*, İstanbul 1983

¹¹ Söylev, I, s. 325; Konu ile ilgili tartışmalar için Bkz. N. Berkes, *a.g.e.*, s. 539-545

¹² Bkz., Ahmet Gürtaş, *Atatürk Dönemi Din Eğitimi*, Ankara 1986; Hüseyin Atay, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi ve İslâm’da Eğitim, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, S. 35, C. XII, (Temmuz 1996)

caminin bulunduğu buna karşılık, 2.500 kişiye bir okul olduğu bilgisi¹³ tipik bir örnektir. Linke, herhalde burada Batıda olduğu gibi “*Kilise-Okul*” yapılanmasına mukabil, Türk ve İslâm dünyasında “*Cami-Mektep*” mukayesesi yapmaktadır. Böyle bir mukayese esas itibariyle doğru olsa bile usul bakımından yanlıştır. Çünkü Batı ve İslâm toplumlarında “*kültür ve medeniyet farkı*” dikkate alınırsa bu müesseselerin, “*biri diğerinin mukabili*”¹⁴ olarak almak yanlış ve eksik değerlendirmedir.

Linke'nin eseri, Türkiye'deki modernleşmeyi Batılı bir gözlemci olarak belki “*biraz taraflı*” olsa da dikkate değer tespitlerle doludur. Türkiye hakkındaki bilgileri Ankara'dan almak yerine, “...şüphesiz ki, mutlaka Adana, İzmir, Ankara, Kayseri'yi görmeliyim. Kendimi geniş bir örümcek ağının merkezinde oturuyor hissediyorum, uzanıyorum yüz iplikle ülkenin bazı kısımlarına ve kendimi doğru çekmeğe de çalışıyorum. Fakat sonuna kadar kaçınmalıyım. Ankara'nın ihtilalcilerinin ve planlayıcılarının söylemesi gerektiğini duymadan önce, kanaatimi şekillendirmek istedim...”¹⁵ Diyerek bizzat yerinde gözlemlemesi eserinin kıymetini artırmaktadır.

Linke'nin şahsiyeti hakkında da birkaç cümle yazmak gerekirse, eserine “*Ülke hakkında hiçbir şey bilmiyorum*”¹⁶ diyerek başlamasına rağmen, Cumhuriyet, hatta Osmanlı dönemi hakkında ciddi araştırmaları gerektiren “*1925 ve 1929 büyük Kürt İsyamları*”¹⁷ veya “...İmparatorluk idaresinde Malatya vilayeti tamamen ihmal edildi”¹⁸ ifadeleri Linke'nin Türkiye'ye gelmeden Türkiye ve Türk tarihi hakkında küçümsenmeyecek bilgi sahibi olduğuna işaret kabul edilebilir. Yine son satırlarını Türkiye'de Alman hükümeti için bir süre çalışmış bir “*Alman Uzman*”ın eşinin ağzından; “*Yalnız küçük bir kız kardeşim var. Şayet bir Türkle evlenmiş olsaydım, ona bir düzine çocuk doğurmaktan memnun olacaktım; onların her birinin iyi eğitim alacağı ve onların iyi işler bulacağı kesin...*”¹⁹ diyen cümleleri Türkiye ve Türklere karşı sıcak ve samimi duygulara ortak olduğu kanaatini vermektedir. Yine, kitabını iki Türk: Nermin ve Kasım'a ithaf etmiş olması duygularını açığa vurmaktadır.

Eserinin bir yerinde, Alman asıllı olmasına rağmen Hitler zulmünden İngiltere'ye sığınmış birisi olarak, Hitler ile Mustafa Kemal'i karşılaştırırken, Okullardaki düzen ve

¹³ L. Linke, *a.g.e.*, s. 210 (L. Linke eserinde şu hesaplamaları yapmıştır. Malatya Vilayeti: 294 cami, 117 Okul i.e, 1927: 1. 200 kişiye bir cami, 3. 000 kişiye bir okul Türkiye: 1927: 28. 705 cami, 14. 425 okul)

¹⁴ N Berkes, *a.g.e.*, s. 530; Aydın Kezer, *Türk ve Batı Kültürü Üzerine Denemeler*, Ankara 1986, s. 33 vd.

¹⁵ L. Linke, *a.g.e.*, s. 195

¹⁶ L. Linke, *a.g.e.*, s. 4

¹⁷ L. Linke, *a.g.e.*, s. 199

¹⁸ L. Linke, *a.g.e.*, s. 204

¹⁹ L. Linke, *a.g.e.*, s. 323

merasimler üzerinden bir mukayese yapmaktadır. Şöyle ki, “*Bu gerçek uyarmalıydı beni. Askerlik ruhu ve milli eğitim ve kutsi bir adam tarafından yönlendirilen bir siyasi parti- Bu şeylere karşı gelmeyeceksem ben Nazi Almanya’sını niçin terketmişim? Çünkü bunların farklı manası vardı ve farklı bir ruhla yapılmıştı. Çünkü Türkiye eğitimle birliğe ulaşmak istiyordu, Almanya ise şiddet kullanılarak güçlendirilmek istiyordu. Çünkü Türk milliyetçiliği insanların milyonlarcasını basit bir köyden kendi sahibi olduğu ülkeye genişletiyordu, Alman milliyetçiliği ise, medenî dünyanın önemli bir kısmından mutaassıp bir devlete doğru yürütüyordu. Çünkü Kamalı haça karşın ay ve hilâl Türkiye’nin sınırlarının ötesine asla düşmanca bir ruh taşıyordu. Şayet çağrılardan her hangi biri bunu durdurmassa, dalga hemen Avrupa’nın üzerindeki kabuğu delecektir*”²⁰ derken Demokrat bir ruh hali sergilemektedir.

Linke’nin eserinde belirttiği “*Bir yabancı bayan ziyaretçinin izlenimleri Türk gazetecilerine ilginç gelebilirdi denemeliydim*” tespiti de önemli bir vurgu olmalıdır. Burada “*Bir yabancı bayan ziyaretçi...*” olarak kendisini tanımlaması 1930’lu seneler Türkiye’sinde, “*bir yabancı*” ve üstelik bir de “*bayanın*” şeklinde cümleye başlaması hafif bir küçümsemeyi ima ettiği gözden kaçırılmamalıdır. Bu küçümseyici ima etmenin yanında “*...Türk gazetecilere ilginç gelebilirdi...*” şeklinde cümlenin tamamlanması bir “*Batılı istihzası*” olmalıdır. Yukarıda işaret ettiğimiz gibi benzeri tespitler muhtemelen Türkiye ve Türkler hakkındaki peşin hükümlerdir de denilebilir. Türk toplumunda “*kadının yeri*”nin alayedeci bir üslubla belirlenişi ve erkek gazetecilere de aynı üslubla meydan okuyuşu çok yabancı olunmayan Türkleri ve Türkiye’yi az tanıyan veya Türkler hakkında peşin kanaatlere sahip olan yabancıların takındıkları tavırlardan örneklerdir.

Linke’nin eserinde Malataya’yı anlatırken verdiği bilgilerin arasındaki kişiler ve bu kişilerin ağzından naklettiği tespitler dönemi anlamamızda bize ayrıcalıklı yardım etmektedir. Bu isimlerin başında, “*Nebi Bey*” ve “*Faruk Bey*” diye sıfatlandırıldığı Malatyalı “*İnkılâp taraftarları*” gelmektedir. Nebi Bey, Linke’nin ifadesi ile “*...süvari giyimli, otuz beş yaşında sert zarif bir adam. Çok seyahat etmiş akıllı, cüsseli ve akıcı Fransızca...*” konuşan Osmanlı Bankası’nın Malatya şubesinin müdürüdür. Link’e göre, “*Nebi Bey, “biz eski Malatya hakkında daima bir şiir yazmayı istedik” dedi. “Ben her bir taşı, gündüzü ve geceyi, güneşi ve yağmuru bilirim dedi. Beş senedir kelimelerde onu ifade etmeyi boşuna denedim. Her nasılsa bu güzellik şekillendirilemiyor, şu uzaklaşıp giden kadınlar gibi kaybolup gidiyor. Henüz bu düşüncüyü durduramadım. Muhtemelen*

²⁰ L. Linke, a.g.e., s. 219-220

bir gün başaracağım. Burada acele yok, fakat bizim döndüğümüz bir türbeyi mutlaka görmelisin"²¹ diyen bir Malatya sevdalısıdır. Türbe ziyareti sırasında türbeye halk inançları olarak bez/şerit bağlama geleneğini "yanlış yapma"²² şeklinde uyarması bunları batıl inançlar diye tanımladıktan sonra "Burada geçen birkaç senede; sadece dış görünüşte değil iç dünyalarında da büyük değişimler oldu. Sadece on sene önce evin içinde bir kadın saz çalıyordu, insanlar evin penceresinden taş atıyordu, kadınlar; dünyevî aletleri eğlenceyi kaybetti. Ve onlar, o caddede örtüsüz yürüdüğü için saldırdılar. Bu gün benim eşim ve bizim memurların eşleri ve öğretmenler ve diğer yüzlercesi, her ne zaman dışarıya çıktıklarında yüzleri rahatlıkla görülür. Hiç kimse saldırmaya cesaret edemez"²³ cümleleri ve yine aynı şahsın ağzından "Eski vali çağrıldıktan sonra vilayette gerçek ilerleme başladı.

Geri çağrıldı? Niçin?

"Şey, halka, asla gerçek hizmet yapmadı. Fakat Onlar-halk, O ve vilayet polis müfettişinin halkı bunalttıklarını ve onlar karayoluyla seyahat ediyorken eşkıyalar tarafından soyulduklarını söylediler. Yeni Vali, İbrahim Akıncı Gazi'nin adamlarından birisidir"²⁴ cümleleri Nebi Bey'in Mustafa Kemal taraftarı ve yenilikçi ve Batılılaşma taraftarı bir kişi olduğunu resmetmektedir.

Linke, Faruk Bey'in kendisinin dilinden şöyle tanımlıyor. Faruk Bey, "Kuran'ın Arapça yazıldığını, sadece O'nu okuma ve yazmayı öğrenmenin seneler aldığını. Bir kelimesini anlamaksızın, duyarak sonsuz parçaları öğrenmek için defalarca ağladığını.

Bir eğlence olarak Arapça'yı tetkik ederken Farsça ile boğuştuğunu. Yaşlı Hoca'nın onu dövdüğünü ve babasına şikâyet ettiğinde babasının da onu dövdüğünü"²⁵ belirtmekte ve onun yenilik taraftarı İnkılâpçı olduğunu işaret etmektedir.

Linke'nin eksik bilgi veya bazan peşin hükümlerine rağmen dikkete değer bir tespiti ki, "Buradaki tecrübelerden biri olarak kuvvetli Rusya nüfuzunun hissedilebilen fikirleridir. Türkler çekingen değillerdir: nerede iyi şeyler bulurlarsa onları alırlar"²⁶ yerinde bir tespittir. Bir de temennisi varki "Türkiye için mutlu bir geleceği inşa etmek çok açık planları vardı. Ve bir gayrimüslim olarak dua ettim; arkadaşlarım olarak onun başarılı olmasına ve benim ülkemin de başarmasına" esrin kıymetini artırmaktadır

²¹ L. Linke, a.g.e., s. 197

²² L. Linke, a.g.e., s. 198

²³ L. Linke, a.g.e., s. 198

²⁴ L. Linke, a.g.e., s. 199

²⁵ L. Linke, a.g.e., s. 199-200

²⁶ L. Linke, a.g.e., s. 218

kanaatindeyiz.

Çalışmanın başlığında da belirttiğimiz gibi bu çalışmada, İnkılâplar sürecinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin bir şehri olan Malatya'da “*Muasır medeniyetin üzerine*” çıkmak veya hâlâ tartışılmakla beraber “*Modernleşme, Batılılaşma veya Çağdaşlaşma*”²⁷ sürecinin bizzat yaşayan ve gözlemleyenlerin dilinden nasıl yaşandığının? Kısaca diğer kaynaklarla desteklenmiş, izahı yapılmaya çalışılmaktadır. Cumhuriyet devrinde modernleşen bir Malatya'nın izah edilebilmesi için burada kısaca Malatya şehrinin tarihi ve kültürel dokusunun gözlemci ile birlikte verilmesinde fayda bulunmaktadır²⁸.

2-Malatya'nın Coğrafi Mevkii:

Malatya, aynı ismi taşıyan ovanın yanı başında kurulmuştur. Fırat-Ceyhan vadilerinin arasında kalan bu ova, Toroslara dâhil olan ve yine adını Malatya'dan alan dağlar ile hudutlanmaktadır. Fırat nehri, Malatya'ya fazla uzak olmayan Keban'ın (Elazığ'a bağlı) yukarı kısımlarında, ana kolları: Muratsuyu ile Karasu birleştikten sonra, dağlık yerlerden bir kavisle toprakları ayırarak Doğudan Güneye doğru akmaktadır. Orta Toroslardan doğduktan sonra, Gürün ve Darende'den geçerek akan ve Malatya'nın batı kıyılarını açtığı vadi ile geçen Tohasuyu, Fırat nehrine Kuruçay, Sultansuyu ve Dermesuyu'nu da beraber taşımaktadır. Tohma aynı zaman da Arapkir ve Akçadağ arasındaki yüksek yaylaların arasından geçmektedir. Su kaynakları bakımından zengin olan Malatya sulanabilir topraklarının verimliliği dolayısıyla tarih içinde daima cazibe merkezi meydana getirmiştir.

Doğu Anadolu'nun imkân verdiği nispette teşekkül etmiş olan yolları bu bölgede birleşmektedir. En eski çağlardan beri İran üzerinden daha Doğudan gelen yollar ile Basra Körfezi'nden karaya ulaşan deniz yolları, ancak, Fırat havzasında birbirlerine yaklaşan geçit yerlerinden Batıya doğru devam etmektedirler. Zira Fırat havzası Anadolu'nun önemli kesişme kavşaklarının bulunduğu yerdir. Malatya yerleşim yeri olarak aynı

²⁷ Modernleşme, Çağdaşlaşma ve Batılılaşma kavramları hakkında tartışmalar için bkz. Yeni Türkiye S: 23-24 (Eylül-Aralık 1989) s. 1601-1743 arasında makalelere bakılabilir. Ayrıca, Niyazi Berkas, *Çağdaşlaşma*, İstanbul 1978; Arnold J. Toynbee, *Türkiye*, İstanbul 1971; Durmuş Hocoğlu, *Laisizm'den Millî Sekülerizm'e*, Ankara 1995; Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev. Metin Kıratlı), Ankara 1996, isimli eserlere bakılabilir.

²⁸ Çalışmanın Türkiye'de yapılan yaygın şehir tarihi çalışmaları usulü ile ele alınmasında fayda bulunmaktadır. Şunu da peşinen belirtelim ki, Türkiye'de şehir tarihi çalışmalarında Tarihçi, Sosyolog ve Kamu Yönetimi alanlarında çalışanların “*hâlihazırda uzlaştıkları bir usul*”de olmadığını belirtmek gerekir. Her ilim alanına saygılı olmak kaydıyla, ilim dalları arasındaki ortak çalışma zeminlerinin tespit edilmesi ilmî çalışmaların kalitesinin artırılması için gerekli olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bir hususa dikkat çekmek gerekirse bütün Türkiye şehirleri gibi Malatya hakkında da yeterli çalışmalar olduğunu iddia etmek zor görünmektedir.

zamanda buradaki önemli geçit yerinden birisidir²⁹. Mezopotamya'dan gelen ve Samsun veya Sinop'tan Kara Deniz'e ulaşan yol ile Mezopotamya' tan gelip Akçadağ, Darende ve Gürün üzerinden Kayseri'ye ve oradan da Türkiye coğrafyasının Batısına giden yollar burada birleşmektedir. Bugün dahi çok canlı kara yolları bu güzergâhların birbirleriyle birden fazla yollarla birleşmekte ve birbirlerine bağlanmaktadır³⁰.

Malatya, coğrafi bakımdan Orta Anadolu'yu, Doğu ve Güney-Doğu Anadolu'ya, Batı Anadolu'yu Mezopotamya ve Mısır gibi tarihî kültür ve medeniyet muhitlerine bağlayan güzergâhta bir kapı durumundadır. Malatya; tarih içerisinde önemli bir askerî üs, bazı devirlerde de ticarî önemi olan bir şehir durumundadır. Bizans'ın Anadolu'daki askerî, ticarî ve haç yollarını denetlendiği önemli merkezlerden birisi olan Malatya, Selçuklular zamanında Karadeniz, Asya ve Mezopotamya bağlantılarının denetlendiği merkezler haline gelmiştir. Bu bölge Selçuklulardan sonra Anadolu Beylikleri ve Osmanlılar ve nihayet Türkiye Cumhuriyeti döneminde de aynı özelliklerini korumuştur.

Malatya'nın yerleşim yerinin ticarî yollar üzerinde olması sebebiyle tarihin en eski çağlarından bu yana önemli şehirlerden birisidir³¹. Coğrafi mevkii dolayısıyla sadece ulaşım imkânlarıyla değil, tarih içerisinde Anadolu'ya gelen topluluk ve milletlerin kültürel zenginliklerinin karşılıklı etkiledikleri ve etkilendikleri bir muhittir³². Bundan dolayısıyla zengin kültür mirası olan bir şehirdir. Yalnız şunu hatırlatmak gerekir ki, bu seyahate konu olan Malatya şehrinin merkezi, şu andaki yeri olan tarihi Aspuzu denilen sayfiye yeridir. Malatya buraya 1839 senesinde taşınmıştır³³. Yeni şehir kurulduğu zamandan buyana gelişerek varlığını devam ettirmektedir.

Linke'nin Malatya'nın 1930'lu senelerdeki tabii coğrafyası hakkındaki tespitlerine, Osmanlı dönemi Malatya'sı hakkında ihtiyatla yaklaşılması gereken bir cümle ile

²⁹ Veli Sevin, *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası I*, Ankara 2001, s. 6; Ernest Honigman, *Bizans'ın Doğu Sınırı* (çev. Fikret Işıltan), İstanbul 1970, s. 70-71

³⁰ Besim Darkot, "Malatya" *İA VII*, s.225-232

³¹ Anadolu-Mezopotamya, Kafkaslar-Mısır arasındaki yolların özellikle Fırat nehrinden Doğu-Batı istikametindeki yolların en münasip geçit yeri Malatya'dır. Akad'lı Sargon'dan (MÖ III. Bin) bu yana Hitiler, Geç Hitit Prenslükleri, Medler, Bizans, İslâm hâkimiyeti, Türkiye Selçukluları, Osmanlılar ve nihayet Türkiye Cumhuriyeti Devleti dönemlerinde zaman içerisinde bazan önemi azalsa da umumiyetle coğrafi önemini muhafaza etmiştir. (bkz. Yurt Ansiklopedisi, C. 7 İstanbul 1982-83, s. 4396-5508)

³² Bkz. Sabahattin Ağaladağ, *Eskiçağlardan Bizans Dönemine Kadar Malatya Tarihi* (Basılmamış Doktora Tezi), Konya 1988; H Emin Sezer, *Türk-İslâm Döneminde Malatya*, (Basılmamış Doktora Tezi) İstanbul 1988; Firuzan Kınal, *Eski Anadolu Tarihi*, Ankara 1999

³³ Helmut V. Moltke, *Türkiye Mektupları*, (Çev. Hayrullah Örs), İstanbul 1969, s. 211-234

*Şehir Tarihi çalışmaları yapan birisi olarak "hâlâ yetersiz" ifadesini kullanmak maalesef ilmî bir mecburiyettir kanaatindeyim.

başlıyor, “...İmparatorluk idaresinde Malatya vilayeti tamamen ihmal edildi³⁴, Maden ocağı soyguncuları tarafından gümüş madenleri işletilmekteydi ve yaklaşık elli sene önce tüketildi. Kereste ağaçlarının önemli bir kısmını bu işletmeler yuttu ve dağlar çıplak kaldı³⁵. Bugün meşe veya çalılık ağaçlarından az bir genişlikte bulabilmek için en az 50 mil gitmek gerekir”³⁶. Linke, Malatya’nın tabii güzelliklerini biraz romantik kabul edilebilecek edebî bir üslupla beyan etmektedir. Eserin bir yerinde, Malatya’dan bahsederken “bahçelerin vadisi”³⁷ tanımlamasını yapmaktadır. Hatta bu tanımlamayı kendisine rehberlik yapan kişinin-Nebi Bey-Malatya hakkında, “Nebi Bey, “biz eski Malatya hakkında daima bir şiir yazmayı istedik” dedi. “Ben her bir taşı, gündüzü ve geceyi, güneşi ve yağmuru bilirim dedi. Beş senedir kelimelerde onu ifade etmeyi boşuna denedim. Her nasılsa bu güzellik şekillendirilemiyor, şu uzaklaşıp giden kadınlar gibi kaybolup gidiyor. Henüz bu düşüncüyü durduramadım. Muhtemelen bir gün başaracağım”³⁸ ifadelerine bir nazire yapmak ister gibi görünmektedir. Linke’nin ifadeleri de edebî sanatlarla doludur. “Malatya yaklaşık olarak 35 mil (56.33 km) Fırat’ın batısına kadar uzanır. O’nun sayısız kollarının suladığı vadisi burada çok geniştir ve Türkiye’nin en verimli sahalarından biridir. Nehirler ve çaylar asla kuru değildir. Onlar yavaşça eriyen karlarla dağlardan gelir, Yeni biri tekrar düştüğünde sonuncusu kaybolur. Mısır tarlalarının ve bahçelerin sarı ve yeşil kuşağı 25 milden daha fazla genişliktedir, buğday ve kavunlar ve yalnız düz-bayırlar güneşte ışığında kavrulmuş kırmızı dağlar”³⁹, gibi tabii ifadelerin yanında, “kavakların dallarında yumuşakça bir rüzgâr hışırdıyordu çiçek açmış akasya ağacının teselli veren sevinci ile dolmuş ve kendisini terk edilmiş hissediyordu. Dut ağaçlarının kolları bozulmuş avluların köşelerinde karşıdan karşıya yayılmıştı, yeşil çalılar yıkık duvarların taşları gibi yükselmışti, taşların arasındaki her bir çatlakta çimen kümeleri inkişaf etmişti”⁴⁰ cümleleri edebî sanatlarla bezenmiş cümlelerdir. Bir yaz gününü, “...açık havada başımızın üzerinde, gökyüzünün zeminine karşı leylekler geniş kanatlarını çırpıyordu, onların gölgeleri yıkıntuları ve ağaçları süpürüyordu. Kalan mavi kiremitli duvarları ve

³⁴ Linke’nin “...İmparatorluk döneminde Malatya tamamen ihmal edildi” tespiti doğru değildir. Bkz. Göknur Göğebakan, *XI. Yüzyılda Malatya*, Malatya 2000, Mehmet Karagöz, 16. ve 17. Asırlarda Malatya, İstanbul 2003

³⁵ Bkz. Fahrettin Tızlak, *Osmanlı Döneminde Keban-Ergani Yöresinde Madencilik (1775-1850)*, Türk Tarih Kurumu, Ankara 1997

³⁶ L. Linke, *a.g.e.*, s. 204

³⁷ L. Linke, *a.g.e.*, s. 200 (Adı geçen yer bugünkü Battalgazi ilçesi, eski Malatya’dır)

³⁸ L. Linke, *a.g.e.*, s. 197

³⁹ L. Linke, *a.g.e.*, s. 200

⁴⁰ L. Linke, *a.g.e.*, s. 196-197

pasajları"⁴¹ ifadeleri, meyve bahçelerini anlatırken, "...Köylüler önce erik ve kaysuları toplamakla meşguller gelecek ay elmalar, armutlar ve incir olgunlaşabilir, fındıklar yere düşebilir ve üzümler asmalara ağırlık verir. Dutlar ve kirazlar meyvelerini bir süre önce verdiğinden onlar şimdi gelecek seneye kadar dinlenmekteler. Dereler ve dar oluklu kanallar kökleri sulayarak gidiyorlar ve akışla taşların üzerinden küçük kollara ayrılıyorlar. Böylece bazı yerlerdeki ağaçlar sık büyüyor, gökyüzünü göremiyoruz, sürü altın-yeşillik arasından sis, ara sıra yüklü bir ağacın üzerinden şen bir ses delip geçiyor. Sulanan her bir küçük toprak ekiliyordu, hatta kıraç yerler, eğimli alçak tepeler üzüm bağlarıdır"⁴² tanımlama ifadeleri dolu dolu edebî cümlelerdir.

