

**YEREL KÜLTÜRÜN İLETİŞİM SANATI OLARAK
TİYATRO VE ESKİŞEHİR ÖLÇEĞİNDE BİR
«OYUN» DENEMESİ**
—Köprübaşı 1990—

Prof. Dr. İnal Cem AŞKUN

Toplum olgusu özünde kültür olgusundan ayrı düşünülemez. Başka deyişle kültür toplumun «toprağıdır». Toprağın yapısı, özellikleri, büyüklüğü nasıl üzerinde yürütülecek tarımsal eylemleri belirleyici bir etkense; kültür de üstündeki toplumsal yaşamı çok boyutlu olarak etkiler ve ona yön verir.

Kültürün başlıca özelliklerinden bazıları aşağıdaki biçimde belirtilebilmektedir (1):

İnsan Kültür Taşır

Toplumsal yaşam içinde o yaşamı paylaşan insanlar tarafından, ortaklaşa bir biçimde yaratılan ve ortaklaşa paylaşılan bilgi, değer ve bir anlamda da beceriler sistemi olarak karşımıza çıkan kültür olgusu; varoluşunu ve devamlılığını toplumsal yaşama borçludur. Kültür olgusu, onu paylaşan insanlar tarafından yaratılır ve taşınır.

(1) Ayrıntılı bilgi için bkz: A. HALUK YÜKSEL, Atatürkçü Düşünce Sisteminde Kültürel İletişimin Modele Dayalı Boyutları, Anadolu Üniversitesi, AÖF, Eskişehir 1987, s. 44-49.

Kültür Öğrenilir ve Aktarılır

İnsanın bir toplum üyesi olarak varlık kazanması, ancak bir kültürü özümsemesiyle söz konusu olur. Bu yapıyla kültür, bireyin doğuştan getirdiği bir öge değil, sonradan öğrenerek kazandığı davranış biçimlerinin bütünüdür.

Toplumların sürekliliğinin sağlanması ve toplumlarda varolan normların genel-geçer bir yapı kazanarak kuşaklardan kuşaklara aktarılmasını sağlamak amacıyla, toplumda kültürün aktarılması belli bir kurumsal yapı kazanmıştır.

Kültür Tarihsel-Devingen ve Süreklidir

Aslında bütün hayvanlar öğrenme yeteneğine sahiptirler ve birşeyler öğrenebilirler. Ancak kazandığı alışkanlıkları, davranış kalıplarını ve öğrendiği yeni bilgileri, tümüyle yavrusuna öğretebilen tek varlık insandır. İnsanın bu alandaki üstünlüğü ve hatta teklifi insanların dil kullanımınıdır. Eğer kültür bir kuşaktan diğerine geçiyorsa, başka deyişle süreklilyse, onun her kültürde ortak nedenleri ve sonuçları vardır. İnsan toplulukları birikmiş bilgi, davranış biçimi, beceri ve deneyimlerini kuşaktan kuşağa aktardığı için belli bir tarihe sahip devingen yapılanmalardır. Sonuçta, kültür, geçmişin mirası olarak tarihsel; geleceğe bugünden bırakılacak bir miras olarak da devingen ve süreklidir.

KÜLTÜRDE GENELLİK VE YERELLİK

Kültür kavramında bölümlendirmeler çeşitli biçimlerde yapılabilmektedir. Söz konusu çeşitler içinde **genel**, **alt**, **karşıt** bölümlendirmeleri görüldüğü gibi (2); ulusal, dinsel, tarihsel, coğrafya, vb. temelli bölümlendirmelere de gidilmektedir (3).

Alt kültür kavramıyla da bağlantılı olarak, genel kültüre şu açıklamalar getirilebilmektedir (4):

Herhangi bir ülkenin ve toplumun hâkim inançları, değerleri, hareket tarzları ve yaptırımlarının türleri temelde o ülkenin genel kültürünü oluşturan parçalardır. Bu anlamda toplumun genel özel-

(2) A.g.k. s. 50-53.

(3) ŞERAFETTİN TURAN- Türk Kültür Tarihi, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1980, s.28.

(4) YÜKSEL- s. 51-52.

likleri hakkında bilgi edinmek istendiğinde, genel kültürün incelenmesi gerekir.

Toplumların genel kültürüne bakıldığında, bu yapıyı paylaşan, bir başka deyişle, değerleri, alışkanlıkları, gelenekleri ve inanışları paylaşan toplumun bütün üyeleri akla gelir. Oysa toplumda insanların birbirleriyle paylaştıkları birtakım değerler de söz konusudur. Bu yeni paylaşmanın, birtakım ortak paydaları vardır. Bu paydalara örnek olarak etnik yapı, yerleşim yöreleri, yaş grupları verilebilir. Bu ortak paydaların oluşturduğu kültüre **alt kültür** denir. Alt kültürler, genel kültür içinde yer alırlar ve buna bağlı olarak genel kültürün ayırıcı özelliklerini de taşırlar. Ancak genel kültür, alt kültürlerin bir toplamı olarak düşünülemez. Genel kültür toplumun tümüne aittir ve toplumdaki her bireyin toplumsal yaşamının tüm alanını düzenler. Oysa alt kültür sadece belli bir grubun, kısıtlı bir çerçevedeki yaşamını, yaşamının sadece belli alanlarını düzenler (5).

Taşra Kültürü

Kültürde genellik ve yerellik boyutları içinde önem taşıyan bir kavram da «taşra kültürü» olmaktadır. Bu konuda oldukça ayrıntılı biçimde geliştirilmiş olan bir görüşte, «kültür taşrası» adı altında taşra kültürünün belli başlı aşağıdaki özellikleri üzerinde yorunda bulunmaktadır (6):

- Avrupa'nın büyücek bir bölümü, Asya'nın bir kısmı, Amerika'nın yarısı biryana, koskoca bir kültür taşrası yeryüzü... Kültürce evrensel boyutlu bir taşra kuşatıyor yeryüzünü. Eskiden taşra adı verilmeyen kentler bile bu evrensel kültür-taşrasının kasabası bugün.
- Kültür yönünden tüketici durumdadır her kültür-taşrası. Taşrada en ağır basan özelliktir kültür tüketiciliği. Taşra, kültürü kullanır, yaratmaz. Kültür harcayıcısıdır taşra, yapımıcısı değil. Kültür gerekmesini başka yerlerden getirttiği değerlerle sağlayan dünya kesimleridir kültür-taşraları. Hepsisi de dışardan aldıklarıyla kültür geçimini sağlar. Hiç bilim olmaz mı kültür-taşrasında, olmasına olur ama kültür başkentlerinden, kültür

(5) A.g.k, s. 52-53.

(6) Ayrıntılı Bilgi için bkz.: NERMİ UYGUR, Yaşama Felsefesi, 3. Baskı, Ara Yayıncılık, Ankara, 1989, s. 184-196.

ülkelerinden, gelişmiş kültür toplumlarından devşirilmiş bilimdir bu.

- Hiç kimse «taşrada tiyatro yok!» diyemez. Tiyatro yönünden pek çok taşra sönük durumdaysa da, taşra tiyatroları büyük kent tiyatrolarından, ilk bakışta daha az görkemli sayılmaz. Yapıysa yapı, oyuncuysa oyuncu, seyirciyse seyirci, paraysa para, oynusa oyun, herşey tamam. Ancak yapıtların seçilmesinden sahneye konmasına dek, yorumlanmasından tutulmasına dek pekçok şey büyük kültür ortamlarının gidişine göre ayarlar kendini.
- Taşra açısından kültür; insanı, toplumu dinlendirip oyalayan, dinç tutup, eğlendiren; gönlü, kafayı, bedeni rahat ettiren bir yaşama ögesidir.
- Kültür işlerinde düpedüz bir tüketici olmak, güdümlü bir pazar olmak ağırlına gider bazı taşralıların. Yaratıcılıktan, yaratma özgürlüğünden yoksun bir kültür; uygulama ve yineleme sınırları içinde dönenip kalan bir kültür, giderek yavan, anlamsız, yabancı düşer bazı bilinçli taşralılara.
- Kültür taşrasının, insanlar, ülkeler, bölgeler için kaçınılmaz bir yazgı olduğuna inanmak yanlış bir tutum, değer açısından. Eninde sonunda görelî bir kavram taşra. Bugün taşra olan toplum, dün taşra değildi; bugünün bazı taşraları yarının büyük kültür ortamları olma yolunda. Taşrayı doğal bir nitelik diye yorumlamak yanlış. Değişen, değiştirilebilen bir durumdur taşralılık.
- Yaşamaya ilişkin pekçok kesimde olduğu gibi kültür kesiminde de, yalnızca varolanla yetinmek yakışmaz insana. Taşralı doğmak, taşralı ölmek için haklı bir gerekçe değildir. Böylesi bir gerekçeye haklı diye sığınmaya kalkışmak, en azından tembel bir mantığın kurbanı olmaktır. İçinde yaşadığı kültür-taşrasının sürüp gitmesini isteyen; kendi yaratıcılığı, kendi girişkenliği, kendi özlemleri doğrultusunda yaşamaktan vazgeçmiş demektir. Böyle bir tutumu umursamayan insana, insan-olma olanaklarının büyük bir bölümüne sırt çevirmiştir. Oysa hiçkimse, insan olarak insanın böyle bir şeye hakkı olduğunu tutarlıkla savunamaz.
- Boyutu, türü, özelliği ne olursa olsun, bir kültür-taşrasından kurtulmak için yapılması gereken şey, ne taşrada oturup bü-

yük kültür ortamlarından devşirilenlerle yaşamanın yollarını aramak, ne de taşrayı bırakıp, bu ortamlara göçmektir... Taşrayı bırakıp büyük kentlere göçmekse, taşrayı kurtarmaz, taşralıyı kurtarır olsa olsa.

—Taşrada taşrayı aşmak için yürünebilecek belki de en heyecan verici yol, taşrada kalıp kültürce taşralılığın ötesine geçmeyi amaçlayan yoldur. Yerel öznel süredurumlara karşı bıkmadan direne direne, irili ufaklı engelleri ürkmeden yine yine, görünür görünmez tuzaklardan atlama sığınağına yürümeyi denemek gerekir bu yolda.

—Taşrayla birlikte kültürce taşranın ötesine geçmek için, taşrada taşranın «dışına» çıkmak, taşralarda «dış» diye adlandırılan «ötelerle», «uzakla», «yabancı olanla» ilişki kurmak gerekir. Tüm evreni kuşatan sorular ve sorularla kendini içten bağlı duymayan, böyle bir bağı olağan saymayan, taşralılıktan kurtulamaz hiçbir zaman. Dünyaya gerçekten açılan bir taşranınsa, bunu **yapıcı yaratıcı** bir tutumla, yani «dışa» ilişkin yorumlamalar, eleştirmeler ve değerlendirmelerle kotarması kaçınılmaz bir etkenliktir.

—Dar bir açıdan güdülen tarihsel-göreneksel, bölgesel-ülkesel kaygıların, yasaklamaların, dar-yavan etkileyişlerine kapılmak, kültür-taşrasını büyük bir kültür ortamına dönüştürmek için girişilen pekçok emeği boşa çıkarabilir. Tam tersine, tarihsel, geleneksel, ülküsel kültür değerlerinin zengin, canlı ve verimli bir biçimde gelişmesini sağlamak için, bu değerleri dış'la, taşra-ötesiyle sürekli olarak alışveriş içinde tutmak gerekir. Ancak böyle bir kültür açıklığının yapıcı esinler, yaratıcı katkılar getirebileceği unutulmamalıdır. Durmadan ufku genişleten taşralar taşra olmaktan kurtulabilir.

—Yaşadığı kültür ortamıyla birlikte kendini gerçekten yenilemek isteyen her taşralının, kendisine düşeni başkasından beklemiyorsa, çok boyutlu bir zorluğu sözümlerine istemiyorsa, yapıcı, yıkıcı, güzel ağır, sorumlu tehlikeli çabalı esintili, tam da insana yararlı pekçok işi var.

Kültür kavramı çerçevesinde **genel**, **alt** ve **taşra** kültürü bölümlendirmeleri, kültürde **yerellikten** ne anlaşılması gerektiği konusunda, durumu oldukça açıklığa kavuşturabilmektedir.

Bir bütünün parçası olarak **yerellik** ile bir merkez ya da kültür odağına bağlı **yerellik**, kendine özgü bazı anlam farklılıklarını da ortaya koymaktadır.

Eğer ulusal kültür bir bütün olarak alınırsa; kuşkusuz yerel kültürü onun bir alt kültürü biçiminde görmek son derece doğaldır. Bunu, bir halı ya da kilim deseninin bir parçasına benzetmek yanlış olmaz. Burada asıl kültürel iletişim olgusu; **yerelliğin** bir kültür merkezi ya da odağı karşısında, yukarıda özetlemeye çalıştığımız «taşra» kimliğiyle ortaya çıkmasıyla önem kazanmaktadır.

Alt kültür olarak yerellikte iletişim olgusu, ulusal kültürle bütünleşirken; «taşra» anlayışında sözkonusu iletişim bir yönüyle tüketmeye, öykünmeye; diğer yönüyle de çatışmaya, başkaldırmaya, merkeze karşı bağımsız bir kültür kimliğiyle boy göstermeye yol açabilmektedir. Eğer bunda başarı sağlanabilirse, o vakit yerel kültür, meydana çıkardığı «değerler» ile, karşısında «rekabet» koşulları içinde bulunduğu kültür merkezlerinin onalara bağlı yörüngesinden kendisini kurtarıp; sırasında «öncü» rolünü de üstlenerek; bağımsız bir kültürel iletişim yörüngesi çizebilecektir.

Böylesi bağımsız bir kültürel iletişim yörüngesinde, «yerelliğin» kullanacağı güç kaynaklarından birisi de TİYATRO olmaktadır.

İLETİŞİM SANATI OLARAK TİYATRO

Bir sanat dalı olarak tiyatronun niteliği üzerinde çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Toplumlardaki değişmeler karşısında, doğal olarak tiyatro anlayışında da değişik yorumlara gidilmektedir. Bu konuda yapılmış bazı açıklama ve tanımlara öncelikle burada yer vermeyi uygun görmekteyiz. Örneğin bir düşündürümüz tiyatro için şu açıklamayı getirmektedir (7):

«XIX. yüzyıl içinde tiyatro anlayışının en çok toplandığı iki bilgi ucu vardır. Şunlar:

1— Tiyatronun şimdiye kadar olduğu gibi, bir edebiyat sanatı olarak anlaşılması yerine sentetik bir sanat olarak anlaşılması. Bu anlayışa göre tiyatro; edebiyat, inşaat, müzik, dans, resim, mimar-

(7) İSMAYİL HAKKI BALTACIOĞLU, «Tiyatro Nedir, Ne değildir» Tiyatro Özel Sayısı, TÜRK DİLİ Dergisi, C. XV, S. 178, Temmuz 1966, s. 719.

lık, dekor, ışık sanatlarının katışmasından meydana gelen sentetik bir sanattır.

2— Tiyatro resim, müzik, dans gibi özgür bir sanattır. Onun için tiyatro yasalarını artık edebiyatta değil sahnede aramalıdır. Batı tiyatro önderlerinin anlayışı olarak şöyle açıklayabilirim:

3— Tiyatro yasalarını ne edebiyatta ne sahnede aramalıdır, kendinde aramalıdır.»

Bu düşünürümüz sonunda «Tiyatro Nedir?» sorusuna şöyle bir tanım ya da açıklama getirmektedir (8):

«Tiyatro oyun denilen edebiyatsal (yazınsal) öntasar yönünden tekniğeleştirilen bir hayat parçasının süreye çevrilmesidir. Kısaca söyleyelim: Tiyatro tekniğeleşmiş bir aksiyon süresidir.»

Tiyatro ile ilgili başka bir görüşte şu ilginç değinilerde bulunmaktadır (9):

«Tiyatro gerçekten bütün anlamıyla içinde yaşadığımız an'ın sanatıdır. Çünkü tiyatro, varlığın kaynaşan, bir an yaşayarak yiten yönünü yeniden yaratır, yineler... Tiyatro sanatçısı, insanı uzayı ile birlikte alır. Bunun için tiyatro gösterisi sahnede yaşamak için seçilmiş kişilerle, salonda yaşayan toplum gösterisinin karşılaştırılmasıdır.»

Öte yandan **iletışim** kavramı için şu kısa belirlemeler yapılmıştır (10):

- İnsanlar arasında duygu ve fikirlerin akışdır.
- Bir kimsenin düşüncelerini ve duygularını diğerlerine açık seçik olarak belirtmesi sürecidir.
- Bireyler arasında anlamları ortak kılma sürecidir.
- Bir kaynağın bir iletiyi oluk üzerinden bir alıcıya iletmesi sürecidir.
- Seçilmiş bir haberin, bir haber kaynağından belli bir mesafeye iletilmesi sürecidir.

(8) A.g.k, s. 725.

(9) JEAN - LOUIS BARRAULT. «Tiyatro Gerekli, Bağımsız, Arı Bir Sanattır», Çeviren: Ömer Atıla, Türk Dili Tiyatro Özel Sayısı, a.g.k, s. 813.

(10) YÜKSEL, s. 73.

Bu açıklamalar ışığında tiyatronun bir iletişim sanatı olarak irde-
lenmesinde, karşımıza herşeyden önce toplumla tiyatronun bir «ya-
şamı» paylaşımları çıkmaktadır. Başka deyişle tiyatro olgusunda,
yaşam ustası «seyircilerle», onları sahnede öyküden çıkararak «ti-
yatrocular» arasında bir iletişimin kurumlaşması, belki de «hesap-
laşması» ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan tiyatro eserlerinin oy-
nanışında en anlamlı gösteri; eserin bitiminde seyircilerin sanat-
çıları alkışlamasına karşılık, onların da seyircileri alkışladıkları
oyunlar olmaktadır. Evren, Tanrının sahnesi ve onun yazıp, oynadığı
bir oyunsu; dünya da insanın sahnesi ve onun hergün yazıp,
oynadığı milyonlarca yaşam oyununun simgesidir. Tiyatronun ile-
tişim sanatı olma boyutu, herhalde «bizi bize göstermede» taşıdığı
üstün konumdan çıkmaktadır.

Aslında iletişim bütün sanat dallarının temelinde yer alan bir
kavramdır. Bu açıdan iletişim ve sanat kavramlarının yanyana ge-
tirilmesi yadigarlanabilir. Ancak ne var ki, her iki kavramın da çok
yönlü olması, karmaşık süreklilik ve yapıları kapsamaları, en azından
bir vurgulamamanın ortaya çıkaracağı üstünlüklerden yararlanmak
amacıyla da olsa; burada iletişim sanatı olarak tiyatronun üzerin-
de dikkatlerin toplanmasını zorunlu kılmıştır. Kaldı ki, kültür ve
toplum kavramları ve iletişim bağlamında, tiyatro iletişim sanatı
olma özelliğini öteki sanatlardan çok daha çabuk ve kesin çizgilerle
gün ışığına çıkaran bir sanat kurumudur. Ayrıca tiyatro iletişim
sanatı olma üstünlüğünü, özellikle toplumla doğrudan bağlantısı
bulunma yönünde kanıtlamakla yüzyıllardır pekiştirmiştir. Bu pe-
kiştirme nedeniyledir ki, tiyatro toplumların kültüründe yerini hiç-
bir şeye bırakmadan, bireyler karşısında söz konusu kültürün öz-
gün iletişim sanatı olmadaki üstün orununu (mevkini) her zaman
korumuştur.

KÜLTÜREL İLETİŞİM VE TİYATRO

Toplumsal bir iletişim sanatı olarak tiyatronun odaklandığı
alan «toplumun kültürüdür». Bu kültür alanını ister birey, ister yö-
re, bölge, ulus, uluslararası ya da evrensel olarak sınırlandırılmı-
ş, sonunda tiyatronun tüm bu alanların birinde veya karışımlarında
oyun yazarı, oyunu, sahneye koyanı, oyuncularını, dekoru, teknik ola-
nakları, seyircileri ve diğer koşullarıyla bir «kültürel iletişim sa-
vını (tezini)» ortaya koyduğunu görürüz. Toplum içinde herkes, bu
sav (tez) karşısında kendisini bir yerlere koyar. Ya bu sava bütü-

nüyle karşı çıkar, ya bütünüyle benimser, ya da oransal bir tutumla bazı yerlerini tutarken; bazı yönlerden de karşı çıkar. Başka deyişle tiyatro toplumu eleştirel bir kültürel iletişim içine alırken; toplum da tiyatroyu aynı dizgeli (sistematik) yapıyla karşısına alır.

Bu durum karşısında çalışmamızın başında kültürün özellikleri olarak yaptığımız açıklamalar, aynı zamanda bir kültürel iletişim kurumu olan tiyatroyu da bağlar, şöyleki:

—Tiyatro kültür taşıır

—Tiyatroda kültür öğrenilir ve kuşaktan kuşağa aktarılır

—Tiyatroda kültür tarihsel, devingen ve süreklidir. Tiyatro bunu kendine özgü bir «dil» ile yapar.

Öte yandan tiyatrodaki **genellik** ve **yerellik** boyutları vardır. Tiyatro iletişim sanatı olarak, bir yandan genel insan kültürünün sınırlarını aşarken; diğer yandan da yerel kültürün kapılarını aralar. Böyle bir açıdan bakıldığında tiyatro «genellik» sınırlarında **ulusal**, **uluslararası**, **evrensel** türleriyle karşımıza çıkarken; «yerellik» boyutunda çoğu kez **bölge**, **kent** (**şehir**), **kurum** tiyatroları olarak perdelelerini topluma açmaktadır.

Taşra Tiyatroculuğu

Çalışmamızda «taşra kültürü» kavramı üzerinde öne sürülen görüş temel alındığında; bunun boyutlarının tiyatroya da uzandığı ve ortaya bir TAŞRA TİYATRO'su kavramı çıkardığımız doğal olarak görmekteyiz. Nedir taşra tiyatrosu? Taşra tiyatroculuğu anlayışı ile nereye kadar gidilebilir, neler yapılabilir? sorularına yanıt ararken; taşra kültürüne koşut (paralel) bir taşra tiyatrosu açıklamasının yapılması olanaklı görülmektedir, şöyleki:

—Taşra tiyatrosu, tüketici bir tiyatrodur. Evrensel ya da ulusal ölçekli tiyatro oyunlarını taşra halkına gösterme tutkusu taşır.

—Taşra tiyatrosunun gözü büyük kent tiyatrolarındadır. Oradaki oyunları getirip, kendi sahnesinde oynatmak, ya da onların kötü de olsa kopyalarını kendi koşulları çerçevesinde oynamak ile görevlerini yerine getirmiş sayar.

—Taşra açısından tiyatro, insanları dinlendirip, oyalayan, eğlendiren bir yaşama ögesidir.

- Taşrada, tiyatronun birtakım büyük kent tiyatrolarının pazar ve gösteri alanına dönüşmesi; taşranın bazı bilinçli aydınlarının ağrına gitmekte, onların zaman zaman kendi tiyatrolarını kurma çabalarına götürebilmektedir.
- Oysa taşra, kendisini birçok alanda olabileceği gibi tiyatro alanında da geleneksel tüketici yazgısından kurtarıp, kendine özgü bir tiyatro kültürü oluşturarak; bu temelden çıkışlar yapabilir.
- Taşra tiyatroculuğunun görevi, ne büyük kent tiyatrolarına pazar açmak, ne de onların zaman zaman gösterilerin sanatın taşrada kurumlaştığının kanıtı biçiminde göstermek olmaya bilir.
- Taşrada da gerek evrensel, ya da ulusal nitelikte tiyatro kültürü gerek kendi özgün kültürel güçlerini eyleme geçirecek olacak yerel tiyatro kültürüyle iletişime geçilerek; büyük kent tiyatroculuğu karşısında kendine özgü kimliğiyle oluşmuş bir taşra tiyatroculuğu olayı gerçekleştirilebilir.
- Sanatta, sporda, basında, toplumun birçok kurumlarında görüldüğü gibi; taşra tiyatroculuğunda da yetişen tiyatro adamlarının büyük kentlere gitmeleri veya bu merkezlerce «kaçırılması» taşra için bir övünç kaynağı olma durumundan çıkarılıp; bu değerlerin taşrada kalıp tiyatro alanındaki başarılarının kendi yörelerinde kurumlaştırarak; böylesi güçlü bir «yerel tiyatro kültürü» içinde kendi sanatçı kimliklerini geliştirip, ün yapmaları sağlanabilir.

TİYATRODA ESKİŞEHİR ÖLÇEĞİ

VE «Köprübaşı - 1990»

DENEMESİ

Bilindiği gibi **ölçek**, sözlüklerimizde «ölçmeye yarayan kap», «bir harita ya da resimde görülen uzunluklarla, bunların imlediği gerçek uzunluklar arasındaki oran» biçiminde açıklanmıştır. Bu sözcüğü kültür alanında kullanmaya çalıştığımızda; bazı gerçeklerin görülmesinde, en az diğer alanlardaki yararlarını burada da sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Kültür ister; «toplum, insanoglu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin karmaşık bir fonksiyonudur» (11); ister

(11) BOZKURT GÜVENÇ, İnsan ve Kültür, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1974, s. 103.

«bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür» (12) biçiminde tanımlansın bireyden topluma; yöreden evrene kadar tüm yaşam çevremizi kapsayan bir GÜÇ'tür (enerjidir). Bu güç bireyin duygu, düşünce ve davranışları bileşiminde bir KİŞİLİĞİ ortaya koyarken; aynı bileşimi toplum düzleminde gerçekleştirdiğinde bir UYGARLIK yaratmaktadır. Diğer tüm güç kavramlarında olduğu gibi, kültür de beraberinde bir ölçme, biçme eğilimini de getirmektedir. Başka deyişle başka alanlar gibi, kültürün de ÖLÇEĞE gereksinimi vardır. Nedir bu ölçek? Kültür hangi ölçekle ölçülecektir? Kültür için sırasında gerek birey gerek toplumsal çevreler için kullandığımız «az», «çok», «ileri», «geri», «yüksek», «düşük» gibi nitelermeler ne dereceye kadar bir ölçü olabilmekte; bunlara uygun hangi ölçekler bulunabilmektedir? Bu konularda kuşkusuz elimizde somut araçlar, oranlamalar yok. Örneğin bir kimsenin kişiliğini tartışırken, onu yaratan kültürün gücünü ölçmede, herkes kendi kanı ve izlenimleriyle bir değerlendirme yapmakta; çoğu kez de bu değerlendirmeler kişinin «insanlık değerlerine» ne kadar sahip olduğu veya olmadığı temelinde yürütülmektedir. Eğer birey bilim, sanat veya diğer mesleklerde bir kültüre sahipse, o vakitte kendisinin gücü, bu gücün kişiliğine yansıyan özellik ve ürünleriyle ölçülebilmektedir. Sözelimi bir tiyatro sanatçısının kültürel gücü; kişiliğinde yansıyan duygu, düşünce ve davranış ürünleriyle ölçülebilmekte; ancak bu da kuşkusuz kişilere göre büyük değişiklikler gösterebilmektedir. Ne var ki, burada açık bir durum varsa, söz konusu kültür gücünün ölçülmesinde «kişiliğin» ölçek olarak alınmasıdır.

Bireyde kültürün güç ölçeği olan kişilik ve onun kimliği; belli kültür alanları ile çevrelerinde de tıpkısı özelliği taşımaktadır. Yıllardır tiyatro çalışmalarının yapıldığı, dolayısıyla bir «tiyatro kültürünün» oluştuğu yörede de ölçek, o yörenin toplumsal kişiliği ve kimliği olmaktadır.

Eskişehir'de tiyatro çalışmaları 1930'lara kadar gitmekte, başka deyişle kentin tiyatro kültüründe altmış yılı aşkın bir birikim bulunmaktadır. Bu süre içinde Eskişehir'de çeşitli tiyatro toplulukları kurulmuş, devlet ve özel tiyatrolar değişik aralıklarla çok sayıda tiyatro gösterileri yapmışlardır. 1960'larda önce Eskişehir İ.T.İ.

(12) TURAN, s. 13.

Akademisi, sonra Türk Devrim Ocağı tiyatroya ağırlık vermiş; ESKİŞEHİR ODA TİYATROSU Türk Devrim Ocağının çatısı altında toplanan gençlerle gerçekleştirilmiş, bu tiyatro bir süre sonra ESKİŞEHİR BELEDİYE TİYATROSU'na dönüşmüş, ancak sürekli kurumlaşma düzeyine gelemeden yaşamı bitmiştir. Ancak kentte tiyatro yine gelişmeye devam etmiş, bu kez Eskişehir İ.T.İ. Akademisine bağlı KÜLTÜREL ÇALIŞMALAR VE ÇEVRE EĞİTİMİ ENSTİTÜSÜ (AKÇE) tarafından bir merkez ve kulüp ile tiyatro etkinlikleri yoğun biçimde sürdürülmüştür. Sonunda Eskişehir'de oluşan bu tiyatro kültürü, gücünü ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'ne kurdurduğu konservatuvarda yüksek tiyatro öğretim ve eğitimi gerçekleştirmekle bir kez daha kanıtlamıştır. Söz konusu güç etkisini her geçen gün daha da artırdığı için sonunda olay gelip, KÖPRÜBAŞI-1990 oyununun yazılmasına dayanmıştır.

KÖPRÜBAŞI-1990, en az 35 yıllık bir Eskişehir yaşamı içinden gelen bir oyun denemesidir. Anadolu'nun Cumhuriyet sonrası tiyatroya yaşamında, çağdaş bir sanatın ve ona bağlı kültürün «taşralılık» özelliklerinden kurtularak, kendi özgür varoluşunu gerçekleştirmesi savaşımının bir sonucudur. Başka deyişle Anadolu'nun Eskişehir'de uç veren bir KÜLTÜR TİYATROSU olgusudur. Kısacası Eskişehir'in otuz-otuzbeş yıllık yaşam kültürünün bir özeti tiyatroya yansıtılmasıdır. Bu oyunla ilk kez bir Anadolu kentinin halkı, kendi yaşamından bazı kesitleri, diğer bir anlatımla, otuzbeş yıldır kendi şehrinin cadde, sokak ve evlerinin dekorunda oynadığı «yaşam oynundan» bazı kesitleri yine kendi sahnesinde izleyecektir. Beğenecektir, beğenmeyecektir, gülecektir, kızacaktır, düşünecektir, sevinecektir, bu onun oyunudur. Böyle bir oyunla Eskişehir'in altmış yılı aşkın sürede, Türk Tiyatro kültüründe «ölçek» olabilecek bir düzeyde bulunduğu açıkça görülecektir. Başka deyişle KÖPRÜBAŞI-1990, Eskişehir'in «taşra tiyatroculuğunun» dar kılıplarını daha çok önceleri kırdığını Türk Tiyatro kamuoyuna kanıtlamaktadır. Böyle bir çıkışla kuşkusuz Anadolu'nun; taşra tiyatroculuğunun kapalı sınırlarını aşıp; nasıl bağımsız bir tiyatro kültürüyle ulusal ve evrensel tiyatro çizgisinde buluşacağını da apaçık göstermektedir. Eskişehir bu çizgiye sadece altmış yılı aşan tiyatro kültür birikimiyle değil; Türkiye'de spor, endüstri, eğitim, basın alanlarında «taşralı kültürü» aşan başarılarıyla gelmiştir. Bu başarılarından sadece; kuruculuğunu yapıp, geliştirdiği Anadolu Üniversitesi'nin, ülke sınırlarını aşıp, yüzbinlere ulaştırdığı AÇIKÖĞRETİM ve Türk bilim yaşamına kazandırdığı İLETİŞİM BİLİM-

LERİ bile; tek başına, söz konusu gerçeğin görülmesinde yeterli bir kanıt olabilmektedir.

KÖPRÜBAŞI-1990'nın halkın tiyatro kültürüne ağırlığını koymada ortaya çıkardığı yaşam gerçeği; yıllar önce bir tiyatro bilim adamımızca şöyle değerlendirilmiştir (13):

«Halkın gücünden şimdilik yoksun olan tiyatromuzun devrimci eyleme ve gelişimine katkısı nasıl olabilir? Bizim anladığımız devrimci tiyatro, ancak yeni bir öz-biçimle ortaya çıkabilir. Doğal olarak bu gelişim toplum yapımızdan kopuk olarak düşünülemez. Onun için de, yeni bir öz-biçimin tamamlanması Türk toplumunun gelişimi ile orantılı olacaktır. Yeni ve halka yönelik tiyatroyu hazırlayacak devrimci eylem, tiyatroyu halka götürmekle değil, tiyatroyu halktan gelecek tiyatro, halka yukardan bakan, **halkın seviyesini yükseltmek için** tiyatro yapanların anlayışından çok değişik bir özü içerir. Şunu da unutmayalım: bir tiyatronun **seviyesi** halkın gerçek katkısı ile orantılıdır. Bir tiyatro kendi halkından ne kadar çok şey alabilirse, kendi özünü ve bu özün getireceği biçimi o kadar sağlam bir seviyede tutabilir. Bunun için, tiyatro eyleminin her şeyden önce birkaç kentin tekelinden kurtarılıp yurt çapında bir alışveriş durumuna sokulması zorunludur. Böyle bir genişleme, bugüne değin süregelen **montaj tezgâhlarını** ortadan kaldırıp gerçek Türk tiyatrosunun ilkelerini saptayacaktır.»

Bu görüşte de, çok yerinde bir saptamayla ortaya konulduğu gibi; Eskişehir Türk Tiyatro kültüründe, «devrimci» çıkışlara örnek olabilecek bir «ölçek» durumunda bulunmaktadır. Tiyatro alanında Anadolu'da Eskişehir'in kültür olanaklarına sahip, giderek onu da aşan birçok kent vardır. Bu kentler de devlet tiyatrosu sürekli çalışmaktadır. Ancak bütün sorun söz konusu kültür çevrelerinin evrensel sanat tiyatroculuğu yanında, yukarıda özet olarak verdiğimiz devrimci nitelikteki «kültür tiyatroculuğuna» geçip, en azından tiyatro alanında taşra kültürünün kendilerini sıkıca yaşam çemberini kırmalarıdır. KÖPRÜBAŞI-1990 bunun alçak gönüllü bir örneği olarak yazılmıştır. Beklentimiz geçmişle, şimdisiyle, köyünden, kasabasından kentlerine kadar zengin bir yaşam kültürü olan Türkiye'nin, gerek kentlerinin, gerek taşrasının tiyatro kültüründe özgün, oyunları KÜLTÜR TİYATROSUNUN koşullarına uy-

(13) ÖZDEMİR NUTKU, «Sanatta Ulusallık ve Tiyatromuz» (Köken sayı= 4, Haziran 1974), Yaşayan Tiyatro, Çağdaş Yayınları, İstanbul, s. 55, 1976.

gun olarak kendi yapılarından çıkarıp, ulusal ve evrensel tiyatro kültürüne katarak; **sanat tiyatroculuğunu** da bu kanaldan beslemeleridir.

SONUÇ : **ESKİŞEHİR KENT TİYATROSU**

Türkiye'de devlet ve özel tiyatrolar yanında bir de belediyelerin girişimleriyle gerçekleşen **ŞEHİR TİYATROLARI** olgusu görülmüştür. İstanbul bu konuda, sürekli şehir tiyatrosu yaşatmış en büyük kentimizdir. Ancak bir kentin «şehir tiyatrosunun» bulunması, bunu çalışmamızda önc sürdürdüğümüz kültür tiyatroculuğu kapsamında gerçekleştirdiği anlamına gelmemektedir. Eğer bir kentin tiyatrosu, «sanat tiyatrosunun» uzantısı içinde çalışıyorsa, o vakit çevresinde yaşayan kültüre yabancı kalabilmekte; belki tek tek bazı kimselerin kişisel sanat kültürlerine kanal açmasına karşın; içinde yaşadığı toplumsal çevrenin kültürüne, tiyatroyu bir kültürel iletişim sanatı olarak yaklaştıramıyor demektir.

Çalışmamızın başından beri vurgulamak istediğimiz bir gerçek varsa o da, devrimci nitelikteki kültür tiyatroculuğunun öncülüğünde Türkiye'de **KENT TİYATROLARININ** kurulabileceğidir. Böyle bir kent tiyatroculuğunu belediyelerin üstlenmesi onların doğal kültürel sorumluluk alanına girmektedir. Ancak belediyelerin güçsüzlüğü yanında devlet tiyatrolarının, ülkeye tiyatro kültürünü yayma ve bu kültürden yeni Türk Tiyatrosunun kişiliğini ortaya çıkarma politikasını izlemeleri, söz konusu boşluğu doldurabilir.

KÖPRÜBAŞI-1990 ile Eskişehir'in kendi gerçek kültür tiyatrosunun kurulmasına bir adım atılmıştır. Kuşkusuz bunu başka adımlar izleyecektir. Bunun anlamı Eskişehir'in kendi **KENT TİYATROSU**'nu kurup, sürekli olarak bunu yaşatacak bir güce ulaşmasıdır. Böyle bir güce başta Belediye olmak üzere, yer olarak kalıcı bir olanak da sağlamırsa o vakit Eskişehir, kendi yaşamıyla sık sık «hesaplaşabileceği» kültür tiyatrosuna sadece «repertuvar» olarak değil, **yer** olarak da kavuşmuş olacaktır. Tiyatro kültürünü yapısı içine almış olan Anadolu Üniversitesinin sürekli destekleyeceği **ESKİŞEHİR KENT TİYATROSU**'nun gerçekleşmesi, Türk Tiyatro kültürüne kuşkusuz evrensel tiyatroya çıkacak kapıları da aralayacaktır. **KÖPRÜBAŞI-1990** bunun kısa sürede «sahneye çıkmasını» sağlarsa bundan duyacağımız mutluluk sonsuz olacaktır.

KÖPRÜBAŞI

1990

— OYUN —
Üç Perde

Yazan : İNAL CEM AŞKUN

SUNUŞ

Anadolunun tarihinde yaşamı, kurumları, genelde kültürüyle özgün bir konuma erişmiş olan Eskişehir; tiyatro alanında da yarım yüzyılı aşkın bir deneyim ve birikimi edinmiş bulunmaktadır. Eskişehir'in tiyatro yaşamını tarihsel açıdan üç aşamada görmek mümkündür. Bunlardan birincisi, Eskişehir dışındaki tiyatro kültürünü kente getirme, halka tiyatro kültürünün iletişimini sağlamaktır. İkincisi Eskişehir'de tiyatro toplulukları kurarak, dışardan gelen tiyatro kültürü yanında, içeride de bu kültürü oluşturmaya çalışmak. Üçüncüsü ise Eskişehir'in kendi yaşamını tiyatro kültürüne aktarmak.

Birinci aşamayla ilgili olarak, Eskişehir'e yıllarca gerek devlet, gerek özel tiyatro alanında çeşitli topluluklar gelerek, kent'in sahnesi olan salonlarında gösteriler sergilemişlerdir. Bu aşamadaki tiyatro etkinlikleri şimdiki durumunda da zaman zaman sürmektedir.

İkinci aşamadaki tiyatro etkinliklerinin başlangıcı altmışlı yılların başında AKADEMİ (Eskişehir İTİA) TİYATROSU girişiminde görülmektedir. Bu girişim sonra Türk Devrim Ocağının, Akademikli gençlerce kurulan ODA TİYATROSU'nda sürmüştür. Türk Devrim Ocağının oluşturduğu tiyatro kültürü sonra ESKİŞEHİR BELEDİYE TİYATROSU'na devredilmiş ne var ki, kent için büyük bir talihsizlik olarak, bu tiyatro'nun da ömrü birkaç yıl geçememiştir. Ancak yetmişli yıllarda Eskişehir İTİA'ya bağlı AKÇE (Akademi Kültürel Çalışmalar ve Çevre Eğitimi Enstitüsü) tiyatro konusu bir kulüp ve bir de araştırma merkezi olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Bu çalışmalar sonunda başta birçok tiyatro oyununun sergilenmesi, ayrıca güçlü bir Çocuk Tiyatrosunun kurulması yanında, Türkiye'de ilk Tiyatro Kongresinin toplanması da gerçekleştirilmiştir. AKÇE'de oluşan söz konusu tiyatro kültürüyle bir yandan çevre halkı desteklenirken, diğer yandan İletişim Bilimleri Fakültesinde bazı derslerle tiyatro öğretim ve eğitiminin temelleri de atılmıştır. Böyle bir birikimin sonucudur ki, şimdiki Anadolu Üniversitesinde açılan Konservatuvarda bir tiyatro bölümü de kurulmuştur.

Yeni başlayan üçüncü aşama ise, Eskişehir yaşamının ve kültürünün tiyatroya aktarılmasını öngörmektedir. Akademiden sonra Anadolu Üniversitesinde de varlığını Kültürel Çalışmalar ve Çevre Eğitimi Merkezi adıyla sürdüren AKÇE, söz konusu aşamanın ilk ürünü olan DELİ DUMRUL'un ESKİŞEHİR GÜNLÜĞÜ'nü Zeki GÜLER'in yazıp, oynadığı tek kişilik oyunla Tiyatro Kulübünün etkinliği olarak sahneye koymuştur.

KÖPRÜBAŞI-1990, Eskişehir'de başlayan üçüncü aşama **Kültür Tiyatro-culuğu** gelişmesinin ikinci ürünüdür.

Oyunun adına «1990» yılının katılması; gelecek yıllarda da değişen kültürel koşullara uygun biçimde yeniden kaleme alınıp, düzenlenerek oyunlaştırılması amaçlanmaktadır. Bununla Eskişehir'in kültürel yaşamının gelecek yıllarda da izlenmesi öngörülmüştür. Oyunun sonuna eklenen **sormaca**, böyle bir amaç gerçekleştirilmesinde yardımcı olacağı düşünülmesiyle hazırlanmıştır.

Aslında **KÖPRÜBAŞI 1990** ile peşinden gelecek 1991, 1992, 1993'ün gerçek yazar ve oyuncularını doğrudan doğruya Eskişehir yaşamına katılan, yıllarını bu kente verenlerdir. Yüzyılların birikimiyle oluşmuş buengin yaşam kültüründen **ÜÇ DAMLA'YI** bir kültür tiyatrosu ürünü olarak **KÖPRÜBAŞI-1990** ile yaşam sahnesinden tiyatro sahnesine çıkarabilmişsek bundan büyük mutluluk ve kıvanç duyacağız.

Eskişehir yaşam sahnesinin gelmiş, geçmiş ve gelecek tüm «oyuncularına» en içten sevgi ve saygılarımla...

I.C.A.

1. PERDE

SAHNE: Bir Otobüs durağı-Durakta bir bank, bankta orta yaşlı birisi, arkası yola dönük, sızmış, horultuyla uyumakta, başucunda boş içki şişesi durmaktadır. -Durakta ayrıca bir üniversite öğrencisi kız kitaplarıyla; büzülmüş ayakta durmakta, zaman zaman endişeli bankta yatan adama bakmaktadır. -Bankın diğer ucunda yine üniversite öğrencisi, bulucunlu, montlu bir erkek öğrenci, kulaklarında «walkman» takılı olarak, hareketli bir parçayı, kendi kendine ayak ve kollarıyla tempo tutarak dinlemektedir, kıza ilgisizdir. -Durağın önü siyah naylon torbalarla çamuru andırmakta, üzerinde basamak gibi kullanılan taş veya tahta parçaları sabne önüne kadar aralıklı dizili durmaktadır. Durağın önü çok çamur olduğu için otobüsler ileride durmakta, otobüse koşanlar taş veya tahta parçalarına basarak, sahneyi önden terkedip, seyircilerin arasına karışmaktadır. Başka deyişle seyircilerin oturduğu salon, otobüsü temsil etmektedir. -Perde açılmadan salona Eskişehir'in ünlü türkülerinin yayını yapılacak ve böyle bir müzik sonra fona çekilerek yine salona Eskişehir ile ilgili bir şiir okunacak, şiirin bitiminde perde açılacaktır.

KONUMLAR:

1— Perde açıldıktan bir süre sonra, durağa ellerinde naylon torbaya doldurulmuş ekmeğe taşıyan, elbiseleri çamurlu orta yaşlı bir karı-koca gelirler. Bir süre duraktakileri ve horultuyla bankta uyuyan adama baktıktan sonra, erkek «walkman» dinleyen gence yüksek sesle;

- Oğlum, 12 numara geçti mi?
- (Genç hiç yanıt vermeden, kulağında walkman takılı olarak, ritmik hareketlerini sürdürür)
- (Erkek tekrar, bu kez daha yüksek sesle sorusunu gence yineler)
- (Genç yine aldırmaz)
- (Erkek) Allah! Allah! deli midir, kaçık mıdır? Hanım bu çocuk ne yapıyor Allahasen?
- (Kadın) Ne bileyim bey. Bunlar zamane gençleri. Yaptıklarına akıl sır ermiyor. Dur ben şu kızcağıza sorayım.
- (Bankın öteki ucundaki kıza doğru giden kadın) Kızım 12 numara geçti mi acaba?
- (Kız) Bilemeyeceğim, teyzeciğim. Ben de yeni geldim. Belki daha geçmemiştir.
- (Kadın) sen hangisini bekliyorsun?
- (Kız) 9 numarayı.

AÇIKLAMA: Kadınla kız konuşurken; adam garip garip bir gence, bir de bankta horultuyla yatan adama bakıp, kuşkulu bir yüz ifadesiyle baş sallar.

-
- 2— Durağa vize sınavından yeni çıkmış iki erkek üniversite öğrencisi gelirler. Birinin elinde bir ekonomi dersi teksiri vardır. Bir yandan yürürken; bir yandan da teksiri açmış, meraklı gözlerle sınavda çıkan soruların cevaplarının doğruluğunu yüksek sesle incelemektedir.
 - Tuh! be!.. Beşinci sorunun (a) şıkkı doğru cevap olacaktı. Engin senin yüzünden yanlış şıkkı işaretledim.
 - Tolga! saçmalama!.. Neden benim üzerime atıyorsun oğlum!. Ben mi sana dedim yanlış şıkkı işaretle diye!.. Sen bana sordun, ben de (c) şıkkı dedim.
 - Senin bu yaptığına kaileşlik denir. Sen sabahleyin demedin mi, ekonomiyi yuttum diye. Ben de seni gerçekten biliyorsun sandım. Ben senin kadar çalıştığımı iddia etmedim. Demek palavra sıkılmışsın. Desene ben de bilmiyorum diye. Biz de ona göre başımızın çaresine bakalım. En azından senin yanına değil kopyacı Cevat'ın yanına otururdum.
 - Oturaydın oğlum! Sana oturma diyen mi oldu! Hem o bir soru. Diğer soruların cevaplarının çoğu doğru. Onlar için hiç sesin çıkmıyor.
 - Nerde doğru be! Bak burada adam enflasyonu ne biçim tarif etmiş! Biz başka tarifi işaretledik.

- Allah! Allah!.. Kaç tane enflasyon tarifi olacaktı ki. Hocaya göre de enflasyon tarifi değişirmiymiş! İlk defa senden duyuyorum.
- Değişir güzelim değişir!.. Hocaya göre de değişir, hacıya göre de değişir. Boşuna dememişler hacıdan, hocadan karanlık geceden korkacaksın diye!.. Bak! adam oturmuş bizim için kafa patlatıp teksir basmış. Bu rada yazdıkları diğer kitaplardakinin aynı olsaydı, o vakit bu teksiri basarmıydı? Sen üniversiteyi ilkokulla filan karıştırıyorsun galiba. Orada herşeyin bir tanımı vardır. Üniversitede bir bir daha iki bile etmiyor. Biliyorsun bilgisayarda bir bir daha yine bir ediyor. Sen daha ilkokulu bitirmeden üniversiteye gelmişsin.
- Ulan!.. Bana nutuk atıp durma. Kurban olsunlar ilkokula. Geçen gün hafta sonu İstanbul'daydım. Oradaki bir seminerde hocalardan birisi, Türkiye'de Üniversitenin ilkokulun gerisinde kaldığını söylemiş. Öyle yüzüme dalga geçer gibi bakma. İlkokulda küme çalışmaları var. Sınıfta tartışma yaptırıyorlar. Öğrenciler çeşitli sosyal kollara ayrılıyor. Çevrede inceleme gezileri yapılıyor. Sınıf başkanını öğrenciler seçiyor. Bunların hangisi üniversitelerde var? Söyle!..
- Enginciğim!.. Sen yakında siyasete mi atılacaksın hayatım!.. Birden pek alevlendin!.. Üniversite kimseye buyurun gelin demiyor. Madem ilkokuldan geriymiş de, her sene yüzbinlerce öğrenci niye üniversiteye gireceğim diye kendini parahyor? Sen de iki yıl önce aynı sancıları çekmedin mi? Ah Tolgacığım bir üniversiteyi kazansak, başka şey istemem demiyor muydun? Kazandın, İstanbul'dan kalktın tıpış tıpış Eskişehir'e de geldin. İnsan hayatta ne yaptığını, neyin peşinde olduğunu bilmeli. Şimdi mi aklın başına geldi!.. Günaydın. Üsküdar'da çoktan sabah oldu. Sen hâlâ Beşiktaş'ta yıldızları saymaya çalışıyorsun. Uyan evlâdım, uyan!..
- Aklına ve öğütlerine teşekkür ederim «babacığım»!.. Ömrümüz zaten öğüt dinlemekle geçti. Oğlum dersine çalış!.. Oğlum kendine dikkat. Aman evlâdım kötülere kapılma!.. İyi güzel de bunları nasıl yapacağız!.. Cevap, öğütlerin tekrarı. Bizim peder bir yandan paketi yarılar, bir yandan aman oğlum bu sigara denen zıkkına sakın alışma. Niye? Çünkü kendinin iradesi zayıfmış, dayanamıyormuş. İradesi zayıf baba, bu haliyle nasıl iradesi güçlü çocuk yetiştirir? Kel ilâcı olsa, kendi başına sürermiş. Bizim ki o hesap. Şimdi sen de kalkmışsın, bana peder gibi öğüt veriyorsun.
- İyi be!.. Sanki kusur işledik. Sana fena birşey mi dedik, uyan!.. Uyan!.. dedik. Bak şu bankta yatan herife, orahı değil. Çekmiş kafayı, banamısın demiyor. Babasının yeri gibi yatıyor. (Eliyle yatan adamı gösterir). O kafayı tütsülemiş, sen de beleş buldun benim kafayı ütüliyorsun. Memlekete bir de ana baba mı ithal edeceğiz, fiyatları istikrarı korusun diye. Senin anababan ne ise, bizimki de o. Onların anababaları da aynıydı. Herkes gördüğünü yapıyor «evlâdım.» Hiç üzülme, sen de çocuğuna ayısını yapacaksın. Bugünler geçer gider, hatırlamazsın bile. Sonra hatırlatanlar da, biz az mı çektik, bizden sonrakiler de çeksin diyeceksin ve bunu «hayat tecrübesi» diye etrafına bir güzel yutturacaksın.

- Hiç de değil. O yatan adam, işte aynen sen ve senin gibilerinin oluşturduğu «Kamuoyu» denilen nane. Bizim kamuoyu da şu adam gibi büyük horultuyla uyuyor. Asıl uyuyan işte onun gibi sizlersiniz. Öğütçü sırasında, boşverici, neme lâzımcı, yeri geldiğinde söylemeyen, iş işden geçtikten sonra kendi kendine söylenen, dedikoducu bir kamuoyu.
- Koçtun benim!. Kitap gibi konuşuyorsun vallahi!. Helâl olsun sana!. Allah seni vatana, millete bağışlasın. İleride kesin büyük adam olacaksın. Sen şimdi onu bunu boşver de, şu sınav sorularına bakalım. Önce teksirde enflasyonun tarifini bulalım.

3— (Engin ve Tolga bu konuşmaları yaparken; duraktaki kız zaman zaman onlara bakmakta; kulağında walkman olan genç, aynı durumunu korumakta; orta yaşlı karı koca yüz ifadelerini konuşmalara göre değiştirerek, iki genci merakla dinlemektedirler. Bu sırada durağa bir milli piyangocu gelir).

- Bak Enginciğim, teksirde hoca enflasyonu nasıl tarif etmiş!
- (Milli Piyangocu) Abiler bırakın enflasyonun tarifine ne hacet, siz bu memlekette yaşamıyor musunuz? Alın birer bilet. Bir de vurdu mu, alimallah ne enflasyon kalır ne de tarifil!. Köşeyi döndünüz mü, sizin için enflasyon iki seksen şu çamura yatar? Değil mi bey abi? (Orta yaşlı adam ile karısına döner)
- (Tolga) Kardeşim sen biletmi yoksa kafa mı satıyorsun? Madem elindeki kağıt parçalarına milyar vuracaksa, sen kendin onlardan alsan da kendin köşeni kendin dönsen daha iyi değil mi? Sen de bizimle köşeyi döneceksin galiba. Yanlış kapı çaldın. Öğrenci adamda para ne gezer. Paramız olsa öğrenci olmazdık, değil mi Enginciğim.
- Kızmayın abiler birşey demedik. Canınızı sıkıksa özür dileriz. Esnaflık işte, ekmeç parası için uğraşyoruz. (Orta yaşlı adam ve karısına dönerek) Beyamca, yenge sizler birer bilet almaz mıydınız? (İki genç teksire bakarlar)
- Evlâdım, bize mi çıkacak? Bugüne kadar aldık da ne oldu? Çıksa çıksa amorti çıkar. O zaten iş değil. Hanım ne dersin?
- Doğru bey, doğru!.. Ekmeğe parayı zor buluyoruz, nerde kaldı piyango. Şu şehrin çamuruyla bize zaten piyango vurmuş. Seninki kusur kalsın.
- Yengeciğim öyle deme. Bu şans işi. Şimdiye kadar vurmaz da, bakarsın bu sefer vururur.
- (Orta yaşlı bey) Evlâdım, iyi hoş da; diyelim ki, yüksek ikramiye bize vurdu, vurmaz ya, hadi vurdu diyelim, milyarı biz bu yaştan sonra ne yapacağız? Nerede, nasıl yiyeceğiz? Eskişehir’de yesen yesen kaç para yersin? İyi kötü bir evimiz var. Araba desen, ne ben ne hanım bu yaştan sonra araba filan süremeyiz. Hem sonra arabası olanlar ne yapıyorlar ki. Arabalar evlerinin önünde duruyor. Hava iyi olursa ya fidanlığa ya da Regulatöre çay içmeye gidiyorlar. Onu biz otobüsle de yapıyoruz.

- O kadar da değil bey. Biraz paramız olsa, daha büyük ferah eve çıkardık. Bir kadın için her zaman ev mühimdir.
- Yaa!. Bak beyamca, yengemiz senin kadar hayattan vazgeçmemiş. Para çıksın, yemesi kolay. Gel kısmetini kaçırma, al bir bilet.
- Hanım, ne dersin, alalım mı bir bilet?
- Vallahi sen bilirsin.

-
- 4— (Milli Piyangocuyla yaşlıların yanına ağzında sakız, alımtı, hafif davranışları olan bir kadın gelir. O sırada diğerleri durumlarını korumakta, yalnız Tolga ve Engin biraz abartılı hareketlerle teksir ellerinde yüksek olmayan bir sesle sınav sorularının cevaplarını tartışmaktadırlar).
 - (Durağa gelen kadın, orta yaşlı hanıma yönelerek). Teyzeciğim 12 numara geçti mi?
 - Hayır kızım biz de onu bekliyoruz. ama bir türlü gelmiyor.
 - Tüh, acele de gitmem lâzım dı, ne yapsam ki?
 - (Milli Piyangocu) Ablacığım bir bilet al, bak nasıl hızlı gidiyorsun.
 - A!aa!.. Delinin zoruna bak .Ben neyin peşindeyim. O neyin. Sırası mı şimdi bilet almanın!.
 - Ne olacak abla!. Bilet almanın da zamanı mekânı mı olurmuş. Al sen bileti ömür boyu kurtul şu otobüsten de çamurdan da.
 - Beni annem Kadir gecesi doğurmamış kardeşim. Nerde o şans bizde.
 - Abla sen al bileti, gerisini ben hallederim.
 - Senin galiba aklından zorun var. Ben bileti alınca sen neyi halledecekmışsin!.
 - Canım hemen kızma. Lâfın gelişi işde öyle söyleyiverdik.
 - Sen öyle her aklına geleni herkese söyler misin? Biraz terbiyeni takınsan iyi olur.
 - Terbiyemize ne olmuş abla!. Senin de maşallahın var.
 - Neymiş «maşallahım». Ne demek istiyorsun yani.
 - Yani demek istiyorum ki, şu ekmekler beni çarpsın, senin adın İFFET değil!..
 - Aaa!. Adamın zoruna bak. Tabi değil. Yani İFFET olmak zorunda mıydı?
 - (Milli Piyangocu sinirli bir sesle) Tabi zorundaydı. Bizim en büyük mahkeme karar aldı, dedi ki adında İFFET olmayan kadınlar, biraz o biçimdir. Bunlara takılsanız da fazla ceza lâzım gelmez. Değil mi beyamca, ben belki pek anlatamadım, sen söyle şu «terbiyeli hanımefendiye» (üzereine basarak söyler)

- (Bu konuşmalar olurken, Tolga ve Engin, teksirden başlarını kaldırıp, merakla olanları izlerler).
 - Sen neler söylüyorsun terbiyesiz adam.
 - (Orta yaşlı bey) Hanımefendi lütfen sinirlenmeyin, bir yanlış anlama var. Bu adamcağız biraz işleri karıştırdı. Siz sanırım o kararın dışındasınız. Bu hikaye uzundur. Pek durakta anlatılacak şey değil. Onun için uzatmayalım. (Kadının hayretle bakışları karşısında, Milli Piyangocuya dönerek)
 - Kardeşim sen bana bir bilet ver ve başın belâya girmeden buradan hemen git. (Bir bileti rasgele alıp, parasını verir).
 - (Milli Piyangocu) Sağol beyamca, hemen gidiyorum. (Başını sağa sola sallayıp uzaklaşırken, kendi kendine)
 - Şu çamur neyse ne de, Allah böylesi çamurlardan korusun.
 - (Kadın sinirli olarak) İşte böyleleri insanı katil eder. Şurada bir otobüse binelim dedik; ne hallere düştük değil mi teyzeciğim.?
 - (Orta yaşlı kadın) Neyse kızım sen uyma. Olur böyle şeyler canını sıkma.
 - (Kadın) Allah hepsinin belâlarını versin. Asabım bozuldu. Bu otobüsün de geleceği yok. Bari, şuradan Köprübaşına kadar yürüyeyim daha iyi. Hem biraz açılırım. Kusura bakmayın beyamca siz de boşu boşuna canınızı sıktınız, şu saygısız adam yüzünden.
 - (Orta yaşlı bey) Olur kızım olur. Hoşgör. Bugüne kadar biz neler gördük neler. Daha gençsiniz. Güle güle gönlünü ferah tut, aldırma!.
 - (Kadın sinirli, sinirli uzaklaşırken; orta yaşlı hanım beyine) İyi ki müdabele ettin bey, yoksa burada çok tatsız şeyler olacaktı. (Bütün bunlar olurken; duraktaki kız durumu endişeyle, Engin ve Tolga kıs kıs gülererek izlemekteyler).
 - (Orta yaşlı bey elindeki bilete bakarak) Bakarsın hanım, her işde bir hayır vardır, bilete birşey vuruverir.
 - İnşallah.
-
- 5— (Salondan seyircilerin arasından, bir banka koruma görevlisi, üniformasıyla sahneye çıkar ve paçalarını belinden yukarı çekerek, sahnede taş yerine geçen beyaz kısımlara dikkatle basa basa durağa gelir).
- (Koruma görevlisi söylenerek) Yahu!. Ne çamur be!. (Orta yaşlı beyin yanına gelerek) Abi bak senin paçalar da batmış!..
 - Batmayıp da ne yapsın kardeşim. Bu çamura paça mı dayanır!.
 - Vallahi şimdi evde bizim köroğlu yine uzun havasını çekecek. Kadın haklı. Her akşam bu resmi elbiseyi temizleyip, kurutup ütüleyip sabaha veriyor. Akşama yine mecburen çamurlayıp getiriyoruz. Kadıncağız o kadar işinin arasında bir de bizim elbisenin çamuruyla boğuşuyor. Kadınlık da zor abi be, ha!. Ne dersin!.

- (Orta yaşlı hanım atılır) Tabi zor, kolay mı!. Başımızda saç, ağzımızda diş kalmadı. Çocuklara bak, kocana bak. Bize kimsenin baktığı yok. Karın tokluğuna ömrümüzü tükettik. Çocukları büyüttük, sağa sola dağıldılar. Arasına işleri düşünceler ararlar. Ya para isterler ya da sıkışınca torunları bize bırakırlar, özlemiştir diyerek. Hepsi çok akıllıdılar maşallah. Bizi sevgünüzün kölesi yaptılar. Sonunda ütöldüğümüzü anladık ama iş işden geçti.
- (Orta yaşlı bey) Hanım şimdi ne gereği var bu lâfların!. Yeri mi, sırası mı. Evde konuşuruz. Bunlar durakta konuşulacak şeyler değil. Yapma Allahaşkıma!.
- Bey artık sırası zamanı mı kaldı. Bak şu adamın karısına. Çilesi yetmez gibi, bir de kocasının üstüne üstlük elbise çamuru. İşi yoksa temizlesin dursun. (Koruma görevlisine dönerek) Biraz sen de karına yardım et. Hiç olmazsa elbiseni sen temizle.
- Elbisemi ben temizleyeceksem niye evlendim yenge! Kocaya hizmet kadının görevi. Zaten akşama kadar ona buna hizmetten canımız çıkıyor. Kolay mı emir kulu olmak. Bir de eve git, hanımın emrine gir. Bize kimse hizmet etmesin mi yani. Sonra ben bizim köroğluna alırken babasına tonla başlık parası ödedik. O vakit o kadar söylediler, «kaçır şu kız!» diye, bir türlü beceremedik. Eğer kıvrırseydik, o parayı kızın babasına yedirceğimize, kalkar bir iş karar, kendi işimizin efendisi olur, şunun bunun kapısında getir, götür işinde harcanıp gitmezdik. Neyse yenge boşver bu işleri, sen de dolusun, biz de. Konuş, konuş bitiremeyeceğiz. (Gözüni ekmek torbasına dikerek) Abi bu kadar ekmeği niye aldın. Kusura bakma merak ettim.
- Bilirsin Eskişehir'de oldum olası, fırıncılarla Belediye didişir dururlar. Fırıncılar ekmeğe zam isterler, belediye vermez. Başlarlar milletin ekmeği ile oynamaya. Bu mahallede kız kardeşim var. Sık sık gelip gideriz. Fırıncıyla ahbap olduk. İyi de ekmek yapıyor. Ashında bu kadar ekmek almayacaktım. Fakat yine Belediye ile takışmışlar. Yarın grev yapıp, ekmek çıkarmayacaklarmış galiba. Bize de İstanbul'dan kızımın torunlar gelecek. Ekmeksiz kalmayalım diye fazla aldım.
- Aman deme abi!. Nerde bu fırın? Ben de bir koşu gidip alayım. Bizim gecekondulu mahallesinde bu saatten sonra ekmek filan bulunmaz. Zaten karnımızı ekmekle doyuruyoruz. Biz de malûm nüfus da fazla. Bir koşu gidip alayım.
- Hemen şu ilerdeki sokağa gir. Orada kime sorarsan gösterir.
- Sağol abi. Yalnız bir şey var, dur onu da şunlardan isteyim. (Diyerek, kendilerini alaycı ve gülümseyerek izleyen Engin ve Tolga'ya yönelir).
- Bana bakın siz de aşağıya Köprübaşına mı gideceksiniz?
- (Engin ve Tolga birlikte) Evet, ne vardı?
- Ben şimdi ekmek almaya gidiyorum. Otobüs gelirse durdurun, şoför ben gelene kadar bekleyiversin.

- Hayrola üstat, sen galiba Belediye otobüsü ile makam arabasını birbirine karıştırdın. Şöförün işi yok da seni mi bekleyecek? Yetişirsen binersin.
- Ne var sanki söyleseniz!. Bir keresinde babam, koca treni yazının ortasında durdurttu. Biz abdest bozalım diye.
- Senin babanda müthiş adammış doğrusu, nasıl oldu bu iş?
- Nasıl olacak, tren memurlarının çoğu da köylük yerdendi. Onlar da köyden alışmışlar tarlaya abdest bozmaya. Bize durun, bizim yerimiz var, biraz sonra orada tren duracak, siz de inersiniz dediler. Koca tren biz ihtiyacımızı giderene kadar bekledi.
- (Tolga) Engin sen memlekette olan işlere bak. Bu adamın dediği doğru galiba. Belki senin de başına gelmiştir. Bu bizim trenler bazan çok manasız yerlerde dururlar. Tren memurları koşuşturur. Kimseye de birşey söylemezler. Sonra epey bir süre sonra, tren tıngır tıngır sessiz sedasız gitmeye başlar. Buna bir türlü aklım ermezdi.
- (Engin) Otur otur oğlum. Burası bizim memleket. Neler oluyor, neler!.. Buna gelene kadar akşam olur. Tamam üstat sen ekmeğini al gel. Biz değil otobüsü, senin yüksek hatunna bütün trafiği keseriz.
- Haa!. Şöyle, biraz vatandaşa yardım etmeyi öğrenin. Merak etmeyin ben şimdi gelirim. (Koşar adımlarla duraktan uzaklaşır).
- (Tolga) Engin!.
- Ne var yinel.
- Bu durak bayağı benim hoşuma gitmeye başladı. Baksana şu kısa sürede nelere tanık olduk. Bak İstanbul'da olsan böyle bir gırgır durak görmezdin.
- Şu İstanbul'u ağzına alma lütfen. İstanbul kim, Eskişehir kim. Bir semti bile olamaz.
- Yok yahu!. Madem öyle ne işin var Eskişehir'de. Git İstanbul'una. Se neye yatay geçiş iste, toz ol.
- Tolga! saçmalama!. Görüyorsun şehrin halini. Yazın toz, toprak. Kışın çamur, kirliliği. Biz gençler için ne gidecek bir lokali, ne oturacak parkı var. Porsuk desen, su rengini kaybedeli yıllar olmuş. Hergün bir çeşit boya renginde akıyor. Evlerde de musluklardan su yerine bazan başka şeyler akıyor. Bu şehirde herşeyin asgarisi var. Sözcülimi caddeniz yok, sokağınız var. Mağazanız yok, dükkânınız var. Lokantanız yok, aşçınız ve de bol kebabçınız var. Pastahaneniz yok, kahvehaneniz var. Mimari yok; kalfa elinden çıkmış, yağma yağma düz duvar örülmüş sözüm ona beton yapıyı apartmanlarımız var. Daha sıralayım istersen, ne dersin?
- Sırala sırala.. Zaten kafası bozulan Eskişehir'e takar. Senin İstanbul'un pek matah yer sanki. Çamur orada da var. Hava kirliliği desen bizi aramaz. Sular akmaz. Haliç bizim Porsuğu çoktan sollamış geçmiştir. Koku-

sundan bütün İstanbul yararlanır. Sokaklarımız insandan, caddeleriniz arabadan geçilmez. Bütün Anadolu size çalışır. Gazeteleriniz aslında İstanbul'un mahalli gazetesi olduğu halde, bütün Türkiye'ye İstanbul'un haberlerini satarlar. Aslında hiç satılmaması gerekirken bu halk yine onları alır. Onlar yine az satıyoruz diye yakınır. Radyolar, televizyonlar size çalışır. Buralarda dağlar devrilir kimse oralı olmaz. Taksimde adamın şapkası uça, herkes bilir. Bazan senin hatırına geliyorum. Başım dönüyor, biliyorsun ikinci gün Eskişehir'e zor kapağı atıyorum. O şehirde insanlar nasıl yaşıyor, şaşıyorum doğrusu. İstersen ben de anlatmaya devam edeyim, sen ne dersin?

- Bak Tolgacığım boşuna tartışmayalım. Sen de kendi cephenden haklı olabilirsin. Ben iki yıldır şu kentteyim. Burası köy mü, şehir mi anlayamadım. Köy değil çünkü doğası yok. Şehir değil, çünkü kente yakışır yakışır yaşamı yok. Arada sıkışmış kalmış. Herkes bu şehirde aynı hayatı yaşıyor. Kapıcı da, Profesör'de tek tip yaşıyor. Akşam yediden, sekizden sonra, Eskişehir'de hayat kalmıyor. Sokaklar, caddeler bomboş. Hiçbir canlılık yok. Şehir sanki yarı açık bir cezaevi görünümünde. Millet akşam üzeri köprübaşından İstasyon caddesine doğru bir gidip, geri dönüyor. Ceza evlerinin avlularında mahkumların bir aşağı, bir yukarı volta atmaları gibi. Kimsenin bu kısır döngüyü kırma gücü yok. Akşam bütün şehir kültürü, sınıfı, mesleği ne olursa olsun, televizyonun karşısına geçip, pinekliyor. Böyle kent yaşamı mı olur Allah aşkına. İstanbul, herşeye rağmen yine İstanbul'dur.
- Ne yapalım oğlum!.. Bu Eskişehir'in suçu mu? Anadolunun bütün sanayileşen kentlerinin durumu böyle. Bizim pederler anlatıyorlar, Eskişehir 20-25 yıl öncesinde hiç de böyle değilmiş. Köylerden sorumsuzca başlatılan göçler, Türkiye'de kent hayatı diye bir şey bırakmamış. Senin yanlışın İstanbul'la Eskişehir'i karşılaştırman. İstanbul yüzlerce yılın kenti. Gerçi şimdi orası da eski İstanbul değil ama, doğal olarak kent yaşamını sürdürdüğü birtakım yerleri var. Okadar da olsun artık. Eğer Türkiye gelişecekse bunun ölçüsü herhalde İstanbul değil, Eskişehir ve benzeri Anadolu kentleri olacaktır. Bak bugün herşeye rağmen bu kentte okuyup adam olacaksın. Bu bile Eskişehir'e yeter de artar bile. Kuracağın hayatın damgasında Eskişehir'in adı olacak yavrucuğum, ya buna ne dersin?
- Aman iyi, Şehriniz başıyla gözüyle sizin olsun. Ben gün sayıyorum. Okul bitsin bak bir gün fazla kalıyor muyum!.. Güle güle oturun kentinizde.
- O hiç belli olmaz. Bak sana bir dost aklı vereyim. Kaçacaksan şimdi bir yolunu bul kaç. Bizim pederler de geldiklerinde önce sana benzeyen sıkıntılar yaşamışlar. Sonra otuz yılı aşkın buradalar. Şimdi aslında imkânları olduğu halde hiçbir yere kıpırdayamıyorlar. Buranın o beğenmediğin sokaklarına, Porsuğuna, çamuruna alıştırın mı gittin yavrum gümbürtüye. Korkarım sen beni buradan yolcu edersin.
- Ne yapalım oğlum, kaderde varsa çekeriz.
- Enginciğim sen onu bırak da karşıdan gelene bak. (Koruma görevlisi iki naylon torbaya ekmekleri doldurmuş durumda nefes nefese durağa gelmektedir).

6— (Koruma görevlisi soluk soluğa durağa gelir).

— Otobüs geçmedi değil mi?

— (Tolga) Yahu hiç sensiz geçirir miyiz? Söz verdik ya. Bekleteceğiz diye.

— Siz de pek öyle göz yok amma neyse, yine de sağolun.

— (Engin) bana bak, bu kadar ekmeği kim yiyecek? Ordu mu besliyorsun?

— Ordu besliyorum ya!. Anam, babam, köroğlu, ben, altı tane de bebe.

— (Engin) Oh!. Oh!. maşallah. bu kadar nüfusa para mı yeter, ekmek mi, hemşerim. Senin için zor.

— Eee!.. Allah rızıklarını verir dedik. Gerçi veriyor da, amma gel bir de bana sor. Ayın başını getireceğiz diye canımız çıkıyor. Biraz köyden bulgurumuz, unumuz gelmese halimiz hepten duman.

— (Tolga) Sen de bu kadar çocuğu peydahlamasaydın!.

— Eee!.. Köylük yerde nüfus lâzım. Tarlaya, bahçeye kimi gönderecen!.

— (Tolga) Burası senin köyün değil ki.

— Bunu sen şimdiki kafanla söylüyon. Baban kimbilir neci. Doktor mu? Avukat mı, mühendis mi. Yarıcı Hüsmen aganın oğlu ol bakalım böyle konuşabiliyon mu?

— (Engin Tolga'ya) Adam haklı. Bu bir yetişme meselesi.

— Sizin tuzunuz guru da. Babanız veriyö, siz yiyorsunuz. Ben bugüne kadar babamdan beş para almadım. Bayramdan bayrama üç beş kuruş verirdi. Çocukluğumuz, gençliğimiz tarlalarda geçti. Köye traktörler gelmeye başlayınca bizimkilere de şehrin yolu gözüktü. Millet garnını köyde doyur saydı neye şehre gelecekti. Sonra kadınların köylük yerlerde işi ağır. Şehre deyinde kızı kızını balıklama atılıyor. Ne de olsa, tarlaylan, toprağlan uğraşmak, şehirde iş görmekten daha ağır. Onun için bizim garı bile bu kadar çileye şehir diye katlanıyor. Bir daha köye adımını atmaz.

— (Engin) Ne yapalım üstat, bu da bizim yetişmemiz. Bize bakın diye babamızın yakasına yapışmıyoruz ya. Bizim de tarlamız olsa gider çalışırdık.

— Haa!.. Çalışırdınız. Herhalde aha şunun gibi (diyerek walkman dinleyenini gösterir).

— (Tolga) Ne olmuş ona!.

— Ne bileyim, sıtması tutmuş gibi titriyor. O gulağındaki şeyler ne, telsiz mi? Birkaç kişide daha gördüm.