3-Cumhuriyet Döneminde Malatya: (1923-1938)

a-İç Sıkıntılar:

1923'te Lozan Barış Antlaşması ile Avrupalılar Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin meşruiyetini kabul etmişlerdir. Cumhuriyet'in kurucusu sıfatı ile Mustafa Kemal devleti kendi düşünceleri istikametinde düzenlemek için çalışmalarını sürdürmektedir. Başlangıçta; bütün müesseseleriyle devlet ve millet süreçte birlikte yürümektedirler. Zaman içerisinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ve Türk Milleti'nin geleceği hususunda düşünce ve görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Bu düşünce farklılıkları, davranışlarda da tezahür edince "*Mustafa Kemal'in yanındakiler*" ve "*karşıındakiler*" şeklinde fikrî, siyasî ve kültürel ikili zümre ortaya çıkmıştır. Hilafetin kaldırılmasını bahane eden farklı görüş sahipleri, yeni bir siyasî parti-Terakkiperver Cumhuriyet Halk Fırkası-kurmuşlardır. Farklı görüş sahiplerinden dinî duyguları istismar eden dahi olmuş; iç ve hassaten dış mihraklar özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da nüfus yoğunluğu olan Kürtleri "*dinî istismar*" ile isyana teşvik etmişlerdir. Cumhuriyet'in bu ilk ciddi mahalli isyanına "*Şeyh Said Ayaklanması*" denilmektedir. Ayaklanma ile ülkede "*Takrir-i sükûn*" kanunu çıkarılmış ve isyanın bastırılmasından sonra da Doğu ve Güneydoğudaki bazı illerde kanunun yürürlüğü devam ettirilmiştir⁴³. Bu olumsuz hadiselerden sonra bu bölgede asayiş ve düzen bozulmuştur. Devlet bunu temin etmek için elinden geleni yapmışsa da zaman içerisinde bazı huzursuzluklar devam etmiştir.

Linke'nin eserinde bu durumu özetleyen Malatyalı birinin dilinden bir tespit dikkatle incelenmelidir. "*O (yeni vali) gelmeden önce arkadaşsız ve askersiz bir köye*

⁴¹ L. Linke, *a.g.e.*, s. 197

⁴² L. Linke, *a.g.e.*, s. 201

⁴³ Bkz., *İstiklal Mahkemeleri*, İstanbul

gitmeye kimse cesaret edemedi. Buralarda yüzlerce vahşi Kürtler var. O büyük bir sebatla hareket etti ve ikaz edici örnek olarak erkeklerin en korkusuz ikisini astı. Şimdi her şey mükemmel emniyettedir. Bitişik doğu vilayetleri de dâhil her şey iyileşti. Onlar ordu bölgesine dâhildir. Askerin yüksek komutasındadır. Birkaç sene önce belli bir köyde iki jandarma öldürüldü ve ordu komutanı o yeri tahrip etmesi için emir verdi. Orada fazla bir şey yoktu-siz bilirsiniz bunlar basit kulübeler⁴⁴-bölgenin meraklıları tarafından henüz çalışıldı.”

“1925 ve 1929 büyük Kürt isyanlarında siz burada mıydınız?”

“Hayır. Fakat sanırım, idarenin onlara hukuk ve düzen öğretmesi gerekir. Bu insanlar basitçe iskân edilemezler. En iyi şey onları dağlarındaki yuvalarından çıkarıp ovada ekebilecekleri biraz toprak vermelidir. Onlar hiçbir yerde gerçek vatandaş olamazlar. Ülkemizin böyle dağlık olması bizim için büyük talihsizliktir”⁴⁵ ifadeleri ile bölgenin içinde bulunduğu durumun hassaslığını tarif etmektedir. Buna mukabil bir başka yerde ise Linke'nin kendi gözlemiyle, “Güçlülükle kafasını kaldırarak “merhaba” diye cevap verdiler, Onlar gençtiler ve bütün ilim adamları gibi işlerinin dalgınlığıyla işlerine devam ettiler. Bir kuruluş, Hayvanat bahçesi veya Biriş Müze onları Küçük Asya'ya göndermişti. Onlar hâlihazırda örneklerden yüzlercesini toplamışlardı ve şimdi dağlara doğru daha istekliydiler, şimdiye kadar Millî Savunma Bakanlığı onlara Fırat'ı geçip askerî bölgeye girmeleri için izin vermemişti. Bakan açıkça şüpheleniyordu. İki kuvvetli ve genç adam Kürt bölgesine geçmek ve sonra çiçeklerin demetleri ve kelekleri toplamak için bekliyordu. Ha, ha, onlar bize aptal gelmedi! Muhtemelen casuslar veya gizli ajanlar.

Onlar topladıklarının tamamını değerli bir şekilde Türk müzesine verebilirlerdi, zavallı erkekler boş yere onlara suçsuz ve belirsiz yere itiraz ettiler. Ki onların faaliyetlerini denetleyebilirlerdi. Bir erkeğin bütün gün ve acayip bir şekilde böyle bir iş yapması Türklere anlaşılmaz görünüyordu. Böyle bir fırsat tatbik edilir bir fırsat mı idi? Hayır, hayır Doğu için burada izin almak sıkıntısız kurnazca bir hünerdi. Fakat niçin o zaman içeriye girmiştin? Onlar beni yalnız bir kadın ve bu yüzden saçma ve zararsız mı diye düşündüler? Bir Savunma Bakanı'nin kararlarını kim anlayabilirdi. Muhtemelen onlar bana güvenmişti, bunlar genç erkekler iken ben kazara bulunmaktaydım, ihtimal ki benim biraz üşütük olduğumu düşünüyorlardı”⁴⁶ ifadeleri ise Türkiye'nin o günlerde

⁴⁴ Buradaki ..? ..ifade birkaç ev-dam-den müteşekkil mezraalar için kullanılmıştır.

⁴⁵ L. Linke, a.g.e., s. 199-200

⁴⁶ L. Linke, a.g.e., s. 206-207

içinde bulunduğu hassas durumun farkında olmayan, buna rağmen pek masum olmayan Türkiye ve Türkler hakkında bir değerlendirmedir. Kısaca izaha çalıştığımız zihin ve idrak farklılığı basit cümlelerle geçiştirilemeyecek Batılının, “Doğu meselesi” olmaya devam etmektedir.

b- İdarî Durum:

Malatya'nın 1923-1938 seneleri arasındaki idarî durumu hakkında bilgiler bazı eserlerde serpiştirilmiş vaziyette bulunmakla beraber bu bilgiler dönemin aydınlatılması hakkında yeterli durumda değildir. Belge ve bilgiler daha ziyade 1930'lu senelerden itibaren artmaktadır. Bunun başlıca sebepleri; yeni kurulan Cumhuriyet'in imkânlarının azlığı ve dönemi aydınlatacak belge ve bilgilerin derli toplu olmayışıdır. Cumhuriyet Döneminde 20 Nisan 1924'de (Teşkilat-ı Esasiyye Kanununun 89. maddesi) Elazığ'dan ayrılarak il yapılan Malatya aynı sene içerisinde Belediyelik olmuştur. İl olarak teşkilatlandığı ilk senelerde Malatya iline bağlı; Adıyaman, Akçadağ, Arapkir, Arguvan, Besni, Doğanşehir, Hekimhan, Kâhta, Kemaliye, Pütürge, Yeşilyurt kazaları bulunmaktadır. 1934'de Kemaliye ilçesi Malatya'dan ayrılarak Erzincan'a bağlanırken, Darend'e de aynı sene Sivas'tan ayrılarak Malatya'ya bağlanmıştır. Bundan sonra 1950'li senelere kadar aynı idarî yapıyı muhafaza etmiştir. 1950'de Adıyaman il olunca, Besni ve Kâhta Malatya'dan ayrılmıştır⁴⁷.

Malatya'nın ilk valisi, 6 Aralık 1922-27 Aralık 1925 seneleri arasında Osmanlı Devleti'nin son mutasarrıf olarak görev yapan Asım Bey⁴⁸dir. 27 Aralık 1925'de ayrılmış ve Nevzat Bey (Tandoğan) tayin edilmiştir. Bundan sonra sırası ile Nazım Bey (24.7.1927-7.6.1930), Mehmet Tevfik (7.6.1930-5.5.1933) ve İbrahim Ethem Akıncı (5.5.1933-7.9.1939)⁴⁹ Malatya valileri olarak vazife yapmışlardır.

Malatya'nın seçimlerle gelen ilk Belediye Başkanı Hasan Bey'dir. Efsanevî bir şahsiyet olarak tanınan Hasan Bey (1924-1928) seneleri arasında görev yapmıştır⁵⁰. Arkasından İbrahim Bey (1928-1930)⁵¹, N. Naim Karaköylü (1930-1934), ve Tevfik

⁴⁷ Malatya' 96 İl Yıllığı, s. 49

⁴⁸ Bkz. Binbaşı Novel'in Hatıraları

⁴⁹ Göknur Gögebakan, *Fotoğraflarla Geçmişte Malatya*, Malatya 2004, s. XXII-XXIII

⁵⁰ Tahir Kutsî Makal, “Malatya'nın İlk Belediye Başkanı Hasan Bey Hakkında Bazı tespitler” *III. Battal Gazi ve Malatya Çevresi Halk kültürü Sempozyumu*, (19-21 Ekim 1988 Malatya) Malatya 1988, s. 208-211; Tahir Kutsî Makal, “Battal Gazi'den... Hasan Bey'e...” *III. Battal Gazi ve Malatya Çevresi Halk kültürü Sempozyumu*, (19-21 Ekim 1988 Malatya) Malatya 1988, s. 201-207; Mehmet Ali Cengiz, *Mondoros'tan Cumhuriyet'e Malatya*, Malatya 2000, s. 109-113; G. Gögebakan, *a.g.e.*, s. XXII-XXIII

⁵¹ M. A. Cengiz, *a.g.e.*, s. 113

Temelli (1934-1939)⁵² seçilerek görev yapan belediye başkanlarıdır. Malatya Belediyesi'nin, Cumhuriyet öncesinde 15.000-20.000 lira arasında değişen bütçesi, 1933'de 48.000 liraya yükselmiş⁵³ ve günümüze kadar gittikçe artan rakamlara ulaşmıştır.

Bir hususu hatırlatmak gerekirse, Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nde de “Yenileşme-Çağdaşlaşma” sürecinin mimarı daha ziyade idarecilerdir. Yenilikler yukarıdan aşağıya doğrudur. Halktan yenilik talebi olmamakla beraber halkın yenileşme hareketlerine yaklaşımı ise sıcaktır. Halk bir bakıma itaatkâr ve takip edicidir. Linke eserinde Malatya'daki idarecilerin modernleşme sürecine katkılarına güzel bir örnek zikretmektedir. Örnekler Malatyalıların dilinden nakledilmektedir. Eserde, “ ...Eski vali çağrıldıktan sonra vilayette gerçek ilerleme başladı.

Geri çağrıldı? Niçin?

“Şey, halka, asla gerçek hizmet yapmadı. Fakat Onlar-halk, O ve vilayet polis müfettişinin halkı bunalttıklarını ve onlar karayoluyla seyahat ediyorken eşkıyalar tarafından soyulduklarını söylediler. Yeni Vali İbrahim Akıncı Gazi'nin adamlarından birisidir. Milli mücadelede O'nunla birlikte savaştı ve kuvvet ve cesaretiyle şöhretli oldu”⁵⁴ demektedir. Eserin bir başka yerinde de “Benim gelecek ümidim Vali idi. Benim için birçok şey yapmaya muktedirdi. O'nu çok hareketli buldum. Vilayetin bütün yollarını bizzat denetleyerek iki hafta içinde dolaştı, büyük kısmını at üzerinde, yaklaşık 700 mil. O mektuplarını erkek sekretere yazdırırken ben onun odasında teşrifatçı idim. Gelecek esas yolla köylerin yollarını araba yolu ile doğrudan birleşmesi için uzatmalarını bütün muhtarlara emrettiğini anlıyordum.

Yeteri kadar kudretli görünüyordu”⁵⁵ cümleleriyle modernleşmede vatandaşın validen bekletilerini ve valilerin de vatandaş üzerindeki etkilerini dile getirmektedir. Bu ifadeler modernleşmede klasik usulün devam ettiğini göstermektedir⁵⁶.

c-Sosyal ve Kültürel Hayat:

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren sosyal ve kültür siyaseti medenî bir toplum meydana getirmek olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Muasır ve medenî toplumu meydana getirmede 1930'lu senelerde en önemli faaliyetler “Halk Evleri” vasıtasıyla yürütülmüştür. Halk Evleri, Cumhuriyetin kuruluşunda önemli katkıları olan Türk

⁵² M. A. Cengiz, *a.g.e.*, s. 113

⁵³ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 25

⁵⁴ L. Linke, *a.g.e.*, s. 198

⁵⁵ L. Linke, *a.g.e.*, s. 199

⁵⁶ Bkz, Şerif Mardin, *Türk Modernleşmesi*, İstanbul 1999; Niyazi Berkes, *Çağdaşlaşma*, İstanbul 1978

Ocağı'nın yerine kurulmuş ve “*Türk kültürü*”nün yeniden inşa edilmesi, maksadıyla faaliyet göstermişlerdir⁵⁷. Linke, gezisi süresince çok sayıda Halk Evi gördüğünü belirtmektedir⁵⁸. İlk Halkevi 19 Şubat 1932'de Ankara'da açılmış ve süratle ülkenin her tarafına yayılmıştır. Malatya Halk Evi 1932'de ilk açılan 14 Halk Evi'nden biridir. Malatya'nın kazaları olarak Adıyaman ve Arapkir'deki Halk Evleri ise 1938'de açılmıştır⁵⁹. Malatya'daki Halk Evi, 9 Mayıs 1926'da Türk Ocağı olarak yapılan binada, aynı zamanda CHP parti merkezi olarak faaliyetlerine başlamıştır⁶⁰.

Cumhuriyetin ilanından sonra başlayan inkılâplarla hızlanan değişmeler sosyal ve kültürel hayatı da etkilemiştir. Değişmenin hızı 1930'lu senelerde bütün Türkiye'de olduğu gibi Malatya'da artmıştır. Bu değişmenin boyutları bu çalışmanın konusu değildir. Burada sadece Linke'nin gözlemlerini aktarmak durumundayız. Linke'nin gözlemleri yukarıda belirttiğimiz gibi iki esas üzerindedir. Birincisi doğrudan kendi gözlemleri, ikincisi Malatyalı yenilikçilerin kanaatleridir. Linke eserinde, eski bir Türk halk inancını, “*Biz bir anıtmezar(Türbe)ın önünde durduk, bir mahalli aziz için bina edilmiş; sanat inceliği olmayan bir kubbe basitçe dövme-demir işlenmişliğiyle camsız pencereler. İç tarafı çok karanlık, toprak ve nemsiz kokuyordu...*

Ona yüzlerce solgun şeritler-iplikler bağlanmıştı. Onların bir kısmı ipek bir kısmı normal pamuk, her biri batıl inançlı bir dindarı gösteriyor... Fakat çocuk bu kutsî yerde bana dua göndermek için daha istekli idi. Kızların ikisi her biri bir küçük taş aldı ve türbenin şekillendirilmiş yerinde, sırtının etrafını döndürerek ovalamaya. Daha sonra çocuk türbenin en tepesinden düşmüş bir taşı kavradı ve öne eğilmemi söyledi ve başımın üstünde üç defa merasimle döndürerek koydu. Sonra ben acele ile onlar talep etmeden kendi kendime birkaç kuruş vererek, hatta azizle daha yakından temas edebilmek maksadıyla türbenin üzerine uzanmam gerekirdi diye düşündüm” diye nakletmektedir. Devamında “Ben çoğunlukla eminim bu şeritlerin çoğu beş seneden daha fazla zamandan beri bağlanmışlardır. Çocuk, haylazca şeytanlıkları, tatlılar için para elde

⁵⁷ (Türk Ocağı yerine kurulan Halkevleri, büyük kent ve kasabalarda bu isimle, daha küçük kasaba ve köylerde ise “Halkodaları” ismiyle teşkilatlanmıştır. Stanford J. Shaw-Ezel Kurat Shaw, *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, II, (Çev. Mehmet Harmancı), İstanbul 1983, s. 454-455)Bkz. Tefik Çavdar, *Türkiyenin Demokrasi Tarihi*, 1839-1950 İstanbul 1995, s. 315-332, (Malatya'nın Cumhuriyet döneminde sosyal ve kültürel değişme ve gelişmesinde en önemli vazifeyi bütün Türkiye'de olduğu gibi Halk Evleri görmüştür. Bkz. Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 23-34)

⁵⁸ L. Linke, a.g.e., s. 175

⁵⁹ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 20; (L. Linke'nin verdiği bilgilerde de Malatya Halk Evi'nin 1932'de açıldığı ve 1936 senesinde 140 şubeye ulaştığı şeklindedir. L. Linke, a.g.e., s. 176)

⁶⁰ Celal Yalvaç, “Atatürk Evi'nin Öyküsü”, <http://www.malatyahaber.com> (Ba bina, 1981'de Atatürk Evi adıyla müzeye çevrilmiştir.)

etmek için yapmaktadır” cümleleri de yapılanları anlamaya çalışmaktır. Linke, bu cümlelerle halk inançlarına saygı ile yaklaşırken, Nebi Bey’in bu saygıya tepkisi ise, “yanlış yapma”⁶¹ dır.

Yine örtülü hanımlar için, “Biz her ne zaman bir kadının yanından geçsek, o başını çevirip uzaklaşıyor, çabucak mahcup ve zarif bir kuş gibi yüzünü peçe ile örtüyor ve karanlık bir kapıdan giriyor”⁶². Şeklindeki Linke’ nin gözlemine Faruk Bey “Ve onlar (halktan bir kısmını kastediyor), O caddede örtüsüz yürüdüğü için saldırdılar”⁶³ ifadeleri ve arkasından “...Bu gün benim eşim ve bizim memurların eşleri ve öğretmenler ve diğer yüzlercesi, her ne zaman dışarıya çıktıklarında yüzleri rahatlıkla görülür. Hiç kimse saldırmaya cesaret edemez, şüphesiz ki hâlâ kadınların önemli bir kısmı ciddi örtülüdür”⁶⁴ cümleleri bir yenilikçi olarak Nebi Bey’in toplumun geleneklerinin yaşanmasına karşı hoşgörüsüzlüğü dikkat çekmektedir. Nebi Bey’in dilinden, “Burada geçen birkaç senede; sadece dış görünüşte değil iç dünyalarında da büyük değişimler oldu. Sadece on sene önce evin içinde bir kadın saz çalıyordu, insanlar evin penceresinden taş atıyordu, kadınlar; dünyevî aletleri eğlenceyi kaybetti. Ve onlar, o caddede örtüsüz yürüdüğü için saldırdılar. Bu gün benim eşim ve bizim memurların eşleri ve öğretmenler ve diğer yüzlercesi, her ne zaman dışarıya çıktıklarında yüzleri rahatlıkla görülür. Hiç kimse saldırmaya cesaret edemez, şüphesiz ki hala kadınların önemli bir kısmı ciddi örtülüdür”⁶⁵ ifadeleri dönemin halk inançları ve toplumun geleneklerindeki değişimin boyutu için ipucu denilebilir.

d-Eğitim: (1923-1938)

Malatya eğitim-öğretim seviyesi yüksek şehirlerden birisidir. Osmanlı döneminde mühim ilmî şahsiyetler yetiştirdiğine dair çeşitli kaynaklarda bilgi bulmak mümkündür⁶⁶. Osmanlının son zamanlarında yaşamış ve Cumhuriyete yetişmiş Malatyalı ilmî ve edebî şahsiyetler hakkında bilgi sahibi olmaktayız⁶⁷. 1923-1938 seneleri arasında Türkiye’nin umumi şartlarına uygun olarak bütün şehirlerde olduğu gibi Malatya’nın da diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da fazla geliştiğini ifade etmek mümkün değildir.