— (Kendisiyle ilgili konuşulduğunu anlayınca, walkman dinleyen kulaklığını çıkarır). Ne o hemşerim, bir şey mi diyordun?

— Hiç canım, şu gulağındakileri merak ettim de, arkadaşlara sordum.

- Al bak, dinle (Kulaklığı koruma görevlisinin kulağına götürüp, dinletir).
- Bu basbayağı teypmiş bel. Ben de başka bir şey sandım dı. Ne diyorsunuz buna?
- (Walkman takan genç) Walkman.
- Gâvurca ha!.. zaten her tarafımız bu gâvurca lâflarla doldu. Adamın dili bile dönmüyor. Şuna gulak teybi desenez olmaz mı yani.
- (Walkman takan) Olur ama, radyo gibi, televizyon gibi, bunların adlarını da yapanlar koyuyor. Tıpkı çocuğunun adını kendinin koyduğu gibi. Biz yapsaydık, o vakit adını da biz koyardık. Aynı şiş kebab, döner, ekmek gibi.
- Doğru sen de haklısın. Bizim gullanacağımız birşey değil, nasıl olsa. Adını da bellemek gerekmez.
- (Tolga) İyi hoş da sen bu saatte Bankanı bırakmış eve gidiyorsun. Ya gelip, bankayı sen yokken soyarlarsa.
- Soyamazlar. Eskişehir'de bugüne kadar banka soyulmadı ki, bundan sonra soyulsun.
- (Engin) Peki sen niye koruyorsun?
- Bankanın ayak işlerini yapıyorum. Sonra İstanbul varken, adam enayimi, gelip Eskişehir'de banka soysun. Nereye kaçacak? İstanbul, Ankara yollarını polis tuttum, herif kapana girer. İstanbul'da, Ankara'da bankayı soyup, kalabalığa karışıp gidiyorlar. Eskişehir'de nereye karışacak? He-men yakalanır.
- (Engin) Ulan Tolga, desene senin şu şehrinde banka bile soyulamıyor.
- Eee!. Oğlum burada haydutlar barınamaz. Öyle pislikleri senin İstanbul kaldırır.
- (Engin) Şimdi yine başlamayalım.
- (Koruma Görevlisi) Durun kavga etmeyin. Sonra sizi ayırmam. (Walkman takana dönerek) Sen galiba epeydir bu duraktasın, şu bankta yatan adam ne kadardır burada uyuyor?
- (Walkman takan) Ne bileyim ben geldiğimde uyuyordu.
- Allah Allah!.. Ulan bu herif burada sızır kalırsa, gece soğuktan donar. Gel şunu kaldıralım. Hem şu yaşlılar ayakta durmaktan yorulmuşlardır, onları buraya oturturuz.

7— (Koruma Görevlisi orta yaşlı ve hanıma seslenerek)

- Bey amca, yenge ben şu adamı gençlerle banktan kaldırayım. Siz epeydir ayaktasınız galiba, gelip oturun da biraz dinlenin.
- (Orta yaşlı bey, hanımıyla geriye dönerler) Sağol, herhalde otobüs biraz sonra gelir. Eğer daha da gecikirse, çaresiz buradan biz de Köprübaşıma kadar yürürüz.

- Olsun canım. Hem burası yatılacak yer değil ki. Herif sızacak başka yer bluamamış.
- (Orta yaşlı Bey ve Hanımı geri dönüp, olanları izlerken, Koruma Görevlisi elindeki ekmek torbalarını durakta merakla kendisine bakan kıza uzatarak)

Bacım sen şu benim torbalara mukayyet ol. Ben bizim garibani kaldırmaya çalışayım.
- (Bu sefer Walkmenini elinde tutan gence yönelerek)

Gei bakahım gulak teypli arkadaş, yardım et de şu adamı doğrultalım.
- (İkisi birlikte horlaması kesilmiş, kesik kesik soluk alan 30-35 yaş arası gösteren banktaki kişiye yönelirler. Onlar bunu yaparken Tolga ve Engin de kendilerini ilgiyle izlemektedirler).
- (Koruma Görevlisi, yatan adamı omuzlarından sarsarak)

Heyy!.. Hemşerim kalk uyan!. Burada yatamazsın, kalk!..
- (Adam önce anlamsız homurdanma sesleri çıkarıp).

Bırakın be!. Rahat bırakın beni!.
- (Koruma Görevlisi), Kalk aslanım, kalk!. Burada yatılmaz!.
- (Adam homurtulu ve kelimeleri yayarak)

Yatarım, yatarım!. Keyfimin kâhyası mısınız!. Yoksa dayı mısınız!.
- (Koruma Görevlisi) Yok yeğenim yok!. Dayı, mayı değilim. Ne var ki burada yatarsan, akşama mevta olursun, hadi kalk yiğidim, kalk güzelim!..
- (Walkmenci gence alçak sesle)

Hadi delikanlı şunu otutturalım. Sonra sen bir yanına, ben bir yanına oturalım da açılana kadar, sağa sola devrilmesin. (yüksek sesle) Hadi!. Hoop!..
- (yatan adamı anlaşılmayan homurdanışlarıyla oturturlar, kendileri de iki yanına oturur).
- (Tolga Engin'e) Bak senin kamuoyu uyanacak galiba- (Engin) Uyanacak, uyanacak ama biz pek görmeyeceğiz.
- (Koruma Görevlisi) Görürsünüz, görürsünüz Allahtan ümit kesilmez.
- (Engin) Doğru zaten, biz her işimizi Allaha gördürürüz. Bu iş de ona kaldı.
- (Başını zor dik tutan adamın, ikisi de oturdukları yerde ceketi filân düzeltip, düğmelerini iliklerken, adam yarı uykulu olarak ve peşpeşe tekrarlayarak, bir Eskişehir türküsünü yüksek sesle mırıldılı olarak söyler)

ET KOYDUM TENCEREYE!..
ET KOYDUM TENCEREYE!..
YÄR GELDİ PENCEREYE!..
YÄR GELDİ PENCEREYE!..

- (Adam sürekli bu iki dizeyi tekrarlarlarken, Koruma Görevlisi) Beyzadenin kafası bayağı kıyakmış. Ulan tirit, eti kim bulmuş da tencereye koymuş.
- (Gençlere bakarak). Size tuhaf gelecek ama, şimdi şu herifin durumuna özendim haa!.. Ohh!. Çek gafayı, devril yat. Sat anasını dünyanın. (Gençler daha fazla, diğerleri de az güllüşürler. Adam türküyü tekrarlamaktadır).
- (Koruma Görevlisi, sert bir sesle) Hemşerim!. Bırak şu tencereyi, pencereyi de nereye gidecen bana bir deyiver.
- (Adam yayvan, yayvan) Cennete dayı!. Cennet!..
- Doğru yeğenim, doğru!. Bıraksak sabaha galmaz, oralara varırsın ya!. Neyse şimdi bizi almadan gitme!. Önce bir ayağa kalkalım. (Adam tekrar türküyü mırıldanır).
- (Walkmenciye) Tut şunu goltuklarımın altından, bir ayağa kaldıralım, bakalım neydecek!..
- Haydi, Hoop!.. (Adam ayağa kalkar, ancak biraz sallanarak durduktan sonra otururlar).
- (Koruma Görevlisi) Böyle olmayacak, biraz beklemek lâzım. Daha açılmadı. Şu eti tencerede biraz gaynatsın bakalım.
- (Orta yaşlılara bakarak) gusura bakmayın, bunu kaldırıp, sizi oturtcaktım ama; garibanın daha pek hali yok.
- (Orta yaşlı bey) Yok canım, hiç önemi yok. (Sağa doğru bakarak) Ha!. işte otobüs de geliyor. Ama sen ne yapacaksın?
- (Koruma Görevlisi) Ben şimdi bunu bırakamam. Biraz açılısın, Köprübaşına kadar götürür orada birine bırakırım. Size güle güle.
- (Tolga, Engin'e) hadi bizde otobüse koşalım.
- (Orta yaşlılar, Engin, Tolga tek tek taşlara basarak, sahneden salona geçerken; koruma görevlisi wolkmenciye) Yokse seni de yolundan bıraktık mı?
- (Wolkmenci) yok ben otobüse binmeyeceğim, 9 numarayı bekliyorum.
- İyi o zaman. Bir de sana mani olmayalım. Sen de talibe misin?
- Evet!.
- Nerede?
- Üniversitede.

- Çok iyi. Feleğin gözü kör olsun. Köylük yer. Mektep yok, Medrese yok. Sonra açıldı. Biz de dışardan, zar-zor, ilk mektep şahadetnamesi aldık da şu işe gapılandık işte. Şimdi de yuvarlanıp gidiyoruz.
- İstersen yine okumaya devam edebilirsin. Hatta ilerde Açıköğretime bile girip, yükseğini de yaparım.
- Amaan!.. Yiğenim bu saatten sonra, nerede, nasıl okuyacan!. Bir sürü nüfus elimize bakıyor!. Artık bizden geçmişti, ama bak bebeleri okutacam. Hadi biz geldik gidiyoruz. Amma bundan sonra bu memlekette öyle ham gafayla yaşanmaz. Adam un ufak olur vallaha..
- (Onlar bu konuşmaları yaparken, adam türküyü kesmiş, anlamsız, anlamsız bir koruma görevlisine, bir de yanındaki gence bakmaktadır. Bu durum koruma görevlisinin dikkatini çeker). Biraz ayıldın mı hemşerim haa!.
- (Adam, şaşkın şaşkın) Nerdeyiz şimdi?
- (Koruma Görevlisi) Nerde olucan; Eskişehir'de çamurun ortasındasın.
- Niye çamur olmuş!.
- Niye olacak, tarlalık yere şehir kurarsan böyle olur. Kursalardı aha şu tepelere, ne çamur kalırdı, ne pislik.
- (Genç) Buranın Belediyesi'de pek çalışmıyor galiba?
- (Koruma Görevlisi) Amaan!. Yeğenim Belediye ne halt etsin, hangi biriyle uğraşsın. Gırk yılın işi bir yılda mı düzelecek. Sonra para pul da yok. Olsa ne yazar. İş baştan bozuk. Bizim aklımız bilirsin hep sonradan gelir. Geldiğinde de iş işten geçmiş olur. Bu gafayla bizim derdimiz bitmez yeğenim.
- (Sarhoş adam) Hadi çamura gidelim.
- Ne o cennetten vazgeçtin galiba!. Hadi neyse galk gidelim. Çamur bizimle beraber gelir, sen hiç meraklanma!.
- (Genç bakarak) Sana zahmet, şunun koluna gir. Biraz adım attıraım. Sen sonra dön. Ben bunu Köprübaşına kadar götürüyüm. Hem açılır, hem bakıyım, kimmiş, neymiş, kimin nesiymiş onuda öğrenir, bir hale yola koyarım.
- (İkisi birden koltuk altlarından tutup, ayağa kaldırırlarken, Koruma Görevlisi) Haydi Hoop!.. Taamamm!..
- (kıza dönerek) bacı kusura bakma, sana da zahmet verdik. Şu ekmeğe torbalarımı elime tutuşturuver. (Kız torbaları verir). Sağol!.
- (Gençle beraber adamı yürütürlerken, adam bu sefer biraz daha düzgün türküyü söylemeye başlar. Koruma görevlisi gence) Tamam, biz tence-reye eti koyup, kaynatmaya başladık yiğenim. Sağol, sen durağa dön. Bakarsın otobüsün gelir. Hadi kal sağlıcakla..
- (Genç arkalarından bakarken) Güle güle!.

8— (Genç geri döner ve biraz yorulmuş olarak kendini banka bırakır. Anlamsız olarak sağa sola baktıktan sonra; otobüsün gelip gelmediğini merak edencesine ileriye gidip gelen kıza bakarak..)

— Sizde mi 9'a bakıyorsunuz.

— Evet.

— Nedense bu durağa seyrek otobüs geliyor. (Kızın elindeki kitapları göstererek) sizin de galiba vize sınavımız vardı?

Öyle ayakta kalmayın. Dilerseniz böyle oturun. (Yanında yer gösterir kız çekinerek sıkılgan oturur).

— Hangi fakültesiniz?

— İşletme. Ya siz?

— Açıköğretimin Örgün bölümü, Sinema-televizyondayım.

— Keşke ben de öyle bir yere girseydim.

— Neden, memnun değil misiniz?

— İki yıldır okuyorum, ama pek ısınmadım. Aslında ben tıbaa girmek istiyordum ama, babam ticaret yapıyor. Bana yardım edersen diye buraya yöneltti.

— Ne güzel, iş bulma sorununuz yok. Babanızın işinde çalışırsınız.

— Orası öyle de ben babamın yaptığı işi sevmiyorum.

— Peki tıbbi nereden biliyordunuz? Bilerek mi istiyordunuz?

— İle bilerek mi istemek gerekir? İnsan bilmeden sevemez mi?

— O biraz zor. Çünkü benim birkaç arkadaşım da sizin gibi tıbbi istediler. kazandılar da. Ancak ilk yıl kadavrayı gördüklerinde pişman oldular. Daha ilk yılın sonunda vazgeçip ayrılanlar oldu. Yani diyeceğim kolay değil. Sadece sevmek yetmiyor.

— Peki siz isteyerek mi sinema televizyona girdiniz? Bir bakıma öyle. Ben Ankara'dan geldim. Sinema ve televizyona çok merakım vardı. İstedğim gibi de oldu. Biraz Eskişehir'e alışana kadar sıkıntı çektim. Burada akrabalarımızın yanında kalıyorum.

— Bari Eskişehir'e ve okul'a alışabildiniz mi?

— Bu yıl üçüncü yılım. Ankara ne de olsa Başkent. Havası burası gibi olsa da, kent olarak havası epeyce farklı. Ama sorun etmiyorum. Buradan zaten üç saat. Gerekliğinde sabah gidip, akşam dönüyorum.

— Aslında ben de Eskişehir dışında okumak isterdim. Değişik bir çevre tanıyım diye. Ancak annem, babam istemediler. Gözlerinin önünde olmalıymışım.

- Pek de haksız sayılmazlar. İnsanın evinden uzak nerede olursa olsun okumasının birtakım sorunları var. Yurttan kalsan ayrı dert. Birleşip birkaç kişi ev tutsan o ayrı dert. Gerçi belki evden uzak okumanın biraz özgürlüğü var ama. Bu da maddi, manevi insana bayağı pahalıya mal oluyor.
- Siz pek memnun değilsiniz galiba.
- Doğrusunu söylemek gerekirse, eğer şu sinema-televizyon işini sevmeseydim, artık fazla ince eleyip sık dokumaz, Ankara'daki okullardan birine girmeye çalışırdım. İnsan bazı şeyleri önemini, rahatlığını onları kaybetmeyince anlayamıyor. Kolay değil bir akrabanın yanında sığıntı gibi yaşamak. Gerçi durumları elverişli, ama ne de olsa insanın kendi ailesi başka.
- Orası öyle. Yine de insan değişik şeyleri arzu ediyor.
- Bu otobüs geçicecek galiba. Dilerseniz birlikte Köprübaşına kadar yürüyelim. Oradan gitmesi kolay, ne dersiniz?
- Peki gidelim. (İkisi duraktan ayrırlarken, iki jet uçağının gürültüsüyle perde kapanır).

KÖPRÜBAŞI - 1990

2. PERDE

SAHNE: Bir orta sınıf tüccar evinin misafir odası. Odada seyirciye karşı bir kanepeler. Kanepenin iki yanını başında iki koltuk. Ortada bir sehpa vardır. Koltukta evin kayınvalidesi, kanepede biri orta yaşta yakın, diğeri ondan genç iki kadın, sol baştaki koltukta orta yaşta bir kadın oturmakta elinde arasıra konuşma aralarında ördüğü bir örgü bulunmakta, yunak yerde, naylon torba içinde durmaktadır. Sağ baştaki koltukla kanepeler arasında bir koltuk sandalye, boş olarak durmakta buraya evin hanımı, mutfaktan gelip, gittikçe oturmaktadır. Hepsini seyirci tarafına konuşmuş bir video-TV setinden, video filmi seyretilmektedirler.

KONUMLAR:

- 9— (Ayrı koltukta oturan, bir yandan örgüsünü örerken, bir yandan videoyu da izleyen SUNA hanım, mutfakta çay hazırlamakta olan evin hanımı NEVİN'e seslenir).
- Nevinciğim, videoyu açtın, kayboldun ayol; nerelerdesin?
- (Nevin Hanım mutfaktan yüksek sesle) Suna abla burada çay koyuyorum, kusura bakmayın, biraz sonra gelirim.
- (Kanepede oturan grubun en genç olan GÜLPERİ, videoda filme bakarken) Aman şu erkeklerin çapkınlığı. Koskoca evli baskı adamın yaptığı işe bak. Gül gibi karısını bırakıp, bir ahlaksızın peşine takılıyor.

- (Bu söz üzerine bütün kadınlar videoya biraz daha dikkatli bakarken; kanapede GÜLPERİ'nin yanında oturan OYA) Eee!.. kızım ne de olsa sen daha yeni evli sayılırsın, bizim gibi onbeş yılı devir, bu filmleri daha rahat seyrederdin, öyle değil mi Suna abla!..
- (SUNA) Öyle, öyle!.. Oyacığım hele benim gibi 25'i geçersen, artık evliya gibi oturursun.
- (Emine hanım filmi izlerken birden bire) Bak şu namussuz kaltağa, elin adamını baştan çıkarıp, yuvasını yıkacak.
- (GÜLPERİ) Aaa!.. Emine teyze kadının ne kabahati var. Adam yolunu şaşırmış. Evli adam. Ne düşünüyor yalnız yaşayan kadının peşine.
- (EMİNE) Kızım, kızım!.. Siz okumuşsunuz ama dünyadan haberiniz yok. Hayvanda bile dişi kuyruk sallamadan erkek peşinden gitmez. Baksana nasıl adama cilve yapıyor.
- (GÜLPERİ) İyi, demek ki her cilve yapmanın peşine düşülecek. Çok iyi. O zaman ben de her göz kırpana davet mi çıkaracağım. Hele benim kocam yapsein, bak birgün duruyor muyum. Aldığımla iki pırtı eşyama çeker giderim.
- (EMİNE) Canım kızım, güzel evladım, kadın için evinden kaçmak marifet değil. Yuvarı dişi kuş yapar. Eğer bütün kadınlar senin kafanda olsaydı, memlekette bir tek baca tütmezdi. Kaçtın gittin diyelim. Kocanın canına minnet. Seni evini dağıttığınla kalırsın. Koca hemen yenisini getirir. Ama sen bir yenisini hemen bulamazsın bir kere artık adın, boşanmışa çıkar. Sonra kaçacağın, nereye gidecen. Doğru ananın evine. Otele değil ya. Oteller erkekler içindir. Orada bir kadın fazla kalamaz. Gece mazallah kapısını kırar girerler. Ananın evinde de edemezsin. Hiçbir kadın kızının eve dönmesini istemez. Ananın da babanın da suratı ekşir. Hele baban, artık namus davasına, sana yapmadığını komaz. Biz çok gördük. böylelerini de onun için söylüyorum. Nene gerek, kocanı elinde tut, kimseye kaptırma, benden sana teyze nasihatı.
- (GÜLPERİ) Vallahi, ben bu kadar geniş düşünemem. Oya yoksa sen de mi böyle diyorsun?
- (OYA) Ne bileyim. Emine teyzenin yaşında değilim ki. Belki o yaşa gelince hepimiz öyle düşüneceğiz. Ben bu durumda ne senin gibi, ne de Emine teyze gibi düşünüyorum. Sonra bugüne kadar böyle bir sorunum da olmadı. Belki bizimki de birtakım haltlar karıştırıyordur ama, ortada birşey görünmediği için durup dururken de niye mazara çıkarayım. İşte yuvarlanıp gidiyoruz.
- (Bu sırada elinde pasta tepsiyle Nevin içeri girip, tepsiyi orta sehpa üzerine, koyup, aradaki boş koltuk sandalyeye otururken); işte pastanız hazır. Biraz sonra çayları da getiririm. Ne oynuyor videoda?
- (SUNA) Sen daha önce seyretmedin mi?
- (NEVİN) Yok canım!. Salim dün akşam getirdi. Türkân'ın filmi galiba.

- (SUNA) Aman kızım, nereden de koydun. Seninkiler deminden beri birbirlerine girdiler. Gülperi filmdeki adamın çapkınlığına pek sinirlendi.
- (GÜLPERİ) Öyle deme, Suna abla, sinirlenmeyecek gibi değil ki.
- (NEVİN) Eee! Kızım erkekler kibar tabiriyle poligamik yaratıklarımış, yaparlarmış. Çok karılık var ama, çok erkeklik yok. Onlar yaptı mı çapkınlık, biz yaptık mı fahişelik.
- (EMİNE) Tabi ya. erkeğin elinin ayası, kadının yüzünün karası.
- (NEVİN) Bak sevgili teyzeciğin nasıl oğlundan yana çıkıyor!.
- (EMİNE) Tabi oğlumdan yana çıkarım. O evimizin direği. O olmazsa ne yaparız.
- (NEVİN) Öylee. O olmazsa ne yaparız. Ama gelin olmazsa da olur, yenisi gelir. Belki daha iyi olur değil mi anacığım?
- (SUNA) Amma uzattınız be yahu!.. Gülperi, neden çıkardım bu lâfları sen şimdi. Şurada bir film seyredelim dedik. Burnumuzdan getiriyorsunuz.
- (GÜLPERİ) Bir şey yapmadım ki Suna Abla filmdeki adamın yaptığına kızdım.
- (SUNA) Kızım o film. Ne olsun istiyordun? Hangi namuslu, dürüst adamın hayatı filme konu olur ve kim bunu seyreder? Bir zaman millet DALLAS diyor, başka şey demiyordu. O dizi oynarken, sokaklarda insan kalmıyordu. Niye? CEYAR denen ahlâk düşkünü bir herifin yaptıklarını seyredelim diye. Bu işler biraz karışık. Onun için fazla kurcalayıp, rahatsızınızı bozmayın.
- (OYA) Şimdi hakikaten çok doğru konuştun. Suna abla. Ama Gülperi'yi de fazla haksız bulmuyorum. Bu erkek kısmına fazla güven olmaz. Dikkat etmek lâzım.
- (SUNA) Oyacığım, güven olmadan kimsenin yanında kalınmaz. Hem güvenme hem de bir insana yaşamayı sürdür. Bu bence olacak şey değil. Benim Yunus abinizle bunca yıllık beraberliğimizde böyle şeylerin bir gün bile sözü edilmemiştir. Her zaman evine, çoluğuna çocuğuna düşkün olmuştur. Film ile romanla niye ağzımızın tadını bozuyorsunuz!. Yapmayın Allahşkıma!.
- (EMİNE) Hay ağzını öpüyüm Suna!. Ben de bunu söylemeye çalıştım.
- (NEVİN) Neyse canım bırakın bu lâfları artık. Dünya kurulu bu böyle gelip, gidiyor. Biz mi değiştireceğiz. Boşverin. Çay gelmeden birer sigara tellendirir miydiniz?
- (GÜLPERİ) Yabancı sigaran varsa içerim. Artık yerli sigaraları içemez olduk. Çok ağır geliyor.
- (NEVİN sigaralığı önce OYA'ya, sonra SUNA'ya doğru uzatarak) sizler de afır mıydınız?

- (OYA) Madem biraz sonra çay içeceğiz almayayım.
- (SUNA) Aman Nevinciğim şimdi odanın havasını bozmayalım. Gülperi içsin yeter. Biraz sonra şehrin kaloriferlerini huzlandırırılar, sokaklar dumandan geçilmez. Eve gidene kadar, beş altı paket sigara içmiş gibi oluruz.
- (NEVİN) Doğru Suna abla. Anne sen sigara içer miydin?
- (EMİNE) Yok kızım sağol. İçsem bile gâvur sigaralarından birşey anlamıyorum. Ne biçim sigaralarsa içmesem de kendi kendine yanıp bitiyor.
- (NEVİN) Eee. Adamlar akıllı. Onun için bizim sigara paketleri yanılmadan, onların iki paketi bir anda bitiyor. Ayrıca millet gösterişe de meraklı. Yerli sigaranın ne de olsa havası yok.
- (GÜLPERİ) Nevinciğim galiba sen bana bu sigarayı içirmeyeceksin.
- (NEVİN) Aaa!.. Yok hayatım, o nasıl söz. Ben genelde söylüyorum. Tabi, canın neyi isterse onu içersin. Alınmana gerek yok.
- (OYA) Şimdi de sigaradan başlamayın Allahaşkına. Suna abla kirli havadan bahsetti ya; hakikaten ne olacak bu kirli hava çocuklar? Kapı pencere açamaz olduk. Balkona çıkamıyoruz. Çamaşır asamıyoruz, leş gibi is, pas olup, kokuyor.
- (SUNA) Kızım, Eskişehir çanak gibi yerleşmiş. Eski Eskişehir sadece Odunpazarıymış. Bizim YUNUS'un anlattığına göre, demiryolu geçeceği zaman, o zaman ki yaşlılar arabacı, faytoncu üç beş kuruş kazansın diye, istasyonu aşağıya kurdurmuşlar. Bizim millet de istasyona meraklıdır. Şehir oraya doğru kaymış ve ovaya yayılmış Ankara da böyle. Bunlar hep çanak şchirler. Bacalardan çıkan toz, duman çıkacak yer bulamadığı için şehrin üzerine çöküyor. Dikkat edin Eskişehir'de hava Yıldıztepe ile Tepebaşı arasında şehrin üzerine çöker, bir türlü de kalkmaz. Eğer şehri ovaya çekmeyip, tepelere doğru yaysalarmış, hem bu kadar hava kirliliği olmaz, hem de kanalizasyon derdi şehrin başına bela olmazmış herhalde.
- (GÜLPERİ) Çok doğru Suna abla. Ben Eskişchirli olmadığım için bunları bilmiyorum. Ama şu kanalizasyon hakikaten büyük dert. Nedir bu sokakların, caddelerin çamuru. Doğru dürüst elbise giyemez olduk. Bir sokağa çıkıyoruz, her tarafımız batıyor.
- (EMİNE hanım bir yandan videodan TV'yi izlerken, gözünü ayırmadan..) Ah! Kızım ah!.. Bu şchir eskiden böyle miydi. Yabancılar geldiler de, Türkiye'nin en temiz şehri diye Eskişehir'i gösterdiler. Her taraf asfalt, tertemiz bir şehirdi. Emekliler yerleşmek için gefirdi. Şimdiki gibi kaçacak yer aramazlardı. Tabii siz bilmezsiniz, belki biraz Suna hatırlar. Bütün evlerde sıcak su akardı. Ayrıca öğle saatlerinde yine evlere kalabak suyu verilirdi. Şimdiki gibi sucu geldi mi, gitti mi diye pencere, kapı koşturup durmazdınız.
- (SUNA) Doğru Emine teyze. Ben bunların son zamanlarına yetiştim. Babam Tayyare Fabrikasına tayinle gelmişti. Çocuktum ama hatırlıyorum.

- (OYA) Amaan!.. Suna abla ,şimdi temiz şehir mi kaldı Allahaşkına. Bizim Bursa da bir zamanlar ne güzel şehirdi. Herkes Yeşil Bursa der başka birşey demezdi. Şimdi ne yeşillik kaldı, ne dağ havası. Dediğin doğru hakikaten, yayıldılar ovaya, inşaat, inşaat. Bağlar bahçeler ağaçlar telef olup gitti. Bir de üstüne otomobil sanayini getirdiler. Şimdi Bursa da tozdan dumandan geçilmiyor.
- (GÜLPERİ) Vallahi ben Orhan'a hep söylüyorum. Bırak şu devlet işini gel İzmir'e gidelim. Babamlarla ortak çalışırsın diyorum. Yok daha tecrübesizmiş; yok mecburî hizmeti varmış; yan çizip duruyor. Ama ne yaparsa yapsın, ben eninde sonunda İzmir'e götürürüm onu.
- (OYA) Vallahi götürür müsün, götürürsün kızım sen. Bu İzmirililer az değil.
- (GÜLPERİ) Öyle deme Oyacığım. Bursalıların da az methini işitmedik. Siz de yaman kadınlarsınız.
- (NEVIN) Ha! Şimdi bir İzmir, Bursa kavgası eksikti. Hadi biz Bursayla kavga etsek yerî var. Değil mi Oyacığım, şurada iki saat mesafedesiniz.
- (SUNA) Aman Nevin, onu hiç hatırlatma. Şimdi yılını hatırlamıyorum. Eskişehirspor Bursaya maça gitmişti. Orada kavga mı çıkmış ne. Haber buraya geldiğinde, halk çılgına döndü. Yolları kestiler. Bursa arabalarını bırakmadılar. Ne kadar Bursa kebabçısı, havlucu dükkânı varsa camî çerçevesi aşağıya indi. Halkın çılgınlığıyla polis, asker başedemedi. İşin tuhafı yıllarca Bursayla ticareti kestiler. Neyse sonra duruldular. Şimdi Allaha şükür, böyle düşmanlıkları kalmadı.
- (NEVIN) Hiç kalır mı Suna ablacığım, bak ben Oyacığımı ne kadar severim (der ve Oya'nın yanaklarından öper).
- (OYA) Aaa!. Ne demek, ben de Nevinciğimi gözümünden gözüme vermem. Başından kalsın, sporu da sporcusu da.
- (NEVIN) Öyle yal. Bize ne. Bir zaman bizim Salim deli gibi Eskişehirspor tutkunuydu. Artık hafta sonu da yüzünü göremezdik. Takımın her maçına gider. Hangi şehirdelerse, Salim orada. Neyse, şimdi kızıyor. gitmiyor da biz de hafta sonu koca yüzü görüyoruz.
- (SUNA) öyle demc, Nevin, bir zamanlar hakikaten Eskişehir'de herkes spor hastasıydı. Yunus abin de hiç bir maçını kaçırmaz, eğer takım galip gelirse bir hafta iyi geçirdi. Yenildi mi artık suratından düşen bir parça. Adam yemeden içmeden kesilirdi.
- (GÜLPERİ) Aman bir zamanlar bizim İzmir'de de çok hastası vardı bu işin. Gerçi şimdi de var ama, ben babamlardan biliyorum, eski meraklıları kalmadı. Biraz da bu televizyondan oldu galiba. Televizyon böyle merakları zamanla öldürdü gibi.
- (OYA) Ama yine de var canım. Baksana İstanbul'da birbirlerini kırıp geçiriyorlar.
- (GÜLPERİ) Orası İstanbul Oyacığım. Buralara benzemez.

- (SUNA) Nevinciğim biz burada lâfa daldık. Senin çayın kaynaya kaynaya suyu kalmadı galiba.
- (NEVİN, birden telâşlanarak) Ayy!. Suna abla iyi ki hatırlattın. gidip şuna bakayım.
- (Tam bu sırada EMİNE hanım elini, yüzüne kapatarak, bağırırçasına..) Aman bu ne çocuklar, rezalet, rezalet!
- (Kadınların hepsi, ekrana doğru dikkat kesilirler, önce hayretle ağızlarını açıp, sonra OYA kahkaha ile gülmeye başlar ve NEVİN'e seslenir) Nevin yetiş, filmin arasında miki çıktı.
- (NEVİN hızla içeri girer, hayretle elini ağzına götürür, gidip sinirli sinirli videoyu kapatırken..) Ee! Salim ben sana akşam gösteririm. Nereden filmin arasına bu alâkasız açık seçik sahneleri sokmuşlar. Salim de gidip bunu alıyor. Evde çoluk mu var, çocuk mu var hiç düşünce yok, bu adamda.
- (EMİNE) Kızım ne bilsin. Bilerek alır mı.
- (NEVİN) Aman anne! Hemen oğlunu arkalanma. Ben onun ne mal olduğunu bilirim. Akşam gelsin, bak ne yapacağız.
- (Diğer üç kadın gülerlerken SUNA) Nevinciğim o kadar sinirlenme. Bunda fazla kızacak birşey yok. Gerçekten belki de bilmiyordur.
- (NEVİN) Bilmez olur mu, domuz gibi bilir ama, neyse hadi.
- (OYA) Aman Nevinciğim, bize bakıp, herkesi böyle sanma. Geçen bir arkadaşın gününe gittim. Bu hiçbir şey. Bayağı o açık video filmlerinden almışlar. Almanca bir arkadaşları getirmiş. Ben fazla seyredemedim. Hatta ayrılırken, bir de beni geri kafalılıkla suçladılar.
- (GÜLPERİ) Siz böyle diyorsunuz. o çanak anten hikayesi var ya, çoğu gece geç saatlerde yabancı televizyonlardan seks filmi seyredelim diye onları apartmanların tepesine koyduruyorlarmış.
- (SUNA) Kızım, insanımız artık bu televizyon işine sardırıldı. Çanağını da koyar, tabağını da. Artık yasakla, masakla bunların önüne geçilmez. Başka bakımdan bilmem ama, bu yönden Batıyla iyi yarışıyoruz.
- (EMİNE) Hee! Vallaha Sunacığım. Herkes yapar, benim Salimim yapınca kabahat olur. Ne olmuş yani. Hem erkektir. O kadar da bunaltmaya gelmez.
- (NEVİN) Aman iyi! Gece otur, oğlunla beraber seyret.
- (EMİNE) Neyse, ben şimdi zaten ikindiye geciktirdim. Biraz da rehaveri çöktü şu meretten (televizyonu gösterir). Ben kalkıyorum.
- (SUNA) Olur mu, Emine Teyze, beraber çay içecektik.
- (EMİNE) Aman yok Sunacığım!. Sonra yine içeriz, namaz vakti kaçacak. (Ayağa kalkıp, giderken NEVİN'e bakarak) Bu kız da biraz gecikti. Her zaman SEVGİ bu saatte gelirdi. Ne oldu acaba?

— (NEVİN biraz sinirli) Gelir herhalde ne bileyim. Eskişehir'de ncreyc gi-
decek. Biraz sonra gelir.

— (OYA) Allah kabul etsin Emine teyze.

— (Emine) sağol kızım (der ve odadan çıkar).

10— (EMİNE Odadan çıktıktan sonra)

— (NEVİN) Tuh!. Yine çayı unuttuk. Şimdi getiriyorum. (der o da çıkar).

— (OYA) Nevin de kadına fazla çatıyor, ha!. ne dersin Suna Abla.

— (SUNA) Eeel. Kızım gelin-kaynana nerede geçinmiş ki, burada geçinsin-
ler. Yine bunlar iyi idare ediyorlar.

— (GÜLPERİ) Yok, vallahi ben dünyada çekemem. Hangi dünyada yaşıyo-
ruz. Yeter işte oğullarını çekiyoruz. Bir de işimiz yok annelerini.

— (SUNA) Başına geldi mi öyle bir çekersin ki Gülpericiğim. Senin annen,
annen de, kocanın değil mi. O da onu yetiştirmiş.

— (GÜLPERİ) Yetiştirmişse, yetiştirmiş. O zaman ne diye oğullarını evlen-
diriyorlar. Beraber otursunlar.

— (OYA) Tuzu kuruda olanın hali nasıl belli oluyor, değil mi Suna abla.

— (SUNA) Öyle. Başa gelmeyince anlaşılmaz. Tabi, Gülperi de haklı, bir
evde iki kadının olması hoş bir şey değil. Bazan insan kendi annesini
bile çekemiyor, ama hayat böyle, ne yaparsınız.

— (NEVİN içeriye elinde çay tepsisi ile girerken) Nihayet çaylar geldi.

— (Çaylar ve şekerler alınırken; OYA) Nevinciğim, mutfaktayken biraz seni
çekiştirdik.

— (NEVİN gülererek) Ne oldu, hayrola.

— (OYA) Biraz Emine teyzeyle fazla yükleniyorsun gibi geldi bize..

— (NEVİN, sinirli bir gülümsemeyle) Canım o da bize yükleniyor. Herşey
karşılıklı olur. Burada kızı da var. Orada iki gün zor kalıyor. Doğru bize.
Kaldı ki hizmette kusur ettiğimiz yok hani.

— (OYA) Nevinciğim bunlar yaşlı insanlar. Bugün varlar yarın yoklar. Be-
nim de başımda var biliyorsun. Ne o damadından memnun değil mi yok-
sa? Hep bizde kalıyor diyorsun da.

— (NEVİN) Aslında iyi adam, biz çok severiz. Bir saygısızlığı yok. Ama ka-
yınvalidem ben oğlumun yanına yakışırım diyor. Desin yine birşey dedi-
ğim yok da, kardeşim herşeye karışıyor. Seninki gibi köşesinde otursa
vallahi başımın üzerinde yeri var; Oyacığim.

— (GÜLPERİ) Aman yaşlımın da çenesi düşüğü çekilmez hakikaten.

— (SUNA) Kızlar yapmayın, hepimiz yaşlanacağız. Nevinciğim sen de ka-
yınvalide olacaksın öyle deme.

- (NEVİN) Yok Suna abla, ben böyle yapmam. Ne gideceğim, otururum evimde.
- (SUNA) O hiç belli olmaz. Allah o günleri göstermesin. Her kadına oğlunu el kızına teslim etmez biraz zor gelir. Neyse boşverin, sahi senin tatlı oğlun nerede, okuldan gelmedi mi?
- (NEVİN) Bu zamana okul kalır mı Suna abla. Halasına gitti. Oğluyla pek iyi anlaşılıyorlar. Bir de ben okuldan gelince koleje hazırlık testlerinin başına oturtuyorum, biraz da ondan kaçıyor. Orada bol bol oyun var çünkü. Yarın da cumartesi, bu akşam orada kalır, gelmez.
- (GÜLPERİ) Nevin sen de oğlunu zorlama. Bunlar çocuk. Oyun da lâzım. Hep çalış çalış ne olacak yani. Ben sözde İzmir’de eczacılığı bitirdim. Ne oldu, evde oturuyor, koca bekliyoruz.
- (NEVİN) Canım bir lisan öğrensin istiyorum. Artık yabancı dil bilmedin mi tahsil bir işe yaramıyor. Bizim zamanımız gibi değil.
- (GÜLPERİ) Haklısın da, yine de fazla çocuğu sıkıştırma. Biraz çocukluğunu yaşasın. Bugünler geri gelmez, acısı sonra başka şekilde çıkar.
- (NEVİN) Anahk işte. Kız için de uğraştım ama, kazanamadı. Şimdi pişman ama. Faydası yok artık.
- (SUNA) Nevin, Sevgi yok mu?
- NEVİN) Bu saate kalmaz gelirdi ama. Vize sınavları mı ne varmış, harıl harıl çalışıp duruyor.
- (SUNA bir yandan pastasını yerken) Ne yapsın, insan çocuklara da acıyor vallahi. İşleri zor.
- (OYA) Öyle vallahi Suna abla. (O da pastasını yerken) Nevinciğim pastan çok güzel olmuş, nasıl yaptın?
- (NEVİN) Çok kolay. Beş yumurtayı önce beş orta boy bardak veya büyük fincan şekerle iyice karıştırıp, sonra aynı beş ölçü un ve biraz da kabartma tozuyla karıştırıp, ya pasta tenceresiyle fırına ya da düdüklü tencereyle kısık ateşe koyuyorsun. Fırına korsan kırkbeş dakika, düdüklü tencereye korsan bir saat ateşte tutuyorsun. Sonra üzerine kremasını istediğin biçimde katıyorsun.
- (OYA) Bu kadar mı?
- (NEVİN) Evet bu kadar.
- (GÜLPERİ) Dünyada inanmam. Bunun mutlaka bir püf noktası vardır. Nevinciğim ne kadar yemek, pasta tarifi almışsam ancak üçüncü defa yaptığımda birşeye benzemiştir. İlk ikisinde kesin ya ateşten geç ya da erken inmiş yenilmemiş; pastaysa garanti yakmışımdır.
- (NEVİN) Ayol yalan mı söylüyorum. Yaptığım gibi anlattım işte. Sen de bir tuhafsin Gülperi. Püf noktası, müf noktası hepsi bu işte.

- (GÜLPERİ) Hayatım ben seni şimdi suçlamıyorum. Bir yerde genelde ve kendi tecrübemi söylüyorum. Siz becerikli kadınlarsınız. Belki sizde olmayordur.
- (OYA) Olmaz olur mu canım. (NEVİN'e bakarak). O kadar haksız değil. Biz de tarif üzerine yemek yapmaya kalkıp, az tencere yakmamışızdır. Ya ölçülerde, ya da ocakta, kalma zamanlarında ayar ekseri tutmuyor. Birkaç kere yemeği döktükten sonra kendine göre artık yapıyorsun. Her kadının eli farklı. Mesela her kadının yemeği yenmez. Herşeyini doğru yapar, ama lezzetli olmaz, değil mi Suna abla..
- (SUNA) Doğru tabii kızım. Ev kadınlığının da bir racunu var. Gülperi eczacı çıkmış. Belki annesine fazla yardım etme fırsatı çıkmamış. Onun yerine ders çalışmıştır. Şimdi ev kadınlığına alışıyor. Nevin alınmasın; hiçbir kadından alınan yemek ya da pasta tarifini hemen ilk yaptığınızda tutturamazsınız. Zaten biz kadınlar da tarif ettiğimiz yemek ya da pastanın bir kerede başkasınca yapılmasını pek içimize sindiremeyiz. Ben şimdi böyle bir şey olursa, bizim eve çağırıyor, birlikte benim malzemem ve bizim mutlağın alet, edavatına göre yaptırıyorum. O vakit yapılan da yeniyor. Sen de bir defada öğreniyorsun. Ancak tarifi aldığın kadını eve çağırılmayacak gibiyisen, o vakit biraz zarara girmeyi göze alacaksın.
- (NEVİN) Abla, Sen de maşallah herşeyin altını üstünü iyi biliyorsun. Ben de başkasından bunu öğrendim. Ama dediğiniz doğru gibi. İlk yaptığımda hiç güzel olmanıştı. Kayınvalideme bayağı alay konusu olmuştu.
- (GÜLPERİ) Bak dediğime geldiniz.
- (OYA) Kız sen de anneni biraz yanına al. Böyle tarifleri alır, birlikte yaparsınız. Ne de olsa tecrübeli kadın.
- (GÜLPERİ) Aman Allah korusun!. Ben annemle bildim bileli hiç anlaşmamam. Genç kızken de, hep üzerime gelirdi. Sevgili babacığım, bir tane dir. O olmazsa, birbirimizi paralardık.
- (OYA) Desene, Nevin'in kayınvalidesi cennetlik.
- (GÜLPERİ) Hem de nasıl. Sözde annem, ama benim okumamı çok kıskandı. Eğer okulu bitiremeseydim, belki üzülür görünecekti ama, için için de sevinecekti. Bir tek bana böyle. Diğer iki kardeşime çok iyi davranıyor.
- (NEVİN) Şimdi tek taraflı konuşma, sen de kimbilir neler yapıyorsun; Allah bilir.
- (GÜLPERİ) Canım'ne yapacağım, sadece benimle ilgili konularda bana uygun davranmasını istiyorum. O inadına tersini yapıyor. Sözelimi birlikte biryere gideceğiz; benim giyimimin tam tersine, sanki yoksul gibi giyiniyor. Beni çileden çıkarır. Ne zevk alıyorsa.
- (NEVİN) Bak gördün mü!. Uyuşma da, didişme de karşılıklı olur. Bak Oya annesiyle ne güzel günler geçirir. Eğer öteki kızına İstanbul'a gitmeseydi de bir tanışsaydın bayılırdın. Hani arada Oya olduğu için değil, ben Nimet hanım teyzeyi kendi annem gibi severim. O bakımdan Oyacığım şanslıdır. Sadece babacığım biraz erken kaybetti.

- (OYA) Babam nur içinde yatsın. Çok iyi insandı. Annem gerçekten dünya tatlısı. Daha yeni gitti, şimdiden özledim. Tevfik de çok sever, kendi annesinden o kadar hazzetmez, anneme bayılır. Gören ana-oğul sanır.
- (SUNA Bir yandan pastasını yiyip, çayını içerken) Çocuklar, boşverin bu lâfları. Anne de olsa, baba da olsa, hepsi insan. Hepsinin kendine göre iyi, kötü huyları var. Bizim yok mu sanki. Benim rahmetli babam otoriter bir adamdı. Yanında oturup, iki çift söz söyleyemezdik. Belki de asker olduğundan ileri geliyor. Zavallı anneciğim az çekmedi. Ama hayat işte. İkisi de rahmetli oldu. Keşke hayatta olsalardı görüşseydik. Ne olursa olsun, anne annedir, baba da baba. Sağken kıymetlerini bilmek lâzım. İnsan sonra öyle arıyor ki. Onun için Gülpericiğim yine de anneciğimle iyi geçinmeye çalış. Sonra sen tahsillisin, daha hoşgörülü olmalısın. Muhakkak hayatı annenin gördüğü gibi görmüyorsun, daha değişik bakıyorsun. Ancak bu bir yetiştirme meselesi. Muhakkak annen senin yetişme şartlarında büyümedi. Sen ondan daha şanslı oldun. Öyle değil mi?
- (GÜLPERİ) Orası öyle de, yine de insan bazı şeyleri kabullenemiyor.
- (SUNA) Sana daha çok gayret düşüyor gibime geliyor.
- (OYA Gülperiye bakarak, o da çayla pastasını yerken) Peki İzmir'e gitmiyor musun?
- (GÜLPERİ) Ayol gitmez olur muyum. Fırsat buldukça kaçıyorum. Sizler de olmazsanız, bu şehirde sıkıntıdan patlarım.
- (OYA) Niye ayol, nesi varmış şehrimizin?
- (GÜLPERİ) Tabi, hepimizin çoluk çocukları var. İyi ev kadınısınız. Akrabalarınız da burada. Böyle güzel pastalar yaptıktan sonra. (Pastasından yer ve çayını içer).
- (NEVİN) Eskişehir'in sıkıcı olduğu doğru. Alışana kadar zor gelir. Yalnız alıştıktan sonra da ayrılamazsınız ha!. Onu da söyleyeyim.
- (SUNA, Gülperiye bakarak) Bence Eskişehir'den ayrılmadan burada ilk çocuğunu doğurur. Hazır şimdi işin de yok. Hem sıkılmazsın, hem de şu çocuk işini bayağı bir hale yola koyarsın.
- (GÜLPERİ) Yok Suna abla, Allah yazdıysa bozsun. Hemen bu yaşta çoluğa çocuğa karışmak istemiyorum. Zaten Orhan da şimdi istemiyor. Biraz bizim beyzade mühendislikte tecrübe kazansın, babam İzmir'de onu bir tanıdığının fabrikasına ortak olarak aldırma istiyor. Bana da bir eczane açmaya çalışacak. Şimdi bunların arasına bir de çocuk sıkıştırdık mı, işin tadı-tuzu kalmaz.
- (SUNA) Ooo!. Senin hesapların karışık. Seni öyle Fidanlıkla, Regülatörle kocan oyalayamaz. Bence o zaman buralarda fazla vakit kaybetmeyin.
- (NEVİN) Bırakın şimdi Fidanlığı, Regülatörü. Oynamayan gelin yerim dar demiş; yer açmışlar bu sefer de benim dar demir. Eskişehir'le geçinmeye gönlü olmayana Eskişehir ne yapsın. Kimseyi tutan yok. İsteyen istediği yere gider. (Gülperiye bakarak) değil mi Gülpericiğim!..

- (GÜLPERİ) Ne o Nevinciğim, güzel şehrinize taş attık diye canım sıkıldı galiba, yoksa alındım mı?
 - (NEVİN, Gülperi'ye bakarak) Ayol ne alınacağım. Yalan mı söylüyorsun. Sıkılıyorsan sıkılıyorsundur. Ne yapalım yani değil mi. Suna abla.
 - (SUNA) Bırakın şu Eskişehir'in yakasını da, evin hanımı şu çayları tazelese hayırlı bir iş yapmış olur değil mi Nevinciğim!..
 - (NEVİN) Hay Allah! İâfa daldık unuttuk. Bizden de ev sahibi olacak. Misafir hatırlatıyor; çayın bittiğini. (GÜLEREK Gülperi'ye bakıp) Hep şu Gülperi'nin yüzünden. (Ayağa kalkarak), Şimdi çayları getirirken size bir sürpriz ikramım var, bakalım beğenecek misiniz? (Gülperi'ye bakarak) Belki Gülpericiğim beğenmez ama neyse.
 - (GÜLPERİ) Nevin benimle uğraşıp durma. Bak sana yardıma geliyorum. (O da ayağa kalkar).
 - (NEVİN) Hemen alınma canım. Şurada tatlı tatlı zaman geçiriyoruz. Sen otur, rahatsız olma.
 - (GÜLPERİ) Canım rahatsızlığı mı olur. Korkma, ben senin kaynanan değilim. Şurada en küçüğünüz benim. Biraz gelinlik yapalım.
 - (NEVİN) Garanti benim mutfağımı merak ettin kafir. Kadınlar birbirlerinin mutfaklarıyla yatak odalarını görmeye pek meraklıdır. İstersen gelmişken orayı da gör.
 - (Hepsi gülerken GÜLPERİ) Kadın beni çıldırtma. Mutfağın, yatak odan senin olsun. Sen yalnız bana banyoyu göster yeter.
 - (Hepsi gülerken NEVİN) Haa!. O başka. Ne de olsa İzmirli. Meğer banyoda işi varmış, araya gelinlik melinlik sıkıştırmıyor. Az değilsin. Buldun bizim gibi saf Eskişehirilileri (Gülerek birlikte çıkarlarken) Banyodaki beyaz havlu misafire aittir onu kullan. (Onlar çıkarken, SUNA tekrar örgüsünü eline alır).
-
- 11— (Suna örgüsünü örerken, Oya sehpanın altındaki magazin türündeki gazete ve dergilerden birkaçını kucığına alıp, göz atmaya başlar).
- (OYA) Suna abla şu gazetelerde de iç açıcı bir şey yok. Pahalılık, cinayetler, terör, çevre kirliliği, parti kavgaları bıktık vallahi.
 - (SUNA gözünü örgüsünden ayırmadan) Oyacığım ben kendimi bildim bileli hep böyle. Rahmetli babam da aynı şeylerden şikâyet ederdi, biz de ediyoruz. İşin kötüsü bizim çocuklar da edecekler.
 - (OYA bir yandan gazetelere göz atarken) Desene bir ohh!.. diyemeyeceğiz.
 - (SUNA) Nereden diyeceksin!.. Dünya almış başını gidiyor. İnsanlarda bir hırs, bir doyumsuzluk. Kimse elindekiyle yetinmiyor. Birileri parasını harcayacak yer bulamıyor, birileri yarı aç, yarı tok gün geçiriyor. Hele bizim gibi sabit, ya da dar gelirlilerin durumu çok daha zor. Allaktan önceden başımızı sokacak bir ev edinip, çocukları evden uçurduk da, Yunus ağabeyin kazandığı ile idare ediyoruz. Yoksa şimdiki gibi olsaydı, ne evlenebilir ne de çocuk sahibi olabilirdik.

- (OYA) Çok doğru Suna abla. Hamdolsun bizim durumuz yine iyi. Böyle olduğu halde Tevfik zaman zaman piyasaya kızıyor. Sattığımız malı yerine koyamıyoruz, durmadan fiyat artışı oluyor diye söyleniyor.
- (SUNA) O vakit siz de stokçuluğa gidip, fiyat arttıkça elinizdeki mala zam koyup satacaksınız. Ama tabii bu da sermaye ister.
- (OYA) Hem sermaye ister hem de zam koyduğum mala alıcı ister. Eskişehir ne de olsa işçi, memur şehri. Zam koyduğum mala da alıcı çıkmıyor. Elinde kalıyor.
- (SUNA) Vallaha, Oyacığımı bu zamanda işçilik de, memurluk da, esnaflık da zor. Ancak yine de ticaretle köşeyi dönenler oluyor. Vuran vuruyor ama nasıl yapıyorlar bilemiyoruz?
- (OYA) Ne bileyim, bizim Tevfik'de Nevin'in kocası Salim de biliyorsun babalarının, dedelerinin işini yapıyorlar. Yoksa şimdi iş kurmaya kalksalar, kazandıkları banka faizini ödemeye yetmezdi. Müşterileri piyasaları belli olduğu için geçinip gidiyoruz işte.
- (SUNA) Kızım zaten bu zamanda artık, tek kişinin kazancıyla geçim sağlamak neredee!.. İyi kötü benim de emekli maaşım olmasa, iki kişi olduğumuz halde Yunus'un kazancıyla zorlanırdık.
- (OYA) Keşke abla benim de bir işim olsaydı da senin gibi erken emekli olup, el adamının eline bakmasaydım. Gerçi kendi yok Allahı var, Tevfik çok iyi bir insandır. Zaman zaman Sivrihisarlılığı tutup, parayı sıkı da evi bunaltmaz. Ne kadar istesem çoğu kere kesmeden verir. Ama bu para istemek yok mu, her yıl daha ağırına gidiyor. Sonra biliyorsun, makineler çıkmalı ev kadınlığı da öldü gibi. Çamaşır makineye, ortalık elektrik süpürgesine, bulaşık da şimdi makineye gidiyor, çocuklar erken yaşta yuvaya veriliyor. Sabahları kahvaltı, öğle yemeğine bizimkiler esnaf olduğu halde pek gelmiyor. Çarşıda yiyorlar. Memur, işçi çalıştıkları yerde. Bir tek akşamdan akşama bir yemek yapıyor. Emine teyzenin zamanında ev kadınlığı gerçekten işmiş. Şimdi ev kadınları işsizlikten bunalmaya girip, sıkıntıdan kurtulmak için her gün kendini ya çarşıya ya da gün gezmelerine atıyor.
- (SUNA) Oyacığımı yapmak istersen evde aslında yapacak çok iş vardır. Hergün cam silsen başedemezsin. Ama seni anlıyorum. İsteğe bağlı iş yapmak çoğu kere zor gelir insana.
- (OYA) Amaan!.. Suna abla, biz temizliğe de kadın getiriyoruz. Annem okumamı istedi. Onun için elimi soğuk sudan sıcak suya batırmadım. Rahmetli babam, kız kısmını okutup ne yapacaksın, bir an önce evlendirip evini yurdunu bilsin. derdi. Aslında iyi de okuyordum. Nevin gibi ben de liseden sonra okuyamadık. Kısmetimiz çıktı diye evlendirdiler. Yoksa ben de GÜLPERİ gibi okuyup, eczacı, doktor filân çıkmak isterdim. Kızı takdir ediyorum, nasıl hayatını yönlendiriyor. Biz koca cline bakıyoruz, o kocasını kendi hayatına çekme planı kuruyor.

- (SUNA) Herkesin yetişme şartı farklı Oyacığım. Zaten bir kadın ya baba-dan ya kocadan şanslı olacak. Çoğu kadının ikisinden de şanslı oluyor. Kimisinin birinden oluyor, birinden olmuyor. GÜLPERİ, maşallah ikisinden de şanslı galiba.
- (Tam bu sırada elinde börek tepsisiyle GÜLPERİ içeriye girer) Ne o şimdi de beni mi çekiştiriyorsunuz?
Bakan size ne getirdim? Nevin de çayları getiriyor. (Tepsiyi sehpa-yaya bırakır, Tepside ayrıca pasta tabakları ve çatallar vardır).
- (Hemen ardından çay tepsisiyle NEVİN içeri girer. Sehpada tepsisini koyacak yer arar gibi yaparken) Artık pasta almayacaksınız Gülperi pasta ve tabaklarımı bir zahmet mutfağa götürsün.
- (SUNA) Aa!.. Tabi, afaabilirsiniz. Değil mi Oyacığım.
- (OYA) Hemen kaldıralım. Ben de yardım edeyim.
- (GÜLPERİ) Yoo!.. Bugün gelinlik görevi bana ait, büyük hanımlar. Nevinciğim sen de otur. Servisi ben yapacağım. (Pastayı ve boş tabakları hızla toplar. Çay tepsisindeki çayları tek tek sehpa-yaya bırakıp boşalan tepsiye boş pasta tabaklarını koyar ve pasta tabağını da diğer eline alarak mutfağa gider).
- (GÜLPERİ bunları yaparken, NEVİN) İşte size sürprizim buydu. Meşhur çiğ böreğimiz veya özhalığımızın şır böreği.
- (OYA) Kız ne zaman yaptın bunu?
- (SUNA Örgüsünü elinden bırakarak) Hakikaten, kaşgöz arasında nasıl hallettin Nevinciğim?
- (NEVİN) Ayol, ben halletmedim. Sabahleyin Necmiye temizliğe gelmişti, ona yaptırdım, fırının sıcaklığında duruyordu.
- (OYA) kız sen az yaman değilsin. Necmiye bana da geliyor ama hiç böyle bir marifeti olduğunu söylemedi.
- (NEVİN) Eee!.. Kızım söyleyene değil, söyletene bak.
- (Bu sırada içeriye GÜLPERİ girer) Hanımlar servise başlıyorum, şimdilik tabaklarınıza birer tane koyuyorum. Arzu edene ikinciyi de takdim edeceğiz değil mi Nevinciğim.
- (NEVİN) Aaa!.. Ne demek!. Sözü mü olur!. İkinciyi de alın, üçüncüyü de. Sizin için yaptırdım.
- (NEVİN konuşurken, SUNA kucagındaki örgüsünü yerdeki naylon torbaya, OYA'da gazete ve dergileri sehpanın altına koyar ve ellerine sehpadan çayları alarak, karıştırmaya başlarlar. GÜLPERİ'de tabaklara birer börek koyup, koltuk aralarındaki küçük sehpa-ların üzerine koyar).
- (GÜLPERİ çayını alıp, koltuğuna oturduktan sonra) Eee!. Şimdi söyleyin bakalım beni niye çekiştiriyordunuz?

- (NEVİN telâşla) kim seni çekiştiriyor kız!..
- (SUNA ve OYA gülerken, GÜLPERİ) İşte bu sevimli hanımlar!
- (SUNA bir yandan gültüp, bir yandan çayını yudumlarırken) Canım, Oyayla seni methediyorduk. Bu arada hem babadan hem de kocadan şanslı olduğunı söylüyorduk ki, sen içeri girdin.
- (GÜLPERİ) Haal.. Orası öyle. Erkeklerden şansım iyidir de, pek kadınlarla aram yoktur, başta annem olmak üzere.
- (OYA) Niye kızım, bak bizimle de aran iyi, ne güzel dostluk yapıyoruz.
- (GÜLPERİ) Oyacığım, söz meclisten dışarı derler. Siz başkasınız.
- (NEVİN bir yandan böreğini yiyip, çayını içerken) Yahu, özel ikramda bulunuyoruz, hiç orahl olduğunuz yok. İyi mi olmuş, kötü mü olmuş. Varsa Gülperi, yoksa Gülperi.
- (SUNA ağzında börek varken) Kusura bakma Nevinciğim, gerçekten çok makbula geçti. Epeydir yediğim yoktu, özlemişim bayağı.
- (OYA) Eee!.. Necmiye senin alacağını olsun. Nevin ne güzel yapmış kâfir. Hiç de böyle şeyleri biliyormuş gibi durmaz.
- (GÜLPERİ) Yahu, şu Necmiye'yi ayda bir de bana yollayın ne olur!.. Hem ortalığı temizletir, hem de börek yaptırır, sizi davet ederim.
- (NEVİN) Gönderelim ama, bizim verdiğimizden fazla para verip, piyasayı yükseltme. Yani hovardalık etmemen şartıyla.
- (GÜLPERİ) Suna abla görüyor musun esnaf karılarını. Üç kuruşları gi-decek diye ödleri kopuyor.
- (SUNA) Eee!. Kızım onlar koca parası yiyor. Akşam adamlara hesap verecekler. Baksana daha şimdiden eczane sahibi olup, esnafılık yapmayı planlıyorsun.
- (GÜLPERİ) Canım ben de şimdi koca parası yıyorum. (Gülerek) Suna abla bunlar biraz tıktığı galiba ne dersin!..
- (SUNA sessiz gülerken; OYA atılır) Kızım neremiz tıktığı. Kocalarımızın ailesi Sivrihisarlı diye, ille tıktığı mı olacağız!.. Onu bunu bırak da sen yokken, asıl Suna ablaya şu bitmiş ev kadınlığımızla, koca parası yemenin gururuma fena halde dokunduğunu söylüyordum. Öyle değil mi Nevinciğim?
- (NEVİN) Sen mi, ben mi. Bazan öyle utanıyorum ki Salimden. Sonra bizim ki Tefvik ağabey gibi fazla anlayışlı da değildir. Arasına patavatsızlığı vardır. Geçen gün annesini bana karşı arkalanırken; demez mi «anandan bir hamur açmasını bile öğrenmemişsin». Nasıl gücüme gitti anlatamam. Çocuklar da büyüyünce kimbilir belki de bizleri eski deyişle evde kaşık düşmanı görüyorlardır haal!.. Oya, ne dersin!..
- (OYA) Galiba öyle Nevinciğim. Bilmiyorum ki ne yapsak (Burada ağlamaklı bir ses çıkararak, çantasından acele çıkardığı bir kağıt mendille, burnunu siler).

- (GÜLPERİ) Aaa!.. Şunlara bak. Kızım ne oluyorsunuz. Şu güzelim böreği boğazımıza dizmeyin şimdi. Kırk yılın başı bir evinize geldik. Pişman ettirmeyin.
- (SUNA) Kızlar kendinize gelin. Eğer gerçekten bu duruma üzülüyorsanız elbet bir çaresine bakılır.
- (NEVİN) Ne çaresi olacak Suna abla. Bunca yıldan sonra, ne yapılabilir ki!.
- (GÜLPERİ) Ne yapılmaz ki. Bak size bir akıl. İkiniz de lise mezunusunuz değil mi?
- (NEVİN-OYA ikisi birden) Evet!..
- (GÜLPERİ) Öyleyse ne duruyorsunuz, bugünden tezi yok AÇIKÖGRETIME hazırlanın. Tabii haberiniz varsa.
- (NEVİN) Olmaz olurmu, bizim Anadolu Üniversitesinin. Allahın günü televizyonda dersleri var. Bizi ilgilendirmiyor diye hiç bugüne kadar seyretmedik, değil mi Oyal..
- (OYA) Doğru, hiç ilgimizi çekmedi.
- (GÜLPERİ) Tabi işinize yarayacağı için ilginizi çekmez. Ama süprüntü Brezilya, Meksika dizilerini kaçırmazsınız değil mi?
- (NEVİN-gülerek) Aaa!.. kızım zoruna bak. Tabi kaçırmayız. Bak akşama Marianna var. Oyayla bayılırız.
- (OYA da başıyla tasdik eder ve güler)
- (GÜLPERİ) Suna abla şunlara bak. Demin ağlıyorlardı. Şimdi de oturup gülüyorlar. Ne dersin bunlara.
- (SUNA) Eeel.. Kızım, kadın kısmının ne yapacağı belli olmaz. Şurada ağlar, şurada güler. Ama şaka bir tarafa verdiğin akıl iyi.
- (NEVİN, OYA'ya bakarak) Ne dersin, bu deli kızın aklına uyalım mı?
- (OYA) Vallahi bilmem ki. Bu yaştan sonra, bizim kafalar ders, mers alır mı dersin?
- (GÜLPERİ) Niye almayacakmış. Öğrenmenin yaşı mı olur!.. Yeter ki niyet edin.
- (NEVİN) Peki, diyelim ki aklına uyduk, sınavına girdik. Açıköğretime yazıldık. Ne olacak bitirince? Devlet bize aylık mı bağlayacak?
- (OYA) İyi söyledin gerçekten. Ne olacak sahi bitirsek?
- (GÜLPERİ) İnsanı çıldırtmayın Allah aşkına. Yahu kültürün, bilginin insana zararı mı dokunur!.. Bakın çocuk büyütüyorsunuz, saksıda çiçek yetiştirmiyorsunuz. Yaşları büyüdükçe onlarla hangi kültür seviyesiyle anlaşacaksınız!.. Onlar diyecek bayram haftası, siz diyeceksiniz mangal haftası. Ondan sonra hergün kavga. Sonra babalarına şikâyet. Onlar da anlamadan dinlemeden çocukların üzerine yürüyecekler. Siz de böyle mutlu yuvanızda rahat rahat oturacaksınız değil mi?

- (SUNA) Gülperi çok doğru söylüyorsun.
- (NEVİN) Doğru gerçekten, biz Sevgi ile Allahın günü birbirimize giriyoruz.
- (OYA) Benim oğlumla bir sorunum yok. O bir yana, dünya bir yana. Kız daha küçük. Büyüyünce ne yaparız bilmem.
- (NEVİN) İyi güzel de Gülpericiğim; sadece bunun için okumayı, bilmem ki biraz şey, yani lüks gibime geliyor.
- (OYA) Her boyayı boyadık, fıstıkî yeşil kaldı.
- (GÜLPERİ) Durun daha sözümü bitirmedim. Biraz önce koca eline bakıyoruz diye ağlıyordunuz. Hiç kocalarınızın işine girmeyi, örneğin bir dükkân da siz açmayı düşünmediniz mi?
- (NEVİN) Düşünmez olur muyuz, hatta Oyayla birlikte, yapacaktık, ancak bizim beyefendiler, sizin aklınız ticarete ermez, sermayeyi sonra ke-diye yüklersiniz, oturun oturduğunuz yerde dediler.
- (GÜLPERİ) İşte şimdi kendi ağzınızla düştinüz. Açıköğretimin şimdiki dersleri neyle ilgili, ticaretle-iş idaresiyle değil mi? Ben eczane açacağım için izliyorum ve çok yararlanıyorum. Kocalarınızın tahsili sizden ileri değil. Babadan, dededen kalma usullerde ticaret yapıyorlar. Siz modern kafayla yapar, onları geçersiniz bile.
- (OYA) Bilmem ki yapabilir miyiz? Bu yaştan sonra.
- (SUNA) Niye yaşınızda ne varmış!.. Eğer daha önce Akademiyi bitirmemiş olsaydım, Vallahi ben bile hemen giredim. Açıköğretim asıl sizin gibiler için yararlı. Evinde oturduğun yerde. Üstelik Anadolu Üniversitesi de burnunuzun dibinde. Ayrıca Sevgi de bu tahsili Üniversitenin İdari Bilimler Fakültesinde yapıyor. Daha ne olsun Kızlar!.. Siz yapmazsanız ayıp.
- (GÜLPERİ) Siz daha uyuyun. Elâlem kuş uçmaz kervan geçmez yerlerden bu öğretime giriyor. Siz de burada suyun başında, ağlaşıp duruyorsunuz. Siz onu bunu bırakın da, bu iş olunca bana ne yapacaksınız bakalım. Hatta Suna ablayla birlikte hakkımızı isteriz.
- (NEVİN) Dur kız, bizi şaşkına çevirdin. Bu iş olursa, dile bizden ne dilerse, değil mi Oya.
- (OYA) Ayol lâfı mı olur. O nasıl söz.
- (GÜLPERİ) Yalnız öyle çiğ börek mi, şır börek mi, Tatar böreği mi her neyse, böyle ucuza kapatamazsınız.
- (SUNA) Korkma Gülperi, bonkör kızlardı. Biz ne istesek yaparlar.
- (GÜLPERİ) Öyleyse bir üvertür yapsınlar. Demin ağlayarak bizi üzdüler. Şimdi şöyle bir Eskişehir oyun havasıyla iki şıktrdatımlar da güzelim.
- (OYA) Ayol Nevin, bu kız delirmiş, ne oynayacağız şimdi.

- (GÜLPERİ) Niye, Eskişehiriniz toz kondurmuyorsunuz. Öyle kuru-kuru-ya Eskişehirli olunmaz. Haydi bakalım gösterin marifetinizi.
- (NEVİN) Kalk Oya iş başa düştü. Şu «Kayfeciler, kayfede pişiriri» oynayalım da, görsün İzmirli haspam Eskişehir neymiş. Ama alacağım olsun kız, bir gün biz de seni bir yerde nasıl olsa kıştırırız.
- (Oyayla ikisi ayağa kalkarlar, Eskişehir oyun havasını hep birlikte söyleyerek oynamaya başlarlar. Biraz sonra Oya, Suna'ya işaret ederek onlar da kalkar ve oyuna katılırlar).

PERDE KAPANIR

(Kapanırken yine Jet Uçaklarının sesi gelir).

KÖPRÜBAŞI - 1990

3. PERDE

SAHNE: Bir Otobüs durağı. Durakta bir banko. Bankoda iki kolunu ve bacaklarını iyice açarak oturmuş bir çöpçü bulunmaktadır. Süpürgesini durağa dayamıştır. Durağın çevresinde yine çamurlu ortamı gösteren düzenlemeler vardır. Sabahın erken saatleridir. Çöpçü oldukça yüksek bir sesle «Erzurum dağları kar ile boran» uzun havasını söylemektedir. Çöpçü orta yaşa yakın bir yaşadadır. Üstünde eski bir çöpçü elbisesi, kafasında kasket yana kaymış bir vaziyette durmaktadır.

KONUMLAR:

- 12— (Durağa palto veya gocuk giymiş, elli-altmış yaşları arasında, ayağında çizmeler olan kravatlı bir bey gelir. Kendisi Organize Sanayi Bölgesinde bir fabrikanın Personel Müdürlüğünü yapmaktadır. Daha önce uzun süre kamu sektöründe çalışmıştır. Doğma, büyüme Eskişehirlidir. Adı YUNUS'tur).
- (YUNUS, durağa seyircilerin arasından, salondan gelir. O gelince çöpçü uzun havayı keser ve yanına oturması için toparlanır) Buyur bey, böyle otur.
- (YUNUS) Keyfini bozmasaydın (der ve çöpçünün yanına oturur. Otururken bel ağrısı çeken insanın sesiyle, buruşuk yüz ifadesi gösterir).
- Keyif mi kalmış bey. Koptuk geldik memleketimizden buralara, sürünüp, duruyoruz işte.
- Memleket neresiydi?
- Erzurum.
- İçinden mi?
- Yok, Horasandan.
- Buralara nasıl geldiniz?

- Bizim kayınço burada Belediyede çalışıyor. Bana da bir iş ayarlamış geldik. Bizim oralarda artık geçinemez olduk. Çoluk, çocuk nüfusumuz da fazla. Bir zamanlar toprağımızın ağasıydık. Şimdi buraların çöpçüsü olduk. Nasıl gücüne gidiyo, bilemen bey.
- Ee! Peki şimdi geçinebiliyor musunuz?
- Yok, bey nerde geçineceğiz. Benimle beraber sekiz nüfusuz. Aldığım para hangimize yetecek. Bu şehirde küçük esnafılık da para getirmiyor.
- Peki ne yapacaksınız?
- Heeç, ne yapacağız, bir an evvel İstanbul'a kapağı atmaya çalışacağız. Bizim oradan hemşeriler var, bir gecekondu, bi de gapicilik bulduk mu üst tarafı kolay. Salacam çoluğu -çoçuğu esnaflığa. Su satsalar bize yeter. İstanbul ne de olsa. Nüfus galabalık. Bu şehirde denedik ama, pek birşey bırakmadı. Bahara gadar dayanırsak, ondan sonra mevlâ kerim.
- Tanrı yardımcınız olsun.
- Sağol. Ben şimdi müsadenle garşı caddeye gidiyim. Şuraya bir soluklanayım diye oturdum. Aslında bizden çöpçü möpçü de olmaz ya. Neyse, belediyede şimdilik sebepleniyoruz zaten. Sonra nereyi süpürcez, her taraf çamur. İşte maksat vazife yapıyor görünmek. Şimdi bakarsın bizim başefendi gelir, beni burda görmesin; gal sağlıcaklan.
- Gütle, gütle. Günün hayırlı geçsin.
- (Çöpçü süpürgesini alır, ağır adımlarla, sahneden seyircilerin arasına iner ve gider).

13— (Çöpçü gittikten sonra YUNUS cebinden çıkardığı mendili ağzına tutarken; kendi kendine, «Ne pis hava yahu. Neredeyse gaz maskesi takacağız» der. O sırada salondan sahneye 25-30 yaşları arasında iki kişi aralarında tartışa tartışa gelmektedirler. Pantolon paçalarını çamur olmasın diye sıvamışlar, ayakkabılarına da mes lastiği geçirmişlerdir).

- (Tartışmada biri diğerine) Nasıl akşam Konak'ta iyiydik değil mi? Okeyde ne biçim süpürdük ama.
- (Diğeri) O kadar öğünme oğlum. Biz de evvelsi akşam Ziya'nın kahvede perişan ettik, ne yani?
- (Öteki) Fakat akşamki felâketti.
- Ne biçim taş geliyordu, hayret birşey.
- (İkisi sahneye çıktıklarında, ağızını mendille kapatan YUNUS'a) Ooo! Yunus abi merhaba.
- (Yunus, yanında onlara yer açıp, mendili eline alarak) Merhaba, günaydın çocuklar.
- (İki kişiden adı AHMET olan) Ne o abi, rahatsız mısın? Geçmiş olsun.