⁶¹L Linke, *a.g.e.*, s. 198

⁶²L. Linke, *a.g.e.*, s. 197

⁶³L. Linke, *a.g.e.*, s. 198

⁶⁴L. Linke, *a.g.e.*, s. 198-199

⁶⁵L. Linke, *a.g.e.*, s. 197-198

⁶⁶Bursalı Mehmet Tahir, *Osmanlı Müellifleri*, C.1-3, İstanbul, 1972, (ilgili böl.); Hüeyin Çolak, *Malatya*, Malatya 1967, s. 67-76

⁶⁷Sadık Albayrak, *Son Devir Osmanlı Uleması*, C. I-IV, İstanbul 1996, (C. I, s. 135; C. II, 179, 224, 238, 297, 315, 352, 353, C. III, 321, C. IV, 53, 167); H. Çolak, *a.g.e.*, s. 67-76; M. A. Cengiz, *a.g.e.*, s. 125-144

Bununla beraber Osmanlı mirası üzerinde kurulan Cumhuriyetin mühim miras aldığı da gözardı etmemek lazımdır. Cumhuriyetle beraber bütün Türkiye'de olduğu gibi tabii olarak Malatya'nın da 1923-1938 seneleri arasında eğitim alanında ciddi meseleleri bulunmaktadır. Bu meselelerden en önemlisi okur-yazarlıktır. Cumhuriyet bir taraftan okul çağına gelmiş (7 yaş ve üzeri) grubu için okullaşma faaliyetleri sürdürülürken diğer taraftan da çeşitli sebeplerle okuma-yazma bilmeyenlerin eğitim ve kültür nimetlerinden istifade etmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadır.

Cumhuriyetin 1925'de Malatya'lı Maarif Vekili-Milli Eğitim Bakanı-olan Mustafa Necati'nin bütün Türkiye'de olduğu gibi Malatya'da eğitim-öğretim hamlelerinde yardımcı olmuş olması tabiidir⁶⁸. Cumhuriyetin ilanından sonra, Türkiye'deki eğitim-öğretim yapılanmasında bazı değişiklikler yapılmıştır. Yeni okullar açmanın yanında eğitim-öğretimin seviyesinin yükseltilmesi için de gayret edilmektedir. Bu değişikliklerden birisi 4 senelik İdadilerin kaldırılmasıdır. 1923'te 4 senelik eğitim-öğretim yapan İdadinin kaldırılmasıyla yerine ortaokul (Orta mektep) açıldı⁶⁹. Böylece; İlkokul, Ortaokul, Lise ve Yüksekokul olarak teşkilatlı eğitim süreci yapılandırılmıştır.

1923'den başlamak üzere okur-yazar oranları ve ilköğretim öğrencilerinin sayısı gittikçe artmıştır⁷⁰. 1923-1927 seneleri arasında Malatya'da 72 İlkokul, 103 Öğretmen, 5022 öğrenci bulunmaktadır. Bu rakamlarla Malatya'nın Türkiye genelinde okullaşma oranı % 7 dir. Aynı zaman içerisinde Malatya'da bulunan bir ortaokulda 6 öğretmen 112 öğrenci eğitim-öğretim faaliyeti yapmaktadır. Orta Mektebin Malatya'da okullaşma oranı ise % 2 dir⁷¹. 1930'larda Malatya'daki eğitim-öğretimle alakalı Linke'nin verdiği bilgiler

⁶⁸ Bkz. Mustafa Ergün, *Atatürk Dönemi Türk Eğitimi*, Ankara 1982; Mustafa Eski, "Mustafa Necati", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, S. 35, C XII, (Temmuz 1996), (Mustafa Necati'nin ismi Malatya'da bir ilkokula verilmiş daha sonra aynı okulun bünyesinde birde Cumhuriyet İlkokulu açılmıştır. <http://malatya.bel.tr>. (15.Temmuz. 2007)

⁶⁹ Ahmet Şentürk-Mehmet Gülseren, *Malatya'da Yer Adları ve İlkler*, Malatya 2005, s. 19

⁷⁰ Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişiminin 50 Yılı, Ankara 1973, s. 436-437

⁷¹ Malatya' 96 İl Yılı, s. 142

(L. Linke eserinin 222. sayfasında Malatya'daki okullar ve öğrencilerle ilgili aşağıdaki bilgileri vermektedir.)

Okullar	1923-24	1933-34
İlkokul çağında çocuklar	4. 894	7.000
Öğrenci	336. 061	591.169
Erkek Öğrenciler	273. 107	385.247
Kız öğrenciler	62. 954	205.922
Orta okullar (Orta Mektep)	72	102
Öğrenci	5. 905	42.522
Erkek öğ.	5. 000	31.146
Kız öğ.	905	11.376
Lise	23	65
Öğrenci	1. 241	9.876

oldukça fazladır. Linke'nin bu gözlemleri özelde çağdaşlaşan Malatya (1923-1938) genelde ise Türkiye'yi tanımak ve anlamak bakımından önemlidir. Linke, Malatya'daki eğitim faaliyetlerini Malatya'ya Millî Eğitim Bakanı tarafından yetkili (Vilayet Maarif Müdürü) olarak tayin edilen Faruk Bey'in ve kendi gözlemlerini anlatmaktadır. "Onun başlıca vazifesi bütün ülkede Ankara tarafından düzenlenen müfredat ve öğretimleri görmek onun denetimi altında bütün okullarda dürüst bir şekilde uygulamaktır" demektedir. Faruk Bey'in "O işine sessiz ve istekli bir şekildi icra ediyordu. Denetim gezisine çıktığımızda denetleme planını bana verdiğinde, onun metotlu bir şekilde çalıştığı da gayet açıktı... İlk ziyaret ettiğimiz köy okulu; kırmızı kiremitli eğimli çatısıyla beyaz taşlardan ve çocuklar sıcak günlerde oturabilsin ve çalışabilsin diye taraçalı gölgelikli bina edilmiştir. Ki O; geniş ve hoş görünüşlü-köy-çocuğunun üç sene eğitimini sürdüreceği ve-sadece öğretmen için ayrı küçük bir oda, bir salon ve iki arkadaş için perdeli odaydı"⁷² dediği tipik bir köy okulundan bahsetmektedir.

Linke o döneme okulların Ankara'dan gelen planlara göre yapıldığını bidirmekte ve kabaca yapısı hakkında bilgi vermektedir. "Okul iki sene önce inşa edilmiş; planları Bakanlık tarafından sağlanmış, köy okullarının çeşitli tip ve hacimleri için bütün bir mimarî ayrılmış ve derlenmiş, tamamıyla; taş, ağaç, çeşitli tuğla, beton ya da kıvrımlı betondan yapılmaları için değer biçilmiştir. Kayıt köylere gönderilmişti; henüz bir okul değil çok basit bir taslağı. Tasarımlar heyecanlandırıcı görünüyordu, yalnız bir güçlük vardı, emek ve maddî kaynakları ve öğretmen ücretlerini köylüler kendileri temin edecekti"⁷³. Fakat Faruk Bey gücünü ve ikna ediciliğini asla azaltmamıştı, yalnız bir senelik zaman içerisinde vilayette 20 yeni köy okulu açmıştı.

Linke, o günkü imkânsızlıklara karşı kendi tespitini ve Faruk Bey'in idealist tavrını anlatmaktadır. "Oldukça samimi idi. Vilayette her 2.500 kişilik bir yerde 2 cami, fakat bir okul vardı. Yalnız, ülkenin tamamında yaklaşık olarak Türk çocuklarının 1/3 düzenli eğitim imkânı bulabilmekte, 2/3 bulamamaktadır. 44 binin üzerinde köy bulunmakta 80/100ü hâlâ okulsuzdur, onlar İdare'nin düzenini devam ettireceğinden endişeli değiller, fakat onlar çok fakir, yerleşimler de az (sayıda insan var) bir kasabadan diğer kasaba çok uzaktadır.

Erkek öğ.	1.000	7.555
Kız öğ.	241	2.321

(Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya isimli eserin 35-41. sayfalarında Malatya'da; 1938'de 87 İlkokul 171 öğretmen ve 2.096'sı kız, 7.473'ü erkek 9.533 öğrenci olduğu kaydedilmiştir.)

⁷² L. Linke, a.g.e., s.209-210

⁷³ 1923-1950 seneleri arasında Türkiye Cumhuriyeti hükümetlerinin eğitim siyasetleri çerçevesinde köylülerden kendi okullarını yapmalarını talep ediyordu. Bkz. K Karpat, a.g.e., s 96-97

“Şayet siz bir şeye başlayacaksanız ulaşmak için yolunuz var demektir. Adımlarımızı seneden seneye henüz çabuklaştırıyoruz. Genelde çok şeyler geliyor, çocuklarımız için daha fazla şeyler yapabiliriz”.

“Ve İdare bütün okulların tamamının yapımını üzerine aldıysa?”.

Hoş görülü bir tebessümle bana baktı. “Biz bu kadar parayı nereden elde edebiliriz? Hayır, sanırım elde etmek için zamana ihtiyacımız var biz onu olduğu gibi bırakmalıyız: vilayet ilkokulları ve köy okullarının mesuliyetini de köylülere bıraktı, İdare ikinci okulları inşa etti. Ortak çıkarlarımız için bazı şeyler yapacak gönüllülere ihtiyacımız var. Her bir köylü de yalnız kendini düşünmektedir. Bunu yanında İdare şunu teklif ediyor, şayet ihtiyacının varsa birkaç köy birlikte çalışmalı ve bir okul inşa etmeli, hatta muhtemelen köylerin arasında basit bir yatılı okul. Bu sebeple birkaç sene en azından okuyan ve yazan tek bir çocuk bulamayabilirsiniz. Ve siz unutmamalısınız, çocuklar onların askere alınma esnasında olduğunu düşünmektedirler. Hatta böyle onlar biz(d)e(n) kaçsa bile, daha sonra yakalanacaklar”.

“Kız çocukların eşit bir şansları olmadığına acı”

“Kim bilir? Sonunda kısa bir süre içinde olsa biz onlara okul ihtiyaçlarını da almamız. O yalnız mahalli bir uygulama, bizim ilkelerimiz erkek ve kadınların eşitlikleri. Siz kız kardeşimle görüşmelisiniz. O kılavuz kızlarda davul-majördür. Onları her bir resmigeçitte görebilir misin? Sizi temin ederim, onlar erkek çocuklardan daha az şık değillerdir!”⁷⁴.

Linke, Malatya'da örnek bir okulu ve orada bulduklarını bir ders hatırası nakletmektedir. “Bana örnek olarak bir ilkokul gösterdi, Gazi İlk Mektebi yalnız yakın zamanlarda inşa edilmişti, 1927 senesi veya biraz üzerinde zaman içerisinde inşa edilebilmişti. O ve Vali bütün nüfuzunu kullanmamış olsaydı hâlâ çatısız olarak durabilirdi. Biz ulaştığımızda dersler henüz başlamıştı. Genç çocukların üst katta Cumhuriyet Marşı'nı uygulama çalışmaları yaparken cırtlak çingirtılı sesleri duyulabilmektedir. Orada burada kapalı kapıların arkasında bir erkek çocuk ezber yapıyordu, kasten kesilen kelimelerle bir öğretmen yavaş açıktıyordu. Koridorlar; serin, sakin ve gölgeli bir yaz sabahında uykularla doldu.

Faruk Bey, iri beşli bir kapıya çaldı- kapı en üst ve beşinci dersliğe kadar uzanıyordu -12 ve 13 yaşlarında yaklaşık 40 kişi tamamı; beyaz yakalarıyla ve gri giyimleriyle sıralarda toplanmıştı. Uzun saçlı bir kız bugün bir Türk kasabasında dahi

⁷⁴ L. Linke, a.g.e., s. 211

istisna, öğretmenın masasının arkasında ayakta bekliyordu. Öğretmen orta yaşlarda bir erkek, kendisi arkada sandalyesinde çocuklarla dinliyordu. Onlar bir Aritmetik dersinde idiler ve Faruk Bey küçük kıza derse devam etmesini söyledi. Kız o'nun kim olduğunu biliyordu veya herhangi bir şekilde onun yetkili biri olduğunu tahmin etti. Fakat o onun ve benim orada bulunuşumu korku ve acayiplik olmaksızın kabul etti ve sınıf a öğretmek için gitti onun çağırması üzerine kız ve erkek öğrenciler sorularına cevap vermek üzere siyah tahtaya gittiler. Öğretmenin çocuklara değişimli izin verilerek ders yapmak en ileri Alman okullarında, fakat beni gülümseyerek düşündüdü, ben kendim asla böyle yeni-diş tecrübeler ve Küçük Asya Doğu Berlin'den daha gelişmiş idi.

Faruk Bey bana okulun iki tip büyük değişimini bana tarif etti! Çocuklar artık dövülmüyorlar-bedeni cezaların hepsi yasaklandı-papağanlar gibi eğitilmiyorlar. Bunun yerine kendi kendilerine akli ve düşünmeyi öğreniyorlar. Türkler, Prusyalılar gibi asker soyludurlar⁷⁵, disiplini üstün tutarlar, fakat onlar bir milletin sermayasının halkının zekâsından daha büyük olmadığını farkındadırlar ve bir sürüye döndürme fikrini, bir çoban köpeğinin havlamasıyla aşağı ya da yukarı gitmeyi reddederler...

Fotoğrafçılar tarafından duvarı üzerine krem renkte çerçevelemiş resim, duvarın beşte biri ölçüsünde çevçevelemiş resim, afişler ve posta kartları duvarda asılı idi, duvarın karşı tarafında tuhaf bir karşılık olarak acayip bir takvim, Bir Alman firmasının ürettiği eczacılıkla ilgili Panflavine için bir ilan. Resimde; uzun bacaklı, dayanıksız bir beyaz elbise içinde, gül yanaklarına dökülmüş kıvrımlı saçlar ve çıplak kollarında çiçeklerden kocaman bir demet. Türkler onun gibi görünüyor. Sıklıkla Gazi'nin sadeliğine mukabil onun cazip resmi. Panflavine kullanmanın asla rüya olmadığını köylülerin evlerinde de görmüştüm.

Srada oturan kız, öğretmen olarak onun itibarını yaralayıcı, incelendiğinde derse dikkatini vermiyor fakat bunun yerine duvardaki tuhaf şeye göz gezdiriyor. Kısa bir süre durduktan sonra Uzman, Sadri diye emretti, sıranın önündeki erkek çocuk, ayağa kalk ve resimlerin ve afişlerin tamamının ne manaya geldiğini izah et. O sadece bir kısmını anladığını söyledi, fakat durum tamamen açıktı; Türkiye'deki son on veya yirmi senedeki kültürel gelişmesinin hikâyesi çocuk tarafından burada resmediliyordu.

Sadri ciddi ve ikna edici bir ses tonuyla açıklamak üzere birinden diğerine gitti. Yaşına göre zarif bedeni çok küçük, elleri ise çok büyüktü. Fakat o yaşama gcüünün zayıfladığını gösterdi. Zaman zaman o bena dikkatle baktı ve benim onu dikkatlice

⁷⁵ Bir Avrupalı tasnifi olmalı, "Prusyalılar Türkler gibi asker soyludurlar" tarihi gerçeklere göre daha doğru bir tasnif olmalıdır. Türk ordusunun kuruluşu M.Ö.209'a kadar götürülen köklülük göstermektedir.

izlediğimden emindi. Başımı salladım fakat gülümsemeye cesaret edemedim. O şimdi açıkca üstat idi ve beni kolayca terk edip gidemiyordu. Güneşin biraz soldurduğu açık pencerenin yanındaki bir fotoğrafı kararlılıkla iteledi. Basit bir sabah elbisesiyle, şapkasız, bir ağacın gölgesi altında ve onun etrafında kalabalık bir kısım insan bir geniş tahta üzerinde yazıyordu, onun Gazi olduğunu fark edebildim. Fotoğraf; karışık, insanların %10'undan daha az oranının bildiği Arap alfabesinin yerine Latin alfabe düzenini nasıl kullanacağını tanıtırken 1928 tarihlidir. O, Türk dilini fonetik olarak heceleyebilmek için Latin alfabesini adapte edebilmek için kendi kendine çok çalıştı. Batılılaşmak ve ilerlemek yolunu sağlamlaştırmak için kanunen 55 yaşının aşındaki kadın ve erkeğin onu öğrenmesi mecbur edildi.

Hatta bu zaman da Türkiye'de dili keskin yabancılar yaşıyordu, memleketi süpüren şevk dalgasını ve demokratik ruhu yeterli şekilde tarif etmek zordu. Camilerde, tramvaylarda, kaldırımlarda insanlar kâğıtların üzerindeki kapları bükerek yeni harfleri yazmayı deniyorlardı. Onların elindeki kalem cesaretli ataklarıyla cehaletin ejderhasına mızrak olarak dönüyordu. Ustalar ve hizmetçiler, yaşlı ve genç okulların sıralarında yan yana oturuyorlardı.

Sadri sonraki parçayı işaret etti: dikkatli bir yazıcı olarak Başbakan İsmet İnönü'nün seçilme adresinin Malatya olduğunu. Bazı bölümlerin altı kırmızı kalemlerle çizilmişti. Faruk Bey tercüme etti:

“Türk milletinin her bir ferdinin okuma ve yazmayı öğreterek, biz gelecek kuşağa şan ve şeref verecek bir vazifeyi üzerimize aldık. Türk milletinin yeni Türk alfabesini öğretmek için köyden köye gidecek ve onları geçmişteki cehaletlerinden uzaklaştıracak Gazi gibi bir lidere ihtiyacı var. Bizim yaşlı anne ve babalarımız şimdi çok mutlubeyaz kâğıtlar üzerine siyah yazıp çizmeleri hiç anlamıyorlardı şimdi onlar yaşayan dillerle konuşmaya başlayacaklar. Bizim programımızın birinci önceliği cahilliğe karşı savaştır-İdarenin, Halk Parti'nin ve bütün idealist Türklerin programı-Bugün bütün memleket bir dershaneye döndü ve Baş Öğretmen ve bu milletin en sevilen hazinesi ve en büyük evladı Gazi.”

Bizim yabancı dilde konuştuğumuzu duyunca Sadri işaret edercesine başını eğdi ve Faruk Bey konuşmaya bir dakika ara verdi ve hızlıca adımlar attı ve aynı cümleleri tekrarlayarak ezbere bir şiir okuyor gibi dikkatlice sesini alçaltıp yükselterek Türkçe okumaya başladı. Yavaşça konuşulduğunda neredeyse dillerin herbiri güzel duyuluyordu, fakat Sadri'nin sesinde bir cazibe böyle genç bir çocukta iki kat sevinç ve

çoşku vardı. Ne okuduğunu gerçekten o anladı mı?⁷⁶

Linke, eğitimle ilgili gözlemlerini naklederken 1928’de Türkiye’de yapılan “*Harf İnlâlâbı*” ile ilgili de çarpıcı bilgiler vermektedir. “*Kütüphaneye göz gezdirdiğimde, yalnız alfabe değiştirmenin Türkiye’ye avantajlar getirmemiş olduğunun farkına vardım. Raflardaki kitapların dörtte üçü Arapça yazılmıştı. 1928 senesine kadar çocukluk çağlarında çoğunlukla onları okuyamazlar ya da yazamazlar. Yirmili senelerde bu sayfalar hiç olmadı fakat hepsi öldü(manasız hale geldi), yalnız birkaç âlim tarafından anlaşılabilirdi. Bir millete okumayı ve yazmayı öğretmek onun zengin kaynaklarından tamamıyla uzaklaştırmaktı-çok feci bir aykırılık ya da İdare onunla yeni bir yaprak açmaktan memnun muydu?*⁷⁷ Diye terddütlü bir soru sormakta ve ayrıca “*Gazi olduğunu fark edebildim. Fotoğraf; karışık, insanların %10’undan daha az oranının bildiği Arap alfabesinin yerine Latin alfabe düzenini nasıl kullanacağını tanıtırken 1928 tarihlidir. O, Türk dilini fonetik olarak heceleylebilmek için Latin alfabesini adapte edebilmek için kendi kendine çok çalıştı. Batılılaşmak ve ilerlemek yolunu sağlamlaştırmak için kanunen 55 yaşının aşındaki kadın ve erkeğin onu öğrenmesi mecbur edildi.*

Hatta bu zaman da Türkiye’de dili keskin yabancılar yaşıyordu, memleketi süpüren şevk dalgasını ve demokratik ruhu yeterli şekilde tarif etmek zordu. Camilerde, tramvaylarda, kaldırımlarda insanlar kâğıtların üzerindeki kablari bükerek yeni harfleri yazmayı deniyorlardı. Onların elindeki kalem cesaretli ataklarıyla cehaletin ejderhasına mızrak olarak dönüyordu. Ustalar ve hizmetçiler, yaşlı ve genç okulların sıralarında yan yana oturuyorlardı.” Gözlemlerine Malatya milletvekili ve Başbakan İsmet İnönü’nün “*Türk milletinin her bir ferdinin okuma ve yazmayı öğreterek, biz gelecek kuşağa şan ve şeref verecek bir vazifeyi üzerimize aldık. Türk milletinin yeni Türk alfabesini öğretmek için köyden köye gidecek ve onları geçmişteki cehaletlerinden uzaklaştıracak Gazi gibi bir lidere ihtiyacı var. Bizim yaşlı anne ve babalarımız şimdi çok mutlu beyaz kâğıtlar üzerine siyah yazıp çizmeleri hiç anlamıyorlardı şimdi onlar yaşayan dillerle konuşmaya başlayacaklar. Bizim programımızın birinci önceliği cahilliğe karşı savaştır-İdarenin, Halk Parti’nin ve bütün idealist Türklerin programı-Bugün bütün memleket bir dershaneye döndü ve Baş Öğretmen ve bu milletin en sevilen hazinesi ve en büyük evladı. Gazi*⁷⁸ ifadelerini ilave etmektedir.

⁷⁶ L. Linke, a.g.e., s. 214

⁷⁷ L. Linke, a.g.e., s. 215

⁷⁸ L. Linke, a.g.e., s. 215-216

Linke, eğitim süreci ile bazı bilgiler daha vermektedir.

“Malatya’da ilk mektep öğrencilerinin yaklaşık yüzde ellisi sonra Orta Mektep’e kaydını yaptırıyordu, üç sınıflık yeni küçük bir okulki, Lise eğitiminin birinci kısmı ve bağımsız bir şeklidir. Okulların iki tipi, en açık demokratik ilke olmalıdır.

Orta Mektep’i ziyaretimiz sırasında Faruk Bey bana rica etti, “Yanağının üzerini kaşıyan çocuğa bakınız” O vali’nin oğlu. Ve kız İmam’ın yedinci çocuğudur, şu oğlanın babası 1929 isyanında öldü ve şu kız bizim Malatya’daki en iyi memurlarımızın birinin kızıdır. Onların anne ve babalarının zengin veya fakir olmaları İdarenin yanında veya karşı olmaları fark etmez-siz biliyorsunuz burada insanları az bir kısmı-çocukların herbiri buraya gelebilir ve onlara aynı muamele yapılır. Türkiye’de eğitim parasızdır hatta yatılı okullarda tutulanların ebeveynlerinden gücü yetenler ücret öderler fakat onların çocukları da bilmez yalnız başöğretmen bilir.”

İkinci tip okulların diğer tipleri; Lise denkliğe karşılık doğrudan gönderilenler ve Üniversite-Onların tamamı ücretsizdir ve birlikte eğitim yapıyorlar sadece belli meslek okullar ve birkaç lise erkek ve kızlar için ayrılmıştır. Birlikte eğitim yapan kız mekteplerinde dikiş ve ev işleri dersleri ya da erkekler laboratuvarlarda üst şekiller askeri tatbikatlar için onların öğretmenleri ile giderler.

Bu gerçek uyardı beni. Askerlik ruhu ve milli eğitim ve kutsi bir adam tarafından yönlendirilen bir siyasi parti-Bu şeylere karşı gelmeyeceksem ben Nazi Almanya’sını niçin terketmişim? Çünkü bunların farklı manası vardı ve farklı bir ruhla yapılmıştı. Çünkü Türkiye eğitimle birliğe ulaşmak istiyordu, Almanya ise şiddet kullanılarak güçlendirilmek istiyordu. Çünkü Türk milliyetçiliği insanların milyonlarcasını basit bir köyden kendi sahibi olduğu ülkeye genişletiyordu, Alman milliyetçiliği ise, medeni dünyanın önemli bir kısmından mutaassıp bir devlete doğru yürütüyordu. Çünkü Kamalı haça karşın ay ve hilal Türkiye’nin sınırlarının ötesine asla düşmanca bir ruh taşıyordu. Şayet çağrılardan her hangi biri bunu durdurmassa, dalga hemen Avrupanın üzerindeki kabuğu delecektir.

Böylece Hitlerizm ile benzerliklerine rağmen, ben Alman Cumhuriyeti’ndeki hatıralarımı henüz hissetmeme rağmen, çocuklar okulun avlusuna dizilmiş vaziyette hafta sonu merasimini yapıyorken anlayışla kalbim çarpıyordu. En yaşlı öğrencinin yardımıyla müdür tarafından kırmızı bayrak göndere çekilmesi üzerine, hafif rüzgâr katlanmış bir şeyi açarken adam yerine konmuş kız ve erkek çocuklar ağırbaşlı yay gibi şerefle ileriye bakıyorlardı. Bir işaret verilmesi üzerine milli ilahilerinin yüksek sesle

çınıladı, Cumhuriyetin marşı:

“ Onuncu yıl marşı.... ”⁷⁹

Linke, yeni nesillere okutulan bir ders kitabından örnek naklederek, “*Ertesi gün onun(Faruk Bey) onbeş yaşlarında biraz çekici kız kardeşi Perihan, otele beni ziyarete geldi. O ağabeyinden bana-İlkokul öğrencilerinin Vatandaşlık dersleri için kullandıkları bir ders kitabından alınmış bir metin getirdi. İthaf olarak yazılmış bir metin:*

Biz çocuklarımızı onların beyinlerinin alışılmamış bir şekilde yenenekli bir şekilde kullanacakları bir tarzda eğiteceğiz, müteşebbis bir ruhla gelişmeci ve onların yolunda engel olacak bütün zorlukların üstesinden gelebilecek şekilde istekli...

“Gençler bundan sonra herbir şeyiniz, sizin kendinizindir; ülkeniz, bayrağınız ve Cumhuriyet sizindir. Bizim istiklal ve cumhuriyetimizi yükseltin daha da yükseltin biz bu cumhuriyeti yüzlerce, binlerce şehit vererek kan dökerek kazandık.

“Daima çalışın; herkesden ve ya da her milletten daha çok çalışın. Bizim önümüzdeki milletler bizden çok daha erken başladılar. Siz mutlaka bir düzen içerisinde koşmalısınız, bizim tutkulu bayrağımız, göklerde ebediyen dalgalanmalı.

“Sonunda asla hiçbir şey beklememelisiniz. Geçmişten sadece ders çıkarmalısınız, gelecekte herhangi bir şey beklememelisiniz. Sizin gözünüz ve ruhunuz ve yüzünüz daima ileriye baksın, artık sizin hayatınız mutluluk ve sevinçle dolsun”⁸⁰. Metin Türk çocuklarını medenîleşmek yarışına davet etmektedir.

Linke, Batı değerleri ölçüsüyle, medenîleşmek için gereken bir kısa değerlendirme yapmıştır. “*1931’in sonunda, bütün Türkiye’de 144 sinema ile sayılabilir 60.000 koltuk; toplamın üçde biri % 35’i İstanbul, % 10’u İzmirde. Bu arada bunların sayısı bugün muhtemelen 200’e ulaşmıştır. Bir kural olarak bütün bölgelerde eski Fransız ve Amerikan filimleri ancak sessiz olarak gösterilebilmektedir. İstanbul Belediye Tiyatrosu’nun idarecisi kişi derin bilgili, modern Alman, Rus ve Avusturya tiyatroları hakkında tecrübeli birisi, son zamanlarda Türk filimleri yapmaya başlamış. Fakat o ve onun yıldızlarının tamamı daimi işleri olmadığından onlar yalnız zamanlarının kısa tatillerini filmlere verebiliyorlar. Türkiye’de eğlence sektörünün zenginleri yoktur ve devlette bu lüklere para harcamayacak kadar fakirdir”⁸¹ değerlendirmesinin de ilave etmiştir.*

⁷⁹ L. Linke, a.g.e., s. 220

⁸⁰ L. Linke, a.g.e., s. 222

⁸¹ L. Linke, a.g.e., s. 208-222

e-Sağlık: (1923-1938)

Malatya'da bu dönemde Trahom denilen bir göz hastalığı başta olmak üzere, ince hastalık da denilen verem ve sıtma halkın en muzdarip olduğu hastalıklardır. Ülkede başlatılan umumi sağlık hizmetlerine binaen Malatya'da da sağlık alanında yatırım ve hizmetler yapılmıştır. Malatya'da Temmuz 1894'de bir "Gureba Hastanesi"⁸² yaptırıldığı bilinmektedir ve muhtemelen bu hastanenin bu dönemde hizmet vermeye devam etmektedir. Buna ilaveten, 1925 senesinde 50 yataklı hale getirilen bir "Memleket Hastanesi" bulunmakta olup umumi sağlık hizmetlerinin yürütmektedir⁸³. Ancak Malatya'nın bu senelerde en büyük sağlık meselesi Trahom hastalığıdır. 1920 senesinde yaklaşık 3 milyon insanın Trahom hastalığına yakalandığı tespit edilmiştir. 1925 senesinde "Körler Memleketi" denilen Malatya'nın Adıyaman ve Behisni ilçelerinde ve Malatya'da birer "Trahom Hastanesi" açılarak sağlık hizmetlerine hız vermiştir. Malatya hastane ve dispanseri 15 yataklı Adıyaman ve Behisni ilçelerindeki hastane ve dispanserler 10'ar yataklıdır ve her hastanede ikişer mütehassıs doktor vazife yapmaktadır. 1938'e kadar 8816 kişi hastanelerde ve 153.905 kişi ilaçlanarak tedavi edilmiş⁸⁴, büyük başarılar elde edilmiş ve hasta sayısı oranı % 2'ye kadar düşürülmüştür⁸⁵. Linke, Malatya'da trahomla ilgili, gözlemi yazmıştır. "Okulu ziyaret ettiğimde şimdiye kadar zikretmediğim bir tuhaflık vardı-İlkokul öğrencileri ve öğretmenleri Trahomdan acı çekiyorlardı, Mısırlı⁸⁶ bir göz hastalığı. Büyük bir anlayışla Faruk Bey'i izledim, iltihablı kötü gözlerle birkaç yüz öğrencinin arasında bana bakıyorken irkildim, fakat onların çoğunu yakından baktığımda uçsuz bucaksız gönlüm rahatladı. Diğer okullardaki çocuklar gibi aynı müfredatı takip ediyorlardı, böylece onların dönüşünden sonra zorluk çekilmeksizin uyum sağlayabilirlerdi. Onların tedavisi üç aydan bir seneye kadar sona ererdi. Geçmişte kadınların daha çok acı çektiğini gözlemleyen doktor söyledi, çünkü onlar birlikte oturuyorlar ve çatalkaşık ve havluyu

⁸² Adnan Işık, Malatya, s. 639

⁸³ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 79 (Alman mektebi olarak bilinen binada Amerikalılar Darü'l-eytam-Yetimler Evi kurmuşlar I. Dünya Harbi'nde Amerikalıların gitmesinden sonra bina Memleket Hastanesi olarak faaliyet göstermeye başlamıştır.)

⁸⁴ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 80-81

⁸⁵ Bkz., 1923-1933 10. Yılı Kutlama Komisyon Raporu, s. 140-141; Orhan Özkan, "Atatürk Dönemi Sağlık Politikası", Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası ve Türkiye'nin Ekonomik Gelişmesi, Ankara 1982, s. 195-197

⁸⁶ (Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda Türklerin Mısır'la coğrafi bağı kesilmiş olmasına rağmen hastalığın Türkiye'ye bulunmasının asıl sebebi hastalığın Halep, Şam gibi şehirlerde yaygın olması ve I. Dünya Harbi'nde buralarda bulunan kişilerin harbin sonunda ülkelerine dönmeleridir. Nitekim bazı kaynaklarda "Suriye" hastalığı da denilmektedir., Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 81)

birlikte kullanıyorlardı. Onların peçelerinin arkasında onları yıkanmamış yüzlerini saklıyorlardı. Fakat Allah'a şükür, hayır, idareye teşekkürler şimdi hızla değişiyordu"⁸⁷.

f- Sanayi ve Ulaşım:

1923 senesinde toplanan İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar istikametinde 1929 senesine kadar liberal iktisat politikası izlenmişse de 1927'de çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu'yla desteklenen programlar istenilen başarıyı vermemiştir. 1930'dan sonra "Devletçilik" siyaseti uylamaya konmuştur⁸⁸. 1923-1930 döneminde Malatya, sanayi ve ulaşımda fazla gelişmiş bir şehir olarak bilinmiyor. Ancak 1930'dan sonra Türkiye'de uygulanan ekonomideki Devletçilik siyasetinden en çok istifade eden şehirlerden biridir. 1929 dünya bunalımı Türkiye Cumhuriyeti'nin iktisadî ve sosyal siyasetlerinde yeni bir safha açılmasının önemli sebeplerinden sayılmalıdır. Devletçilik olarak adlandırılan iktisadî siyaset ülkede yeni iktisadî yatırım hamlelerini planlamaktadır. Türkiye'de birikmiş sermaye olmadığı için bu hamlelerin yapıcısı olan devlet kamu yatırımları olarak görülmektedir⁸⁹. Yalnız bir hususu hatırlatmak gerekir ki, Malatya dokumacılıkta Osmanlıdan beri önemli bir şehirdir. Hâlâ el dokumacılığı yaygın olarak yapılmaktadır. Malatya'da el dokuma tezgâhlarını sayısını bilemiyoruz Linke, eserinde Malatya'daki yarı mekanik el dokuma tezgâhlarının en çok İsmetpaşa-Yeşilyurt'ta olduğunu ve 300 civarında tezgah olduğunu belirtmektedir. Bu tegahlarda birçok çeşit kumaşlar dokunmaktadır⁹⁰.

30 Kasım 1930'de Malatya'ya demiryolunun⁹¹ ulaşmasından itibaren şehir kara ve demiryolu ulaşımında önemli kavşak noktası olmuştur. Bilahare kurulan; iplik, şeker ve tekeli-tütün fabrikasının açılmasıyla imalat alanında yeni hamleler yapılmıştır⁹². Bu durum Malatya'nın bölgenin en gelişen ve modernleşen şehri durumuna gelmiş görünmesine sebep olmakla beraber bu yatırımların Malatya'nın iç gelişmesine ne kadar faydalı olduğu tartışılabilir. Çünkü bu şekil yatırımlar şehrin kendi iktisadî dinamikleri üzerine inşa

⁸⁷ L. Linke, *a.g.e.*, s. 220-221

⁸⁸ Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 50 Yılı, Ankara 1973, s. 148-153

⁸⁹ Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev. Metin Kıratlı), Ankara 1996, s. 463-465; Taner Timur, *Türk Devrimi ve Sonrası*, İstanbul 1993, s. 137-146

⁹⁰ L. Linke, *a.g.e.*, s. 204-205

⁹¹ Mesut Aydın, *Atatürk ve Malatya*, Malatya 2006, s. 11-12 (Demiryolunun Malatya'ya ulaşması ile ilgili tarih, bu konuda verilen bilgilerde 1931 senesi olarak verilmektedir. Bu rakamlardaki ihtilafın sebebi Atatürk'ün demiryolu ile Malatya'ya gelişi ve resmi açılışın yapıldığı tarihi olan 26 Ocak 1931 tarihinin kabul edilmesidir.)

⁹² Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 70-75; Malatya Pamuklu sanayii Müessesesinin enerji ihtiyacını karşılamak amacıyla 1939'da Derme Çayı üzerinde elektrik santrali kurulmuştur. Yurt Ansiklopesisi, VII. S. 5454

edilmemiş olduğundan istihdam imkânlarından Malatyalı istifade etmesine rağmen üretim-tüketim ve elde edilen kârın Malatya'dan ziyade merkezi idaresinin faydasına hizmet emektedir. Şehrin doğrudan ekonomisine dönüşmeyen bu yatırımların ve dolayısıyla kârın, iktisadî planlamalardan ziyade siyasî sebeplerle alınan kararlar neticesi olmasıdır. Malatya'da Cumhuriyet döneminde kendi iç dinamikleriyle sanayileşme daha ziyade 1990 senesinden sonra ortaya çıkabilmiştir⁹³.

Türkiye'de başlatılan ilk beş yıllık kalkınma planları çerçevesinde uygulanan Devletçilik siyasetiyle başlatılan iktisadi hamleler yeni bir anlayış ve üslupla uygulanmıştır⁹⁴. Bu uygulamalardan olarak Malatya'ya da sanayi olarak 1927'de yürürlüğe giren “*Sanayi-i Teşvik Kanunu*”⁹⁵ şartlarında sanayi imkânlarına kavuşmuştur. Bu kanun ile büyük iş yerlerini teşvik eden bir siyaset izlenmiştir. 1933-1937 dönemi için hazırlanan birinci plan içerisinde Malatya'da Sümerbank Malatya Pamuklu Müessesesi⁹⁶ ile Malatya Sigara Fabrikası kurulmuştur⁹⁷.

Linke, eserinde ulaşım ile ilgili dikkate değer bilgiler vermektedir. Rize, Hopa, Ardahan üzerinden Malatya'ya geldiğini belirtmekte ki, tarihi bir yolun hatırlatılması demektir. Yolculuğun bazı kısımlarını “*Sivas'tan Hopa'ya kamyonla yolculuk*”⁹⁸ yapmıştır ki, *Türkiye'de şehirlerarası yolculukta karayolu taşımacılığı ve motorlu taşıtların henüz yeni teşekkül ettiği bir dönemden bilgi vermektedir. Yine Malatya'dan köylerine yolcu taşımak için “ilkel otobüs” diye Türkçeye çevirebileceğimiz “Charabanc”*⁹⁹, dan bahsetmektedir. Türkiye'de 1923-1938 döneminde ulaşım da tercih edilen Demiryolu siyaseti ile¹⁰⁰ Cumhuriyet tarihinin en önemli hamlelerinden birisi

⁹³ Bkz., <http://www.malatyatso.com.tr>. (15.06.2007)

⁹⁴ Mehmet Akif Tural, *Atatürk Devrinde İktisadi Yapılanma ve Celal Bayar (1920-1938)*, Ankara 1987, s. 101 vd. ; B. Lewis, *a.g.e.*, s. 463-465

⁹⁵ M. Akif Tural, *a.g.e.*, s. 76

⁹⁶ (Linke eserinde, Malatya'da devlet tarafından Türkiye'nin tüketiminin ¼'ünü üretebilecek genişlikte büyük bir pamuk dokuma fabrikası kurulacaktı. Erkekler bugün koyu izbe yerlerde sabahtan akşama kadar köleler, birkaç seneye kadar fabrika işçilerine dönüşeceklerdir. L. Linke, *a.g.e.*, s. 204)

⁹⁷ Y. A. s. 5454-5456

⁹⁸ L. Linke, *a.g.e.*, s. 194

⁹⁹ L. Linke, *a.g.e.*, s. 197

¹⁰⁰ (29 Nisan 1924'te “Demiryolları Müdüriyeti” adıyla kurulan teşkilat 31 Mayıs 1927'de 1092 sayılı kanunla” Devlet Demiryolları ve Limanları İdare-i Umumiye” adını almıştır.

Demiryolu uzunluğu	Tren kilometreleri	
Sene	Km.	1000 Km.
1923	3.756	1.427
1930	5.639	5.196
1935	6.639	9.699
	% 76.7 artış	% 509.6 oranlarında yol yapılmıştır. M. Akif Tural, <i>a.g.e.</i> , s. 78-79)

gerçekleştirilmiştir. Malatya'ya da 1930 senesi Kasım-Aralık ayları içerisinde Fevzipaşa'dan gelen demiryolu ulaşmış ve Atatürk bu gelişmeleri de yerinde görmek üzere 26 Ocak - 2 Mart 1931'de Malatya'ya gelmiştir¹⁰¹. O senelerde şehirlerarası veya şehirlerden köylere taşımacılıkta kullanılan az sayıdaki kamyon-kamion ve yolcu otobüsü-charabanc bulunmaktadır. Linke, bazan kamyonla¹⁰² kısa mesafeli yolculuklarda da at veya at arabaları-fayton-ile yapmıştır. Malatya'daki yolculuklarını anlatırken “Şayet dörtte gelebilsem bana kasabanın etrafını gösterebilecekti. Benim zafer kazanmış kadar memnuniyetimi gizlemeyi zor başarabildim.

“Attan hoşlanır mısınız? Burada iyi bir ahır var bir tane kiralayabiliriz?

Bir at kiralamak, gerçekten. Açıkçası henüz ökçeden aşağıya bakmadım. Saat dörtte döndüm. İki atın tırıs gittiği açık siyah bir arabayı neşyle sürdük. Kasabadan ayrıldık, yeşil bahçelerin ve tarlaların arasından tungurtularla birkaç mil ötede eski Malatya”¹⁰³. Bunu için At ve at arabası kiralanın iş alanlarının bulunduğu anlaşılmaktadır.