- (YUNUS) Rahatsızlığı var mı Ahmetciğim; havanın halini görmüyor musun?
- (Adı NİHAT olan) Doğru abi, hakikaten ne olacak böyle boğulacağız vallahi.
- (YUNUS) Millet üşümeyim derken; galiba havasızlıktan boğulup, ölmeyi tercih edeceğe benzer.
- (AHMET Bir yandan YUNUS'un çizmelerine bakarken) Abi bakıyorum çizmeleri çekmişsin.
- (YUNUS) Ne yapayım be kardeşim, çamuru görmüyor musun? Ayakkabıları fabrikada bırakıyorum, oraya gidince büroda değiştiriyorum.
- (AHMET ayağındaki mes lastiği göstererek) Biz de bu lastikleri servis girişinde çıkarıyoruz. Yoksa ortalık batacak. Paçaları da sıvıyoruz. Gidene kadar pantolon çamur olmuyor nisbeten.
- (Durağa kulisten perişan kılıklı, koltuğuna bir ekmeğe sıkıştırılmış, ekmeği koparıp koparıp yiyecek bir deli gelir. Başına, omuzlarına anlamsız hareketler yaptırmaktadır. Doğru YUNUS'a gider ve elini açarak, yüksek sesle «Para!...» der).
- (NİHAT) Bu da kim yahu. Sabah sabah dilenmeyi rüyasında mı görmüş.
- (AHMET) Buna «İbo» diyorlar. Bunun asıl merakı bando idare etmek. Çoğu zaman Cuma günleri Orduevinin önüne gelir. Orada bayrak merasimi yapılırken; bandoyu kendince idare eder.
- (YUNUS Cebinden para çıkarıp deliye verir, O da yine garip hareketler ve sesler çıkararak sahneden salona iner ve gider).
- (NİHAT) Canım deliyse deli. Gitsin bandosunu idare etsin. Sabah sabah dilenmeyi nereden çıkarmış.
- (YUNUS- gülercek) Nihatçıgım sen galiba dilenciligin yasalarını bilmiyorsun, bak sana özetleyeyim. Bir gün hamaunda yaşlı bir dilenci, diğer genç dilenciye şunu öğütliyormuş;
 «Nerede olursa olsun, kim olursa olsun, ne olursa olsun dileneceksin». Bunun üzerine genç dilenci elini açmış. Yaşlı dilenci «Burada mı?» demiş. Genç dilenci «Nerede olursa olsun» demiş. Yaşlı dilenci «Benden de mi» demiş. Genç dilenci «Kim olursa olsun» demiş. Yaşlı dilenci «Peki ne vereceğim?» demiş. Genç dilenci «Ne verirsen ver» demiş. Yaşlı dilenci bu kez «Aferin, dediklerimi iyi öğrenmişsin» demiş.
- (Hepsi birlikte gülerken, AHMET) Yunus abi, ne âlem adamsın. Sabah sabah hiç güleceğimiz yoktu. Nereden de çıkardın şimdi dilencilığın yasalarını.
- (NİHAT) Ama çok doğru. Gerçekten de böyle yapıyor dilencilik.
- (YUNUS) Orası öyle de. Aslında bu adam pek dilenci sayılmaz. Bunu bilinçli yapmıyor. Bunlar mecnun adamlar. Ne yapacakları belli olmaz.

- (NİHAT) Ben pek eski Eskişehir'i bilmem, ama söylediklerine göre, Eskişehir'in pek delisi eksik olmamış.
- (YUNUS) Ooo!.. Ne demek!.. Meselâ bir tane tayyareci vardı. Yolda kollarını açar, uçak sesi çıkararak giderdi. Onu kim görse, uçakların Eskişehir'de önemli bir yeri olduğunu anlardı. Hava Kuvvetlerinin merkezi Eskişehir'dir. Eskiden Hava Harp Okulu da Eskişehir'deydi. Eee!.. Tayyare Fabrikası da burada. Türkü bile yakmışlar «benim yarım teyyarenin yıldızı» diye.
- (AHMET, Nihat'a bakarak) Eskişehir'de oturan uçak sesine de alışacak. Eskiden Yıldıztepe'ye lojmanlar yapılmadan, Hava Kuvvetlerinde alarm verilince, personeli kaldırmak için Jet uçakları bazan gece geç saatlerde veya sabah çok erken alçaktan uçuş yaparlardı. İlk kez bunu yaşayanlar korkuyla yataklarından fırlardı. Hatta bir defasında eniştemler bize misafir gelmişlerdi. Adam birden korkuyla yatağından kalkmış, bizi uyardırdı, «kalkın galiba ihtilâl var» dedi. Babam da kendisine gülererek; böyle bir şey olursa, buna en geç inananların Eskişehirdekilerin olacağını söyleyip, yatağına göndermişti.
- (YUNUS) Doğru. Böyle komik şeyler Eskişehir'de olur. Ne bilsin adamcağız askerlerin alarm tatbikatı yaptığını.
- (NİHAT) Ama İstanbul'da, Ankara'da uçaklar alçaktan uçuş yapacaklarsa radyodan filân halkı uyarıyorlar.
- (AHMET) Oğlum oralarda uyarmak zorundasın, halk harp filân çıktığını zanneder. Onlar Eskişehir'dekiler gibi şerbetli değil.
- (YUNUS) Bakın bizim tayyareci nasıl bizi konuşturdu gördünüz mü? Şimdi eski deliler bile kalmadı. Siz herhalde bunların meşhurlarından «Makaracı Abidini» biliyorsunuzdur.
- (NİHAT) Onu son zamanlarında ben bile tanıdım.
- (AHMET hemen ayağa kalkarak, makaracı Abidinin taklidini yapar. Yunus ve Nihat gülerler) Nasıl becerbildim mi Yunus abi?
- (YUNUS) iyi iyi. Bayağı iyi kapmışsın. Beni Abidinin en çok güldüren tarafı, bayramlarda protokolün arasına karışmasıydı. Merasim geçidi var. Bakarsın Abidin birden kalabalığın arasından sıyrılıp, protokolün arasına girer. Anı yaptığı için polisler de birşey yapamazlar. Biraz sonra makarasını çıkarır ve Ahmet'in yaptığı hareketleri yapar. Eğer Vali, Paşa şehre yeni gelmişlerse tabii aralarında Abidini görtünce çok şaşırırlar. Ancak Belediye Başkanı durumu bildiği için merasim bitene kadar Abidini orada idare ederdi. Tabii görenlerde gülmekten hal kalmazdı. Ama sonra Vali de, Paşa da Abidine alışlırdı.
- (NİHAT) Peki, polisler birşey yapamazlar mıydı?
- (YUNUS) Ne yaparlar!.. Adam protokolün içinde. Hele bir üzerine git, orayı birbirine katar. Çünkü en büyük merakıydı Abidinin. Ancak sonraları Abidin için özel tedbir alıp, yanaştırmadılar.

- (AHMET) Ben de onun bir hikayesini duydum. Bir gün istasyonda elinde makarası bekleme salonunda uyuyormuş. Anlatıldığına göre gidip makarasını clinden sessizce alıp, beklemeye başlamışlar. Kendilerince kimbilir Abidin makarasını görmeyince ne yapar, istasyonun altını üstüne getirir, biz de seyrederez demişler. Abidin'in de o gün uyuyacağı tutmuş. Üç saat filan uyanmamış. Bunlar da sabırla beklemişler. Neden sonra uyanmış, bakmış elinde makara yok. Gayet sakin clini cebine sokmuş, bir makara çıkarmış tekrar kanepeye yatmış. Bunlar da tabii hava almışlar. Kısacası Abidin deli ama, onlardan daha akıllı çıkmış.
- (Hepsi birden gülerken YUNUS) Eee!.. Bunlar boş deliler değil. Çok akıllıyı ceplerinden çıkarırlar. Sonra sanırım sizin bilemeyeceğiniz bir «Hıdır» vardı.
- (AHMET-NİHAT) Yok onu bilmiyoruz.
- (YUNUS) Hıdır bizim bürokrasinin imza ve damga merakıyla kafayı bozmuştu. Elinde bir defter, devlet dairelerini, PTT'yi bazı dükkanları dolaşır, orada kendince yetkili gördüğü kişilere defterinin sayfalarını imzalatıp, damgalatırdı. Bunu da gayet ciddi yapardı. Ciddi olmayanları terslerdi.
- (AHMET) Adam haklı abi. Bizim bürokrasi de insanın kafasını üşütmeceği gibi değil ki. Gerçekten bizde damgadan, mühürden, imzadan geçilmez.
- (NİHAT) Hakikaten yahu, nedir milletin çektiği bu evrak çilci. Sadece vatandaş olsa, memurlar da dairelerde aynı çileyi hem yaratıyor hem yaşıyor.
- (YUNUS) Aslında bunun nedeni basit. İster devlet vatandaş, ister devletin kendi iç yapısında olsun, bürokratik ilişkilerin güvensizlik temeline dayanması. Evrakın, damganın, imzanın çokluğu bu güvensizliğin belirtisidir. Akademide okurken sevk ve idare hocamız, Türkiye'yi başta ATATÜRK olmak üzere bir yerlere getiren insanlar, idarede sorumluluk almaktan korkmayan, yanındakilere güvenen, onlara yetkisini, verip sorumluluğunu kendi üzerinde tutan büyük şahsiyetlerdir derdi. Gerçekten bu böyle. Ben de yıllarca şefflik yaptım. Bizim insanımız kendisine güvenildiği takdirde çok iyi iş çıkarıyor. Eğer güvenmezsen, yolu yokuşa sürüyor. Belki bir bakıma o da haklı. Böyle karmaşık bir bürokraside iş yapan sorumlu oluyor, iş yapmayana kimse birşey sormuyor. Eğer mutlaka iş yapılacaksa evrakların altı imza yerleriyle doluyor. O vakit bir hata çıktığında, kimseyi doğrudan sorumlu tutamıyorsun. Çünkü işin içine, o kadar çok imza sahibi giriyor ki, hatayı kimin yaptığı da belli olmuyor. Tabii bu dolambaçlı bürokrasinin bir yararı olmuyor da değil. İşsizliği yüksek olan ülkede, bir yumurtayı kırk kişiye taşıtarak, onların da kurumdan sebecellenmesini sağlıyorsun. Görünürde bir sürü adam çalışıyor gibi oluyor, ancak aslında bir kişi yapıyor, diğerleri işi uzatıp, engellemek gibi bir görevi yerine getiriyorlar. Böyle olunca da vatandaş Hıdır aklını yitirip; başlıyor clindeki defteri imza ve damgalarla doldurtmaya.

- (AHMET) Bizim vatandaş da buna alışmış ki, devlet dairesinde işi çabuk biterse pek buna akli kesmiyor. O da güvensizlik duyuyor.
- (YUNUS) Herşey karşılıklı, güven de güvensizlik de; sevgi de, sevgisizlik de.
- (NİHAT) Bu deli muhabbeti sabah sabah iyi gitti Ahmet, ha ne dersin?
- (AHMET) Oğlum memlekette akılluların pek konuşulacak hali yok. Ne varsa yine delilerde var.
- (NİHAT) Ben en son trafikçi kadını biliyorum. Trafığın en tehlikeli yerlerinde ve polisin olmadığı zamanlarda birkaç kere trafiği idare ettiğini gördüm. Vallahi polislere taş çıkartır. Deli olduğu için herkesin ödü koyuyor, istediğini yapıyorlardı.
- (YUNUS) Ben de onu birkaç kere gördüm. Hatta bir defasında Atatürk Lisesi önünde sabahleyin erken trafik karışmıştı. Nereden çıktıysa çıktı, herkesi hizaya soktu. Yaman kadındı. Sonra öldü galiba, görünmüyor artık.
- (AHMET) Bizim trafik işini zaten akıllı adam yürütemez. Bir defasında Ankara'da arabayla gidiyorduk. Cebeci kavşağında önümüzdeki odun yüklü kamyonun yükü çözüldü. Bütün odunlar kavşağa dağıldı. O sırada kavşakta trafik polisi vardı. Baktı işin içinden çıkamayacak, ilk gelen minibüsü durdurup, kaçtı gitti. İşte o sırada arabalardan inenlerin «tutun polisi kaçırmayın» diye bağırdıklarını ve yakalamak için koştuklarını gördüm. Sinirden hepimizi gülme tutmuştu.
- (NİHAT) Eee!.. Sonra ne yaptınız?
- (AHMET) Hiç ne yapacağız. Bütün arabadakiler inip, odunları kavşaktan toplayıp; bu arada kamyon şöförüne de bol bol «methiyeler» yağdırıp, kendi yolunuza kendimiz açtık. Biz açtık, sonra trafik ekipleri geldiler. Bizler de onlarla ilgilendik, geldikleri için teşekkür ettik. Onlarda «birşey değil, vazifemiz» dediler.
- (YUNUS) Sizin şanssızlığın bizim deli trafikçi kadına değil, akıllı devlet memuru trafikçimize rastlamamız. Eğer deliler olmayıp, akıllılara kalsak vay halimize. Bu memlekette delirmeyen adamdan iş çıkmaz. Çünkü akıllı adam suya sabuna dokunmaz, sıkıştı mı kaçır. Onun için boşuna dememişler yiğitliğin biri vurmaksa, dokuzu kaçmaktır diye. Çamura biraz da bundan kızıyoruz. Kolay kaçamıyoruz diye.
- (AHMET) Doğru söylüyorsun abi. Hakikaten bu çamurda nerede koşacaksın, zor yürütürsün. Akli olan evden çıkmaz. Bizimki de delilik işte. Oysa al bir rapor yat aşağı gitsin.
- (YUNUS) İnsan herhalde deliliğe de alışıyor, ha! Ne dersiniz çocuklar.
- (NİHAT) Ne diyelim abi; doğru söze ne denir.
- (AHMET) Allah delilerimizi eksik etmesin. Onlar olmasa ne yaparız. Konuşacak lâf bile bulamayız. Vallaha. Baksana bizim mahalli gazete neyi haber yapmış. (Cebinden çıkardığı mahalli gazeteyi göstererek yüksek sesle okur). «Bekçi, komşusuyla bastığı karısını beylik tabancasıyla öldürdü». Hadi gelin de konuşun bakalım. Bu da şehrin gazetesi. Sözümlü ona. Ya İstanbul, Ankara haberlerini verirler, ya da bu tür şeyleri.

- (YUNUS) Onlar da akıllı Ahmetçiğim. Bizim gibi çamura bulaşmamak için tedbirli hareket ediyorlar. Bu işlere karışıp, başlarını belâyâ mı soksunlar. Bekçiyi yaz yazabildiğin kadar. Ama çamuru yazmaya kalktın mı, «fincancı katırlarım» ürkütürsün. Çamura batarsın ve de çıkamazsın.
- (AHMET) Desene bunda da bir deli bekleyeceğiz.

14— (Durağa kulisten eli bastonlu, beyaz sakallı, başı kasketli yaşlı bir adam gelir. YUNUS'a bakarak..)

- Beğefendi otobüs geçti mi acaba?
Köprübaşına gedecektim de.
- (YUNUS) Ben durağa geldiğimde kimse yoktu. Herhalde biraz önce geçmiş. Buraya zaten seyrek gelir. Eğer bekleyecekseniz buyurun oturun.
- (YUNUS ayağa kalkmak için davranırken; AHMET atılır) Yok abi, senin kalkman ayıp olur; biz varken. Kalk Nihat sen de, amca bey rahat otursun. Böyle buyur amca.
- (Yaşlı adam) Çocuklar rahatınızı bozmayadınız. (AHMET ile NİHAT yerlerini yaşlı adama bırakırken) Sağ olun, Allah razı olsun. Şimdi böyle gençler kalmadı. (YUNUS'a bakarak) Geçen gün otobüste elim de dolu. Biri kalkıp ta yer vermedi. Sonra halime sizin gibi bir beğefendi acıdı da, taa geriden gelip, yerine oturttu. Bu yeni nesil çok saygısız. Hani benim torunlarım, var, onları da beğenmiyorum. Ne bileyim, bizim zamanımızda nerede bir büyük görsük hemen kalkardık. Gençliğimde çok yaşlının pazar nevalesini evlerine kadar götürmüşümdür. Ne zamanlara kaldık beğefendi.
- (AHMET) Eecl.. Amca artık «modern» olduk, «modern»!.. Yani senin anlayacağın, iyice alafrangalaştık.
- (Yaşlı adam) Böyle alafranganlık yerin dibine batsın. Bize insanlık lazım.
- (NİHAT) Doğru hakikaten yahu!.. Şimdiki genç takımında hiç iş yok. Biz bunlardan biraz daha iyiydik gibime geliyor. Değil yaşhya, birbirlerine karşı da birtuhatlar. Geçen parkta gördüm, bir erkek yanındaki kız arkadaşına tekme atarak şakalaşıyordu. Ne bileyim biz bu kdr değildik. Kızlara karşı daha saygılıydık.
- (AHMET) İyi hoş da, şimdi kızlar da bir âlem. Geçen ben de bir kıızı, arkadaşına «ulan salak»!.. diye bağırırken gördüm. Ve bunlar üniversite öğrencisi.
- (YUNUS) Siz şimdi bunları söyleyince, benim yıllar önce Akademideki bir sınavda yaşadığım olay aklıma geldi. Allah rahmet etsin bir İdare Hukuku hocamız vardı. İstanbul'dan gelirdi. Adamın elbisesinde değil leke, bir toz görmezdim. Pabuçları pırıl pırıl. Gravatını bir gün kaymış görmedik. Derste kürsüye oturduğunda, ceketinin kol ağzlarından çıkan gömlek, kollarının payları bile birbirine eşit olurdu. Yani adam kısacası giyinişiyle, oturuşuyla, kalkışıyla bir zerafet örneği idi. O zamanlar şimdiki gibi test, mest diye uyduruk sınavlar yoktu. Birçok sınavımız söz-

lüydü. Hocayı şimdi olduğu gibi ekranlardan, anfilerin tepesinden değil, karşında gözünün içine bakarken görürdüm. İşte bu hocamız da sözlü sınav yapanlardandı. Sınava onar kişi alır, iki kişiyi karşısında imtihan ederken, diğerleri kolçaklı sandalyelerde dinlerdi. Benim girdiğim grupta, bir kız bir erkek iki arkadaşımızı listeden karşısına aldı, sorularını verdi. Biz de dinliyoruz. Biraz sonra, «önce kim başlamak ister» dedi. Erkek arkadaşımız birden atılarak, «ben başlamak istiyorum» dedi. Dedi ama hocanın yüzü birden gerildi. Biz birşey diyecek sandık, fakat o biraz sert «buyurun başlayın» dedi. Dinledi, sonra kız arkadaşımıza geçti, onu da dinledi. Sınavları bitince, «buyurun çıkabilirsiniz» dedi. Ancak erkek arkadaşımız kalktığı anda; bakın bugünkü gibi hatırlıyorum «bir dakika genç arkadaşım» dedi ve devam etti, «hatırında olsun, bir yerde bayanlarla birlikte bulunduğunuzda, bilin ki ilk tercih hakkı daima onlara aittir. İmtihan başında, kim başlayacak dediğimde, ben sizden acaba bayan arkadaş başlamak ister mi diye bir nezaket bekledim. Ancak göstermediniz. Bir daha aynı hatayı tekrarlamayınız. Şimdi çıkabilirsiniz» dedi ve sanki o an hepimizin utançtan kanımız dondu. Bak yıllar oldu, halâ unutamıyorum ve gerçekten nerede kadınlarla bir arada bulunsam, hemen hocanın bu dediklerini hatırlarım.

- (AHMET) Şimdi öyle hocalar da kalmadı abi. Daha doğrusu, artık adam yetiştiremiyoruz. Herşeyin asgarisiyle idare ediyoruz. Şu şehrin haline baksana. Caddesi yok, sokağı var. Tüccarı yok, esnafı var. Cemekeanı var, vitrini yok. Lokantası yok kebapçısı var. Porsuğu var suyu yok. Herhalde sizin gençliğinizde böyle değildi.
- (YUNUS) Böyle olur mu hiç. Bir kere bütün caddeleri asfalttı, şimdiki gibi yollar köstebek yuvasına dönmemişti. Orduevi Porsuk Oteliydi. Gangam oteli vardı. Her ikisinin güzel lokanta ve kahvaltı salonları vardı. Ayrıca şehirde Saray, Yedigün Lokantaları vardı. Ve bunlar gerçekten lokantaydı, şimdiler gibi meyhane değildi. Sinemalara ailece gidebilirdin. Hatta Yeni ve Kılıçoğlu Sinemalarının özellikle Perşembe günleri akşam 7 matinelere bir ale sineması gibiydi. Birçok genç, orada aileleriyle birlikte tanıştırdı. Sinema sonrası, birlikte akşam yemeğine bu lokantalara gidilirdi. Porsuk şimdiki gibi hergün fabrika artıklarıyla değişik renkte değil, suyun doğal, temiz, nehir rengiyle akardı. Üzerinde sandallar, hep binerdik. Yalaman adasında yazlık çay bahçeleri, sinemalar dolup dolup taşardı. Devlet tiyatrosu zaman zaman Şeker Fabrikası salonunda oyun gösterirdi. Bu şehirde başlı başına olay olurdu. Sonra şimdi üniversitede hoca ya da yönetici olan kuşak, kan satarak hem de Ticaret Odasının toplantı salonunda Oda Tiyatrosunu açtılar. Sonra bu tiyatroyu Eskişehir Belediyesine aktardılar. Tam tutmuştu, ne olduysa oldu, siyasiler bir yolunu bulup, kapatular. O gün bu gündür şehir tiyatrosuz, sinemasız, lokantasız, caddesiz, Porsuksuz. Düşünüyor musunuz o zaman Eskişehir Lisesinin yani Atatürk Lisesinin Radyosu vardı, şehre hergün muntazam radyo yayınları yapardı. Şimdi şehirde Belediyenin hoparlörü bile yok.
- (NİHAT) Şimdi artık çanak antenlerimiz var abi.

- (AHMET) Doğru artık gâvurların çanağını yalayacağız. Ayağımız çamurda belinize kadar, havaya bakıp uydu yayınlarıyla günümüzü gün edeceğiz. Oysa ne hoştu, bizim zamanımızda Sizin Sinema vardı, o biçim filmler oynatırdı. Ancak yasak olduğu için araya başka filmlerden kesilmiş sahneler sokuşturularak durum idare edilirdi. Meselâ bir savaş filminin adıyla film oynatılır. Gerçekten film savaş sahneleriyle başlar, bakarsın birden top, tüfek, tank görüntüleri geçerken ansızın yatak odası sahneleri başlar, sonra tekrar savaş filmine dönüş yapar. Yani seks filmiyle, savaş filmini beraber seyrederdin. Ancak asıl film birşeye benzemediği için, biz karşı kahvede oyuna oturur; alengirli sahnelerde hemen içeri dalar ayakta seyrederek sonra tekrar dönerdik. Bu filmlerin öyle uzman seyircileri vardı ki; aşağı-yukarı her gün gittikleri için «kıyak» sahneleri dakikası dakikasına bilirlerdi. Biz onlardan öğrenirdik.
- (YUNUS gülererek) Biz bu kültürle pek temas etmedik. O vakitler ben Şeker'de çalışırdım. Mesaiden çıkar. Yürüye yürüye Bağlar caddesinde, Akademiye gece derslerine yetişirdik.
- (Yaşlı Adam) Şimdikiler bir durak ötesine otobüsle, dolmuşla gidiyorlar.
- (YUNUS-yine gülererek) Eee!.. sizler, bizler eski toprağız. Biz belki yaşlıyız ama, içimiz şimdikilerden genç. Bunlar anarşinin çocukları. Kaygısız, umutsuz, heyecansız, gelecekte beklenmesi olmayan nesil. (Yaşlıya biraz daha dikkatli bakarak ve işaret parmağını göstererek) Bak sen otobüste yer vermediklerinden şikâyet ediyorsun. Oysa ben onları yerinden kaldırmadığım gibi, kendi yerimi bile teklif ediyorum. Çocuklar yorgun. Sen, ben iyi kötü yaşadık, unumuzu elyeyip, eleğimizi astık. Bunlar başıboş bir topluma gözlerini açtılar. Aile şaşkın, okullar okul olmaktan çıkmış, devlet cemiyet hayatından neredeyse çekilmiş, herkes başının çaresine baksın diyor. Herşey paraya bağlanmış. Paran yoksa, arkan yoksa yandın. Böyle bir hayatta gencin yolda yürüyecek mecâli mi kalır. Biz belki daha yoksul bir Türkiye'de yetiştik, ama ruhen çok zengindik. Hâlâ da onunla idare ediyoruz. Şimdi ülke görünüşte daha varlıklı, ancak ruhlar yoksullaştı.
- (Yaşlı Adam) Çok doğru söylüyorsun. Ne olacak bu gidişin sonu. Allah encâmımızı hayretsin.
- (AHMET) Boş ver amca. Bu dünya böyle gelmiş, böyle gider. Bunlar senin, benim düzeltteceğimiz şeyler değil.
- (Yaşlı Adam) Orası öyle de, insanın ne de olsa yine canı sıkılıyor. Yoksa bizden ne olacak artık. Azraile bir can borcumuz kalmış o kadar.
- (NİHAT) Amca iyi hoş da, sabahın köründe niye böyle yollara düştün. Akli olan bu havada burnunu sokağa çıkarmaz. Hem soğuk, hem pis. Yolların hali ortada.
- (Yaşlı adam) Ah oğul, onu hiç sorma. Aslında geç kaldım, sabah namazını camide kılabilseydim böyle olmazdı. Erkenden gidip, bankanın önünde kuyruğa girendim.

- (NİHAT) Ne kuyruğu amca?
- (Yaşlı Adam) Ne olacak emekli maaşı kuyruğu. Ben işçi emeklisiyim. Er-kenden gidip kuyruğa girmezsen yandın, akşama kadar verdikleri üç beş kuruşu da alamazsın.
- (NİHAT) Peki amca sıcağı var, soğuğu var. Bildiğim kadarıyla çoğunuz yaşlısınız. Sağlığınız her zaman iyi olmayabilir. Orada saatlerce bekler-ken rahatsızlanmıyor musunuz?
- (Yaşlı Adam) Hem de nasıl!.. Baygınlık geçirenler, kalp krizi geçirenler, neler neler. Geçen sefer birkaç kişi fenalaştı da, yoldan geçen bir iki hayır sahibi arabasıyla hastaneye götürdü.
- (NİHAT) Ambulans filan çağırmadılar mı?
- (Yaşlı Adam) Ne ambulansı evlâdım!.. Ambulansı kim bulmuşta biz kay- betmişiz.
- (YUNUS) Nihatçığım bizim kamu yönetiminiz yani devletimiz sağlığına düşkündür. Halkımızdan çok önce uykuya geçer, onlardan çok sonra uyanır. Ayrıca rehabet saatleri vardır. Birden uykuya geçer de, hemen uyanınca yataktan kalkmaz, sabah keyfi vardır. Sonra öğle yemeklerini hiç ihmal etmez. Yemek sonrası hemen işe koyulmaz. Çoğu kere öğleyin güzellik uykusuna yatar. Çayını, kahvesini, sigarasını içmeden işine bak- maz. Kısacası biz neyse devlet de o. Onu da bizler çalıştırıyoruz. Ancak tabi bu böyle olmamalı. Devlet aslında bir hizmet kurumudur. Gecesi, gündüzü, uykusu, yemeği lilan yoktur. Fakat biz zayıf yönetim anlayışı- mızla, onu da kendimiz gibi yaşatıyoruz. Bak bu konuda beğenmediğimiz kazlar bizden ileri. Bilmem gözlemek fırsatımız oldu mu, kaz ailesinde diğerleri uyur biri devamlı ayakta. Onun için gece, kazların olduğu eve hırsız filan, kolay giremez; kıyameti koparırlar. Bütün mahalle ayağa kalkar. Kısacası, hakaret edeceğimize biraz kazları örnek alabilirsek, bu vatandaşlarımız çile çekmezler.
- (NİHAT) Ama nasıl olur abi. Bu kadar basit bir işe neden çare bulamaz- lar. Bizim kayınço Amerika'daydı, çocuk oradayken annesi öldü. Babası veraset davası için buradan vekâletname örneği gönderdi; orada konsoloslukta yaptırısın diye. Konsolosluk ne yapsa beğenirsin, bu Türkçe vekâletnameyi önce Amerikan makamlarına tasdik ettirip, sonra da ken- dileri onların tasdikine dayanarak, demin anlattığınız Hıdır vari bir dam- ga, imzayla sözüm ona işi halletmişler.
- (AHMET) Allah Allah!.. Türkçe vekâletnameden Amerikalılar ne anlar yahu!
- (NİHAT) Bırak vekâletnamenin Türkçesini, birkere Türkçe değil, Osman- lıca. Değil Amerikalı, ben bile anlamam. Adamlar bizim kayınçoya Üni- versite'de okuduğu için güvenmişler de onun açıklamasını dinleyip, «biz de anlamadık ama, madem istiyorsunuz, işinizi yapalım» demişler. Hatta bu işleri kayınço orada vilayet sekreterliğinde hallederken; kadının biri gelmiş, resmen «ben evlenmek istiyorum» demiş. Bir form vermişler.

Kadın onu doldurmuş. Sonra «evli olmadığımıza yemin eder misin» demişler. O da «ederim» demiş. Formu tasdik edip, «al, ister belediye, ister kilisede, nerede istersen git evlen» demişler. Bizim kayınço şaşkınlıktan dona kalmış. Dalhası var, çocuk döndüğünde eşi orada çalıştığı için bir yıl sonra Amerikan Maliye Bakanlığı adreslerine vergi iade çeki göndermiş. Çocuk bunu Eskişehir Merkez Bankasında Türk parasına çevirememiş. O zaman da meşhur yetmiş sente muhtaç olduğumuz yıllardı. Ankara'ya gitmeniz gerekir demişler. Sonra buradaki bir arkadaşı çeki bozmuş ve onu Amerika'da banka hesabı varmış, oraya zarfa koyup göndermiş.

- (YUNUS) Bu nasıl çekmiş böyle?
- (NİHAT) Anlattığıma göre, Amerika'nın Maliye Bakanlığı çekleri her yerde para yerine geçermiş. Kim gerektiğinde bozamaz, para isterse ağır hapis cezası bile varmış. Onun için dağın başındaki benzinciden, şehirdeki bakkala kadar herkes kabul etmek zorundaymış.
- (YUNUS) Ne güzel!. İşte bizimkiler de şu emeklilerimize aylıklarını postayla, böyle bir çekle gönderseler, bankalar da kurulur, bu insanlar da.
- (AHMET) Abi, biz böyle basit işlerle kafayı yormayız. İşimiz çok şimdi. Enflasyonu düşürceğiz, otoyollar yapacağız, turizmi canlandıracağız, ihracaatı arttıracacağız; öbür taraftan ahret işlerini de yoluna koyacağız. Bu kadar işin arasında emeklilerin kolay maaş alma işini kim düşünür. Bizim devlet böyle basit işlerle kafasını yormaz.
- (NİHAT) Öyle deme biri düşünmüş. Galiba İzmit'te bir banka müdürü, bankaya gelemeyecek durumdaki yaşlıların aylıklarının özel kurye ile evlerine gönderiyormuş.
- (Yaşlı Adam) Kimse o müdür, Allah razı olsun. Bak şimdi bir arkadaşın vekâletnamesini çıkarttıracağız, uğraşıp duruyoruz. Kendisi yatalak, kârısı ondan beter. Bu gün onların maaş işiyle de uğraşacağım. Yoksa aç kalacak insanlar.
- (AHMET) Yakınları yok mu?
- (Yaşlı Adam) Var ama yok. Sözde çocuk da yetiştirmişler ama, herbiri bir tarafa dağılmış. Hepsi kendi derdinde. Anayı babayı kim düşünecek.
- (NİHAT) Huzur evine filan girseler.
- (Yaşlı Adam) Hangi parayla evladım. Bundan sonra parasız hava bile soluyamayacağız. Param olsa, bu saatlerde yollara düşer miydim? Çok kötü günlere kaldık, çok.
- (NİHAT - Elinde tutup, rule yaptığı gazeteye kızgın vurarak) Asıl bunları yazmaları gerekir ama, nerede. Onlar da herkes gibi uykuda. Ama tabii, emeklileri bırakıp, beğcünün karısını takip etmeyi beceriyorlar.
- (AHMET) O iş önemli oğlum. Ona dokunma. Onun yüzünden hükümetler bile devriliyor. Emekli maaşından kimseye bir zarar gelmez.

- (Yaşlı Adam) Kusura bakmayın ben gecikiyorum. Ben şuradan bir Atatürk caddesine çıkayım. Oradan bir yolunu bulur Köprübaşına giderim. Sağolun, beni dinlediniz. Allah razı olsun.
- (AHMET) Lafı mı olur amca. Aslında seni bizim servisle bırakırdık. Fakat gecikti.
- (NİHAT) Yaa!.. Çok iyi olurdu.
- (Yaşlı Adam) Bunu düşünmeniz bile yeter. Bana mücade.
- (YUNUS) Mücade senin. Tanrı yardımcın olsun.
- (Yaşlı Adam, «sağol» der ve sahneden ağır adımlarla inerek, salondan çıkar).
- (NİHAT - Yaşlı Adamın arkasından bakarken) Memlekete bak be!.. Üniversiteleri, bakanlıkları, vilayeti, belediyesi, bankası, mankası bir tarafta, şu adamların çilesi de bu tarafta. Bir sürü yetkili ortada soruna çözüm yok.
- (YUNUS) Sana yine bizim sevk ve idare Hocasından nakil. «Çocuklar» derdi; bu memleketin asıl sorunu, 1) Bilgililerin ilgisizliği, 2) İlgililerin bilgisizliği, 3) Yetkililerin hem bilgisizliği, hem ilgisizliğidir.
- (AHMET) Helâl olsun adama, çok doğru söylemiş vallahi.
- (YUNUS) Çocuklar ayakta kaldınız, otursaydınız.
- (AHMET) Yok abi, oturmayalım. Zaten servis de gecikti. Ne olduysa!..
- (NİHAT) Ne olacak arabamın mazotu donmuştur.
- (YUNUS) Olabilir. Bizimki de gelmeyebilir.
- (AHMET - Saatine bakarak) Ooo!.. Bayağı vakit geçmiş. Nihat biz yavaş yavaş yola koyulsak iyi olacak.
- (NİHAT) Doğru fena olmaz.
- (AHMET) Yunus abi izinle biz ayrılalım. Akşama Konağa çıkacağız. Gelişen memnun kalır, sohbetle orada devam ederiz.
- (YUNUS) İzin sizin. Eğer erkenden Televizyon uykusuna yatmazsam gelmeye çalışırım.
- (AHMET) Haa!.. Abi şimdi hatırladım. Dün akşam kahvede Elektrik idaresinde çalışan arkadaş söyledi. Gece elektriklerin Eskişehir'de kesilme durumu olacakmış. Kesintiye İstanbul, Ankara girmediği için saatlerini televizyondan, radyodan veremiyorlarmış. Onun için hazırlıklı olun.
- (YUNUS) Doğru, memlekette sanki başka şehir ve halk yok. Söylediğin için sağol. Şimdi nereden gideceksiniz.
- (NİHAT) Atatürk'e çıkar, oradan bir vasıta buluruz.
- (YUNUS) ATATÜRK'e sadece sıkıştığımızda ve merasimlerde çıkmayıp, her zaman gitssek, sorunlarımızı çözeriz ama, yapamıyoruz işte.

— (AHMET -Gülerek) Abi, giderayak yine çivini koydun. Haydi bize eyvalah. Size de iyi çalışmalar.

— (YUNUS) Size de, güle güle.

(Ahmet ve Nihat, Yunus'a elleriyle de veda işareti yapıp, çamura girmemek için ayaklarını aça aça yürüyerek, aralarında da çamura ve soğuğa söylenerek, sahnedeki salona inip, hızlı adımlarla dışarıya çıkarlar).

15— (Durakta yalnız kalan YUNUS, bir ara cebinden çıkardığı kâğıt mendille burnunu tutarak, bir yandan söylenir «Bir de bu koku çıktı yahu. Bir yandan çamur, bir yandan duman, bir de bu koku. Allah!.. Allah!.. ne olacak bu şehrin hali yahu». Biraz sonra kulisten, kot pantolonlu, gocuklu, çizmeli ve büyükçe çantasıyla SEVGİ gelir).

— (SEVGİ) Ooo! Yunus amca siz burada mıydınız? Çoktandır sizi gördüğüm yoktu.

— (YUNUS - Ayağa kalkar, SEVGİ'nin elini sıkarak ve yanında bankoda yer gösterirken..) Günaydın (Bu sözcüğü uzatarak söyler)!.. Sevgiciğim, gel böyle yanıma otur. (Birlikte otururlar) Eee! Sevgi, hangi rüzgâr, daha doğrusu duman, çamur, koku seni buraya attı, ha!

— (SEVGİ - Bir yandan o da mendiliyle burnunu tutarken..) Bir arkadaşım buraya gelecekte, onunla birlikte buradan Köprübaşına gideceğiz. Yalnız son günlerde bir de bu koku çıktı. Yunus amca, bu neyin nesi Allahşakına!..

— (YUNUS) Vallahi Sevgiciğim, daha yaşadıkça neler göreceğiz. Duyduğumuza göre Şeker'den geliyormuş.

— (SEVGİ) Yakında batacağız galiba Yunus amca ha!. Ne dersin?..

— (YUNUS - gülerek) Eee!.. Durum onu gösteriyor. Her neyse, evdekiler nasıl, babam ne yapıyor? Çoktandır göremiyorum. Gerçi geçen Suna teyzen sizdeymiş ama sen yokmuşsun. Ne var ne yok? Okul nasıl gidiyor?