Malatya'da 1930'lu senelerde yol faaliyetleri büyük bir hızla yürütülmektedir. Vali İbrahim Akıncı göreve geldiğinde ilk yaptığı işlerden biri; şehir yollarının düzenlenmesi ve köy yollarının merkez yollara bağlanmasıdır. Linke, “Vilayetin bütün yollarını bizzat denetleyerek, büyük kısmını at üzerinde iki hafta içinde dolaştı, yaklaşık 700 mil”. “Gelecek esas yolla köylerin yollarını araba yolu ile doğrudan birleşmesi için uzatmalarını bütün muhtarlara emrettiğini anlıyordum”¹⁰⁴ diye bilgiler nakletmektedir.

g-Nüfus:

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda nüfusun niceliği ve niteliği tam olarak bilinmiyordu ve ilk nüfus sayımının yapıldığı 1927 senesine kadar tahmini bilgilerleri sürülüyordu. 1927'de Türkiye'nin nüfusu 13.562, 1940'da ise 17.713'tür¹⁰⁵. 1927 sayımlarına göre Malatya'nın nüfusu; merkez 75.160, bütün şehrin ise, 305.785'dir¹⁰⁶. Daha sonraki nüfus sayımı 1940'da yapılacaktır. Ancak biz burada 1938 senesine ait rakamları vermeyi uygun bulduk. 1938'de Malatya'nın merkez nüfusu 97.935, şehrin tamamı ise, 315.314'dir¹⁰⁷. Bu rakamlar Malatya merkez nüfusunun Şehrin umum

¹⁰¹ M Aydın, s. 29

¹⁰² Sivas'tan Hopa'ya Kamyonla gittiğini söylemektedir. L. Linke, a.g.e., s. 194

¹⁰³ L. Linke, a.g.e., s. 196

¹⁰⁴ L. Linke, a.g.e., s. 200

¹⁰⁵ Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişimin 50 Yılı, Ankara 1973, s. 60

¹⁰⁶ YA, C. VII, s. 5464

¹⁰⁷ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 4

nüfusundan daha fazla arttığını göstermektedir. Ancak merkezdeki bu artışın içerisinde şehir merkezine olan göç olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Malatya'da nüfus hareketleri, kadın erkek sayıları, eğitim-öğretim seviyesi gibi demoğrafik vb. rakamların 1927 ve 1938'de tam olarak mukayeseleri imkânı bulunmaktadır.

h-Tarım ve Hayvancılık:

Malatya tarih içerisinde önemli ovaları ile çeşitli tarım yapılan yerlerden birisidir. İklimin çok müsait olmamasına rağmen Dermesuyu Sultansuyu gibi akarsular üzerinde Sultan Abdülaziz'den bu yana çeşitli kanallarla sulama imkânları yapılmış 1960'lı senelerde de yeni sulama kanallarına kavuşmuştur. Malatya'daki sulama imkânlarının azlığı kuru tarımı mecbur hale getirmiştir¹⁰⁸. Tahıl tarımı olarak buğday, arpa ekimi yapılır. Meyvecilikte kaysı başta olmak üzere kiraz, elma, armut yetiştirilir. Cumhuriyet'in ilk senelerinde haşhaş ekimi önemlidir.

1923-1938 seneleri arasında Malatya'da tarımın ananevî usullerle yapılmaya devam ettiği anlaşılmaktadır¹⁰⁹. "*Köylüler orada burada yabancı otların köklerini çıkarıyorlardı ve bu bölgenin en önemli üretimi beyaz haşhaş tarlalara dikiyorlardı*"¹¹⁰ ve "...Şimdiye kadar rastlaştığım köylülerin hepsi-Akdeniz bölgesindekilerin istisnasıyla onlar geçimlerini büyükbaş hayvan, koyun ve yavrularıyla kazanıyorlar. Onların ihtiyaçları olan her şey onların hayvanları tarafından veriliyor- yemek için et, peynir ve süt, onları elbise ve halıları için yün ve keçi kılı, dağların yüksek dağlarda ve odunsuz ovalarda; onların çadırlarını ısıtmak için kuru gübre ve yiyeceklerini pişirmek için ve biraz nakit para lambalar ve onun calv..leri. Kültürel gelişmeye şans vermeyen yetersiz ve zor bir hayat.

Köylüler önce erik ve kaysıları toplamakla meşguller gelecek ay elmalar, armutlar ve incir olgunlaşabilir, fındıklar yere düşebilir ve üzümler asmalara ağırlık verir. Dutlar ve kirazlar meyvelerini bir süre önce verdiğinden onlar şimdi gelecek seneye kadar dinlenmektedirler. Dereler ve dar oluklu kanallar kökleri sulayarak gidiyorlar ve akışla taşların üzerinden küçük kollara ayırıyorlar. Böylece bazı yerlerdeki ağaçlar sık büyüyor, gök- yüzünü göremiyoruz, sürü altın-yeşillik arasından sis, ara sıra yüklü bir ağacın üzerinden şen bir ses delip geçiyor. Sulanan her bir küçük toprak ekiliyordu, hatta kıraç yerler, eğimli alçak tepeler üzüm bağlarıdır. Ben asla böyle verim görmedim, benim gözlerim şaşkınlıktan aşağıya düştü. Vali bana yarı gururlu yarı eğlenceli bana gösterdi;

¹⁰⁸ YA, VII, s. 5444

¹⁰⁹ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 52-62

¹¹⁰ L. Linke, a.g.e., s. 195

1934’de mahsul o kadar verimli idi ki, sadece yaş ve kuru kaysıdan vilayete 200.000 ltq. girdi.

“Burada köylüler istisnaî olarak hala ilkel usullerine rağmen çok zengindirler. Biz tarıma bir düzen getirmeye gayret ediyoruz. Şu ana kadar kaysının yirmi türüne sahibiz. Gelecekte en iyisi üzerine yoğunlaşmak istiyoruz. Bizim elmalarımız tatlıdır. Onlar güneş ve bal kokar, armutlarımız büyüktür ve genellikle paund kadar ağırdır. Şeftalilerimiz meşhurdur, kabukları tüysüzdür. Üzümlerimiz iyidir, Siz benim övdüğümü mü? Sanıyorsunuz, onlar o kadar sulu ki, şayet onlara dokunursanız yarılırlar.”¹¹¹

“İdare; ne Ankara’daki tarım bakanı ne de vilayet yetkilileri şartları iyileştirmek için işi sıkı tutuyorlar. Birinci çaba vilayetin nazik yüzünü from one-third to one-half artırmaktı. Hatta ikinci yarım ile hiçbir şey yapılamazdı çünkü engebeli dağlardan ibareti. İdarenin ücretsiz tohumlar dağıtması, vilayette yayınlanan gazetelerdeki yazılmasıyla pamuk üretimini cesaretlendirdi.

Tütün önce ekildi sonra fiyatların düşük olması dolayısıyla vazgeçildi, şimdi yavaşça yeniden ortaya çıktı. Devlet tekelinin yüksek fiyatlar vermesinden bu yana seneden seneye haşhaş tarlalarında genişlemeler oldu. Önceki senenin hasadı 12 ton çünkü üreticiler bir kilosunu 7 veya 8 liraya satmaktadırlar bu demektir ki, senelik gelir yaklaşık 100.000 ltq.??? (L 16.250)”¹¹².

Aynı senelerde açılan sulama kanalları ile bahçecilik ve tarım alanında yeni hamlelere sebep oldu. En önemli meyvenin iyi ürün alındığı senelerde kaysı olduğu bilinmektedir. Yüksel gelir getiren kaysının tüketiminin mühim bir kısmı il dışına ve yurt dışına ihraç edilmektedir. Bunun yanında tahıl tarımı diğer önemli üretim alanıdır. Sulu ve kuru tarım ziraatının yapıldığı geniş ekim alanları bulunmaktadır. Bu iktisadî imkânlar nüfusun artmasının en önemli sebeplerinden biridir. Devlet; bahçe bitkileri ve Afyon üreticilerine kredi vermektedir. Bu kredilerin toplam miktarını tespit edilememektedir. 1935 senesinde Ziraat Bankası Malatya’daki üreticilere 400.000 tı kredi verdiği¹¹³ düşünülürse her sene yaklaşık miktarlarda kredi kullanılmış olması mümkündür denilebilir. Yine Malatya’da 1934’de köylülere kredi veren Tarım kooperatifi kurulmuştur¹¹⁴. Bütün Türkiye’de olduğu gibi Malatya’da da düşük faizli kredinin yanında köylülere ücretsiz tohum da dağıtılarak köylü desteklenmektedir¹¹⁵.

¹¹¹ L. Linke, a.g.e., s. 201-202

¹¹² L. Linke, a.g.e., s. 204-205

¹¹³ L. Linke, a.g.e., s. 202

¹¹⁴ L. Linke, a.g.e., s. 205

¹¹⁵ L. Linke, a.g.e., s. 205

Malatya'da gelişen bir iktisadî alan da hayvancılıktır. Türkiye'nin en mühim at yetiştirme merkezlerinden biri Malatya'da bulunmaktadır. Sultan Abdülaziz devrinde açılan çiftlikte Türkiye'nin ve dünyanın en iyi cins arapatları yetiştirilmektedir. 1929'da Vekiller Heyeti kararnamesi ile amme hizmetine açılmıştır ve 1934 senesinde Sultansuyu Harası adını almıştır¹¹⁶. Bu müessesenin Malatya ekonomisine girdisi oldukça yüksek rakamlardadır¹¹⁷. Malatya'da küçük ve büyükbaş çok sayıda hayvan yetiştiriciliği yapılmasına rağmen 1930'lu senelerle ilgili rakamlar bulunmamaktadır.

İ-Diğer İktisadî Faaliyetler:

Malatya'daki iktisadî faaliyetlerin tamamını ortaya koymak mümkün olmamaktadır. Burada yukarıdaki başlıklarda veremediğimiz birkaç hususta kısa izahlar yapılacaktır. Malatya'da 1923'de şehri aydınlatmak maksadıyla 400.000 tl sermayeli bir aydınlatma şirketi kurulmuştur. 1924'de Mahmut Nedim Bey'in öncülüğünde 400.000 TL sermayeli "*Malatya Teşebbüsat-ı Sınaiye Türk Anonim Şirketi*" kurulmuş¹¹⁸ ve iktisadi faaliyetlerde bulunmaya başlamıştır. Yabancı sermayeli bir şirket olan Alman Simens şirketi 1925'de Tecde'de¹¹⁹ ve 1928'de Gündüzbey'de¹²⁰ iki elektirik santaralı işletmeye açmıştır.

Malatya'da 1929'da iktisadî ve ticarî faaliyetleri merkezi bir idare altında yönetmek üzere "*Ticaret ve Sanayi Odası*" açılmıştır. Ancak faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olunamamaktadır¹²¹. Bu bakımdan dönemle alakalı bilgiler eksik kalmaktadır.

Malatya'da yaşayan esnaf ve tüccar kredi ihtiyaçlarını Şekerbank ve Osmanlı

¹¹⁶ 1844'de Mamüratü'l-aziz Mutasarrıfı Mustafa Sabri Paşa, Defterdar Sabri Bey ve Malatya Tütün Gümrüğü Memuru Hacı Ahmet Efendi tarafından açılan işletme 1865'de Hazine tarafından geri alınmış ve Saraya Arapatı yetiştirmek üzere düzenlenmiştir. Salih San, *Kalkınan Malatya*, Malatya 1955, s. 32

¹¹⁷ Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya, s. 62-70

¹¹⁸ Bkz. Malatya Teşebbüsatı sınaiye Türk Anonim Şirketinin 1929 senesi Heyeti İdare ve Mürakıp İle Senelik Blaçosu, Malatya Vilayet Matbaası, 1930; M. A. Cengiz, *a.g.e.*, s. 92

¹¹⁹ M. A. Cengiz, *a.g.e.*, s. 9

¹²⁰ L. Linke, *a.g.e.*, s. 202

¹²¹ Malatya Ticaret ve Sanayi Odası'nın düzenli bir arşivi bulunmadığından 1970'den önceki zamanla ilgili bilgilere ulaşmak ve sağlıklı değerlendirmek mümkün olmamaktadır. <http://www.malatyatso.com.tr> adlı internet sitesi MTSO'nun tarihçesi ile ilgili bilgilere şöyle başlamaktadır: Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Sanayi Devrimi'ne hazırlanan Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün talimatlarıyla önce pilot bölgeler kurulmak üzere Ticaret Odaları oluşturulmaya başlandı. O Dönemde bu pilot bölgeler arasında Malatya'da vardı ve önde gelen tüccarlar o dönemde Oda'nın yetkilisi olma konusunda ikna ediliyordu. 1928'e gelindiğinde harf devrimi ile birlikte Oda kayıtları yeniden tanzim edilmeye başlandı ve tüccarlar yeniden oda ile ilgili çalışmalara başladı. Dönemde sanayi kavramı henüz fazlaca bilinmediğinden odanın işlevi de biraz farklıydı. Mesela Borç para alımlarında Odanın kefaleti büyük önem arz ediyordu.

Bankası'nın¹²² Malatya'daki şubelerinden temin etmekteydiler¹²³. Şekerbank Malatya şubesinin 1930'lu senelerde yerini tespit etmek mümkün olmadı. Osmanlı Bankası ise, Şirket Han'¹²⁴ın içerisindeydi. Linke, Osmanlı Bankası hakkında bilgi verirken hanın 1935'deki durumu için, "Daha önce han (caravanserai) olan bir yerde üç odada meskûndur. Hepsi aynı kalıpta inşa edilmişti: zemin üzerine döşenmiş bir kare açık avlu dar bir merdivenle çıkılan galery ve oradan dar küçük kapılarla girilen odalar"¹²⁵ diye bilgi vermektedir.

Hülasa Malatya 1930-1938 seneleri arasındaki Türkiye'nin diğer şehirlerinden farklı olmayan modernleşme süreci geçirmiştir. Bu süreçte mühim sosyal, kültürel vs. değişimler yaşanmıştır. Türkiye'nin yaşadığı modernleşme sürecinin şehirler esas alınarak mukayeseli ortaya konulması gerekmektedir. Bu da Türkiye'de Sosyal Tarihçiliğin gelişmesine uygun olarak yürüyebileceği için biraz daha zaman alacağı kabuledilebilir. Ancak bu çalışmaların süratle yürütülmesi gerektiği de unutulmamalıdır.

¹²² "Daha önce han (caravanserai) olan bir yerde üç odada meskûndü. Hepsi aynı kalıpta inşa edilmişti: zemin üzerine döşenmiş bir kare açık avlu dar bir merdivenle çıkılan galery ve oradan dar küçük kapılarla girilen odalar. Osmanlı Bankası olarak tarif edilen yer Şirket Han'dır". L. Linke, buraya Kervansaray (caravanseria) diyor), L. Linke, *a.g.e.*, s. 197

¹²³ Mevlüt Oğuz, *Malatya Tarihi ve Sosyal Ekonomik Durumu*, İstanbul 2000, s. 501; YA, VII, s. 5428

¹²⁴ Şirket Han'la ilgili bilgiler veren Ahmet Şentürk, "Bir zamanlar, içerisinde belli başlı tüccarların bulunduğuhan Malatya'nın ticaret hayatına girmiş bir yapıydı. Şimdi Malatya Müzesi'nde bulunan kitabesinde şu kayıt var. "Yeni Şirket Han'ı (1338-1340)" Bunlar M. 1922-1924 tarihlerine tekabül ettiğinden han günümüzden 65 yıl önce 48 kişinin el ele vermesiyle meydana getirilmiştir". Ahmet Şentürk, "Şirket Han'ının Ardından", *Malatya'nın Sesi*, S: 26 (Malatya 1991), s. 20

¹²⁵ L. Linke, *a.g.e.*, s. 197

KAYNAKLAR

- AĞALDAĞ, Sabahattin, *Eskiçağlardan Bizans Dönemine Kadar Malatya Tarihi* (Basılmamış Doktora Tezi), Konya 1988.
- ALBAYRAK, Sadık, *Son Devir Osmanlı Uleması*, C. I-IV, İstanbul 1996.
- ATATÜRK, Mustafa Kemal, *Söylev, I.*
- ATAY, Hüseyin, "Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi ve İslâm'da Eğitim", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, S. 35, C. XII, (Temmuz 1996), Ankara 1996.
- AYDIN, Mesut, *Atatürk ve Malatya*, Malatya 2006
- BERKES, Niyazi, *Çağdaşlaşma*, İstanbul 1978.
- Bursalı Mehmet Tahir, *Osmanlı Müellifleri*, C. 1-3, İstanbul 1972
- CENGİZ, Mehmet Ali, *Mondoros'tan Cumhuriyet'e Malatya*, Malatya 2000.
- CHP, *1923-1933 10. Yılı Kutlama Komisyon Raporu. Cumhuriyetin 15. Yılında Malatya.*
- ÇOLAK, Hüseyin, *Malatya*, Malatya 1967.
- DARKOT, Besim, "Malatya" *İslam Ansiklopedisi*
- DİE, *Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 50 Yılı*, Ankara 1973
- ERGÜN Aybars, *İstiklal Mahkemeleri*, Ankara 1982.
- ERGÜN, Mustafa, *Atatürk Dönemi Türk Eğitimi*, Ankara 1982.
- ESKİ, Mustafa, "Mustafa Necati", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, S. 35, C XII, (Temmuz 1996), Ankara 1996.
- GÖĞEBAKAN, Göknur, *XI. Yüzyılda Malatya*, Malatya 2000,.
- GÖĞEBAKAN, Göknur, *Fotoğraflarla Geçmişte Malatya*, Malatya 2004.
- GÖĞÜNÇ, Nejat, *Malatya'dan Görüş*, İstanbul 1985.
- GÜRTAŞ, Ahmet, *Atatürk Dönemi Din Eğitimi*, Ankara 1986.
- HAZZARD, Paul, *Batı Düşüncesindeki Büyük Değişim*, (Çev. Erol Güngör), İstanbul 1981. <http://malatya.bel.tr>. (15. 08. 2007).
- HOC AOĞLU, Durmuş, *Laisizm'den Millî Sekülerizm'e*, Ankara 1995.
- HONİGMAN Ernest, *Bizans'ın Doğu Sınırı* (çev. Fikret Işıltan), İstanbul 1970.
- KAFESOĞLU, İbrahim-SARAY, Mehmet, *Atatürk İlkeleri ve Dayandığı Tarihi Temeller*, İstanbul 1983.
- KARAGÖZ, Mehmet, *16. ve 17. Asırlarda Malatya*, İstanbul 2003.
- KARAKOÇ, İrfan, "Yabancıların Hatıralarında Osmanlı İmparatorluğu ve Yabancı Yazarların Osmanlılarla İlgili Olarak Türkçede Yayınlanmış Anıları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", *Osmanlı IX*, (Edt. Güler Eren) Ankara 1999.
- KEZER, Aydın, *Türk ve Batı Kültürü Üzerine Denemeler*, Ankara 1986.

- KINAL, Firuzan, *Eski Anadolu Tarihi*, Ankara 1999.
- LEWİS, Bernard, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev. Metin Kıratlı), Ankara 1996.
- LİNKE, Lilo, *Allah Dethroned -A Journey Through Modern Turkey-*, Londra 1972.
- LÖSCBURG, Winfried, *Seyahatin Kültür Tarihi*, (ter. Jasmin Traub), Ankara 1998.
- MAKAL, Tahir Kutsî, "Malatya'nın İlk Belediye Başkanı Hasan Bey Hakkında Bazı tespitler", *III. Battal Gazi ve Malatya Çevresi Halk kültürü Sempozyumu*, (19-21 Ekim 1988 Malatya), Malatya 1988.
- MAKAL, Tahir Kutsî, "Battal Gazi'den... Hasan Bey'e..." *III. Battal Gazi ve Malatya Çevresi Halk kültürü Sempozyumu*, (19-21 Ekim 1988 Malatya) Malatya 1988.
- Malatya' 96 İl Yıllığı*.
- Malatya Teşebbüsâtı Sınaiye Türk Anunim Şirketinin 1929 senesi Heyeti İdare ve Mürakıp İle Senelik Blançosu*, Malatya Vilayet Matbaası, 1930.
- MARDİN, Şerif, *Türk Modernleşmesi*, İstanbul 1999.
- MOLTKE, Helmut Von, *Türkiye Mektupları*, (Çev. Hayrullah Örs), İstanbul 1969.
- OĞUZ, Mevlüt, *Malatya Tarihi ve Soyo-Ekonomik Durumu*, İstanbul 2000.
- ÖZKAN, Orhan, "Atatürk Dönemi Sağlık Politikası", *Atatürk Dönemi Ekonomi Politikası ve Türkiye'nin Ekonomik Gelişmesi*, Ankara 1982.
- SAN, Salih, *Kalkınan Malatya*, Malatya 1955.
- SEZER, H. Emin, *Türk-İslâm Döneminde Malatya*, (Basılmamış Doktora Tezi)İstanbul 1988.
- SEVİM, Veli, *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası I*, Ankara 2001.
- SHAW, Stanford J-SHAW, Ezel Kurat, *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, II, (Çev. Mehmet Harmancı), İstanbul 1983.
- ŞAHİN, Gürsoy, *İngiliz Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplumunu ve Türk İmaju*, İstanbul 2007.
- ŞENTÜRK, Ahmet, "Şirket Han'ının Ardından" *Malatya'nın Sesi*, S: 26 (Malatya 1991), Malatya 1991.
- ŞENTÜRK, Ahmet-GÜLSEREN, Mehmet, *Malatya'da Yer adları ve İlkler*, Malatya 2005.
- TIZLAK, Fahrettin, *Osmanlı Döneminde Keban-Ergani Yöresinde Madencilik (1775-1850)*, Ankara 1997.
- TOYNBEE, Arnold J., *Türkiye*, İstanbul 1971.
- TURAL, Mehmet Akif, *Atatürk Devrinde İktisadi Yapılanma ve Celal Bayar (1920-1938)*, Ankara 1987.
- YALVAÇ, Celal, "Atatürk Evi'nin Öyküsü", (<http://www.malatyahaber.com>).
- Yurt Ansiklopedisi*, "Malatya" İstanbul 1982-83.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 325-342, ELAZIĞ-2008

7 NUMARALI KISAS DEFTERİ'NİN (S. 1-70) TANITIMI

The Introduction Of Retaliation Records Numbered 7 (Page 1-70)

Ali TURAN

*Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Tarih Anabilim Dalı, Elazığ.*

Ahmet AKSİN

*Fırat Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Tarih Bölümü, Elazığ.*

ÖZET

Kıyas; İslam şeriatında işlenen suçun dengiyle tayin olunan ceza anlamına gelmektedir. Kıyas Defterleri ise Divan-ı Hümayundan verilen cezaların uygulanmasına ait hükümlerin kaydedildiği defterlerdir. Biz bu araştırmamızda 160 sayfalık 7 numaralı Kıyas defterinin ilk 70 sayfasını transkribe ederek defterdeki bilgileri değerlendirmeye çalıştık. Tesbit ettiğimiz en önemli husus Osmanlı Devletinde yargılamanın oldukça hızlı ve adil olduğudur. Ayrıca Osmanlı'nın halkının güvenliğini ve devlete olan güvenini sürekli kılmak amacıyla yargının işleyişine önem verdiği ve merkezden sürekli sistemi sıkı bir denetim altında tuttuğu da gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kıyas, güvenlik, hüküm.