— (SEVGİ) Nasıl olsun Yunus amca, işte bildiğiniz gibiyiz. Okulda vizeler sürüyor. Yalnız, son günlerde evin durumu karışık.

— (YUNUS - telâşlı olarak) Ne oldu, hayrola. Önemli bir şey mi var?

— (SEVGİ) Suna teyze size söylemedi mi? Geçen bize geldiklerinde annemle Oya teyze Açıköğretime girmeye karar vermişler. Tabi babam hemen karşı çıktı. Bu yaştan sonra ne lüzum var diye.

— (YUNUS - gülerek) Eee!. Ne de olsa Sivrisarlı, biraz da para gidecek boş yere diye endişelenmiştir.

— (SEVGİ - Gülümseyerek) Babam bu. Hiç belli olmaz. Ancak dediğiniz doğru olabilir. Çünkü eğer elinden para çıkacaksa, genellikle tüm isteklere karşı çıkıyor. Ama sürekli diretirsek, sonra yumuşayıp, dediğimizi yapıyor. Eğer annem dayatırsa ki bayağı kararlı görüyor, bu işi kotarıp gibime geliyor.

- (YUNUS) Kotarsın da. Kim bu aklı vermişse kutlamak gerekir. Bugün artık kıt kafayla da kıt parayla da hayat dönmüyor. Biz Suna teyzenle Akademiye tanıştık. O zamanlar ikimiz de çalışıyorduk. Sıfırdan ev kurdük. Kimseden beş kuruş almadık. Zaten ikimiz de memur çocuğuyduk. Çalıştık, çabaladık, bu arada iki de çocuk yetiştirdik. Teyzen emekli oldu. Yakında torunu olacak ona hazırlanıyor. Ben de gidip kahvede pi-neklemeyi bilirim. Emekli oldum, bak yine çalışıyorum. Hiç de şikâyetçi değilim. Bizim zamanımızda yine ev kadınlığı bir uğraştı, bir bakıma meslekti. Şimdi artık bunun çağı geçti. Makineler çıktı. Çocuklar ana okuluna gidiyor. Belki ilk evlilik yıllarında ev kadınlığı ve annelik hoş görülebilir ama, bir süre sonra bunun tadı kaçar. Artık bu zamanda kadınım evinde oturup, akşam saat kaçta geleceğini bile bilmediği kocasını beklemesi devri kapanmıştır. Zaman asalak hayatları kabul etmiyor. Herkesin kendine göre bir yaşamı olacak. Bunun kültürünü de, kazan-cını da sağlayacak. Hem kendini kurtaracak, hem de yanındakileri des-tekleyecek. Hele sizin kuşağın durumu çok daha kritik. Çok iyi yetişme-niz lazım. Artık kimseden fayda yok. Kendi ayaklarınız üzerinde durma-sını bileceksiniz.
- (SEVGI) İyi güzel söylüyorsun da Yunus amca, aslında gerçekçi olmak gerekirse siz bizden daha şanslı bir kuşakmışsınız. Gerçi görünüşte refah bakımından biz daha avantajlı görünüyoruz. Ama görüyorum da, siz çok daha güçlü aile ve okul ortamlarında yetişmişsiniz. Biz bu ortamlardan sadece bilgi alıyoruz. Onu da nasıl kullanacağımızı bilmediğimizden, bir süre sonra unutup gidiyoruz. Asıl almamız gereken şey kişilik, onu da ne yazık ki verecek kimse yok.
- (YUNUS) Sen de güzel söylüyorsun. Şu bilinci ortaya koyma bile bü-yük kazanç. Matematikte bile problemi iyi anlarsan, yarıyarıya çözümlü elde etmiş olursun. Doğru bizim yetişme zamanında nüfus bu kadar art-mamış, köyler bu kadar boşalmamıştı. Devletin gücü halkına yetiyordu. Şimdi yetmiyor. Artık devlet hizmetleri hep parayla sağlanıyor. Paran yoksa yandın. Bütün dünyada ölçü para olmaya başladı. Baksana bu yüzden koskoca Sovyetler Birliği dağılıyor. Demirperde yıkıldı. Doğu Avrupa Batıya kayıyor. Dünya başka bir yaşayış biçimine giriyor. Bunun da altında, rekabet, yarış, başarı ve para yatıyor. Bunu herhalde yıllar önce görmüş olacak ki Eskişehir Lisesinde şimdi ATATÜRK Lisesi bili-yorsun, Allah rahmet etsin edebiyat hocamız, kendisi aynı zamanda şair ve yazardı bir gün bize yazdığı şiirini okudu. Eğer aklımda yanlış kalmadıysa, bir yerinde şöyle diyordu:

Vatan, namus;
Devlet, ulus;
Dostluk, Sevgi;
Aşktır para;
Dünyamız Cennet Oldu
Faziletsiz insanlara.

Bizim gibi yıllar yılı paradan uzak kalmış, insanlık değerlerini hep önde tutmuş Osmanlı İmparatorluğu denilen, devlet dili bile Türkçe olmayan

İmparatorluktan öline yoksulluk, acı, borç, savaştan başka birşey kal-
mamış herşeyi, devletten beklemiş bir toplumda, hayatınıza para birden
birc girip, bizi tutsak almca; kültürümüzde fazilete bağlı birçok değeri
kaybettik. Hocamızın isyanı haklıydı. Büyük adamdı. ATATÜRK'den baş-
ka birşey demezdi. Lisenin adının da ATATÜRK olması için çok uğraştı.
Sonra başka liseye verirler bu adı diye telaşlandı. Sonunda başardı. Hat-
ta marşını bile yazdı. Nerde şimdi böyle hocalar.

- (SEVGİ) Bak ne güzel benim dediğimi doğruluyorsunuz Yunus amca. İşler bir yerde rayından çıkmış ama, bunu kimse ne görüyor, ne de çare arıyor.
- (YUNUS) Bunlar tabi senin benim gücümü aşar yavrucugum. Nihayet biz kendi halinde yaşayan sade vatandaşlarız. Aklınız erse bile gücümüz yetmez. Ama en azından elimizden geldiği kadar kendi hayatımıza çeki düzen verebiliriz. Benim de sana vereceğim öğüt bu yolludur. Başka ne olabilir ki.
- (SEVGİ) Vallahi bilemeyeceğim. Herşey bize öyle karışık geliyor ki. Hani falcıların meşhur lafları vardır, doluya koyuyorsun almıyor, boşa koyu-
yorsun dolmuyor, hepimiz bu durumdayız. Kimse ne okuduğunu, ne is-
tediğini, ne yapacağını bilmiyor. Siz tabi böyle bir gençlik dönemi yaşa-
madığımız için bizim sorunlarımızı kusura bakmayın anlayamıyorsunuz. Bu sorunlar düz mantıkla çözülecek gibi değil. Mesele iş bulmak, evlen-
mek, çoluk çocuğa karışmak da değil. Asıl sorun hayata ağırlık koymak,
yörüngeye oturmak. Yaşamdan birşeyler alıp vermek. Biz ne aldığımızı,
ne verdiğimizizi, veya ne alacağımızı, ne vereceğinizi biliyoruz. Kimse
bize bu konuda yardımcı olamıyor.
- (YUNUS)Desene adaşım Koca Yunus boşuna dememiş, bunca varlık var-
iken, gitmez gönül darlığı.
- (SEVGİ) Çok iyi söylemiş, aynen böyle. Şimdi herkes kendi başının der-
dine düşmüş. Çocuklarını okutmak istiyorlar, onlar da okuyor. Sonra ne
oluyor? Hiç. Sifıra sıfır ekde var sıfır. Bizi kimse hayata yönlendiremi-
yor ki. İki bitir, ortaya gel. Ortayı bitir liseye gel. Liseyi bitir. Üniversi-
tenin önüne yığıl. Önüne bir tercih listesi koyuyorlar içinde herşey var.
İster eczacı ol, ister öğretmen. Bizim gibi hayat başarısını sadece sınıf
geçip, not almak sananlar, daha doğrusu böyle yetiştirilenler, şaşkına
dönüyoruz. Bizim apartmanda bir kız var eczacı burada bitirdi. İş filan
da bulamadı. Annesiyle evde oturuyor. Hergün o kapı, şu kapı dolaşıyor-
lar. Birkaç yere başvurmuş, onlar da bize yüksek tahsilli yaramaz, lise
mezunu olsan düşünürdük demişler. Şimdi fakültesinden lise diploma-
sını almaya çalışıyor. Ama sanmıyorum sizin zamanınızda bir eczacı
okulu bitirince diplomasını annesine armağan edip, onun hayatına gir-
sin. Herkes liseyi bitirip, üniversiteye girince tüm bu sorunların çözüle-
ceğini sanıyor. Girince aslında üniversitenin değil, lisenin devam ettiğini
görüyor. Sizin anlayacağınız üniversiteye giren pişman girmeyen pişman.
İzmit'in ünlü pişmaniyesine döndük Önce canın çeker yersin, sonra da
ağzın dilin kurur, su diye yanarsın.

- (YUNUS - ikisi birlikte gülerken) Güleriz ağlanacak halimize derler çok doğru. Peki bu sorunlarını annene, babana hiç açmadın mı?
- (SEVGİ) Açsan ne olacak Yunus amca. Anlamazlar ki. Onlara göre çocuğun karnı tok, sırtı kalınsa sorunu yok demektir. Ruh açlığı diye birşey bilmiyorlar ki. Akşam bizde apartman yönetimi toplantısı vardı. Üç, beş yüz lira için birbirlerine girdiler.
- (YUNUS) Ne oldu hayrola?
- (SEVGİ) Hiç ne olacak, 12 numarada oturanlar, bu memlekette yaşamaz diye yurt dışına gittiler. Adamın babası emekli albay, karısıyla onların dairesine geldiler. İstanbul'da yapamamışlar. Adamcağız tutturdu su parası niye ortak oluyor, herkes nüfusu başına ödesin diye. Bizimkiler de şaşırıldılar. Çünkü bizde tek apartman girişinde su saati var. Bütün daireler, kalorifer hepsi aynı saatten su harcıyor. Sonra dairelere pay ediliyor. Albay da diyor ki, benim çocuğum çocuğum yok, bir kart kocayız, mecbur muyuz sizin harcadığınız suyun parasını ödemeye.
- (YUNUS - gülerken) Adam haklı. Öyle ya niye ödesin. Saatlerin ayrılması gerekir.
- (SEVGİ - gülerken) Tamam ayrılın da bu iş çok paraya mal olacak. Bizim esnaf takımının tepesi atıyor, şimdi bir sürü parayı sokağa atmanın ne alemi var diyorlar.
- (YUNUS) Peki o vakit, benden size aklı. Albaydan su parası almayın. Ne olacak, size daha ucuza mal olur.
- (SEVGİ) Doğru söylediniz. Bunu kimse düşünmedi. Bizim tıktıklılara söyleyim bakalım ne diyecekler.
- (YUNUS) Kızım bizde «ağalık» her zaman geçerlidir. Meselâ bizim apartmanın ağası benim. Birisi böyle ufak hesap yaptığı zaman, ben hemen ağalığımı ortaya koyar, «tamam sen ödeme, ben senin yerine öderim» deyince akan sular durur. Başlar bu sefer «para mühim değil, canım» demeye. Anladığım kadarıyla sizin apartmanın «ağası» yok.
- (SEVGİ) Nasıl olur amca. Adı YUNUS olan hiç kimse yok ki.
- (YUNUS - güler, eliyle Sevginin omuzuna vurur) Ne o sabah sabah yine bana birşey ismarlatacaksın galiba.
- (SEVGİ) Tath diliniz yeter de artar bile YUNUS amca.
(Bu sırada kulisten kulağında walkman taktığı olarak EMRE gelir. Ancak sessizce durağın arkasına geçerek, iki eliyle SEVGİ'nin gözlerini kapar. SEVGİ önce irkilir. Sonra yüzünde gülümseme belirir. Bu sırada YUNUS biraz şaşkın olarak bakmaktadır).
- (SEVGİ) Ooo!. Emre hoşgeldin. Bırak şakayı da gel yanımıza otur.
(EMRE ellerini SEVGİ'nin gözlerinden çeker ve gelir yanına oturur. Otururken walkmanın kulaklıklarını çıkarır, boynuna indirir).

- (SEVGİ) Yunus amca tanıştayım Emre. (EMRE hemen yerinden biraz doğrularak YUNUS'un elini sıkar).
- (YUNUS) Memnun oldum. Adaş da sayılız. Öyle değil mi Sevgi?
- (SEVGİ) Ne güzel bir raslantı oldu. Bir yanımda siz Yunus amcam, bir yanımda Emre, ortada da ben Sevgi. Yakında ermişlerin arasına katılırsam hiç şaşmam.
- (YUNUS) Dur acele etme! Bu genç yaşta ne işin var ermişlerin arasında. Bence Emrelerin yanında olman çok daha iyi. Değil mi Emre?
- (EMRE) Öyle efendim. Ancak Sevgi yaşama karşı biraz karamsar. Oysa adına uygun yaşasa çok daha iyi edecek.
- (YUNUS) Doğru. Biraz önce bana da bu durumu yansıttı. Gerçi söylediklerinde çok gerçek payı var ama; yine de birşeyler yapılabilir sanıyorum.
- (EMRE) Tabii yapılabilir. Dünyanın sonu gelmedi ya. İnsanın bir dış bir de iç gerçeği veya dünyası var. Dışarda koşullar çok olumsuz olabilir, ancak iç dünyasıyla bunlara karşı çıkabilir. Kendine yeni bir yaşam yaratabilir. Sizin de çok iyi bileceğiniz gibi bunun ustası da ikimizin adını taşıdığı YUNUS EMRE, herkese, tüm dünyaya öğütlediği hayat iksiri de aramızda oturan SEVGİ. (SEVGİ'ye bakarak) Öyle değil mi?
- (SEVGİ) Öyle öyle de aması var işte.
- (YUNUS) Aması dediğin bana söylediklerin mi?
- (SEVGİ) Onlar da var, başkaları da. Sözelimi aile ilişkilerimizden hoşnut değilim. Sevmediğim bir öğrenimi sürdürüyorum. Yaşadığım bu kenti sevmiyorum. Daha söyleyeyim mi?
- (YUNUS) Dur, şimdi. Biraz yavaş gel. Benim de bu dünyada sevmediğim çok şey var. Sana biraz önce bir kısmından söz ettim, sen de hak verdin. Her kuşak yaşadığı hayattan şikâyetçi olmuştur. Ben de babamdan hayatın problemlerini hep dinledim. Ancak böyle ağlayarak, sızlayarak bir yere varamayız sonra sık sık tökezleriz, yürüyecek halimiz kalmaz. Hayata hep sevmediklerimiz değil, biraz da sevdiklerimiz yönünden bakmamız gerekmez mi? Ben bir bakıma bunu becerdiğim için bu yaşa kadar geldim. Yoksa şimdi ya öbür tarafta, ya meyhane köşelerinde alkolik olup gitmiştim.
- (SEVGİ) İnsanın sevdiklerinden hayata bakması güçlü bir iradeyi gerektirir. Ben de öyle bir irade yok ki. Tasalarım, kaygılarım, üzüntülerim hep öne geçiyor. Bir türlü onları alt edemiyorum.
- (YUNUS) Yavrucuğum kimse anasından güçlü bir iradeyle doğmaz. İrade olayların içinden geçildikçe güçlenir. Bunun da yolu, duygularına değil, düşünceye öncelik vermektir. Akıl ruhun kılavuzudur diye bir söz vardır, çok beğenirim. Hayatta daima akla kılavuzluk görevini vereceksin. Duygular arkadan gelir ve kuzu kuzu ona boyun eğer.
- (SEVGİ) İyi güzel de, bu karmaşık ruh halimden bir türlü akıl yoluna çıkamıyorum.

- (YUNUS) İstersen çok da iyi çıkarsın. Şu anda yaşama şartların bakımından yüzlerce, binlerce hatta dünyayı göz önüne alırsan milyonlarca insandan çok daha iyi durumdasın. En azından bunu kabul ediyorsun değil mi?
- (SEVGİ) Ediyorum tabii. Etmezsem bu nankörlük olur.
- (YUNUS) Tamam işte. Akla çıkışın bir yolunu buldun. Önce hayatta durumu senden çok daha kötü olanları düşünüp, bir bakıma haline şükredip; arkaya bakmayıp, sürekli önüne bakarak yoluna devam edeceksin. Dünyada herkes yolcu; kim kalcı ki. Ne diyor koca Aşık Veysel;

Uzun ince bir yoldayım
Gidiyorum gündüz gece
Bilmiyorum ne haldeyim
Gidiyorum gündüz gece

Kısacası hepimiz şu dünyada yolcu veya başka anlamıyla misafiriz. Misafir de gittiği yerde umduğunu değil, bulduğunu yer. Sen de şimdi elindekilerle yetin, bunlardan yararlanarak, Emre'nin de dediği gibi iç dünyanı güçlendirerek hayat yolunda yolculuğunu herşeye rağmen adına uygun olarak sürdür.

- (SEVGİ) Tam Yunusca konuşuyorsun amca. Size gerçekten YUNUS adı çok yakışıyor. Kim koymuşsa iyi düşünmüş. Haa, bu arada Emre'yi unuttum. O da genç olmasına rağmen sizin gibi hep düşünüyor.
- (EMRE) Düşünmek zorundayız Sevgi. Başka türlü yürütemeyiz bu yaşamı. Sözelimi sen işeyi bitirdiğinde tıbbi istiyormuşun, olmamış işletme öğrenimine girmişsin. Aslında tıbbi isteyip te sonra bundan nefret edenlerin durumu sana ilk karşılaşmamızda anlatmıştım. Benim de aklımda önce Sinema-Televizyon yoktu. Ankara'da elektrik-elektronik öğrenimi yapmak istedin. Olmadı, kalktı, ailemin karşı koymasına aldırmayıp, Eskişehir'e geldin. Bak iyi kötü sen ailenin yanındasın, ben akrabaların yanında sığıntı gibi yaşıyorum ama aldırıyorum. İnsanın bazı şeylere ulaşması için birtakım sıkıntılara katlanması gerekiyor.
- (YUNUS - Sevgi'ye bakarak) Bak Yunus'lar ikilendi. Sadece adı isabetli konulan ben değilmişim. Emre'nin de adını çok iyi koymuşlar.
- (SEVGİ) Vallahi bu sıcağa kar da buz da dayanmaz. Bir Yunus çıkmış, asırfardır benim adıyla dünyayı sarsıyor. İki Yunus'un arasında kalan zavallı Sevgi ne yapabilir ki...?
- (YUNUS) Yapacağı, taşığı ada ihanet etmeyip, gereğini yerine getirmek. Bak biz Emreyle nasıl adımızın hakkını veriyorsak, sen de vereceksin. Başka çıkar yolu yok. İnsanın yapacağı ilk iş önce, adının insanı olmak. Bunu öncelikle başardıktan sonra, başka adların yollarına da girebilir. Sen ne dersin Emre?
- (EMRE) Çok doğru söylediniz. Dünyada herkes önce adının insanı olsaydı, bu kadar sancılı bir yaşam yaratmazlardı. Ama olsun, bu başaramayanların sorunu. Başarı da başarısızlık d sahiplerini ilgilendirir. Birgün Başaramayan da elbet başarılı. Şimdi Sevgi'nin yapacağı gibi, (SEVGİ'ye bakarak) değil mi?

- (SEVGİ) Bakalım göreceğiz. Önce şu kentin tabii çamurunu, kirli, kokulu havasını yeneceğiz.
- (EMRE) Kusura bakma ama, bugün gelişen, büyüyen bütün kentlerin aynı sorunları var. İstanbul'un, Ankara'nın, İzmir'in havası, suyu, yolları çok mu temiz, Eskişehir'e bu kadar haksızlık etmemek gerekir.
- (YUNUS) Doğru gerçekten. Biz de Eskişehir'i çok hırpalıyoruz. Ama şu da var ki, derici bile sevdiği deriyi yere vururmuş. O kadar söylüyor, söyleniyoruz da ne yapıyoruz. Bir yere gittiğimiz de yok, oturuyoruz işte.
- (SEVGİ) Öyle demeyin, şehirden gidenler de çok.
- (YUNUS) Camı gidenlerin başka hesapları vardır. Emre'nin dediği gibi çamur, pislik üç büyük şehirde de var. Keşke çok giden olsa da, biz de az nüfusu, temiz yollu, temiz havalı, şirin kent olsak. Ama ne de o günler. Değil Türkiye'nin dünyada sıralamaya giren en büyük üniversite Eskişehir'de, devletin büyük sanayi yatırımları Eskişehir'de, hava savunma gücü Eskişehir'de, bunlardan çok ayrı olarak Yunus Eskişehir'de, Nasrettin Hoca Eskişehir'de, Seyit Battal Gazi Eskişehir'de, Lületaş Eskişehir'de, Gordiyon Yazılı Kayalar da Eskişehir'de. ATATÜRK'ün sözüyle, Türkiye'nin «mâkûs» tarihinin yenildiği İnönü savaşları da burada kazanılmış. Futbolda İstanbul'da üç büyük kulübün saltanatını da devirip, Anadolu kulüplerine nefes aldırın ilk takım da yine Eskişehirspor olmuş. Daha anlatayım mı? Haydi son bir tane daha, Anadolu'nun ortasında tüm yolların köprübaşı Eskişehir. (Bu sırada kulisten telaşla şoför kıyafetli bir genç YUNUS'a gelir).
- Abi, kusura bakma servis gecikti. Arabanın gece mazotu donmuş, çalıştıramadık. Ben bir arkadaşın minibüsünü aldım. Caddeye bıraktım. Orada binenler var. Hemen gidelim de mesaiye fazla gecikmeyelim.
- (YUNUS) Olur, hemen gidelim. (Hepsi ayağa kalkarlar. Yunus, Sevgi ve Emre'ye bakarak) Eee! Benden bu kadar çocuklar. Artık üst tarafını siz kendi aranızda daha iyi konuşursunuz. (Sevgi'ye bakarak) Artık içimizde ki kara bulutları kovduk değil mi?
- (SEVGİ) Kovduk kovduk Yunus amca. Sağol. (Yunus'la el sıkışırlar ve Yunus Sevgi'nin yanaklarından öper).
- (EMRE) Efendim sizi tanıdığımıza çok memnun oldum. Adınız zaten sizi sevmem için yeterli neden. Size iyi çalışmalar. (Yunus'la el sıkışırlar, Yunus onun da yanagından öper).
- (YUNUS) Umarım Koca Yunus da bizim bu buluşmamızdan memnun kalmıştır. Ne mutlu bizlere ki SEVGİ'nin yanında sevgiyle buluştuk. Hoşça kalın, ikinize de başarılar.
- (EMRE, SEVGİ) Güle güle siz de hoşça kalın!.. (Yunus ve şoför hızlı adımlarla sahneden salona iner ve giderler).
- (EMRE - onların arkasından) Ne değerli insanlarımız var bak Sevgi. İyi ki şu insanla beni karşılaştırdın.

- (SEVGİ) Ben birşey yapmadık ki, tesadüf işte.
- (EMRE) Tesadüf diye birşey yok Sevgiciğim. Bunların hepsi planlı. Yeter ki sen ne yaptığının ve yapacağının bilincinde ol yeter. Üst tarafını bu «tesadüfler» halleder.
- (SEVGİ) Umarım öyle olur.
- (EMRE) Kesin olur. Bak şimdi herhalde durağa geldiğin gibi değilsin. İç dünyanın sanırım şimdi daha aydınlıktır. (Bunu söylerken elini SEVGİ'nin omuzuna koyar).
- (SEVGİ - Koluyla EMRE'nin beline sarılır) Şimdi çok daha iyiyim. Geldiğin için çok teşekkürler.
- (EMRE) Şimdi bak ne yapalım, otobüsü boşver, şuradan ATATÜRK'e oradan Taşbaşından Köprübaşına gideriz. Oradan nasıl olsa üniversiteye bir vasıta buluruz.
- (SEVGİ) Boşver, çarşıdan geçmeyelim. Var mısın buradan ATATÜRK'e oradan da yürüyerek üniversiteye gideyim. İstersen, minibüse de bineriz.
- (EMRE) Doğru ya, ben nereden çıkardım şimdi Köprübaşına gitmeyi. İlk seferden aklıma takılmış herhalde. Eee!. Ne de olsa Eskişehirlisin, biz düşünene kadar, sen buluyorsun.
- (SEVGİ) Tabii Eskişehirliyim. İyi de buralıyım, bak en azından seni tanıdım. Yunus arcam var. Ailem de iyi insanlar. Ayrıca şimdi okulumu da çok seviyorum.
- (EMRE) Kulaklarıma inanayım mı, yoksa yine walkmeni takayım mı?
- (SEVGİ) Artık ben varken walkmen filan yok. Çıkar bakayım şunu boy-nundan. Ben yokken kulağımı gürlütüden bununla korursun.
- (EMRE) Artık sen hep benim yanımda olacaksın. Onun için seni sürekli dinleyeceğim, walkmeni Ankara'da kullanacağım. (Bunu söyledikten sonra, walkmeni kopyundan çıkarıp, eline alır).
- (SEVGİ) Haydi o vakit ne duruyoruz. Eskişehir'e bu kadar naz yeter. Haydi ATATÜRK'ten doğru üniversiteye.
- (EMRE) Haydi, ATA'nın yolundan bilim yoluna! Yaşamımızın yeni KÖP-RÜBAŞINA... (Böyle söyledikten sonra el ele tutuşup, sıçraya sıçraya sahneden salona inerler. Onlar sahneden çıkarken, sahneye Eskişehir'in HALKALI ŞEKER oyununu oynayan ekip girer. Onlar oyundan kısa bir bölüm oynar çıkarken, Köprübaşı-1990'ın tüm oyuncularını durağın önünde toplanarak, seyircileri alkışlarlar. Onlar bunu yaparken, Halkalı Şekeri oynayanlar tekrar sahneye döner, onlar sahneye girerken, duraktakiler sahnenin önüne gelip, el ele tutuşur, arkalarında oynayan oyuncuların önünde halkı bir daha alkışlarlar. Bu sırada salonda bir grup ES-ES-Kİ-Kİ der. Perde kapanır).

**KÖPRÜBAŞI - 1990
OYUN SORMACASI**

- 1— ADINIZ-SOYADINIZ :
- 2— MESLEĞİNİZ :
- 3— ESKİŞEHİR'DEKİ OTURMA ADRESİNİZ :
- 4— ESKİŞEHİR'DE OTURMA SÜRENİZ VE YAŞAMINIZDA KENTTE GÖRDÜĞÜNÜZ EN İLGİNÇ OLAYLAR VE YILLARI :
- 5— ESKİŞEHİR'DEKİ YAŞAM SÜRESİNCE KENTTE İZLEDİĞİNİZ BAŞLICA OLUMLU VE OLUMSUZ GELİŞMELER :
- 6— ESKİŞEHİR YAŞAMINDA ÖZLEMİNİ ÇEKTİĞİNİZ KÜLTÜREL GELİŞMELER :
- 7— KÖPRÜBAŞI-1990 OYUNUNDA EN BEĞENDİĞİNİZ KONUMLAR :

8— KÖPRÜBAŞI-1990 OYUNUNDA SİZE TERS GELEN, BEĞENMEDİĞİ-
NİZ KONUMLAR :

.....

.....

.....

.....

9— KÖPRÜBAŞI-1990 OYUNUNA SIZCE EKLENMESİ GEREKEN OLAY-
LAR VE DURUMLAR :

.....

.....

.....

10— GENEL OLARAK OYUN HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİZ VE GE-
LECEKTEKİ YENİ DÜZENLEMELER İÇİN ÖNERİLERİNİZ :.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tarih/...../.....

İMZA

ANLATI SEMANTIĞİ AÇISINDAN ROMAN VE ETİK

Prof. Dr. Ünsal OSKAY*

SUNUM

Roman ve Etik başlıklı bu çalışmam bir kitap hazırlığı olarak başladı. Walter Benjamin'in Goethe üzerine çalışmalarına dair okuduklarım ile Ahmet Hamdi Tanpınar'ın bizde romanın ve lirik şiirin çok geç zamanlara kadar ortaya çıkmayışına ilişkin söyledikleri konu üzerinde düşünmeye yönlendirmişti beni. Leo Lowenthal'in **Batı Edebiyatında ve Dramında İnsan İmgesi** başlıklı kitabı ile Darko Suvin'in **fiction** semantiği üzerine çalışmaları ise konuya nasıl yaklaşmam gerektiğinde bana yol gösterdi.

Çalışmamın sonundaki Herman Melville'in romancılığı üzerine incelemem ise, kuramsal çerçevenin nasıl uygulanabileceğini gösterme amacıyla burada yer alıyor. Şubat 1990 tarihli **Gösteri**'deki Sayın Berna Moran'ın Yaşar Kemal'in romancılığı üzerine incelemesi benim için son derece yüreklendirici bir yazı oldu. Aynı şekilde, Sayın Ahmet Oktay'ın Ahmet Arif'in şiiri üzerine yaptığı incelemesinin şu günlerde bir kitap olarak yayınlanması güzel bir raslantı. Ahmet Oktay'ın çalışmasında şiire ilişkin eleştirel yakla-

(*) Marmara Üniversitesi, BYYO, Öğretim üyesi

şım da benim roman konusundaki yaklaşımına ters düşmüyor. Ayrıca, Arjantinli yazar Borges'in kendi yazarlık serüvenini anlattığı **Borges ve Ben** başlıklı kitabı ile Milan Kundera'nın **Roman Sanatı**'nda Proust ve Kafka'ya ilişkin söyledikleri de bir iletişimci olarak roman ve etik arasındaki ilişkiler üzerinde durmamın haklılığını gösterdi.

Çalışmamda roman yazımında yüzeydeki anlatımın gerçekçi olup olmaması ile, roman metninin hayatı ve insan ilişkilerini anlatmakta yaslandığı semantik yapının gerçekçi olup olmaması arasında düzayak bir bağlantının bulunmayabileceğini ısrarla belirtmeye özen göstermemde Ernst Bloch, Georg Lukacs, Bertolt Brecht, Walter Benjamin, Theodor Adorno'nun bu konulara ilişkin önemli yazıları ile, Fredric Jameson'ın realizm ve modernizm üzerine odaklanan son değerlendirme yazısının yer aldığı **Estetik ve Politika** kitabının çok etkisi oldu. Bu kitabı dilimize çevirip yayına hazırlarken işin bu yanının ne denli önemli olduğunu düşündüm sürekli. O sıralar Marquez'in romanları, öyküleri gündemdeydi. Marquez de romanlarında, öykülerinde dünyayı, hayatı yüzeydeki anlatımında dar anlamda gerçekçi anlatmıyordu. Büyücü çingene ölüyor, sonraki yüzyıllarda yeniden ortaya çıkıyordu. **Stephan'ın Köyü** öyküsünde ise kocaları aylar süren açık deniz balıkçılığına giden kadınlardan en gencinin deniz kıyısında gördüğü, üzeri deniz kabuklu ları ve yosunlar kaplı şekilsiz cisim bir süre sonra olağanüstü güzel bir erkek bedeni oluyor, kadınlar bu güzel erkek bedenini farkettikten sonra süslenmeye, saçlarına çiçek takmaya, evlerini kireçle banada yapmaya başlıyorlardı. Kir pas içindcki insanlar, evler, sokaklar kadınların erkek bedenini farketmeleri ile değişmeye, değiştirilmeye başlıyordu. Balıktan dönen erkekler bu değişikliği kabul ediyor ve eros'un hayata katılması ile birlikte yeni bir hayatı inşa etmeye yöneliyorlardı.

Yüzeydeki anlatımın gerçekçi olmayıp fantastik oluşunun roman ya da öykü metninin yaşadığımız hayatı, insan'ın belirli bir tarihle vardığı bugünkü dünyasını gerçekçi bir açıdan anlatmasına engel teşkil etmediğini gösteriyordu Marquez'in yazarlığı da. Aynı ustalığı 20. Yüzyılın başlarında Kafka'da da görüyoruz. Gregor Samsa bir sabah uyanır ve kendisini hamamböceği olarak görür. Kendisindeki bu değişmeyi farkettikten hemen sonra ilk düşündüğü şey bir hamamböceği olarak daireye saat dokuzda yetişip yetişemeyeceği olur.

Milan Kundera bu trajik anlatımı nedeniyle Kafka'yı günümüz insanının sorunları ve günümüzün dünyası açısından Proust'tan daha yakın buluyor kendisine. Proust'un insanı yabancılaşmaya gömen bir dış realite karşısında sığınacak tek yerin kişinin kendi iç dünyası olduğunu gösterdiğini belirten Kundera, günümüzde insan'ın dış realite karşısında sığınacağı bu iç dünyasının da kalmadığını; iç dünyamızın da televizyon ve diğer medya'nın etkisiyle bu dış realitenin istilasına uğradığını ileri sürüyor ve bunu ilk farkedenin Kafka olduğunu vurguluyor. Buna katılmamak düşünülemez. Kundera'nın üzerinde durmadığı bir başka yanı daha var Kafka'daki fantastik gerçekliğin. Sabah uyandığında kendisini hamam böceği olarak gören Gregor Samsa'nın daireye geç kalma korkusu, yabancılaştırıcı dış realitenin insanın iç dünyasını istila edişinde verili sistemin en büyük yardımcısının da yabancılaşmış insan'ın ta kendisi olduğunu işaret ediyor. Başka bir deyişle, 1900'lerin hemen ilk yıllarında Kafka'nın bu söyledikleri günümüzde İtalyan faşizminin söylem biçimi ile «sokaktaki insanın» söylem biçimi arasındaki benzerliği, çakışıklığı inceleyen Amerikalı siyaset bilimcilerinin söylediklerinin tam bir habercisi gibi oluyor. Kafka, Lukacs'ın da hayatının sonlarına doğru kabullenip söylediği gibi, gerçekten en gerçekçi yazarlardan günümüzün insanını ve günümüzün hayatını anlamamızda. Gregor Samsa'nın hamam böceği olduğunu gördükten sonra da, onu insan olmaktan çıkarıp hamam böceğine dönüştüren bürokrasinin etik'i içinde kalışı günümüzün en trajik insan gerçekliği hâlâ...

Çalışmamın Roman ve Etik başlığını taşımasının nedeni de Kafka'da ki bu yalınlıktır. Kafka'yı gerçekçi saymayanların bu konuları bir kez daha düşünmeleri gerekiyor. Kafka'nın roman yazmasının gerçekçi olabilmesi için etik'in karşısında tavrının ne olması gerektiğini nasıl apaçık ortaya serdiğini farketmeleri şart...

Sanatçının, roman yazarının, roman okuyucusunun, bizlerin etik'in karşısında eleştirel bir tavır almamızın ne kadar zor olduğunu anlamak için Süheyla Öncel'in **Decameron Öykülerinde İnsan Anlayışı**'nı ve 1920'lerin Almanya'sındaki Stephan George Çevresinin estetik anlayışının incelendiği Walter Benjamin'in **Alman Faşizminin Kuramları** başlıklı incelemesinin okunmasında yarar var.

Bütün bu belirttiğim kitap ve incelemelerle birlikte okunup incelendiğinde, bu çalışmamın nerelerden beslendiği daha iyi anlaşılabilir.

caktır. Roman 16. Yüzyılda Cervantes'le, dram ise Shakespeare ile başlıyor. Bu yüzyılda sıradan insanın da hayatı yaşarken hissedebileceği boyuta varan bir dönüşüm gerçekleşmiştir: durağan feodal toplumdan burjuva toplumuna geçiş süreci başlamıştır. İnsan, doğuşuyla kendini bulduğu toplumsal konumda çakılı kalmaya mahkum değildir artık. Ve bunu sıradan insanlar da tadabilmektedir. Bu sayede, semantik açıdan hepsi de «masal» olan geleneksel anlatı formlarının yerine «roman» formuna geçilmeye başlamıştır. Masalda, hayattaki konumunu değiştirmek isteyen «Keloğlanların» çıktığı «serüvenler», aslında, evcilleştirilmiş serüvenlerdir. Padişahın gözüne girerek kendisini kurtarabilmektir çıkılan «serüven». Cervantes ise bu sınırlı serüvenin sınırlarını söküp atmıştır. «İçinde yaşadığı küçük kasabasının sıkıcı hayatından bunalan Kralın emekli askeri Don Kihote» serüveni mutlaklaştırır. Cervantes, verili sistemin hesaplı «aklı» yerine serüvencinin «cılgınlığını» yeğler apaçık. Aynı tutum Shakespeare için geçerlidir. O da, kendi zamanına kadar insan için «tehlikeli» sayılan aşk'ı etik tarafından empoze edilen bu sınırlılıktan kurtarmakla işe başlar. Aşk insan'ın iyi, yi, doğruyu, özgür olmayı farkedebilmesi için bir başlatıcıdır. Yıkıcı değil, özgürleştiricidir. Aşka bu bakış tarzı değişikliği Shakespeare ile ve onun yüzyılındaki hayatın değişimi ile olabilmıştır.