ABSTRACT

Retaliation means punishment of crime in terms of Islamic Sheriat (bunun yerine Islamic Laws da kullanılabilir). The Retaliation Records includes all decisions made by Dîvân-ı Hümâyûn on the execution of sentences. In this research, the first 70 pages of the Retaliation Records numbered 7 (160-page) was transcribed to evaluate better the knowledge. The most important point found in the records that judgement at Ottoman State is so quickly and fairly. Moreover, it is seen that the judicial process is kept under control to provide continuity of Ottomans security and their trust in State.

Key Words: Retaliation, Security, Judgement.

GİRİŞ:

İnsan; fitratı gereği toplum halinde yaşayan bir varlık olup onun belirli bir kısım kurallara riayet etmesinin toplum hayatının bir gereği olduğu tartışılmaz bir gerçeklik arz etmektedir. Herkesin istediğini yapmak istediği yerde hiç kimse istediğini yapamaz. Baş olmayan yerde herkes baş, herkesin baş olduğu yerde de herkes köledir. İşte bütün bu kargaşanın önlenmesi için insanların birbirleri ile ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen yaptırımı bağlı kurallar gereklidir ki, buna da hukuk denilir. O halde hukuku insanın canlı doğmak şartı ile ana rahmine düştüğü andan öldükten sonrasına kadar kişi ile ilgili bir alan olarak tanımlayabiliriz.

Bulandırılmadığı ve ihlal edilmediği sürece hukuk, teneffüs ettiğimiz hava gibi görünmez ve tutulmaz bir şekilde etrafımızı kapladığını, ancak kaybettiğimizde değerini anladığımız sağlık gibi sezilmez bir şey olduğunu da azımsayamayız. Tarih boyunca bir haksızlığa uğrayan, şahsına veya malına bir tecavüz yapılan kimse hukukçu olsun olmasın her daim hukukun ve hukuk düzeninin varlığını ve gereğini hissetmiştir, hissedecektir.

Bilindiği üzere “*adâlet*” (عدالت) kelimesi Arapça olup, eşit davranmak, hak yememek, ayırım yapmamak, adaleti gözetmek, denk olmak, dengelemek, denk tutmak “*an*” (عن) ile kullanıldığı zaman dönmek, sapmak, ayrılmak vb. gibi anlamlara gelmektedir.

Osmanlı toplumunda, adalet ve hak arama konusunda etnik ayırım söz konusu olmamaktaydı. Adalet, hak ve hukuk fikrinin insanlar arasında yerleşmesi ile mümkün olduğuna göre, hukuk, medeni hayatın dayanağı, toplum içerisinde emniyetin garantisidir. Haksızlıkların önüne, adalet yani hukuk kurallarının doğru bir şekilde uygulanması ile geçilebilir. Bu sebeple toplumda hukukun değeri her şeyin üstünde ve önünde gelir.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla birlikte yeni ve orijinal bir hukuk sisteminin başladığını söylemek mümkün değildir. Zira bu devleti kuranlar daha önce kurulmuş Türk ve İslam devletlerinden birçok şeyin yanı sıra, o zamana kadar yürürlükte olan ve büyük oranda birlik arz eden bir hukukî yapıyı da miras almışlardır. Ancak Osmanlıların, almış oldukları bu hukukî mirası hiç değişikliğe uğratmadan uyguladıklarını düşünmekte mümkün değildir. Altı asırlık bir süreç içinde, miras alınan bu hukukî yapıda gerekli değişiklikler ve ilaveler yapılmıştır. Osmanlı hukukunun temelini İslam hukukunun oluşturduğu da inkâr edilemez. Ancak İslam hukuku uygulamasında gerek mezhep ayrılığına gerekse sosyal, siyasi ve kültürel farklılıklara bağlı olarak devletten devlete bir takım değişikliklerin olduğu da bir vakıadır. Bu farklılıkları Osmanlı Devleti'nde gözlemlemek mümkündür. Ayrıca buna İslam hukukunun ayrıntılı olarak düzenlemediği

veya düzenlemesini devlet başkanlarına havale ettiği alanlarda Osmanlı padişahları tarafından dönemin ihtiyaçları ve anlayışı ışığında hukuk kurallarının bulunduğu olgusu da eklenmelidir. Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde altı asırlık Osmanlı uygulamasının nasıl kendine özgü bir hukuki yapı ortaya koyduğu kolayca anlaşılır. O halde Osmanlı hukuku denince hatıra İslam hukukunun teorik esaslarıyla, bu hukukun altı asırlık uygulamasında aldığı şekiller ve Osmanlı hükümdarlarının kendilerine tanınan alanlarda koyduğu hukuk kuralları ve kanunlar gelmektedir.

I- KISAS DEFTERLERİ HAKKINDA GENEL BİR DEĞERLENDİRME:

Kısas; İslam şeriatında suçluya işlediği suçun dengi bir ceza uygulanması; suç ile ceza arasında eşitlik demektir. Kısas Defterleri ise Divan-ı Hümayundan verilen cezalarının icrasına ait hükümlerin kaydedildiği defterlerdir. Nefy ise; sürgün cezasıdır. Nefy ve Kısas Defterleri, Divân-ı Hümayûn tarafından verilen bu tür cezaların icrasına ait hükümlerin kaydına mahsus defterlerdir.

Tablo – 1; 989 numaralı Divân-ı Hümayûn Defterleri Katalogu'na kayıtlı Nefy ve Kısas defterleri

Katalog Gen.No.	Sıra No	Tasnifin (Fonun) Kodu	Tarih		Sahife Adedi
			Hicrî	Miladî	
989	1	Nefy ve Kısas Defterleri	1256 - 1259	1840 - 1843	137
	2		1259 - 1264	1843 - 1848	192
	3		1264 - 1272	1848 - 1856	187
	4		1272 - 1279	1856 - 1863	202
	5		1279	1863	356
	6	Kısas Defterleri	1264 - 1273	1848 - 1856	190
	7		1273 - 1278	1857 - 1862	160
	8		1278 - 1287	1861 - 1870	232
	9		1287 - 1291	1870 - 1874	242
	10		1291 - 1327	1874 - 1903	233

Yukarıda verdiğimiz tabloya dikkat edildiğinde (bkz. Tablo-1)¹ Başbakanlık Arşivinde Nefy ve Kısas defterleri serisinden 989 numaralı "Divân-ı Hümayûn Defterleri

¹Bu tablo için bkz. www.devletarsivleri.gov.tr/yayin/osmanli/rehber_osm/096_06_bi_nefy.htm-7k.

Katalogu’nda kayıtlı H.1256–1327 / M. 1840–1903 tarihleri arasındaki ceza kayıtlarını ihtiva eden 10 adet defter vardır.

Bu defterler kronolojik olarak tasnif edilmiş olup defterlerde zikredilen dönemlere ait Kısas Defterleri, ait oldukları dönemle ilgili olarak Osmanlı Devleti’nde işlenen suçlar ve bu suçların karşılığında suçlulara verilen cezaları ihtiva etmektedir.

II- 7 NUMARALI KISAS DEFTERİ

A- 7 NUMARALI KISAS DEFTERİ’NE DAİR TEKNİK BİLGİ

İncelemiş olduğumuz 7 Numaralı Kısas Defteri büyük boy olup, yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere toplam 160 sayfa olarak görülmesine karşın birinci sayfanın boş olduğunu ve defterin ikinci sayfadan başladığını ve sondaki 159 – 160. sayfalarının da boş olduğunu görmekteyiz. Buradan da defterin katalogda belirtilenin aksine 160 sayfa değil de 157 sayfa olduğu anlaşılmaktadır.

Defterde yazılan belgelerin bir kısmının üzerinde belge ile ilgili ve belgenin üst kısmına dik olarak yazılmış der-kenarları² görmekteyiz. Bu der-kenarların bazılarının belge üzerine sığmayarak sayfa üzerinde başka yerlere hatta bir önceki ya da bir sonraki sayfaya da kaydırıldığını, bununda rahat anlaşılabilmesi için der-kenarların sonunda ve başında rakama benzer çeşitli semboller kullanıldığını görmekteyiz. Dağınık olan bu der-kenarlar transkrib esnasında birleştirildiğinde anlam bütünlüğü açısından araştırmacıya kolaylık arz etmektedir. Sayfa 19’da iki paragraf arasındaki der-kenar sayfaya dik olarak solda sağa doğru yazılmış olup üst paragrafta iç içe bir görüntü arz etmektedir. Bu da okunuşta karışıklık arz etmektedir. Diğer belgeler ise sadece paragraf halindeki belge metinlerinden oluşmaktadır. Defterde hicrî olarak belirtilen tarihlerin yazımında ise kısaltmalar kullanılmıştır. Yıllar 1273 yerine 273 ya da 1274 yerine 74 şeklinde belirtilmiş, aylar ise harf sistemi olarak yazılmış, biz bunların da açılımlarını belirtme yoluna gittik. Günler ise bazı yerlerde tam tarih olarak verilmesine karşın bazı yerlerde ayın başları, ortaları ya da sonları olarak ya da ayın ilk ve son günü demek suretiyle (Evâ’il, Evâsıt, Evâhir, Gurre, Selh) belirtilmiştir. Bazı belgelerde tarih belirtilmeyerek sonda “aslı gibi”, “aslına tatbiken” ya da “kezalik” gibi ifadeler kullanıldığını görmekteyiz.

Defterin zeminindeki siyahlıklardan, özellikle kâğıtta ki lekeli görüntülerden, dolaylı bazı kelimelerin okunuşunda zorluk görülmektedir. Özellikle sayfa 48’de sonda iki kelimedede sanki ıslanmış ve mürekkebi aşağı akmışçasına veya yazıldığında mürekkebi

² Bu der-kenarlar ile ilgili belge örneği de ekler kısmında bulmak mümkündür.

henüz kurumadan üzerine dokunularak aşağı çekilmiş gibi bir durum gözlemlenmiştir. Aynı durum sayfa 64'de orta paragrafta "mezburenin" kelimesinde, sayfa 72'de, sayfa 78'in sonunda iki kelimedede, sayfa 89'da son satırda sayfa 133'de alttaki der kenarda, sayfa 140'da ilk paragrafın sonunda, sayfa 141'de ikinci paragraf üçüncü satırda "nahiyesi" kelimesinde de bu siyahlıklar mevcuttur.³ Birbirini takip eden 95 ve 96. sayfaların bulunduğu defter yaprağında delikler mevcuttur. Aynı durum 147 – 148. sayfaları barındıran yaprakta da gözlenir⁴. Deliklerin çapı 2 – 3 mm.yi geçmemekte olup, üzerlerinde buldukları kelimenin okunuşunu zorlaştırmaktadır. Diğer bir taraftan üsluptaki klişelik sebebiyle defter genel mahiyette incelendiğinde bu zorlukların üstesinden gelinilebildiğini görmekteyiz. Genel olarak defterde ciltlemeden doğan bir sıkılık mevcut olup iç kesimlerde, iki sayfanın birleştiği yerlerde, yazılar birbirine yakındır. Öyle ki bu sebeple sayfa 121'de alt paragrafın cilde yakın kısmı okunamamakta, aynı durum sayfa 122'de de gözlenmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere defterin genel yazı tipinde koyuluklar ve solukluklar mevcuttur. Ayrıca bazı kelimelerin yaldızlı yazılması ve bu yaldızların bazı kelimelerin üzerini kapatmasından dolayı okuyuş zorluğu çekilmektedir. Ayrıca defterdeki kâğıdın renginin yaldıza yakın sarılıkta olması yaldızı silinen yazıları da silik göstermektedir⁵. Bunun yanı sıra sayfa 81'de orta paragrafta üçüncü satırın sonunda "ve merkurum" diye bir tabir mevcut olup üzeri tamamen sarı yaldızlı mürekkeple kapalıdır. Sayfa rengi de esas alındığında bunun fotokopide görülemeyeceği varsayılır ise okunuştaki yanılma ya da yorumda yanlışlık kaçınılmazdır.

Defterin tamamı yukarıda da belirttiğimiz üzere 160 (boşluklar ile 157) sayfa olup, Hicrî 1273–1278 / Miladî 1857–1862 arasını kapsamaktadır. Biz elde olmayan sebeplerden dolayı defterin Gurre-i CÂ (Cemâziye'l-Evvel) 1273 (28 Aralık 1856) ile Evâsıt-ı M (Muharrem) (1)276 (10 – 19 Ağustos 1859) tarihleri arasını ihtiva eden ilk 70 sayfalık bölümünü transkribe etmek zorunda kaldık. Defterde yer alan belgelerdeki üslubun her belgede aynı olması, kullanılan tabirlerin klişeliğinin yanı sıra çok az yerde farklı ifade kullanılmış olması araştırmacıya transkrib esnasında kolaylık sağlamaktadır.

B- 7 NUMARALI KISAS DEFTERİ'NİN İÇERİĞİ HAKKINDA BİLGİ

Defter adından da anlaşılacağı üzere kısas davaları hakkında bilgi ihtiva

³ Hata bu lekelenmeler sanki tahrip edilmişçesine bir boyut teşkil eder.

⁴ Defterdeki bu deliklere sayfa 95'in sekizinci satırı, sayfa 96'nın ikinci paragrafının dördüncü satırında, sayfa 147'de ikinci paragraf onuncu satır; sayfa 148'de ikinci paragraf altıncı satırın sonunda cilde yakın yerde rastlanılmıştır.

⁵ Bu gibi kelimeler özellikle 141. sayfanın sonu, sayfa 147'de, sayfa 148'in ilk paragrafının son üç satırında, hatta sayfa 149'da son üç satırda sıkça görülüyor.

etmektedir. Osmanlı adli sisteminin işleyişi hakkında bizleri aydınlatmaktadır. İncelediğimiz kısım içerisinde iki kişi arasında vuku bulan münakaşa, yol kesme, gasp, eşkıyalık, alacak, ticari rekabet, firar, v.s. sebeplerle işlenen cinayetler ile devletin bu cinayetlere vermiş olduğu cezalar yer almaktadır.

Defterin katalogda belirtilenin aksine 160 sayfa değil de 157 sayfa olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sayfadan başlayan defterin başında dibace diye tanımladığımız büyük yazı ile yazılmış, defteri yazan kâtibin adının ve defterin kaleme alındığı tarihin yazılarak kâtime yapılan duanın yer aldığı başlangıç kısmını ve müteakibinde de kaydedilen diğer belgelerin geldiğini görmekteyiz. Bu dibaceleri sayfa 2'nin yanı sıra sayfa 10, 27 ve sayfa 32'de de görmekteyiz⁶. Defterde yazılan belgelerin bir kısmının üzerinde belge ile ilgili ve belgenin üst kısmına dik olarak yazılmış der-kenarların her belgede verilmediğini 128 belgeden 47 tanesinde yer aldığını görmekteyiz. Bu der-kenarlarda olayın neticesinin belirtildiği göz önüne alındığında önemi bir derece daha artmaktadır. Bu der-kenarlardan hareket ederek 10 olayda diyet karşılığı sulh, 3 olayda karşılıksız sulh 33 olayda da kısasın gerçekleştirildiğini görmekteyiz. Buradan da kısasın sulh oranına kıyasla daha ağır bastığı sonucunu görmekteyiz. Dikkat çekici diğer bir unsur ise olayların hemen hemen hepsinin ölüm sonucu görülen davalar olduğunu görmekteyiz. Yaralama sonucu her hangi bir kısas görülmez. Yani her hangi bir organın kısas olarak kesildiğini göremeyiz. Sadece bazı belgelerde maktulün yaralanmadan belli bir müddet sonra vefat ettiğini görmekteyiz⁷.

Bilineceği üzere kısas cezasının uygulanabilmesi için bazı şartların bulunması gerekmektedir:

- 1) Suçlu akil (akıllı) ve baliğ (ergenlik çağına gelmiş) olmalı.
- 2) Suçun hata veya zor sonucu değil, amden (kasten, bilerek) işlenmesi.
- 3) Öldürülen kişinin mirasçılarının kısas istemeleri ve kısas yerine getirilirken, ölen kişinin mirasçılarının hazır bulunması.

İncelemiş olduğumuz belgelerde bu kıstasların birebir oluştuğunu hatta kısasın birinde bizzat maktulün babasının kılıç ile kısasa iştirak ettiğini de görmekteyiz⁸.

Olaylarda işlenen cinayetlerin sebebi 91 belgede belirtilmemekle beraber belirtilen

⁶ Belge numaraları defterin transkribi esnasında araştırmayı kolaylaştırmak amacı ile tarafımızca verilmiş olup incelediğimiz ilk 70 sayfalık bölüm 128 belgeden oluşmaktadır.

⁷ Bu durumlara Sayfa 6, Belge No: 10'da yaralamadan bir saat sonra; Sayfa 37, Belge No: 65'de yaralamadan üç gün sonra; Sayfa 68, Belge No: 125'de yaralamadan bir saat sonra; Sayfa 69-70, Belge No: 127'de yaralamadan beş buçuk saat sonra vuku bulduğunu görmekteyiz.

⁸ Bu durum sayfa 67 belge 123'te yer almaktadır ve bu belgenin örneği ekler kısmında belirtilmiştir.

37 belgede ise iki kişi arası münakaşanın ağır bastığını görmekteyiz. Bunu sırasıyla eşkıyalık, gasp ve hırsızlık, kasten ve bilerek, kazara, hapisten firar, askerden firar, ticari rekabet⁹ ve alacak meselesinden işlenen cinayetlerin geldiğini görmekteyiz¹⁰. Bir olayın kanımızca kazara işlenmiş bir cinayet olduğunu söyleyebiliriz. Zira sayfa 4-5, belge no: 8'de böyle bir durum dikkatimizden kaçmamıştır¹¹.

Olaylarda kullanılan silahlara baktığımızda basit silahların ateşli silahlara göre daha fazla olduğunu gözlemlenmiştir. 5 olayda kullanılan silah belirtilmemiş olup basit silahlarda 41 olayla bıçağın, ateşli silahlarda ise 40 olayla tüfeğin ilk sırada geldiğini görmekteyiz. Kullanılan silahların isimlerini belirtecek olursak; taş, sopa, asa, ustura, balta, bıçak, çakı, hançer, kama, kalemtırtaş, kazma, şiş, kılıç, mil, sivri burunlu demir tokmak maşası, çalı tırpanı, tırmık, tabanca, piştov¹², tüfek, maktulün ağzına çevre¹³ sokarak ve çıplak elle boğmak suretiyle olduğunu belirtebiliriz.

Olayların vuku bulduğu suç mahalleri 89 belgede belirtilmemiştir. Geride kalan kısım içinde 15 belgede olay hanede vuku bulmuş ki bunun 4 tanesinde maktulün misafirlikte bulunduğunu görmekteyiz¹⁴. Hatta bu olayın geceleyin maktulün evine baskın şeklinde olduğu da gözlemlenmiştir¹⁵. 5 belgede olayın maktul yolda yürürken 19 belgede de çeşitli mahallerde vuku bulduğunu görmekteyiz. Maktulün katil ve katillerce olaydan sonra suçu gizlemek amacıyla çeşitli mahallere terk edildiği de gözlemlenmiştir¹⁶.

⁹ Bu konu ile ilgili belge örneği ekler kısmında belirtilmiştir.

¹⁰ İşlenen cinayetlerin 14 olayda münakaşa, 8 olayda eşkıyalık, 8 olayda gasp ve hırsızlık, 2 olayda kasten, 1 olayda kazara (kanımızca, yorumlayarak) 1 olayda hapisten firar, 1 olayda askerden firar, 1 olayda iki kişi arasındaki ticari rekabet, 1 olayda da alacak meselesi sebebiyle vuku bulduğunu görmekteyiz.

¹¹ Sayfa 4-5, belge no: 8'e göre "Bosna'da Latinlik Mahallesi sakinlerinden Bozo veled Granko'nun Bosna'da ordumuz olan asakir-i şahaneden hassa ordu-yı hümayunum piyade birinci alayının dördüncü taburu birinci bölüğünün beşinci onbaşı ve Karahisar Teallu Kazası ahalisinden Ali bin Hüseyin tarafından, merkum Ali taburuyla beraber talime gider iken mütevefa-yı merkumu hanesi kapısı önünde sağ memesi altından tüfek kurşunuyla vurulmak suretiyle, katledildiğini ve varis-i maktulce verilecek karara göre katil-i merkuma kısas uygulanıp uygulanamayacağını belirten 27 Ocak-5 Şubat 1858 tarihli ferman ile taraflar arasında sulh olunarak katil-i merkumun hapsi tarihinden itibaren yedi sene müddetle tersane-i amirede kürek olunmasını belirten 5 Aralık 1857 tarihli der-kenar." yer almaktadır ki zikrolunan belgeden maktulün ailesinin sulhu karşılıksız kabul etmeleri de kanımızca olayın kaza olduğuna delalettir. Gene bu belgeden devletin askerinin tedbirsizliğini affetmediğini ve yedi sene tersane-i amirede kürek cezası verdiğini görmekteyiz.

¹² Piştov: İtalyanca "Pistole" olarak tabir olunan bir tür tabancadır. Osmanlıca adı "Piştov" olup, belgeler de "Biştov" olarak ta geçer.

¹³ Çevre bir çeşit başörtüsüdür. Halk dilinde yazma olarak da bilinir.

¹⁴ Bu olaylar sayfa 11-12, belge no:20'de; sayfa 60, belge no: 110'da; sayfa 55, belge no: 99'da; sayfa 25, belge no: 44'de vuku bulmaktadır.

¹⁵ Bu olaylara da sayfa 29, belge no. 52 ve sayfa 30, belge no:54'te rastlamaktayız.

¹⁶ Bu olaylara sayfa 20, belge no:35'de sayfa 21, belge no:37'de; sayfa 34-35, belge no:61'de; sayfa 35, B.62'de ve sayfa 60, B.110'da rastlanmaktadır. Bu konu ile ilgili belge örneği ekler kısmında belirtilmiştir.

İşlenen cinayetlerde hem katil hem de maktul bazında erkeklerin kadınlara üstünlüğü görülmele beraber incelenen bölüm içerisinde erkeklerin 125 olayda katil, 120 olayda ise maktul konumunda olduğu; buna karşın kadınların 2 olayda katil, 9 olayda maktul konumunda olduğu gözlemlenmiştir.

Defterde merkez haricinde taşrada da vuku bulan olayların konu alındığını ve sadece Müslim değil aynı zamanda gayrimüslimler arasındaki davalarında konu edildiğini görmekteyiz. Buradan da devletin merkezî otoritesinin ne derece sağlam işlediğini ve gayrimüslim tebaanın Osmanlı adlî sistemine duyduğu güveni görmekteyiz. Olayları Müslim-Gayrimüslim bazında irdelediğimizde ise; hem katil hem de maktul bazında Müslümanların çoğunluğu teşkil ettiğini görmekteyiz. İncelediğimiz bölüm içerisinde Müslümanların 97 olayda katil, 105 olayda maktul konumunda olduğunu; buna karşın Gayrimüslimlerin 31 olayda katil 23 olayda da maktul konumunda olduğunu görmekteyiz. Bu durum yorumlanırken Osmanlı devleti'nin çoğunluğunun Müslüman tebaadan oluştuğunu göz ardı etmemek gerektiği kanısındayız. Olayların vuku bulduğu şehir merkezlerini irdelediğimizde Trabzon'un 11 olayla ilk sırada olduğunu görmekteyiz. Trabzon'u 7'şer olayla Hüdavendigâr, Konya, Yanya, Bosna; 5'er olayla da Harput ile Bağdat şehrinin izlediği görülür¹⁷. Bölgesel bazda irdelendiğinde Anadolu 67 olayla ilk sırayı alır. Bunu 40 olayla Balkanlar'ın, 15 olayla Ortadoğu'nun, 6 olayla da adaların izlediğini görmekteyiz¹⁸.

Had ve kısas cezalarında, kadınların şahitliği kabul edilmeyerek onların heyecana kapılıp yanılmalarından şüphe edilirdi. Diğer suçlar, medeni yargılamada olduğu gibi, iki erkek veya bir erkek, iki kadının şahitliği ile ispat edilebilmesine hatta bazı hafif cezalarda güvenilir bir tek kişinin şahitliği yahut hâkimin bilgisi yeterli görülmesine karşın; kısas davalarında yukarıda zikrolunan mücbir sebepten ötürü kadınların şahitliğine başvurulmazdı. İncelemiş olduğumuz bölüm içerisinde şahitlerin hepsinin erkek olduğunu ve kadın şahitlerin yer almadığını görmekteyiz.

Avrupa'da, 18. asra kadar sanık ile suçlu birbirine karıştırılır, sanığın suçsuz olması

¹⁷ Defterde adı geçen merkezleri belirtecek olursak; 12 olayla Trabzon, 7 olayla Yanya, 7 olayla Konya, 7 olayla Hüdavendigâr, 7 olayla Bosna, 5 olayla Harput, 5 olayla Bağdat, 4 olayla Şam, 4 olayla Kastamonu, 4 olayla İstanbul, 3 olayla Üsküp, 3 olayla Silistire, 3 olayla Selanik, 3 olayla Niş, 3 olayla Musul, 3 olayla Kıbrıs, 3 olayla Filibe, 3 olayla Bolu, 3 Aydın, 3 olayla Ankara, 2 olayla Vidin, 2 olayla Sofya, 2 olayla Sivas, 2 olayla Siroz, 2 olayla Maraş, 2 olayla Hersek, 2 olayla Haleb, 2 olayla Girid, 2 olayla Edirne, 2 olayla Diyarbakır, 2 olayla Alanya, 2 olayla Karesi, 1 olayla Tırnova, 1 olayla Sayda, 1 olayla Perzerin, 1 olayla Midilli, 1 olayla Manisa, 1 olayla Manastır, 1 olayla Lazistan, 1 olayla İzmir, 1 olayla Hanya, 1 olayla Denizli, 1 olayla Bozok, 1 olayla Adana'nın geldiğini görmekteyiz.

¹⁸ Adalar olarak kastettiğimiz Kıbrıs, Girid ve Midilli adasıdır.

ihtimali gayeye aykırı sayılırdı. 18. asrın ikinci yarısında, zamanın felsefi ve liberal akımlarının tesiri ile sanığın korunması safhasına ulaşıldı. Bu şekilde, devlet kudretinin kötüye kullanılmasını önleme ve ferdi koruma gayesi güdülyordu. Sanıkları suçlu görme ve cezalandırma temayüllerine karşı bir tepki olan bu ikinci safhanın sembolü, “Sanık, suçluluğu sabit oluncaya kadar masum sayılır.” ilkesiydi. Bu ilke daha sonra insan hakları sözleşmesine girmiştir. Had ve kıyas cezasını gerektiren suçlarda ise şahitler dinlendikten sonra, haklarındaki tezkiye işlemleri tamamlanıncaya kadar, emniyet tedbiri olarak, sanık tutuklandığını görmekteyiz. Bunlar dışında, sadece sabıkalı kişiler ve kaçmasından endişe duyulan sanıklar, tedbir olarak tutuklanabilirlerdi. Tutukluların, güvenilir kişilerin kefaletiyle serbest bırakılması ise her zaman mümkündür¹⁹. Dava, iki şahitle ispat edilemediği takdirde hâkim, eldeki delillerle sanığın suçlu olduğu kanaatine varırsa, toplum adına hareket ederek sanığa bazı hafif cezalar verebilirdi ki incelediğimiz kısım içerisinde de bu kıstasların yerine geldiğini görmekteyiz.

Öldürülen kişinin kıyas isteme hakkına sahip olan mirasçılardan yani velilerinden biri, katili affederse veya veli ile katil, belli bir mal, para ile uyuşurlarsa yahut yaralanan kişi suçluyu affederse kıyas yapılmaz; kıyas diyete çevrilir. Yani uyuşmak için bildirilen mal veya para alınır. İncelediğimiz bölüm içinde yukarıda zikredilenin yanı sıra bazı olaylarda karşılıksız sulh olduğunu, ancak devletin taraflar arasında her ne şekilde sulh olursa olsun bir nevi kamu davasını devam ettirerek suçluya sürgün ya da pranga cezasını verdiğini görmekteyiz. Bu durum incelediğimiz kısım içerisindeki bütün sulhlarda görülmektedir.

Had ve kıyas davalarında bizzat görgü şahidinin şahitlikte bulunması icap eder. Başkası namına şahitlikte bulunanlar (şehadeh'ale'ş-şehadeh) ile kadı mektupları bu davalarda delil olamazdı. Bu davalarda şahitlikte bulunanlar ölse veya kaybolsalar, hâkim onların ifadelerine dayanarak karar veremezdi. İnfaz konusunda da durum aynıydı. Henüz ceza infaz edilmeden şahitlerde körlük veya dilsizlik gibi şahitliğe engel bir hal meydana gelse, infaz durdurulur; yargılamanın yenilenmesi ve yeni şahitlerin dinlenmesi gerekirdi. İncelediğimiz kısım içerisinde buna aykırı bir durum gözlenmemiştir. Ceza yargılamasında şüphe, daima sanık lehine kullanılmıştır. Had ve kıyas cezaları da şüphe ile düşer. Hatta bu cezaların ağır olmaları sebebiyle hâkim bir şüphe bulup cezayı düşürmekle görevlendirilmiştir. Bu konuda, sanığa ve şahitlere sorulacak sorular, bütün

¹⁹ Konu ile ilgili hükümleri Mecelle'nin 612, 642, 663 ve müteakib maddelerinde bulabiliriz. Ayrıca uygulama ile ilgili kayıtlara ise maruz sicillerinde rastlamak mümkündür.

açıklığı ile fıkıh kitaplarında yer almıştır. İncelediğimiz kısım içerisinde davanın işleyişiyle ilgili detaylar yer almamaktadır. Bu sebeple mahkemede geçen diyaloglara dolayısıyla da şahitlere sorulan sorulara rastlamamaktayız.

Yine bu defterde devletin yargılama sürecinde en ufak bir şüpheye mahal bırakmayacak derecede sistemli bir şekilde yargılama yoluna gittiğinin yanı sıra davaların işleyiş sürecinin ne kadar hızlı ilerlediğini ve merkeze bağlı bir şekilde yapıldığını görmekteyiz. Osmanlı hukukunda, kısas cezaları sadrazam tarafından tenfiz edilmiş ve infâz için padişahın tasdiki şart koşulmuştur. İncelediğimiz kısım içerisindeki belgelerin tamamının merkezden gönderilen hükümler şeklinde olması buna delalettir.

SONUÇ:

Nefy ve Kısas Defterleri, Divân-ı Hümayûn tarafından verilen cezaların icrasına ait hükümlerin kaydına mahsus defterlerdir. Unutulmalıdır ki hafif cezalarla ağır cezalar aynı değildir. Bir kişiye vurulacak birkaç sopa veya verilecek kısa süreli hapis cezasıyla el kesme, organ kesme veya ölüm cezaları bir tutulamaz. İslam Ceza hukukunda had ve kısas cezaları en ağır cezalardır. Zira İnfazdan sonra bir hata tespit edilirse, onun telafisi mümkün olmaz. Dolayısıyla böyle davalarda hâkime, cezayı düşürecek bir şüphe arama görevi verilmiş ve suçun tereddütsüz ispat edilebilmesi için özel tedbirler alınmıştır.

İncelemiş olduğumuz 7 Numaralı Kısas Defteri'nde, Osmanlı adli sisteminin hemen hemen hiç hata affetmeyen bu dalında ne kadar adil ve hızlı bir yargılama yapmış olduğu gözler önüne serilmiştir. İncelediğimiz kısım içerisinde iki kişi arasında vuku bulan münakaşa, yol kesme, gasp, eşkıyalık, alacak, ticari rekabet, firar, v.s. sebeplerle işlenen cinayetler ile devletin bu cinayetlere vermiş olduğu cezalar yer almaktadır. Bu cezalar arasında maktulun varislerinin katili affetmemesi sebebiyle katile kısas uygulanması olduğu gibi; maktulün varislerince katilin affedildiği ve kısıstan vazgeçildiği de gözlemlenmiştir. Ama bu durumda bile devlet suçluyu hemen serbest bırakmamış, bir nevi amme davası devam ederek suçlulara kürek yada pranga cezası verilmiştir.

Yine bu defterde devletin yargılama sürecinde en ufak bir şüpheye mahal bırakmayacak derecede sistemli bir şekilde yargılama yoluna gittiğinin yanı sıra davaların işleyiş sürecinin ne kadar hızlı ilerlediğini ve merkezle bağlı bir şekilde yapıldığını görmekteyiz.

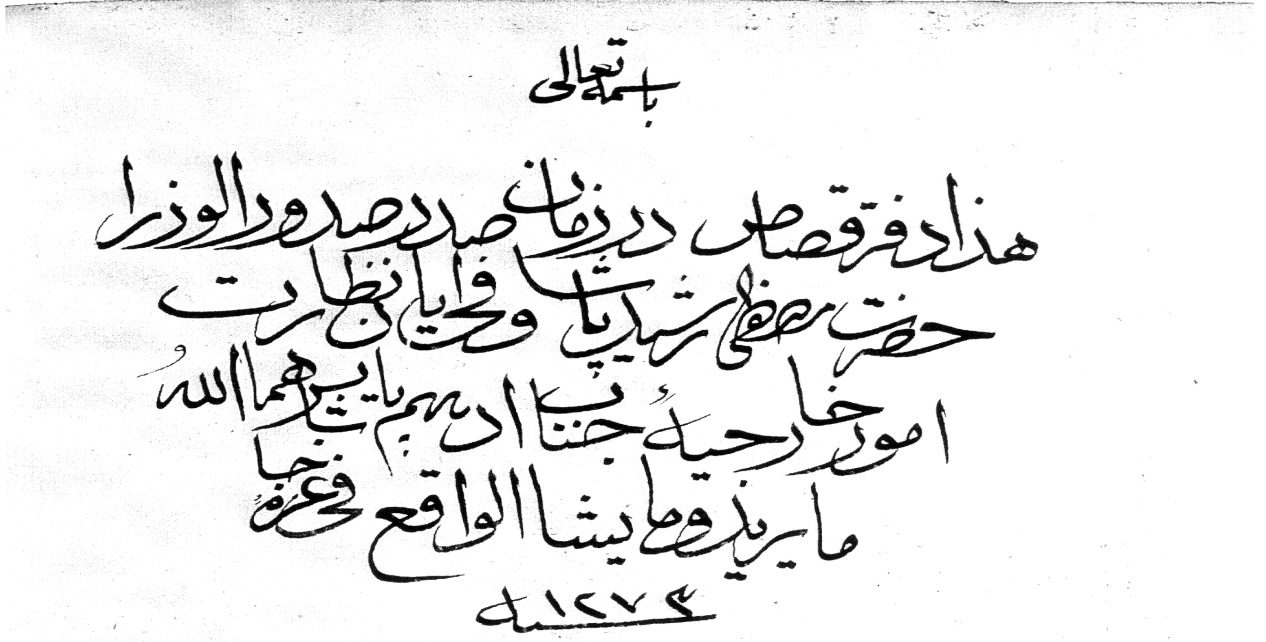
Osmanlı toplumunda, adalet ve hak arama konusunda etnik ayırım söz konusu olmamaktaydı. Defterde merkez haricinde taşrada da vuku bulan olayların konu alındığını ve sadece Müslim değil aynı zamanda gayrimüslimler arasındaki davalarında konu

edildiğini, buradan da devletin merkezî otoritesinin ne derece sağlam işlediğini ve gayrimüslim tebaanın Osmanlı adaletine duyduğu güveni görmekteyiz.

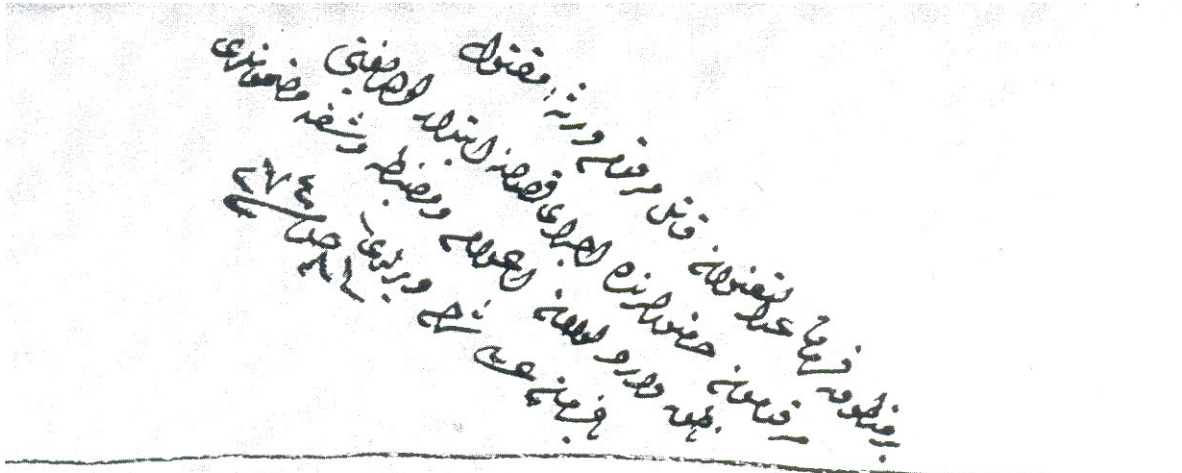
Had ve kısas cezasını gerektiren suçlarda, şahitler dinlendikten sonra, güvenliklerinin tespiti için mahkemece yürütülmesi gereken tezkiye işlemleri tamamlanıncaya kadar, emniyet tedbiri olarak, davalı tutuklanırdı ki incelediğimiz kısımda da davalının olay duyulduğu andan itibaren yakalanarak tutukluluk halinin başladığını ve olay neticelendirilinceye kadar sürdüğünü görmekteyiz.

Sonuç itibarıyla Osmanlı Devleti'nin tebaasının güvenliğini ve devlete olan güvenini daimi kılmak amacı ile adli sistemine önem verdiğini hatta bununla da yetinmeyerek merkezden bu sistemi sıkı bir denetim altında tuttuğunu görmekteyiz. İncelemiş olduğumuz kısas defteri de buna en büyük delalet olsa gerek ki buna benzer birçok defter Osmanlı arşiv külliyyatında mevcuttur. Zira Osmanlı adli felsefesine göre geç gelen adalet adalet değildir.

EKLER:



Sayfa 2 Dibace: Defteri yazan kâtibin adının ve defterin kaleme alındığı tarihin yazılarak kâtibeye yapılan duanın yer aldığı 28 Aralık 1856 tarihli başlangıç bölümü.



Sayfa 10 Dibace: Defteri yazan kâtibin değiştiğini belirten 25 Nisan - 24 Mayıs 1857 tarihli başlangıç belgesi.

در وقتی که صدر صدر الووزا حیدرہ مصطفیٰ رشتہ دار
و ۲۰ ایام امور قضا رہے خواجہ حیدر محمد اجماع
کتابت شد در ۲۲ اکتوبر
فان قضا و نزاع منقولہ صدر از
فصلی و نسبی و غیرہ قضا و نزاع
و قضا و نزاع منقولہ صدر از
فصلی و نسبی و غیرہ قضا و نزاع
کتابت شد در ۲۲ اکتوبر

Sayfa 27 Dibace: Defteri yazan kâtibin değiştiğini belirten 22 Ekim 1857 tarihli başlangıç belgesi ile sayfa 27 belge 47'ye ait katil-i merkuma varis-i maktul huzurlarında kısas uygulandığını belirten 22 Şubat 1858 tarihli der-kenar.

جو
سنا: عبادت و دعا کو کہ فی حق میں ہو
تو یہ حال نہیں ہونے دینا کہ فی حق میں ہو
فان قضا و نزاع منقولہ صدر از
فصلی و نسبی و غیرہ قضا و نزاع
کتابت شد در ۲۲ اکتوبر

Yandaki belgede sayfa 16'da sayfanın altında bölünmüş bir der-kenar örneği görülmekte. Dikkat edildiğinde der-kenarın üzerindeki rakam benzeri bağlama sembolünü görmek mümkündür.

معتبرہ فریقہ کہ صدر صدر الووزا حیدرہ مصطفیٰ رشتہ دار
فصلی و نسبی و غیرہ قضا و نزاع منقولہ صدر از
فصلی و نسبی و غیرہ قضا و نزاع
کتابت شد در ۲۲ اکتوبر
فان قضا و نزاع منقولہ صدر از
فصلی و نسبی و غیرہ قضا و نزاع
کتابت شد در ۲۲ اکتوبر

Sayfa 29, Belge 52; Kat'ı tarik ve eşkıya gürûhundan Kazanlıklı Nikola ile Manastır'lı Bağçevan Haresto nam şahısların Kara Paşa Mahallesi sakinlerinden İnekci Zeliha nam hatunun geceleyin hanesine girerek katlettikleri ve mahkemelerini müteakiben ibret olarak katil-i merkumlardan birinin Karaköy Kapusu civarında ve diğerinin dahi Edirne Kapusu'nda asılmaları gerektiğini belirten 29 Kasım - 8 Aralık 1857 tarihli belge.



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Fırat University Journal of Social Science
Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 343-352, ELAZIĞ-2008

AMERİKAN PROTESTAN MİSYONERLERİNİN TALAS'TA EĞİTİM FAALİYETLERİ

Training Activities Of The American Protestant Missioneries In Talas

Ayhan ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Kayseri.