Üretimin hep karasabana ve toprak üzerindeki serfliğe dayandığı Doğulu toplumlarda anlatı formu olarak roman'ın yakın zamanlara kadar görünmemesi de bundandır. Sultan'ın, mutlakçı siyasal iradenin karşısında, onu dengeleyecek yeni iktidar odakları oluşmamıştır Doğu toplumlarında. O yüzden Doğu toplumlarında anlatılar, hep, «masalların» semantik yapısı içinde kalmıştır. Berna Moran'ın Yaşar Kemal üzerine yaptığı inceleme bu açıdan çok ilginçtir. Marquez ise bir «masalcı» değildir. Masalın semantik yapısını içinden parçalayan bir «romancıdır».

Kafka, Karel Çapek, Milan Kundera da öyle...

Çalışmamın dilinin zor olduğunu kabul ediyorum. Ama, okuma külfetine değer bulanlar için önerebileceğim birşey var: bir ucu mavi, bir ucu kırmızı kalemle oturup masa başında okusunlar. Çaylarını, kahvelerini alıp okusunlar. Sonra, bu çalışmamı okumaları bittikten sonra da, bir kez daha, belirttiğim bu yazarları, kitaplarını, incelemelerini biraraya getirip belirli bir süre bu konuda çalışsınlar. Böyle bir çalışmanın neler kazandıracığını göreceklerdir..

I— ROMANDA «KARŞI ÇIKMA» VE ETİK'İN DOĞRU ANLAŞILMASI

Romanın modernist ve özgürleşimci roman olması, tarihsel olarak somut **tikel** ile, buna eş derecede tarihsel olan **tümelin** arasındaki çatışkın birlikteliği algılayabilmesine bağlıdır. Benjamin'in bir düşüncesinden yola çıkarak bunu açacak olursak, romanın bu nitelikte bir roman olabilmesi modern toplumların maddi kültürünün gelişmesini doğal-olmayan bir yola yönlendirerek sürdürebildiği 19. Yüzyıl başlarından beri, maddi kültürdeki gelişmenin eşitsizliğini temel almış özgür bir toplumsal yaşamda gerçekleştirebilmiş olması durumunda insan serüveninin bugünkünden farklı olabileceğini unutmamaktan bağlıdır. Başka bir deyişle, **İnsan ile İnsan** ve **İnsan ile Doğa** arasındaki ilişkilerin bugünkü reel-toplumlardakinden farklı olup olmayacağını bilişsel bir sorun olarak taşıdığı roman yazarınca kavranabilmesine bağlıdır. Böyle bir sorunun bilişsel olarak «farkedilebilmiş» olması ve romanda «sorunsal» durumuna gelebilmesi ise, sanatçının, içinde yaşadığı toplumsal ilişkilerin gerçekliğini gözden saklayan tüm mistifikasyon örneklerinin ardını «merak edebilecek» kadar gelişkin bir bilişsel düzeye erişmesine; başka bir anlatımla, zamanındaki toplumun etik'i ile kendini sınırlamamasına; tikel olan ile, tümel olan arasındaki çatışkın birlikteliği ortadan kaldırmayı erek edinebilmiş bir karşı çıkma biçimi bulabilmesine bağlıdır.

Bu ise, gündelik yaşama uyumlanmamızın haklılaştırdığı, bize ussalmış gibi gösterdiği değer, tutum ve davranışlarımızın **romanda** eleştirel bir tutumla yeniden değerlendirilmiş olmasını gerektirir.

Bu yeniden-değerlendirmenin ereği ise, bizi belirli bir toplumsal sistemin uygun gördüğü yaşama üslûbunun **karşısında** konumlandırmak olmalıdır. Bu **karşısında konumlanmış olma** okuyucuya, **etik**'in giyinme biçimleri, sofrada adâbı, hitap biçimleri gibi temel nitelikte olmayan alanlarını da aşarak, **yarışmacılık**, **mutluğa bireysel olarak erişme serbestisi**, **eros**'tan tecritlenmiş bir cinselliğin insan'ı insan'ın **avı** durumuna getiren bir tahakküm aracına dönüşmüş oluşu, herşeyin **pazar'a** göre değerlendirilmesi, özel mülkiyet, yaşamın işlikte ve işlik dışı zamanda fragmanlara ayrılması, gereksinimlerimizin karşılanmasındaki temel motifin hegemonyacı kültürel yaşama uyumlanma motifine dönüşmüş oluşu gibi temel nitelikteki alanlarını da eleştirel bir tutumla «görebilme» ve yeniden

değerlendirebilme yeteneği kazandırmalıdır. Başka bir deyişle, roman, verili toplumun yaşama üslubu karşısında bize eleştirel bir tutum kazandırmalıdır. Bu eleştirel tutumun ereği ise, modern toplumun bugünkü etik'ini gerçekten aşabilmek için, yalnızca **kişiliğimize serbestiler talep edebilme** yeteneği kazandırmak da değil; bugüne kadarki tarihimizde yabancılaşma olgusunu kendisine temel almış tüm toplumsal dönemlerin oluşturduğu **kişiliğimizden âzâd olma** isteği ve yeteneği kazandırmak olmalıdır. Sorunun bu yanı, özellikle modern toplumların etik'inin günümüzdeki işleyiş biçimi açısından önem taşımaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalardan, bu konularda yazılıp çizilenlerden artık biliyoruz ki, verili toplumun etik'ine kişiliğimize serbestiler isteme (liberation for the self) düzeyindeki karşı çıkmalar, kişiliğimizden âzâd olma (emancipation from the self)mıza bağlı bulunan özgürleşim için yetersizleşmiş bulunmaktadır.

Bu düzeydeki **karşı çıkmaların**, verili toplumun etik'inin çelişkin, esnek, değişken ve alabildiğine dinamik işleyen ve bu sayede **temel nitelikteki değer**, tutum ve kurumlarına değişmezlik ve sürençlilik kazandıran **tümlüğüne** gerçek anlamda **karşı çıkmalar** oluşturamadığı; bu tür **serbesti** taleplerinin, özgürleşim taleplerine evrilmenebilecek toplumsal karşıtlık potansiyelini artık açıkça «ifna etmeyi» değil, sistem içinde, değişik katılma biçimleriyle **evcilleştirmeyi** yeğleyen modern toplumsal sistemlerce birer **baskıcı hoşgörü** aracı olarak benimsendiği söylenmektedir.

Bu durumda romancının tüm bir insanlık tarihini incelemesi; insanlık tarihinin tümündeki özgürleşimci öğeler ile, bu özgürleşimci öğelerin henüz yaşama aktarılmayan potansiyelliklerini görebilmesi; **eksik insan'a** serbesti istemek yerine, insan'ı **eksik insan** olma durumundan kurtaracak olan **özgürleşmiş insan'a** varacak yolları açmaya yönelmesi gerekmektedir. Bu yüzden, bence, günümüzde modern toplumların kalabalıklar içinde yalnız bırakılmış insan'ına romancının asıl vermesi gereken şey de, insan'ın en karanlık dönemlerde ve en yalnız bırakıldığı yaşama biçimlerinde bile hiç değilse düşlerinde yaşar tutabildiği **özgürleşim beklentisine**, yalnızca düşlerde değil, gündelik yaşamı algılama biçimlerinde de yer edindirme; böylece, özgürleşim düşlerini gündelik yaşamın amprik ve pozitivistik algılanımının neden olduğu aldanımlarını göz önüne serecek bir bilinçlenme aracına dönüştürebilme yeteneği kazandırmak oluyor.

II— ROMAN İNCELEMESİNDE TİKEL-OLANIN DURUMU

Romanın incelenmesinde yalnızca roman zamanını, yerini (mekânını), romancının çağını ve toplumunu incelemekle yetinilmemelidir. Antinomik sınıf kültürü yaşamı dönemlerinin ürünlerinde bile, tarihsel olarak tikel olanın da (roman yazarının ya da metnin) değerlendirmede hesaba katılması gerekir. Tarihsel olarak tikel olanın hesaba katılmaması durumunda yapılacak roman incelemesi, insan gerçeğini atlayarak romana ilişkin kendi kafamızın içinde kalmış artık düşünceler üretmek (pure ideation) olacaktır. Yalnızca tümel olana bakarak yapılacak böyle bir roman incelemesi, insan-sızlaştırılmış bir inceleme olacaktır, bir bakıma.

Başka bir deyişle, tarihin en karanlık dönemlerinde bile, sanatsal üretimin içinde yer alan insan'ın, tümel-olanın kendi içinde tümüyle biçimlendirip eritemediği tikellik özelliklerini; ve bu tikellik özelliklerinin aracılığı ile sanatçının sanatsal ürünü yaşanan reel yaşamın düz bir yansıması olmaktan kurtaran yaratıcılığını (ya da reel-toplumun ona edindirdiği **kişiliğiyle-insan** kimliğini aşarak, **bireyliğiyle-insan** kimliği kazanma çabasını) gözönünde tutmayan bir roman incelemesi olacaktır.

Böyle yanlış ve eksik bir roman incelemesi sonucunda iki yanlışlığa varılabilir: (a) Verili toplumun mistifiye edilmiş gerçekliğini kendi toplumsal konumuyla sınırlı kalmaksızın görebilen Balzac'ın bu başarısını kimsenin yineleyemeyeceği bir «dehanın» ürünü sayma yanlışlığı; (b) Hegemonik ideolojinin kendi tümlüğünü kendi içindeki çelişkin ideolojik ögeler ve alanlar aracılığı ile sürdürebildiği modern dönemde ise, modernist görünümlü kimi sanatçının «yeni» gibi görünen yanlarının onun **bireyliğiyle-insan** kimliği kazanma çabasının değil, dışa vurmasına hegemonik ideolojinin bugünkü işleyiş biçiminde artık karşı çıkılmayan, tersine normalize edilmeye başlayan çoğunluğu oluşturan **kişilerdeki** kişilik özelliklerinin dışında (a-sosyal, non-sosyal, anomik, paranoid, narsistik, nihilist) özellikler taşıyan kişiliğinin yansıması ve ifadesi olduğunun farkedilmeme yanlışlığı.

Birinci yanlışlık, sanatsal üretimde bile «dehanın», eninde sonunda, insan'ın dış gerçekliğini doğru idrak edebilme melekelerini, araçlarını, yöntemlerini öğrenmesinin, geliştirmesinin, kendi zamanı açısından bunları değişikliklerden geçirerek etkinleştirmesinin ürünü olduğunu anlamamızı güçleştirebilir. Sanatsal üretimde bu

düzydeki başarıllılığın tümüyle «mucizelere», «rastlantılara», «doğuştan kazanılabilecek seçkinleştirici insan-üstü niteliklere» bağlanmasına yol açabilir.

İkinci yanlışlık ise, reel-yaşamı aşkınlama düşünden kaynaklanan gerçek sanatsal üretimin, reel-toplumun içinde edindiğı, yük-lendiğı **örselenmiş insan** kişiliğine verili toplumun etik'in «aralaya-rak» serbesti talep eden yetersiz ve yanlış modernist sanatçının ürünlerine indirgenmesine yol açmaktadır. Bu ikinci tür yanlışlığa düşmemek için, bu konumdaki modernist sanatçının; (a) örselenmiş kişiliğini olumlayan bir sözde başkaldırının mı, yoksa örselenmiş kişiliğinin oluşumuna yol açan modernleşme sürecindeki olumsuz öğeleri idrake yönelen gerçek anlamda bir başkaldırının mı sanatını yaptığına; (b) gerçek anlamda bir başkaldırının sanatını yapıyorsa, modernist sanatının bilişsel yapısını oluştururken, modernleşme olgusunu ve modern yaşamı açıklamakta bugün için insanlığın sahip olabileceğı geçerli Toplumsal Kuram'ı kendisine asgari bir çıkış noktası yapıp yapmadığına bakmak hem yararlı, hem de gerekli gibi görünüyör.

Bu yanlışlığı önlemek için de, roman incelemesinde tümel-olanla yetinmeyerek romancının yaşamını, kişiliğini, dünya görüşünü bilmek; ayrıca, **metnin** kendi özgün yapısında sanatçının kendine ait bu özelliklerinin etkilerini (metnin, bu özelliklerin ne denli etkisinde kalmış bir metin olduğunu) araştırmak gerekiyor. Perinin ne denli etkisinde kalmış, ne denli bu özelliklerin etkisini aşabilmiş bir metin olduğunu araştırmak gerekiyor. Bunu yapmadıkça, aynı tarihsel dönemi yaşamış Dante ile Boccaccio'nun ya da Hawthorne ile Melville'in nasıl olup da farklı ürünler ortaya koyabildiklerini; yahut da, şiddetin ve cinselliğın ençok satan metaya dönüştürül, düğü günümüz romancılık ve öykücülüğünde bir Marquez'in nasıl olup da «Stefan'ın Köyü»(*) öyküsünü yazabildiğini anlamak çok zordur.

(*) Bu öyküde Latin Amerika ülkelerinden birindeki bir balıkçı köyündeki yaşam anlatılır. Kupkuru bir burnun üstünde kurulmuştur köy. Tek bir evde, tek bir saksı bile çiçek yoktur. Erkekler balığa çıkarlar ve günlerce dönmözler. İnsanlar zor ve kahırlı bir yaşamın içinde, kir-pas içindedirler. Günlerden birgün, erkekleri balığa çıkan köyün kadınları sahilde üzeri yozunlar, istiridyeler, deniz kabukları ile kaplanmış cesede de, bir kaya parçasına da benzeyen birşey bulurlar. Bir eve getirirler. Üstünü kazınlar, temizlerler. Boylu boslu, Tanrılar kadar güzel bir erkek cesedi olduğunu anırlar. Yorgun ve yıpranmış kocalarına hiç benzemeyenbu ölü erkek karşısında, onun sağ olsaydı, kendilerini nasıl okşayıp seveceğini, nasıl onları

III— BİÇİMSEL YENİLİKÇİLİĞİ İÇİNDE ANTI-COGNITIVE DÜZEYDE KALAN YABANCILAŞTIRIMCI ANLATIM VE ANTI-MODERNİST ÖZÜ

Günümüzde, bazı yeni roman örneklerinde, alışılmış romanlardaki amprik zamanın, amprik mekânın ve amprik kişilerin (tiplerin) aşıldığı; **mimetik** ya da **naturalistic** kurgudan (fiction) uzaklaşıldığı görülmektedir. Bunların, anlatımı renklendirse de, çoğu kez, roman sorununa çözüm getirmediği gözden kaçırılmamalıdır. Zaman, mekân ve tiplerdeki bu alışılmış (ampirisistik) algılamamanın dışına çıkılması, modern toplumdaki mistifikasyon yüzünden gerçekliği algılanamayan realitenin karşısında romanın özgürleşimci bir etkinlik kazanmasına yetmemektedir. Reel-toplumun **ethics'i** ile tümcül bir hesaplaşmaya karar vermiş romancı böyle yapmakla, olsa olsa, daha rafine bir **irrealite** inşa etmiş olacak; ama yaşanan realite'yi yargılamakta bu irrealiteyi bilişsel bir yabancılaştırım aracı olarak kullanamayacaktır. Başka bir anlatımla, **irrealite** görünümü kazandırdığı romanındaki zaman'a, mekân'a ve tiplerleştirmelerine rağmen, toplumdaki insan ilişkilerini anlatma biçimi, bu «gelişkin» romanından yoksun kalacak olan sıradan insanın amprik bilinciyle anlatacağından farklı olmayacaktır. Reel-toplumdaki insan ilişkilerini idrak etme ve değerlendirme boyutu reel - toplumdaki «sınırlı gelişebilmiş» insanın pozitivistik değerlendirme ve idrak boyutu olacaktır. Kozmolojik ve antropolojik açıdan tüm bilişsel normları, reel-toplumun olumlu saydığı normlar içinde kalacaktır. Böyle bir romancının romanı; realistik (ya da naturalistik) romandan, ancak, görünüşte farklı olacaktır. Romandaki olaylar, ya da anlatılan yaşam-deneyimleri milyonlarca yıl sonraki bir zaman diliminde, çok «tuhaf» mekânlarda geçse bile; tipler, karakterler «insan-olmayan» yaratıklar, gözle görülemeyecek kadar küçük varlıklar ya da mitik figürler olsa bile; naturalistik (ya da

mutlu edeceğini (birer sevgili olarak) düşlerler. Birden cinselliği (eros'u) hatırlarlar. Süslenmeye, evlerini ve sokakları süslemeye başlarlar. Kocaları geldiğinde onlarda da bir güzelleşme başlar. Kısıknamazlar bu güzel ölüyü. Ama havalar sıcaklaşınca ölüyü defnetmek gerekir. Ölü, bu köyde, belki de Kızılderililerden kalma bir adete göre, denize atılarak bir kayanın ucundan, öyle defnedilmektedir. Ölülerden korkulduğu için, denizden çıkıp bir daha köye dönmesin diye ayaklarına hem çapa bağlanmakta, hem de bir muska dönmessin diye omuzlarına takılmaktadır. Bu ölünün ise ayaklarına çapa takılır, ama kadınlar denizden dönsün diye değişik bir muska takarlar omuzlarına. Hem de erkeklerinin yanında... Ve o köyün evlerinde çiçek eksik olmaz artık... / Sevgiden Öte Sürekli Ölüm başlığı ile Türkçe öykü derlemesinden!

realistik) romandakinin tersine, dış gerçekliğin tasvirini oluştururken yabancılaşmış bakış düzeyine varmış olsa bile, böyle bir roman, yaşanılan reel-toplumun geçerli bilişsel normlarının prestij ve **pathos**'u tarafından geçerlik kazandırılmış bulunan bilişsel öğelere dayandığı için sözde bir yabancılaştırımı aşamayacaktır. İnsan ilişkilerinin yaşanılan tarih dönemindeki reel durumuna karşı eleştirel bir tutum gösteremeyecektir. Roman türünden önceki mitik öykülerdeki gibi etik'in olumlayıcısına dönüşerek yeni bir mitoloji oluşturacaktır.

Dış gerçekliği, **naturalistik** romanlardakinden farklı olarak, yabancılaştırımcı bir algılamayla tasvir ettiği dış gerçekliğin üzerindeki mistifikasyon şalını kaldırmak için gerekli bilişsel gelişkinlik düzeyine varamayan bu tür romanların ilgi çekiciliği, tekdüzelik, sıkıcılık ve acı verici gündelik işleyişi yüzünden içinden, hiç değilse düşsel olarak kaçmayı istediğimiz realite karşısında bize renkli bir kaçış olanağı sunmasından gelmektedir. Ne var ki, bu «kaçış», mistifiye edilmiş dış gerçekliğin, reel-toplum yaşamının tüm mistifikasyon kurumlarına rağmen, bir türlü yeterince saklanamayan gerçek yüzünün bir kez daha mistifiye edilmesine dayandığı için, yaşanan yaşamın değiştirilmesini değil, yaşanan yaşamın içinde anlık rahatlamalara kavuşmak için iç çarparabilmektedir. Sonunda, düşsel kaçış bittiğinde, etik olumlanmakta ve herkes reel-toplum yaşamındaki «yerine» dönmenin en ussal davranış olacağını kabullenmektedir.

Kaldı ki, «öykü-anlatıcılığın» henüz Bilinç Endüstrisinin etkisi altına girmediği eski zamanların mitik öykülerindeki «kaçış» karşısında, nitelikleri **kültür pazarında** ve bu pazar'ı da bir dereceye kadar kendince biçimlendirebilen Bilinç Endüstrisince belirlenen günümüzün «kaçış» edebiyatının düş gücü de alabildiğine evcilleştirilmiş, çarpıtılmış, hastalıklı bir duruma getirilmiştir.

Günümüzün «kaçış» edebiyatı «super-man» tipleriyle, gezegenler arası uzay gemilerinde geçen «şövalye» öyküleriyle, **non-social** bireysel başkaldırıcı tiplerle sürdürmektedir bu anti-cognitive yabancılaştırımcı öykücülüğü. **Non-social** bireysel başkaldırıcı tipin ölüm tutkusu; Güneydoğu Asya ülkelerindeki ya da uzayın uzak galaksilerindeki nihilist ve narsisistik serüvenleri, yitirdiğimiz «yaşam» yerine varolan toplumsal düzenin bizlere «sunduğu» **yaşamın estetize edilmiş replikasının** daha da estetize edilmiş uzantılarını oluşturmaktadır. «Yaşamın» kendisi yerine, onun estetize edilmiş

replikasını yaşayan çağdaş insanın reel-toplum içindeki bu yaşamından ötürü duyduğu korkular, hiçleşme duygusu, edilginleşme ve ölüm tutkusu, günümüz «kaçış» edebiyatını eski zamanlardaki «kaçış fantazmalarından» çok daha «hastalıklı» bir kaçış edebiyatına dönüştürmüştür.

Düşlerimiz, eski zamanlarda, reel-toplum yaşantımızdaki acılarımızın ve yetersizliklerimizin nedenini bizim dışımızdaki etmenlere bağlayarak bizi, hiç değilse düşlerimizin dünyasında rahatlatırken, düşlerimizi bile günümüzün Bilinç Endüstrisinin biçimlendirdiği yaşadığımız dönemde bu olanaktan da yoksunlaşmış bulunuyoruz. Bugünkü «düşlerimiz», bizim reel-topluma yaşamamızda kendimizden duyduğumuz hoşnutsuzluğun ve yaşama karşı duyduğumuz husumetin hedefi durumuna getirmekte; değiştiremediğimiz realite karşısında, mazoşistik bir «doyum» içinde kendimizi hiçleştirmemizi amaçlamış bulunmaktadır.

Bu ise, dış realiteyi yabancılaştırıcı bir bakış içinde tasvir eden; ama, dış realitenin gerçekliğini saklayan mistifikasyonu ortadan kaldırmak için gerekli olan bilişselliği kazanmaya özenmeyen; tersine, ısrarla, **anti-cognitive** bir yabancılaştırım içinde kalmak isteyen romanların, görünüşteki «yeni-olma» özelliklerine rağmen, **anti-modernist** ve gerici bir özde kalmalarına yol açmaktadır.

Başka bir deyişle, **anti-cognitive** düzeyde kalarak kullanılan yabancılaştırıcı bakışa dayanan bu tür romanlar biçimsel yönden **modernist** görünseler bile, kendisinden «kaçmak» istediğimiz reel-toplum yaşamının oluşturucusu durumundaki modernleşme olgusunu XIX. yüzyıldan günümüze kadarki işleyişi içinde **bilişsel** düzeyde kavrayıp anlamaya yönelemedikleri; bunun sonucunda da, modernleşme olgusunun kendisini kategorik olarak olumsuzladıkları, bugüne kadarki doğal-olmayan işleyişinin kurbanı durumundaki insan'ı hiçleştirdikleri, buna karşılık modernleşme sürecini eski doğal yatağı içindeki akışına kavuşturacak tutarlı bir yol gösteremedikleri; tersine, bu yolun aranmasına yönelik özençlerimizi ve umutlarımızı ölgünleştirmeğe yöneldikleri için, kesinlikle **anti-modernist** bir özde kalmaktadır.

Bilimde de, sanatın değişik dallarında da **modernist tavır**, biçimsel öğeleri de hiç gözardı etmeksizin, özde modernist olabilmekle mümkündür.

Yalnızca biçimsel öğelerde yenilikçilik ile yetinmeyip özde de modernist olabilen bir sanat çalışmasının temel özelliği ise, modern-

leşme sürecinin bugün içinde bulunduğu durumdan yola çıkarak modernleşme olgusunu kategorik olarak olumsuzlamak yerine; modernleşme sürecinin doğal akışını XIX. yüzyıldan beri doğal-olmayan bugünkü yönüne iten ekonomik, toplumsal ve kültürel nedenleri yaşanan yaşam içinde doğru idrak etmemizi kolaylaştırarak modernleşme olgusunu eski geniş ufkuna kavuşturmayı erek edinmiş oluşudur.

IV— YABANCILAŞMANIN YOĞUNLAŞMASI, «KAÇIŞ EDEBİYATININ» PAZAR'DAKİ BAŞARISI VE ESTETİZE EDİLMİŞ YAŞAMA GEÇİŞ

Reel-toplumdaki insan ilişkilerinin gerçekliğini örten mistifikasyonu sona erdirmeyi değil, onu daha «renkli» kılarak realiteye daha rahat katlanılır bir algılanma biçimi kazandırmayı amaçlayan kaçışçı (escapist) romanlar modern toplumlardaki yabancılaşma yoğunlaştıkça; bir önceki toplum biçimini değiştirerek bugünkü modern toplumu kuran sınıf devrimci niteliğini yitirdikçe; bu sınıf kısırlaşıp pratik ve bilişsel yönden kısıtlanmış bir sınıf haline aldıkça toplumda giderek daha bir yaygınlık kazanmıştır. Vaktiyle «pleb devriminin» önderiyken artık bu niteliğini bile yitiren (tüm toplumsal sınıf ve katmanlara özgürleşim vaadinde bulunan genel devrimin geçici önderliğinden düşüp ilerici bir sınıf olmaktan çıkan) sınıf ya da egemen kesimler, Doğa'nın ve İnsan'ın insanlığın tümünden kopmuş ve üretkenliğine toplumsal evrimin yaratıcı iki temel ögesi olarak bakamaz olmuşlardır. İnsan'ın tarih içinde bu iki dönüştürücü ve evrimlendirici yeteneği yüzünden, XIX. yüzyılla birlikte açıkça İnsan'dan ürkmeye başlayan egemen sınıf ve yönetici kesimler, bilimde, sanatlarda ve teknolojideki gelişmeleri doğal-olmayan (yaşam'a yaşam katmak yerine, yaşam'ın yerine onun estetize edilmiş replikasını ikame etmek isteyen) bir yöne yönlendirebilmek zorunluğunu duymuşlardır. Maddi değerlerin üretimindeki tüm süreçlerin alabildiğine ussallaştırıldığı bir dönemde bu sınıf ve toplumsal kesimlerin **theism**'den tutun da popüler magazinlerdeki astroloji sütun ve sayfalarına kadar herşeyi bir mistifikasyon aracı olarak işlevlendirerek yaşamı ussallık-dışı bir biçimde algılamamızı olumlu karşılamaları da bu yüzdendir. «Kaçış» romanlarının yayılmasında bunların pazar'daki şansının yüksek oluşunun etkileri, kuşkusuz vardır. Reel-bilincimize karşı eleştirel bir tutum edinmemizi gerektirmediikleri için «ilginç ve cazip

oluşlarının da... Ama,» günümüzde **Bilinç Endüstrisinin** nerelere bağımlı olduğunu gözönünde tutmadan «kaçış» edebiyatının yaygınlaşmadaki başarısının toplumsal egemenlik yapısının hangi siyasal tercihlerinin katkısının sonucu olduğunu hesaba katmadan bu tür edebiyatın «başarısını» bu yazın türünün yalnızca kendi iç yapısındaki öğelerle açıklamaya kalkışmak eksik ve yanlış değerlendirmelere yol açmaktadır. Herşeyden önce, böyle bir tutum, her metanın pazarlanmasında gözönünde tutulması gerektiği gibi, metalaşmış kültürel ürünlerin alımını ve satımını düzenleyen «pazar» kurumunun tüm ynleriyle değerlendirilmesi yerine, «pazar» kurumunu yalnızca ekonomik boyutu ile ele alabilen amprik algılama düzeyinde kalmamıza yolaçmaktadır.

Oysa, herşeyin ve her insani değerinin, **paranın** aracılığı ile herşeyle, hatta kendisinin karşıtıyla da eşitleştirilebildiği bugünkü yoğun mistifikasyon düzeyine erişmiş modern toplumlarda «pazar» kurumu siyasal ve kültürel yaşamın da en rafine **düzenleyicisi** durumuna gelmiş bulunmaktadır. Bu nedenle, **metalaşmış** kültürel üretimin «pazardaki» başarısı, aynı anda, onun verili toplumun siyasal ve kültürel yaşamının başat mantığının da olumladığı bir başarıdır. Daha yalın bir anlatımla, yalnızca ekonomik düzeyde bir yeniden-üretim değildir buradaki «başarıyı» oluşturan. Aynı anda, varolan toplumsal sistem açısından kültürel düzeyde ve politik düzeyde de bir yeniden-üretimdir bu başarıya «başarı» niteliği kazandıran.

«Pazardaki» başarı, bir anlamda, pazar'da başarı kazanmış bulunan yazınsal ürünün reel-toplumun rutin işleyişine ciddi bir tehlike oluşturmadığını; hatta, «pazar» kurumunun reel-toplumun siyasal ve kültürel düzeylerindeki insan ilişkilerini çok rafine yöntemlerle düzenliliğe kavuşturmasına katkıda bulunduğunu da gösterir.

«Kaçışçı» romanların «pazardaki» başarısı, bu türün realiteyi doğru idrak edebilmekle varılacak **bilişsel** yabancılaştırmayı değil, **anti-cognitive** bir yabancılaştırmayı erek edinmiş oluşundandır. Bu yazınsal türün, modern toplumun «pazar» kurumuna «denk düşmesi» de zaten bu özelliğindedir. «Pazar» kurumu realiteyi **anti-cognitive** bir yabancılaştırmıyla süslü bir fantazyaya görünümünü içinde sunan «kaçış» türünden öykü ve romanları, Aydınlanma Geleneğinin kendi içinden başlayan karşıtıdan beri yaşam'ı değil, onun estetize edilmiş replikasını yaşamaya alıştırmak istenen **eksik insan**'ın amprik bilincinin «günlük gıdası» olarak sunmaktadır mo-

dern toplumun insanına. Bu «günlük gıdamız» aracılığı ile, amprik bilincimizin yeniden-üretmesinde, üste para da vererek, kendi kendimizi istihdam etmiş oluyoruz. Amprik bilincimiz ise bize olan minnetini, bizim bu emeğimizi bir angarya olmaktan çıkarıp bir eğlenime dönüştürerek; işlik-dışı serbest zamanımızı renklendirerek ödemektedir.

Bu «eğlenim» ve bu «renklenme» sayesinde amprik bilincimiz, irrasyonel bir toplumsal yaşam üslubunu bize daha kolay benimsetebildiği için, ilk bakışta kavranamayacak kadar «ince» bir rasyonellik kazanır. Bu «rasyonellik» tek tek kişiler olarak bizlerin realite karşısındaki idraklerimizde, tutum ve davranışlarımızda gözlemlendiğinde apaçık bir **eblehleşme** gibi görünse de, irrasyonel bir toplumsal yaşama uyumlanmamız açısından bakıldığında bize verili toplumda tanınan tek rasyonellik biçiminin de bu olduğunu onamak gerekmektedir.

Bundan çıkan sonuç ise, amprik bilincimiz içinde kaldıkça farkına varamayacağımız bu irrasyonelliğimizin üzerimizden silkinip atamayacağımız bir irrasyonellik olmayışı ile; bu irrasyonelliğin en akıllılarımızda da ve en iyi yetişmişlerimizde bile, reel-toplumun rutin işleyişi içinde benimsediğimiz modern yaşama üslubuna karşı eleştirel bir tutum takınp bugünkü çarpıtılmış modernleşme yerine özgürleşimci ve yaşamdan yana bir modernleşme sürecini başlatamadıkça, geçerli tek rasyonellik olarak kendini temaşa ettirmenin süreceği; bundan hiç utanmaya kalkışmayacağıdır.

V— FANTAZYANIN ÖZGÜRLEŞİMCİ VE HİÇLEŞTİRİCİ KULLANIMLARI: MOBY DICK Mİ? DRAKULA MI?

Anlatımında fantazyayı kullanan (mekân, zaman, olay ve tipler bakımından realistik ya da naturalistik algılamının dışına çıkabilen) romanların özgürleşimci olanlarının ereği okuyucuyu, bir insan olarak tıpkı yazar gibi onda da reel-topluma karşı yabancılaşım duyurarak onlara bu yolla **ludic** bir zenginleşim kazandırmak; böylece, okuyucu ile birlikte yazarı da «yabancılaşma» içinde bir insan; «bir insan karikatürü» olarak tutmak isteyen reel-toplumun etik'ine karşı çıkabilmenin gereği olan bilişsel gelişmeye yöneltmektir. Bu romanların **fantazyayı** kullanmaları, fantazyayı **anti-cognitive** amaçlarla kullanan öteki fantastik romanlardakinden tümüyle farklıdır. Bu romanlar «fantazyaya» ögesini gerçekliğinin idrak

olunmasını güçleştirmek için kendisini bir «tölün» ardına gizleyen reel-dünyanın büyüsunü bozabilmek; bu büyüsunün işleyişini kolaylaştıran alışılmış görme biçimlerimizi ve dil'in reel-yaşamın pozitivistik düşünce tarzı içinde uğramış bulunduğu çarpıtılmalarını «sarsıp» bizi **görme biçiminiz** ve **dil'i kullanma tarzımız** ile realite'yi yanlış idrak ettiğimiz arasındaki karşılıklı bağıntı konusunda uyandırmak amacıyla kullanırlar. Yaşamakta olan reel-toplum yaşamını oluşturan insan ilişkileri ile, bu insan ilişkileri dolayımı içinde kurulan ve işletilen insanla Doğa arasındaki ilişkilerin mistifiye edilmiş gerçekliğini **görülebilir** duruma getirmeyi amaçladık. ları için, bu iki ilişkiyi aynı reel-dünyadaki etik'i yansıtır olumlar-casına pozitivistik bir felsefe içinde **realistik bir unreality** kurup bununla yetinemezler. Çoğu kez, bu yüzden olsa gerek, birinci düzeydeki okunuşları için Melville'in **Moby Dick**'inde, Cervantes'in **Don Kihote**'sindeki gibi realistik bir dünya «tasviri» oluşturup, yaşamın amprik algılama içinde görülemeyen, farkedilemeyen gerçekliğin ne denli irkiltici bir «fantazyaya» dönüşmüş bulunduğunu bize göstermeyi farketirmeyi amaçlarlar.

Fantazyaya kurgusunu reel-toplumun etik'ine karşı çıkmaksızın; ya da, reel-toplumun etik'inin toplumsal muhalefetin organik bir muhalefete dönüşmesini peşinen engellemek için «kabullendiği» çeşitli «normalizasyonlar» sonucunda geçirmekte olduğu değişimi idrak edemediği için, yanlış, yetersiz ve hatta bu son değişimleri açısından etik'i olumlayıcı nitelikte sayılabilecek geçersiz karşı çıkma biçimleri içinde kullanan romanların yöneldikleri amaç ise, Melville'in ya da Cervantes'in amacından çok farklıdır. Fantazyaya kurgusunu etik'in içinde kalarak kullanan «anlık rahatlamalar» sağlayan romanlar; fantazyaya kurgusunu, yıkıma yüz tutmuş bir toplum biçiminin ve onun güçsüzleşen, geçersizleşmeye başlayan etik'in karşısında duyduğu elemi dile getirmek için, verili toplumun ve etik'inin yaşamı etkinlikle biçimlendirdiği eski günlerine duyulan nostaljiyi düşsel bir görünüm içinde süsleyen **distopian** romanlar; ya da, alıştığı «soylu» yaşamın ortadan kalkmakta olduğunu gören, ama gelmekte olan yeni toplumsal yaşamın içindeki daha geniş özgürleşim olanaklarını göremeyecek kadar umutsuzluğa kapılmış bulunan Dante'nin **İlahi Komedyası** ile aynı tutumu paylaşan ve açıkça ölüm'ü yücelten «radikal tutucu» fantastik romanlar (grotesk romanlar da bunlar arasında sayılabilir) **realistik bir unreality** oluşturmaktan öteye geçmek istemezler.

«Pleb devriminin» önderiyken, o sıralar kendisinin de bağımlı konumda bulunduğu reel-toplumun **etik**'i karşısında **subversive** bir tutum takınan ve en çok da kendi toplumsal etkinlikleri sayesinde **gelmekte olan** yeni dünyayı, yeni yaşamı kendisinin dışındaki züm. reler için de bir özgürleşim vaadi içinde sunup «tescil» eden; ama XIX. yüzyıl başlangıcıyla birlikte bu niteliğini yitirip kendi «pleb» devriminin getirdiklerinden bile ürküntü duymaya başlayan burjuvazinin ve küçük burjuvazinin Drakula'lı, Frankenstein'li romanları, küçük burjuvazinin kapitalist modernleşme içinde yıkımını bekleyen iç dünyasındaki karabasanları anlatan Edgar A. Poe'nun icad ettiği dedektif romanları ise **anti-cognitive** itkilerle (impulse) kurar fantazyalarını.

Bu romanlar, bu yolla, reel-toplum karşısında, kendisi de dahil, tüm bir toplumun 1830'lardan itibaren yoğunlaşarak duymaya başladığı yabancılaşımı (estrangement) biçimselleştirip yüzeyselleştirerek sansasyonelizme dönüştürür, ya da indirgerler. Bu sansasyonelizm (hissilik, duygusalılık, merak uyandırıcılık, şaşırtıcılık, yepyeni görünme aldanımı) burjuva dünya görüşü içinde kalmış okuyucuda önce bir şok yaratır, ama sonunda yeniden toplumsal sisteme ve onun **ethics**'ine birleştirir. Reel-olana karşı sağlıklı bir tavır takınmak için gerekli bilişsel düzeyi ne duygular ne de akıl yolu ile sağlayabildiği için okuyucusunu reel-toplumun karşısında bir süre «sızlandıktan» sonra onunla yeniden kaynaştırmak; onu, «kişi» olmaktan kurtularak **birey** olmaya yöneltmek yerine, reel-toplumla olan **symbiotic** ilişkisini bir **füzyon**'a dönüştürmeye yönlendirir.