ÖZET

Misyonerlerin en verimli ve dikkate değer çalışma alanları okullardır. Osmanlı İmparatorluğu içinde en yaygın olan eğitim kurumları Amerikan okullarıdır. Bu okulların sayısının artması Protestanlığın artmasıyla paralel olmuştur. Amerikan Board Teşkilatı eğitim işine özel önem vererek Osmanlı Devleti'nin her yerinde; ilkokullar, ortaokullar, kolejler açmışlardır. Amerikan Board'un eğitim verileri incelendiğinde gerçekten de Amerikalı Protestanların misyonerlik faaliyetleri içinde eğitimden beklentilerinin çok olduğu anlaşılmaktadır. Kayseri Amerikan Board'un önemli üslerinden biridir. Her alandaki faaliyetlerde önemli paya sahiptir. Eğitim alanında özellikle Talas'ta bulunan Amerikan Koleji önemlidir. Talas'ta kız ve erkek okulu açılmıştır. Okulda ağırlıklı olarak Ermeni öğrenciler yoğunluktadır. Okulun istatistiğinde kilise ile ilişkiler diye bir bölüm bulunması okulun kuruluş amacını açıkça göstermektedir. Müslüman öğrenciler sadece ilkokul bölümünde eğitim almaktadır. Ermeni, Rum ve Amerikalı öğretmenler görev yapmıştır. 1967 yılında çeşitli zorluklar yaşayan, Talas Okulu kapanmış ve programını 1967 yılında Tarsus Amerikan Lisesi'ne taşımıştır.

Anahtar Kelimeler: Talas Amerikan Koleji, Amerikan Bord Teşkilatı, Misyonerlik.

ABSTRACT

The most fruitful and considerable field for the mission activities are the schools. The most common education centres in the Ottoman Empire are the American schools. Increase of the numbers of these schools is parallel to increasing of the Protestantism. American Board of Commissioners for Foreign Missions (that is, American Board) has opened primary schools, secondary schools and colleges almost in every places in order to show their importance. When you search data related to the schools of the American Board, it is seen that the expectation of the American Protestant missionaries were very high from the education and training activities in terms of missionship. Kayseri American Board is one of the most influential stations. It shared in very impressive and influential activities in every fields. American College in Talas was very efficient from the point of education and training activities, in particular. In this college, the Armenian pupils were in density. Being of a part of "The relationship with the church" in the statistics of the College shows clearly the main aim of the school. The Muslim students were being accepted only for the primary schools. Armenian, American and Greek (native Anatolian Christians- (Rum) teachers were teaching here. In 1967, Talas College that was in different difficulties, were closed, and moved its programme to the Tarsus American College.

Key Words: Talas American College, American Board of Commissioners for Foreign Missions, Mission Activities.

Misyonerlerin en verimli ve dikkate değer çalışma alanları okullardır. Eğitim sayesinde yıllardan beri misyonerler genel ve özel amaçlarına ulaşmışlardır. Eğitim vasıtasıyla Türk'lerin düşmanlıklarını uyandırmadan Hıristiyanlaştırma çalışmalarına devam etmişlerdir. Bu nedenle imparatorluğun her yerinde bu okullar açılmıştır.¹

Osmanlı İmparatorluğu içinde en yaygın olan eğitim kurumları Amerikan okullarıdır. Bu okulların sayısının artması Protestanlığın artmasıyla paralel olmuştur. Amerikan Board Teşkilatı eğitim işine özel önem vererek Osmanlı Devleti'nin her yerinde; ilkokullar, ortaokullar, kolejler açmışlardır.² Osmanlı Devletinde hızlı bir şekilde Amerikan okulları yayılmıştır. 1880 yılına gelindiğinde sadece Batı Türkiye misyonunda eğitim istatistikleri şöyle olmuştur:

İstasyon ve dış istasyonlar	Teoloji veya diğer Yüksek Okullar	Öğrenciler	Yatılı Okulda Kızlar	Öğrenciler	Ortak Okullar	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam Öğrenci	Teoloji Öğrencileri	Yetişkinler	Bütün Öğrenciler
Bursa	1	90	2	85	11	139	124	263		20	458
Kayseri			1	46	40	994	564	1558	22	100	1735
İstanbul	1	72	1	94	7	125	105	220			355
Manisa			1	19	6	66	126	292	2		313
Merzifon	1	22	1	42	18	405	220	646	10	95	815
İzmit	1	80	1	71	14	52	32	462	13		626
Sivas	1	14	1	15	11	403	185	586		90	705
Toplam	6	276	8	372	107	2182	1356	4027	47	305	5007

Tablo: 1880 Yılı Batı Türkiye Misyonu Eğitim istatistikleri³

1880 yılı Amerikan Board'un eğitim verileri incelendiğinde gerçekten de Amerikalı Protestanların misyonerlik faaliyetleri içinde eğitimden beklentilerinin çok olduğu anlaşılmaktadır. Misyonerler, Batı Türkiye misyonunda 6 adet yüksek okul ve ruhban okulu açarak, okullarda Board Teşkilatı kendi elamanlarını yetiştirmeye başlamıştır. Papaz, öğretmen ve diğer yardımcılarını kendi görüşleri doğrultusunda eğitmişlerdir. Misyoner okullarından mezun olan öğrencileri, Osmanlı Ülkesi'nin çeşitli yerlerinde maaş karşılığında çalıştırmışlardır.

¹ Necmettin Tozlu, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Akçay Yayınları, Ankara 1991, s. 72-73.

² Halit Ertuğrul, *Kültürümüzü Etkileyen Okullar*, Nesil Basım Yayın, İstanbul 2002, s.156 ve bkz. Ersoy Taşdemirci, "Türk Eğitim Tarihinde Azınlık Okulları ve Yabancı Okullar", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.10, Kayseri 2001, s.13-30.

³ Ayhan Öztürk, Özgür Yıldız, *Amerikan Protestan Misyonerlerin Türkiye'deki Faaliyetleri*, Arka Oda Yayınları, Can Matbaası İstanbul 2007, s. 61,62 ve P.A.B.C.F.M., Reel: 596 Belge No: 263.

Kayseri Amerikan Board'un önemli üslerinden biridir. Her alandaki faaliyetlerde önemli paya sahiptir. Eğitim alanında özellikle Talas'da bulunan Amerikan Koleji önemlidir. Bu istasyon genelinde 1880 yılında öğrenci sayısı 1735'tir, diğer istasyonlara göre en çok eğitim altında bulunan kişi Kayseri'dedir. Kayseri'de misyonerler yetişkinlerin de eğitimine önem vermiştir. 1880 yılında 100 yetişkin eğitim altında tutulmaktadır.⁴

Talas'ta kız ve erkek okulu açılmıştır. Kız okulu 1871- 1915 yılları arasında faaliyet göstermiştir. Talas'ta Amerikalılar tarafından kurulan ve uzun süre etkili olan okul ise Talas Amerikan Erkek Okulu olmuştur.⁵ Talas Erkek Okulu 1889'da açılmış, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra aralıklı eğitime devam etmiş, bir süre kapanmıştır.⁶

1888 yılı Board raporlarına göre Talas'ta 12.000 yaşayan vardır. Evler yüksek bir tepeye yerleşmiştir. Talas Amerikan Koleji bu tepede büyük geniş odalı bir evin bulunduğu bölgeye kurulmuştur. Büyük odalı bina; iki aile için inşa edilen ev ve okuldan oluşmaktadır. Büyük odalardan birisi çatıya açılmakta, binanın yarısı okul, diğer yarısı da misyonerler tarafından kullanılmaktadır. Okul odaları küçük olduğu için yeni bina talebi misyonerler tarafından yapılmıştır.⁷

Talas'taki Erkek Yatılı Okulu'nun 1899-1900 öğrenim yılı mali raporu, okulun paralı bir okul olduğunu göstermektedir. Okulda anılan yıl içinde yatılı öğrenciler için 146 Lira 69 Kuruş harcama yapılırken bunun 134 Lira 45 Kuruşluk kısmı eğitim ücreti adı altında öğrencilerden geri alınmaktadır.⁸ Talas'ta buluna okulu Kadın Board Teşkilatı sürekli desteklemiştir. Maddi yardımla birlikte okulun mobilya ve diğer ihtiyaçlarını gidermişlerdir.⁹

6 Haziran 1908'de okul'da genişletme çalışmaları yapılmıştır. İki büyük oda inşa edilmiş, misyonerler için oturma odası yapılmış, sınıflarda öğrenciler için 36 tane çift kişilik sıra alınmıştır. Misyonerler okula önem verdikleri için sürekli yardım ve destekte bulunmuşlardır.¹⁰ 1908 yılında Talas Amerikan Koleji'nin istatistikleri şöyledir:¹¹

⁴ Öztürk, *Amerikan Protestan Misyonerlerin...*, s.63.

⁵ Öztürk, *Amerikan Protestan Misyonerlerin...*, s. 92 .

⁶ Necmettin Tozlu; *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Akçay Yayınları, Ankara 1991. s. 139.

⁷ Papers of the American Board Commissioners for Foreign Mission (P.A.B.C.F.M), *Reel 599* Belge No: 558

⁸ Uygur Kocabaşoğlu, *Anadolu'daki Amerika*, İmge Kitabevi, Ankara 2000, s.124.

⁹ P.A.B.C.F.M., *Reel 600* Belge No: 491

¹⁰ P.A.B.C.F.M., *Reel 618* Belge No: 132

¹¹ P.A.B.C.F.M., *Reel 618* Belge No: 138, 139

1908 Yılı Talas Amerikan Koleji Eğitim İstatistiği:

Yüksek Okulda:

Yatılı: 42

Gündüzlü: 22

Özel Müzik Dersi Alanlar: 6

Toplam: 70

Orta Bölümde:

Erkekler: 11

Kızlar:

Yatılı: 7

Gündüzlü: 11

Toplam: 29

İlkokul Bölümünde:

Erkekler: 21

Kızlar:

Yatılı: 12

Gündüzlü: 2

Toplam: 35

Kilise İle ilişkiler:

Yüksek Okulda:

Protestan Ermeni: 39

Protestan Rum: 12

Gregoryen Ermeni: 18

Ortodoks Rum: 1

Toplam: 70

Ortaokulda:

Ermeni: 29

İlkokulda:

Ermeni: 27

Müslüman: 8

Toplam: 35

Öğretmenler:

1 Erkek Ermenice ve Türkçe dersi

1 Bayan Müzik Dersi

1 Bayan Fen Bilimleri

- 1 Bayan Ermenice
- 1 Rum Öğretmen
- 1 Öğretmen Orta bölümde
- 1 Öğretmen İlkokulda
- 2 Amerikalı öğretmen

1908 yılı istatistiğinde görüldüğü üzere okulda ağırlıklı olarak Ermeni öğrenciler yoğunluktadır. Okulun istatistiğinde kilise ile ilişkiler diye bir bölüm bulunması okulun kuruluş amacını açıkça göstermektedir. Müslüman öğrenciler sadece ilkokul bölümünde eğitim almaktadır. Okulda yatılı ve gündüzlü öğrencilere eğitim verilmiştir. Ermeni, Rum ve Amerikalı öğretmenler görev yapmıştır.

1909 yılında Kayseri İstasyonunda Y.M.C.A (Genç Hıristiyan Erkekler Kulübü)'nin çalışmalarını artırmıştır. Biri Talas'ta diğeri Kayseri'de olmak üzere İki kulüp kurmuşlardır. Kulübe katılanlar ortalama olarak Talas'ta 100 kişi, Kayseri'de 200 kişidir. Kulüpte iki başkan ve 7 tane düzenli olarak çalışan bulunmaktadır. Okul öğrencileri de bu kulüplere yönlendirmektedir. Misyonerler gençleri kazanmak için her yolu denemişlerdir. Kulüpte; Okuma odası, jimnastik, dersler ve İncil eğitimi verilmektedir. İki yıldır bu çalışmalar bir başkan tarafından düzenli olarak verilmektedir. Bu toplantılara Müslümanlar da katılmaktadır.¹² Misyonerler bu katılımı memnuniyetle karşılamaktadır. Misyonerlerin bu çalışmaları açmış oldukları okulların gayelerini açıkça ortaya koymaktadır.

1909 yılı içerisinde Talas Amerikan Koleji'nin erkek bölümünün İstatistikleri misyonerle tarafından düzenlenmiştir. Bu dönemde okulda sadece 1 tane Türk öğrenci bulunmaktadır. Yatılı ve gündüzlü öğrenciler eğitim almaktadır.¹³

18 Haziran 1909'da Okulun Yıl Sonu Raporu:

- Protestan Ermeni Öğrenci Sayısı: 30
- Gregoryen Ermeni Öğrenci Sayısı: 30
- Toplam Ermeni Öğrenci: 60**
- Protestan Rum Öğrencilerin Sayısı: 8
- Ortodoks Rum Öğrencilerin Sayısı: 7
- Toplam Rum Öğrenci: 15**
- Türk Öğrenci Sayısı: 1

¹² P.A.B.C.F.M., *Reel 618* Belge No: 134

¹³ P.A.B.C.F.M., *Reel 628* Belge No: 141

Toplam Öğrenci: 76

Yatılı: 37

Gündüzlü: 39

Mezun: 4

Öğretmenler:

Yerli: 6

Amerikan Bayan Öğretmen: 1

Amerikalı Müdür: 1

Toplam: 8

1910 yılında Talas Amerikan Erkek Okulu 4 yıl hazırlık ve 5 yıl yüksek okul olmak üzere toplam 9 yıl eğitim veriyordu. 7 yeli öğretmeni çalıştığı okulda 12 Rum, 97 Ermeni toplam 109 öğrenci bulunuyorken öğrencilerin 48 yatılı olarak eğitim almaktadır. Öğrenciler 23 farklı kasaba ve köyden gelmektedir. Yıl içinde okulun yaklaşık olarak 700 Türk Lirası masrafı olmuştur. Okuldaki eğitim için Amerikan Board'un katkıları büyük olmuştur.¹⁴ 1911 yılı misyoner istatistikleri okulun bölgedeki etkisinin arttığını göstermektedir.¹⁵

1- 1911 Yılı Talas Kız Yatılı Okulu İstatistiği

Öğrenci Sayıları:

TALAS

Yatılı: 64

Gündüzlü: 83

Yüksekokul: 70

Ortaokul: 25

İlkokul: 43

KAYSERİ

Anaokulu: 82

İlkokul: 67

Kilise Üyesi Olanlar:

Protestan: 114

Gregoryen: 98

Ortodoks: 2

¹⁴ P.A.B.C.F.M., *Reel 628* Belge No: 145,146.

¹⁵ P.A.B.C.F.M., *Reel 628* Belge No: 162, 166.

2- 1911 Yılı Talas Erkek Yatılı Okulu İstatistiği

Hazırlık Sınıfı: 4 Yıl

Yüksek Okul: 5 Yıl

Öğretmen Sayısı: 8

Öğrenci Sayısı:

Yatılı: 59

Gündüzlü: 67

Müslüman: 4

Ortodoks: 9

Protestan: 55

Gregoryen: 59

İstatistiklerde de görüldüğü üzere Talas Amerikan Koleji çeşitli milletlere ve dinlere mensup öğrencilere eğitim vermektedir. Öğrenciler 30 farklı kasaba ve köyden gelmektedir. Okulda öğrenciler dinlerine ve mezheplerine göre ayrılmakta ve yıllık istatistiklerde belirtilmektedir.

Okul mezunları genelde çeşitli illerde öğretmenlik yapmaktadır. Okul disiplinli ve metotlara uygun olarak çalışmaktadır.¹⁶ 1913, 1914 yıllarında da bir süre eğitim çalışmalarını sürdüren okul Birinci Dünya Savaşı sırasında misyonerlerin ülkelerine geri çekilmeleri üzerine kapatılmıştır.¹⁷ Talas'taki misyoner okulunun Birinci Dünya Savaşı esnasında kapanmasından sonra Board Teşkilatı 1 Mayıs 1925 tarihinde okun yeniden açılması için hükümete müracaat etmiştir. 1927 Mart ayında bu talep yenilenmiştir. Maarif Şurası ve Hariciye Vekâleti'nden itiraz gelmemesine rağmen Maarif Vekâleti olumlu veya olumsuz bir karar bildirmemiştir.¹⁸

Okul 1928 Ekiminde 25 öğrenci ile ilkokuldan sonra beş yıllık bir ortaokul olmak üzere ikinci defa öğretime açılmıştır. 1937 yılına gelindiğinde Talas'taki Amerikan Erkek Kolejine 50 tane köy çocuğunu ticaret alanında yetiştirilmek üzere parasını ödemek suretiyle kayıt olmuştur.¹⁹ Bu yıl içinde okulda eğitim alan Hadi İlbaş okul için şunları söylemiştir:

“Talas (Amerikan Koleji) bizim için gerçekten önemli bir okuldu. Öyle bir yerde kurmuşlar ki okulu, çevreyle ilişkimiz yoktu. Chateau de theif (Şato dif)

¹⁶ P.A.B.C.F.M., Reel 628 Belge No: 209

¹⁷ P.A.B.C.F.M., Reel 628 Belge No: 207

¹⁸ Ömer Turan, *Avrasya'da Misyonerlik*, Avrasya Stratejik Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2002, s.53.

¹⁹ Turan, *Avrasya'da Misyonerlik...*, s.59.

derdik, bi hikâye vardı İngilizce. Akdeniz'de bir küçük ada. Hiç dışarı gidemezsin, içeri giremezsin; öyle bir yer anlatılırdı hikâyede. Müdürümüz Mister (bay) Nelson 1926'da görevlendirilmiş bu okulda. Hanımı, Misis (bayan) Nelson da öğretmendi. Mister Nelson'u çevrede 'emmi' diye bilirdiler. Çok iyilikseverdi. O zaman bütün öğretmenler misyoner ruhuyla yetişmişti. Fransız, Alman, İngiliz okulları var İstanbul'da. Ancak Amerikalılar bakmışlar ki Müslüman ülkede, Müslümanları Hıristiyan yapmak mümkün değil. Sporun her alanında da biz vardık. Örneğin ben sürat koşusunda derece alırdım; ski (kayak), voleybol takımındaydım, basketbol, beyzbol ve dağa tırmanmayı biliyordum.”²⁰

Amerikan Kolejlerinde genel yapıyı İlbaş iyi özetlemiştir. Okullarda misyoner öğretmenler bulunmaktadır. İlbaş'ın dediği gibi Müslümanların Hıristiyan olamayacağını anlayan Misyonerler kendi kültürlerini aşılacak için bir çabaya girmişlerdir. Okullardaki derslerde bunu göstermektedir.

Banner Talas Amerikan Okulu yıllıklarında okulun 1928–1967 yılları arasında Amerikalı müdürler tarafından yönetildiğini belirtmiştir. 1928 yılından 1967 yılına kadar çalışan Amerikalı müdürler şunlardır:²¹

- 1- Paul E. Nilson
- 2- Harriet E. Nilson
- 3- Paul. E. Nilson
- 4- John W. Scott
- 5- William A. Edmonds
- 6- John W. Scott
- 7- Everett C. Blake
- 8- Robert Keller
- 9- Frederick D. Shepard
- 10- Wallece M. Robenson
- 11- Richard E. Maanard
- 12- Everett C. Blake

Görüldüğü üzere birkaç kez aynı müdürün yönettiği okulda yönetim sürekli değişmiştir. 1967 yılında çeşitli zorluklar yaşayan, Talas Okulu kapanmış ve programını

²⁰ “ Tarihe 1000 canlı Tanık”, <http://www.milliyet.com.tr/2003/10/16/pazar/paz13.html>.

²¹ Hasan Özsoy; Kayseri'de Amerikan Misyoner Faaliyetleri ve Talas Amerikan Koleji, Talas Belediyesi Kültür Yayınları, Kayseri 1996, s. 93.

1967 yılında Tarsus Amerikan Lisesi'ne taşımıştır.²²

Talas Amerikan Okulu 1967 yılında kapatıldıktan sonra bir müddet boş kalmıştır. Bir süre Kayseri Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Talas Kamp ve Eğitim Tesisleri olarak kullanılan bina günümüzde Erciyes Üniversitesi Sosyal tesisleri olarak kullanılmaktadır.

²² Öztürk, *Amerikan Protestan Misyonerlerin...*, s. 93.

KAYNAKLAR

AMERİKÂN BOARD ARŞİV BELGELERİ

Papers of the American Board Commissioners for Foreign Mission

P.A.B.C.F.M., *Reel*: 596 Belge No: 263.

P.A.B.C.F.M., *Reel* 599 Belge No: 558

P.A.B.C.F.M., *Reel* 600 Belge No: 491

P.A.B.C.F.M., *Reel* 618 Belge No: 132

P.A.B.C.F.M., *Reel* 618 Belge No: 138, 139

P.A.B.C.F.M., *Reel* 618 Belge No: 134

P.A.B.C.F.M., *Reel* 628 Belge No: 141

P.A.B.C.F.M., *Reel* 628 Belge No: 145,146.

P.A.B.C.F.M., *Reel* 628 Belge No: 162, 166.

P.A.B.C.F.M., *Reel* 628 Belge No: 209

P.A.B.C.F.M., *Reel* 628 Belge No: 207

TETKİK ESERLER

KİTAPLAR

ERTUĞRUL Halit, *Kültürümüzü Etkileyen Okullar*, Nesil Basım Yayın, İstanbul 2002.

KOCABAŞOĞLU Uygur, *Anadolu'daki Amerika*, İmge Kitabevi, Ankara 2000.

ÖZSOY Hasan, *Kayseri'de Amerikan Misyoner Faaliyetleri ve Talas Amerikan Koleji*, Talas Belediyesi Kültür Yayınları, Kayseri 1996.

ÖZTÜRK Ayhan, YILDIZ Özgür; *Amerikan Protestan Misyonerlerin Türkiye'deki Faaliyetleri*, Arka Oda Yayınları, Can Ofset İstanbul 2007.

TOZLU Necmettin, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Akçay Yayınları, Ankara 1991.

TURAN Ömer, *Avrasya'da Misyonerlik*, Avrasya Stratejik Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2002.

MAKALELER

TAŞDEMİRCİ Ersoy, "Türk Eğitim Tarihinde Azınlık Okulları ve Yabancı Okullar", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.10, Kayseri 2001

"Tarihe 1000 canlı Tamk", <http://www.milliyet.com.tr/2003.10.16/pazar/paz13.html>