Fantazyayı, amprik bilinç düzeyini aşmadıkça gerçekliğini algılayamadığı reel-yaşamın mistifikasyonunu ortadan kaldırmak için gerekli olan bilişsel öğelerle değil de, mistifikasyonunu kaldırıp kendisine karşı geçerli karşı çıkma biçimlerini oluşturamadığı reel-yaşamın kendi ruhunda yaratıp yaşattığı acıların, kırgınlıkların yol açtığı itkilerle kurmaya çalışan romancı böylece, sonunda, reel-toplumun içinde erir.

Üstelik, bilişselliğin zor olan yolunu yönlendirmekten kaçındığı için, bu eriyişinin sorumluluğunda en büyük payın kendisine düş. tüğünü, bu eriyişi yaşarken de algılayıp anlayamaz. Bu inanılmaz konumu ile, Baudelaire'in a-sosyal **flauner**'ün realite karşısındaki durumunu anlatırken verdiği çarpıcı örnekteki fabiçe gibi, aynı anda, hem sattığı şeyin kendisi, hem de kendisinin satıcısı olur.

VI— ALDANIMCI FANTAZYADAKİ GEÇİCİ RAHATLAMA ÜZERİNE: YA DA İYİMSERLİK İPTİLASININ KÖTÜMSERLİK SAYILMASI GEREĞİ ÜZERİNE

Romanda fantazyaya ögesini kullanan yazar reel-dünyayı değiştirmeye yönelen bir anlayışa sahipse, bu durumda, romancı bilişsel bir idrake sahip olacaktır. Fantazyaya ögesi ile oluşturduğu yabancılaştırımı, bilişimi oluşturmak ereğiyle, yaratıcı bir yaklaşım içinde kullanan böyle bir yazarın ereği, varolan toplumsal yaşamın alışılmış algılama kalıpları içinde görülemeyen yeni-olanın (novum) keşfedilmesidir. Yabancılaştırımı, reel-bilincin sınırları aşılmadıkça keşfedilmeyecek olan yeniyi tasarlayabilmek, duyumlayabilmek, anlayabilmek için yazınsal bir araç (organon) olarak kullanabilmektir ereği.

Tarihin akışına, kendisi egemen sınıf olduktan sonra, ters düşün ve ilerici tutumunu yitiren sınıfların yandaşı olmasa bile, geleceğin dünyasından ürken yazarların romanlarında ise yabancılaştırım ögesi yaratıcı bir yaklaşımla değil, reel-yaşamın yarattığı büyük acı karşısında kısa süreli rahatlamalar sağlamak ereğiyle; kimi zaman ise, durağan bir dünya hayali oluşturmak ya da iki dünya arasındaki boşlukta kalmış yazarın kendi kendini cezalandırmasına yönelik karabasanlar yaratmak ereğiyle kullanılmaktadır.

Reel-yaşama, onu değiştirmenin güç ve uzak bir geleceğe ait bir iş olduğu düşünülerek, katlanabilmenin yarattığı büyük acıların karşısında böylesi anlık rahatlamaların (acıların bir an olsun hafifletilmesinin, bir oranda dindirilmesinin) haklı bir gereksinim olduğu ileri sürülebilir. Bu, bir oranda doğru bulunabilir. Reel-toplumun geniş kesimlerini oluşturan insanlar açısından bu geçici rahatlamaların özgürleşime duyulan özlemin canlı tutulabilmesi için gerekli bekleyişler, hatta düzenli-ricatlar olduğu söylenebilir. Ne var ki, örgütlenmemiş, bilinçlenme olanaklarından yoksun, siyasal yaşamdan soyutlanmış kitlelerin bu tür geçici rahatlamaların «müptelası» durumuna getirilmesi fantazyanın bir afyon işlevi edinmesine yol açabilir. Bu yolla sağlanacak asılsız bir iyimserlik, reel-toplumun karşısında tutum takınmamızın zorluğu, inanılmazlığı ve rutin gündelik yaşamı bile «yitirme» tehlikesi yaratabilecek radikalliği yüzünden içimizde duyacak olduğumuz kötümserlikten de yoğun bir kötümserliğe sürükler bizi: **corruptio optimi pessima.**

Gerçek iyimserlik ise, Tarihimiz ile, onun olanakları arasındaki eytişimsel (diyalektik) ilişkiyi anlamamızla varılabilecek iyimserliktir.

Bu nedenledir ki, özgürleşimci romanın Tarihimizi ve onun olanaklarını, insanlığı şimdiye kadarki tüm işleri, düşleri, yengileri ve kölelikleri ile, hiç çekinip korkmadan irdeleyerek ele alması; bizim bu olguları amprisistik ve pozitivistik idrak biçimimiz yüzünden gerçekliklerine uygun biçimde algılayamayışımıza karşı bize yardımcı olması gerekmektedir. Yaşadığımız acıların kökeninde Tarihimizle, onun hâlâ gerçekleştirilemeyen olanakları (potansiyelikleri) arasındaki çelişki bulunmaktadır. Algılama yeteneğimizin gündelik yaşamın içinde gelişmemesinin nedeni de, kendisi açısından işlevsel alanların dışında bu yeteneğimizin reel-toplum tarafından olumlu karşılanmayışıdır. Kısadan söylenecek olursa toplumsal sistemin kendi etkinliğini arttırmaya yarayacak araçsallaştırılmış aklın dışında, henüz kendini tümüyle gerçekleştirebilme olanağı bulamamış insan aklına gereksinmemesi; insanın akıl yeteneğine hoşgörü bile gösteremeyişidir.

Böylesi bir durumda romanı izleyeceği yol, gerçekliğin doğru idrak olunmasını kendine sorun edinmeyen mitolojinin, roman öncesi fantazyaların, masalların (pastoral öykülerin verili toplumun etik'inin dışına çıkabilme isteğinden kaynaklandığını, bu bakımdan, alışılmış halk öykülerinden farklı bir özellik taşıdığını unutmamak gerekiyor)(*) tersine, **anti-cognitive** düzeyde kalmış bir yabancılaştırmayla yetinmemek ve dış gerçekliğin kavranmasını engelleyen yanlış algılamayı aşabilecek biçimde bilişsel (cognitive) bir yabancılaştırım düzeyine erişmek olmalıdır.

Yaşadığımız gün içinde, dönemde gerçekliğin basit bir yapı içinde doğru anlaşılabilmesinin güçlüğü karşısında romanın yabancılaştırım ile, bilişselliği birlikte kullanmaya yönelmesi, bu nedenle, olumlu bir yönelmedir.

(*) Pastoral öykülerin hayali dünyasında para ekonomisi ve siyasal toplum kurumu, aygıtı yoralmaz. İnsan ilişkilerini kimliksizler-arası ilişkilere dönüştüren kent yaşamından beri pastoraller insandaki erotik ve tahakküme yönelik ilişkileri resmettiği için yaşanan toplumdaki sınıf yabancılaşmasını aşar. Sıradan insanlar zafer kazanabilirler bu öykülerde. Günümüzde pastoral öykücülükten yararlanan bazı Bilim-Kurgucuların reel-toplumların Etik'inin temelleri olan pragmatizme, **commercialism'e**, başkalarının gözünde edinilecek «yere» göre davranışlarımızı düzenleme alışkanlığımıza, fetiş durumuna getirilmiş teknokrasiye karşı, bu yolla, bir antidot oluşturmaya çalıştıkları söylenebilir.

VII— BİR SONRAKİ «VADİ» ARACILIĞI İLE REEL-OLANIN GÖRÜNÜŞÜNÜN ARALANMASI

Mitolojideki Gılgamış'tan beri öykü anlatıcısının ve dinleyicisinin bu mitik öyküler aracılığıyla **yeni** merak edişi, **yeniye** karşı ilgi duyması, onun, reel-yaşamın olağan akışında karşılaştığı şaşırıcı ve beklenmedik olgu, düşünce ve yenilikleri evcilleştirmek istemesindedir. Ama yeniye merak sürmüştür. İlk çağlardan beri masalcılar ve öykücüler şaşırıcı öğelerle dolu düşsel gezilerini yaşadıkları yerin en yakınındaki «vadiden» başlatagelmışlerdir.

«Vadi paradigması» aynı anda hem gündüz rüyasıdır, hem de bu rüyaya yol açan yeni'ye ilişkin entelijans raporu. Çünkü, çoğu kez, bu en yakındaki «vadide» bitmez tükenmez tuz kayaları vardır. Böylece, bu eski masallar, mit'ler **serüvenin heyecanı ile bilginin heyecanını** biraraya getirerek eski zamanların toplumlarında en zor dönemlerde bile yaşamın sorunlarını çözümlenerek onun süren-ginlik kazanmasını sağlamaya yönelmişlerdir.

Ama, aynı «vadi paradigmasının» verili toplumsal sistemin varlık sürdürmesine katkıda bulunma işlevini aşan başka bir işlevi daha olmuştur. Bir sonraki «vadi», denizin «öteki yakası», denizlerin ötesindeki «mutlu ada» masalları, düşleri, mit'leri insana yaşadığı amprik dünyanın dışında da «dünyalar» olabileceği yolunda umut vermiştir. İnsanın, yaşamakta olduğu kendi reel-toplumu ve onun amprik algılanımının dışında başka dünyaların, başka yaşama üsluplarının olabileceğini düşünmesi, düşlemesi, bir anlamda, yaşamakta olduğu reel-toplumu aşma beklentilerinin yansıması sayılabilir. Başka bir deyişle, insanoğlu hiçbir zaman, kendi yaşadığı «vadisini» dünyadaki tek «vadi» saymamıştır. Yaşadığı toplumun başat kültürü onun zihnini ne denli biçimlendirirse biçimlendirsin, insanoğlu reel-olanı eleştirmesini sürdürmüştür. Baskılar, yalnızlıklar ve yoksulluklar yüzünden reel-olana karşı eleştirisini kendisinin bile bir başına dile getirmekten korktuğu masallar, mitolojideki öyküler aracılığıyla dile getirebilmiştir. Böylece, reel-olandan ayrılmak ve onu tümüyle elden çıkarmak «macerasına» girişmekten korktuğu için özgürleşim düşlerini geliştirememişse de, baskının en yoğun olduğu günlerde (özgürleşim isteklerinin düşlerden bile silinmek istenen dönemlerde de) bile daha özgür ve daha gelişkin bir yaşamın düşlerini görmeyi sürdürmüştür.

Halk öykülerindeki, masallardaki, mitolojideki «başka adalar», «başka insanlar», «canavarlar», «tuhaf yaratıklar» kendilerini üre-

ten topluma, o toplumun insanına tutulmuş birer aynadır. Üstelik, bu «ayna» yalnızca yansıtıcı olmakla kalmaz. Yansıttığı insanın, yansıttığı toplumun üzerinde **transforme** edici etkilerde de bulunur. Çünkü bu masallar, bu öyküler amprik algılama biçimlerinin dışında tasarlanabilecek olan «canavarlar», «bilinmeyen adalar», yepyeni «yaratıklar» v.b., gibi öğelerle **bilinmeyen**'de bilinmekte olanın izin vermediği ideal insanı, ideal toplumu, ideal yaşamı imgelemeye (tahayyül etmeye); bulabilme umudunu sürdürmeye yararlar. Buna elverişli yapıları olmasaydı, ne masalları, ne mitolojiyi, ne dinsel açıklamaları insanlara yüzyıllarca «dinletmek» mümkün olabilirdi. Gerçekten bunlar daima semantik bir «oyun» olarak işgörmüşlerdir. Reel-olanı, açık referantları olmayan başka bir biçimde idrak edebilmeye yönelik bir oyun olma özelliği yaşamı sürdürmesinin çok zor olduğu en eski dönemlerde mitik öykülerde bile varlığını sürdürmüştür.

Reel-olanı açık referantları olmayan başka biçimlerde tasarlayabilmeye yönelik bir **semantik oyun** olma özelliğine sahip fantazyaların bu özelliği de reel-olanın **etik**'i karşısındaki bu fantazyaların, dolayımli yollarla da olsa, bir **kuşku**yu dile getirebilmelerindedir. Reel-olanın «büyüsü» karşısında karanlığı aralayarak inançsızlığın ilk kıpırtılarıdır bu fantazyalardaki semantik oyun.

İnsan'ı bugün içine düşürdüğü konumdan dolayı reel-toplumu ve onun etik'ini değil de, **düşmüş İnsan**'ı karalayan, cezalandırmak isteyen, hiçleştiren, edilginleştirici ve ölümü yücelten fantazyaların oluşturduğu romanlarda ise böyle bir semantik oyun da yoktur. Bunun nedenj ise açıktır: reel-olanı, referantları kesinlik kazanmamış bir biçimde, değişik bir görünüm içinde tasarlama konusundaki isteksizlikleri. Tüm yenilikçi görünümlerine karşılık, yeni-olanın belirtileriyle her karşılaşmalarında duydukları korkunun, onlarda kendileri için de anlamlılığı ne denli tükenmiş olursa olsun, reel-olana yeniden «sığınmak» ve onun içinde hiçleşmek duygusu uyandırmakta olusudur.

Bu tür romanlardaki İnsan'ı hiçleştirmeye yönelik fantazyaya, antik mitolojinin de gerisindedir. Başkaldırcılığı, tüm şamatacılığına karşın, İnha'e'nin yolunu nasıl bulabileceğini sormak için Olempos'taki en güçlü Tanrılarını terkedip de ikinci sınıf tanrıçalardan Kirke'ye akıl danışan Odysseus'un etik'i hafifçe aralamaya yönelik cesaretinden ve onurundan bile yoksundur. Mecnun'un aşkı değil, yanmayı aradığı için icad ettiği erişilmez bir sevgili uğruna

çıkacağı sözde serüven gibidir serüvenleri... Sonucu, başlangıcından bellidir: hiçleşmek, yok olmak! Yok olurken bile yaşamın vuslatına ermelerini engellemiş bulunan reel-dünyayı olumsuzlamak!..

Onun için, denebilir ki, bu tür romanlardaki fantazyada, François Villon'un Asılmışların Balladı'nda reel-toplum, kendisine temel almış görüldüğü acıma, sevgi, merhamet, esirgeme, bağışlama (affetme) gibi insani değerler açısından sessiz bir dille yargılayıp kendi vicdanında mahkum eden örtük-başkaldırı yeteneği bile kalmamıştır.

Bu romanlar, toplumun üzerinde **trasforme** edici bir etkide bulunmaktan uzak olduğu ve kendilerini bu istekten uzak tutmakta oldukları için, halk masallarının, halk öykülerinin bile «ilerisinde» sayılacak derecede «düzen-içi» düşler olmaktan öteye gidememektelerdir.

VIII— FANTAZYAYA DAYANAN ANLATIMDA BİLİŞSELLİK KAZANDIRICI YABANCILAŞTIRIM YA DA YABANCILAŞTIRMA KARŞITI YABANCILAŞTIRIM

Fantazyaya dayanan ve anti-cognitive olmayan anlatımda, bilinenin başında (amprik algılamalarımız içinde kaldıkça bize tuhaf ve yabancı gibi görünecek olan) yeni her olgu, olay ya da düşünce ile karşılaşmamızda, o zamana kadarki kişiliğimizin bize kazandırdığı semantiğin dışında yeni semantik alanlar aranır. Bunda, olgusal (factual) nitelikteki öğeler ile, kurgusal (fictional) nitelikteki hipotezler anlatılmaktadır amaç. Böylece, yeni bir hipotezle düşündürülmek istenen olgu ya da düşünceye amprik düşünce kalıplarımızın, alışık olduğumuz değerlendirme kalıplarımızın dışında, başka türlü yaklaşılması kolaylaştırılmış olur. Okuyucuya, böyle bir yazınsal metinle karşı karşıya gelene kadar olağan saydığı olgulara, değerlere, düşüncelere ve gerçekliği algılama biçimlerine karşı kuşku duyabilme yeteneği kazandırılmış olur. Alışılmış algılama kalıpları içinde benimsediği dünyasını ve yaşama üslubunu; okuyucu, bunlara karşı «yabancılaştırmış» biri olarak bakmaya başlar. Okuyucu, varolan toplumdaki normlar destesine karşı yepyeni bir normlar destesinin konulması gerektiği yolundaki yeni ve alışılmamış görünen düşüncelere karşı olumlu tutum takınabilme yeteneği kazanmaya başlar. Bu, reel-olan dünyanın karşısında yabancılaştırmış bir bakış biçimi kazanmanın başlangıcıdır.

Reel-olana yabancılaşmışlık (estrangement) içinde bakabilme; bakılan bir nesneye, üzerinde değerlendirme yapılan bir düşünceye, inanışa artık ondan yabancılaşmış olarak bakabilme, böylece, bilimin çoktandır kazandığı bu algılama düzeltimi yönteminin sanat alanına da kazandırılması olacaktır. Bertolt Brecht'in bilim çağını da sanatın bakışının da bu reel-olana yabancılaşmış bakış olması gerektiğini söylediğini biliyoruz. Kuşkusuz, bu bakışla gerçekleştirilecek olan sanatsal üretim de bilimin değil, sanatın kendi anlatım tarz ve usulleriyle yapılacaktır. Böyle yapılabilirse, bilim gibi, sanat da yaşam'a (reel-yaşama) «efendi» olabilir. Daha sonraları da (reel-toplum yaşamından çıkıp, çok uzak bir geçmişte kalmış bulunan insanın prehistoryasına en gelişkin yaşama biçimi içinde döndükten sonra) sanat ve yaşam arasında Efendi-Köle ilişkisinden söz etmeyi gereksiz kılabilir. Sanat ve yaşam aynı anda birlikte insan eylemlerinde yer alır; yaşantının tümlüğü içinde biraraya gelirler. Darko Suvin'in belirttiği gibi, Rus formalizminden Viktor Shklovsky'deki **ostranenie** (alışılmışı alışılmamış kılma; aşınası olduğumuzu aşınası olmadığımız birşey gibi algılama; defamiliarization) kavramı ile; ve Brecht'in **Tiyatro için Kısa Organon**'undaki **verfremdung** kavramı ile anlatılmak istenen de budur. **Verfremdung** kavramını düz anlamda yabancılaşma ile karşılamak sorunun birçok yanlarını karanlıkta bırakacağı için, gerek Rus formalisti Viktor Shklovsky'deki **Ostranenie** kavramının, gerekse Brecht'teki **verfremdung** kavramının yabancılaşma içindeki insanın, bilişsel bir gelişmeden geçerek, kendini yabancılaşma olgusuna karşı yabancılaştırması anlamına geldiğini belirtmek gerekiyor. Bu nitelikte bir yabancılaşım, yabancılaşma olgusu hissi değil, somut bir olgu olduğu için, toplumsal yaşamdan kaçarak (uzlete çekilerek) değil, bilişsel düzeyde gelişmeler geçirerek elde edilebilecek **özgürleşimci bir yaklaşım edinme ereği** içinde kazanılabilir. Böylece, yazarın ve okuyucusunun amprik ortamına seçenek (alternatif) oluşturabilecek yepyeni bir düşünsel ve duygusal zihni anlamlandırma ortamına erişmesi sağlanır. Bu yeni zihinsel yapı (çerçeve), yazınsal metnin okunması sırasında ve sonrasında, yabancılaşmaya dayanan toplumda yaşamaya devam edecek olan insanların reel-topluma ve yabancılaşma olgusuna karşı kendini yabancılaştırabilen özgürleşimci bir yaklaşım kazanmasının aracı olma işlevini yüklenir.

IX— MIT'LERİN DURAGAN TARİH ANLAYIŞI İÇİNDE AMPRİK ALGILAMANIN AŞILMAK İSTENMESİNİN NEDENİ, FANTAZYAYI KULLANAN ROMANDA BU NEDENİN FARKLI LIĞI ÜZERİNE

Romanda fantazyanın kullanılması romanın mitolojideki öykülerden farklı olmasına engel oluşturmaz. Çünkü, özgürleşimci fantazyayı yabancılaşma olgusuna karşı kendini yabancılaştırarak bilişsel gelişmeden geçmiş bir romancı kurguladığında, böyle bir fantazyanın anlattıklarındaki semantik, mitlerdeki semantikten tümüyle farklı olacaktır.

Mitolojideki öykülerde, diğer dinsel öykülerde ya da halk masallarında da fantazyaya ögesi kullanılmaktadır. Bu tür öykülerde fantazyaya ögesinin kullanılmasındaki erek gerçekliği algılarken amprik yüzeyin aşılması; dış dünyanın amprik görüntüsünün ardının görülmesidir. Ama, bu öykülerde bilişsel öge gelişmemiş olduğu için, amprik yüzeydeki olgu ve olaylar tarih boyunca hep kendini yenileyen, tarihsellikten yoksun, sürekli ve hiç değişmeyen olgu ve olaylar olarak algılanır.

Mitolojideki öykülerde reel-yaşamın içindeki geçerli amprik algılamanın aşılma istenmesinin nedeni, reel-yaşamı oluşturan olguların, nesnelere, insan ilişkilerinin «harcı alem» görüntülerini aşmak; bunu gerçekleştirmek için gereken bilişsel düzeye erişmek değildir. Tam tersine, reel-yaşamı oluşturan yaşam edimlerindeki **daimi** (constant) şeylermiş gibi algılamakta olan motiflerin mutlaklaştırılması; hatta, **personifiye** edilmesidir erek. Açık bir anlatımla yaşadığı reel-yaşamda, bilişsel yönden geri kalmış insanın bir kez daha aldanıma yöneltmesidir.

Reel-yaşamı yaşamamanın acısı içindeki insanların mitik öykülerdeki bu bilişsel aldanıma katılmalarının nedeni ise, reel-yaşam içindeki geçerli amprik algılama ile elde edilebilen aldanıma oranla, bu aldanımın, çok daha süslü, yumuşak ve acıları hafifletici olmasıdır. Mitolojideki aldanımın, reel-yaşamdaki amprik algılamanın bize yaşattığı aldanımdan çok daha «insanileştirilmiş» olabilmesini sağlayan ise, mitik anlatımın kendi semantiğidir. Bu semantik içinde, mitik öykülerin yeniden üretimine katılan insanlar, reel-yaşamdaki olguları insan ilişkilerinin, insan dünyasının dışındaki nedenlere daha rahat bağlayabilmektedirler. Böylece değiştiremedikleri reel dünyanın karşısındaki konumlarını kendilerinin dışındaki Tanrı-

lara, Şeytan'a, «yabancı» ve «bilinmeyen» güçlere bağlarlar. Böylece bir yandan reel-yaşama katlanırken, bir yanda nda, insan olarak daha iyi bir yaşama layık olabilme umudunu gerçeklikle sınımdan yaşatabilme olanağı bulmaktadırlar. Sessiz bir dille aşamadıkları «yetermenin», insan-dışı güçlerin insana yüklediği bir zorunluluk olduğunu söylemeye çalışırlar. Reel-yaşama boyun eğmekte oluşlarının duygusal ve düşünsel yönden yarattığı iç-ezikliğini kendilerinden dışlamaya çalışırlar.

Yabancılaştırmı bilişsel boyuttan yoksun olarak kullanan mitolojik öykülerden, dinsel öykülerin, masalların tersine günümüzde romanın fantastik anlatımı kullanması bilişsel öge ile birlikte olmaktadır. Bu nedenle, romandaki fantastik anlatım gerçekliğin amprik yüzeyini aşacağı gibi, reel-dünyadik olguları, olayları değişmez ve tarihsellikten yoksun «sabiteler» olarak da göstermeyecektir. Yaşanan reel-yaşama bakarken amprik ortamda bizim göremediğimiz değişebilir ve geleceği getirici öğeleri anlatımının odağı yapar. Mit'ler, yaşamdaki olguları ve olayları bir kez ve kesin olarak açıklamak savı ile ortaya çıkarlarken, yabancılaşmayı bilişsel boyutu ile birlikte kullanmak isteyen bu tür fantastik romanda bu olgu ve olaylar durağan özellikleri olmayan; zemine, zamana ve Tarih'e göre belirlenmiş **değişebilirlikler** olarak verilir. Birer problem olarak işlenir. Bunların Tarih içinde nasıl oluştuğunu ve içindeki gelişme potansiyelinin bunları hangi yöne doğru evrimlemede olduğunu kavramaya, sezinlemeye, anlamaya, ortaya koymaya çalışır. (Kuşkusuz bu işleri bilimsel söylemdeki yol ve yöntemlerle değil, edebiyat sanatının kendi **interior**'ündeki anlatım, yol, yöntem ve teknikleriyle yapar).

Böyle bir roman, gerçekliğine uygun olarak algılanması çok güçleşmiş bulunan modern toplum yaşamının amprik algılama içindeki görünümünün artık mitik bir durağan görünüm (identity) kazandığını; amprik algılama biçiminin bizi içine kapattığı bu durağan görünümün bir illüzyon olduğunu gözardı etmez. Bu durağan görünümün aşılabilmesi için henüz yeterince açıklanamayan ya da tüm öğeleri ortaya konulmamış bulunan sonsuz denecek kadar çok sayıdaki değişkenlerin Tarihsel ve geçici (temporary) bir bileşkesi olarak ele alınması gerektiğini unutmaz. Bu sayede, Mit'lerde değişmeyen İnsan'dan, değişmeyen Dünya'dan yola çıkılarak anlatılan insanın amprik ortamı gerçekte açıklama dışı tutulurken, bu tür romanlardaki fantazyaya örgüsünde hem naturalistik ve ampristik algılamaya, hem de doğallık-üstü ya da metafiziksel yabancılaş-

tırıma karşı çıkılarak insanın amprik ortamı irdeleme nesnesi durumuna getirilmiş olur.

X— YENİ ROMAN DENEYİMLERİNDE AYDINLANMA GELENEĞİNDEKİ ROMANIN NATURALİSTİK, REALİSTİK BAKIŞ VE «TASVİR» TARZININ TERKEDİLMESİNİN NEDENLERİ ÜZERİNE

Modern yaşamı her yönüyle irdelemek isteyen fantastik romanların, aydınlanma geleneği ile birlikte oluşan ve aydınlanma geleneğinin kendine ihanet ettiğinin iyice ortaya çıktığının görüldüğü yakın zamanlara kadar geçerliğini koruyan naturalistik (ya da realistik) algılamaya dayanan klasik romandan kopmasının nedenleri de günümüzde kendisine yeniden biçim vermek isteyen romanın bu çabalarını haklılaştırmaktadır. Bu nedenlerin kolayca anlaşılabilir olacak olanı XIX. yüzyıl toplumsal yaşamına oranla bugünkü toplumsal yaşamın çok karmaşık bir görünüm kazanması; geçen yüzyılda **naturalistik** bakışla herkesin yaklaşık olarak aynı görüntüleri elde ettiği, dış gerçekliğin yerine, günümüzün toplumlarında insanın her baktığında, bakış noktasını her değiştirdiğinde kendisini yepyeni görüntüler içinde seyrettiği ve neredeyse düşsel sayılabilecek bir görünüm içinde algılayabildiği yepyeni bir dış gerçeklikle karşı karşıya kalmış bulunmasıdır. Bu ilk neden yüzünden, alışılmış roman geleneğinin **naturalistik** (ya da realistik) bakış biçiminin reel-dünyaya ilişkin olarak okuyucularının önüne koyduğu gerçekliğin algılanmasındaki bu öznellemeye ve çeşitlenmeye denk düşmeyen katı «tasvir», okuyucunun imgelem düzeyinde de olsa romanla kendisi arasında bir yakınlık bulmasına engel olmaktadır. Bu durumda romanın dış gerçeklik «tasviri» bile, yalnızca, tek bir insanın (romancının) kendi yetersiz tasviri olarak kalmaktadır. Kendisi için temel nitelikteki değer ve kurumlarını genel bir geçerlilik içinde tutarken, varlığını sürdürebilmesi için temel nitelikte önem taşımayan değer ve kurumların bulunduğu yaşam alanlarındaki görünümünü sürekli olarak değiştirebilen bugünkü reel-toplumların oluşturduğu dış gerçekliğimizin görünümündeki esnekliğin ve değişkenliğin karşısında tümüyle **anachronic** bir duruma düşmemek için romanın da realistik ya da naturalistik bakış tarzından ayrılması gerekmektedir. Çünkü, XIX. yüzyılın herkesin bir oranda aynı «tasvire» varabileceği bir görünüm içindeki dünyasından çok uzaklaşmış bulunan bugünkü dünyamızda çok sayıda in-

sanın «dış gerçekliğe» bakışını, bu dış gerçekliği aşmak için gerekli bilişselliği de kazanacak bir biçimde, bir ortak paydaya kavuşturmak gerekmektedir. Bunun için de, naturalistik ya da realistik bakış tarzının düz ve tek biçimli algılayımı yerine, yaşamın temel alanlarında ortaklaşa paylaşılabilen, diğer alanlarında ise herkesin yaşama öznelliği içinde bakmasına olanak tanıyan yeni bir bakış tarzına geçmek gerekmektedir. Ancak böyle bir yeni bakış tarzı aracılığı ile ki, bugünkü karmaşık dış gerçekliğin kavranması güç görünümünü karşısında korkuya kapılmış bulunan «kalabalıklar içinde yalnızlaştırılmış» insan, reel-toplumun amprik algılama biçiminden ya da bunu aşmakta artık yetersiz kalmış bulunan naturalistik ya da realistik bakış biçiminden çıkmaya; bunların her ikisinin de yolaçabileceği sürüleştirmeye sürüklenmeden, kalabalıklar içinde yalnızlaştırılmış insan kimliğinden kurtulup, yaşamının özgül yanlarında bireyliği içinde kalarak, yaşamın herkes için ortaklaşa yaşanabilecek olan yanlarında ortak bir insancıl payda aracılığı ile çoğullaşabilmiş insan kimliği kazanmaya «çağrılabilir». (Romanında böyle bir «çağrıda» bulunan romancıyla, romanın okuyucusu arasındaki ilk yakınlaşmayı, ancak böyle bir öznelliğe açık çoklu bakış tarzı sağlayabilir). Bu durum, çağdaş romanın, Aydınlanma Geleneğini, bu geleneğin siyasal ve kültürel zemininin kalmadığı günümüzde de sürdürmeye çalışan realistik ya da naturalistik bakış içindeki eski romandan farklılaşma çabalarının, görece, anlaşılması kolay olan ilk türe giren nedenlerden oluşmaktadır.

Anlaşılması, farkedilmesi çok daha güç olan nedenlerin ikincisi ise, görünümünün algılanmasında, «tasvir» edilmiş bile romancı ile okuyucular arasında ve bireyliği içinde kalarak insancıl bir ortak payda aracılığı ile çoğullaşabilmiş insanlar arasında bir ortaklaşa varılmamış reel-dünyanın aşılması için izlenmesi gereken yolu gösterecek olan bilişsel bir yabancılaştırımın da naturalistik ya da realistik bakış içinde gerçekleştirilemeyecek oluşudur. Başka bir deyişle, dış gerçekliğin okuyucu tarafından yargılanmasını kurgusal (fictional) bir gerçeklik oluşturmak durumundaki roman türünün, günümüzde, okuyucusunu, amprik bilincini aşabileceği gelişkin bir bilişsel boyutu da olan kendi roman gerçekliğine katabilmesinin de, işin daha en başında (gerçekliğin amprik bilinçle sınırlı kalmaksızın her yanıyla irdelenmesinin öncesindeki «tasvir» aşamasında) naturalistik ya da realistik bakış tarzının kısıtlayıcılığından kurtulup; «düşsel» bir görünüme bürünmüş yaşama, aynı anda, hem ortaklaşa hem de öznel olarak bakılabilecek yeni bir bakış

(tasvir) tarzına varmasına bağılı oluşudur. Romanın, bunu başaramadığı sürece, «bilimin ve teknolojinin» bile tek bir sınıfın ya da kesimin bilimi ve teknolojisi durumuna getirilerek, araçsallaştırılmış insan ilişkilerini kendisine temel alan bugünkü reel-toplum tarafından sistemin etkinliğini sürdüren yeni bir ideolojiye dönüştürüldüğü modern dönemin şimdiki aşamasındaki insanın dış ve iç gerçekliğini doğru tasvir edebilecek ve doğru irdeleyebilecek bir bilişsel yabancılaşım (estrangement) düzeyine erişemeyecek olacaktır.

Romancının kendisinin de, roman okuyucusunun da, Benjamin' in 1870'ler Fransa'sındaki lirik şiir geleneğinin karşılaştığı yeni toplumsal durumu açıklarken söylediği gibi, «Yaşamda tek bir sınıfın egemen olduğu modern zamanların başlangıcından itibaren, kendi ellerinden alınmış bir yaşam içinde kendilerinin sayabilecekleri bir dil'den bile yoksunlaşmış» insanlar olarak birlikte yaşam üzerine konuşabilecekleri ve onları pozitivistik bir kabullenime sürüklemeyecek bir dil'e yeniden kavuşabilmeleri bile, romanın günümüzdeki bu sorunlarının çözümlenmesine bağılı bulunmaktadır. Naturalistik ya da realistik bakışın dışına çıkarak insanın iç ve dış dünyasını düşsel bir zenginlik içinde «tasvir» etmeye aynı anda da, bu düşsel zenginlikteki «tasvir» içinde biraraya getirebildiği kendisi ile okuyucularını reel-dünyanın pozitivistik kabulleniminden kurtaracak bilişsel bir yabancılaştırımı da kullanmaya özenen Marquez'in (ve benim bilemediğim bu yolu izleyen yeni romancıların) roman türüne açtığı yeni ufuk, bu açıdan, son derece önemli ve anlamlı bir ufuk sayılmalıdır.

XI— BİLİŞSEL YABANCILAŞTIRIMDAN KAÇINAN FANTASTİK ROMANLAR VE DÜŞLERİMİZİN DE REEL-TOPLUMUN EGEMENLİĞİ ALTINA SOKULMASI, BİLİNÇ ENDÜSTRİSİNİN KARŞISINDA ÖZGÜRLEŞİMCİ TOPLUMSAL KURAMIN DÜŞLERİMİZİN ÖNEMİNİ YETERİNCE VURGULAMAMIŞ OLUŞU

Yabancılaştırımı bilişsel boyutundan yoksun tutarak kullanan fantastik romanlar da vardır. Bu tür romanların bir önceki fragmanda incelenen özgürleşimci fantastik romanlarla hiç bir ilgisi yoktur. Bu tür romanlar, tıpkı eskinin mitolojileri gibi ya da Aydınlanma öncesindeki basit ve geri yaşamda kendi birbaşnalığı içinde düşlerini kendisi üreten halkın masallarındaki gibi, amprik

dünyayı insanın sorumluluk ve yetkisinin dışında bir değişmezlik dünyasına dönüştürür. Böyle algılanmasını pekiştirerek reel-yaşamın amprik algılanışının oluşturduğu aldanımı kitle toplumu insanı için süslerler. Hele hele, çağımızda bunların endüstriyel üretim içinde üretilip aynı anda yüzbinlerce insanın önüne «konulduğu» düşünülecek olursa, fiziksel olarak milyonlarca ayrı dünyalarda yaşayan çağdaş insanların kendi özgün yaşam mekânlarında kendi başlarına düşler kurmasını bile önleyen bu romanların anlattıkları öyküler dünyamızda değilde, uzaydaki galaksilerde geçse bile, yarışmacılığa, kazanımcılığı, eşitsizliği, kırıncılığı insana doğal gösteren felsefeleriyle reel-dünyamızı olumladıkları anlaşılacaktır. Gerçekten, reel-dünya karşısında aldanımdan yana olan bu tür fantastik romanlar, doğrudan doğruya, yaşadığımız reel-dünyayı olumlamaya yöneliktirler. Üstelik bunu yaparken, birbaşnalığı içinde «bırakıldığında», değiştiremediği reel-dünya karşısında tarihin zaman boyutu dışında da olsa, kefaretçi (redemptive) düşler görececek olan çağdaş kitle toplumu insanına bu olanağı da bırakmamakta; bir başnalığı içindeki bu düşçü insanın bu yeteneğini de köreltmektedirler. Varolan toplumsal sistemlerin temel değerleri ve kurumlarını olumlamayı terketmeksizin, bu sistemlerin değişebilir ikinci, üçüncü dereceden değer ve kurumlarına karşı çıkar görünerek geliştirdikleri farklılaştırılmış kitlesel düşler aracılığı ile milyonlarca insanı, işlik'teki etik'in tamamlayıcısı olabilecek genelleştirilmiş, yaygınlaştırılmış, çelişkiler içinde homojenleştirilmiş bir **leisure** etik'ine hapsedmektedirler. Böylece, işlik dünyasındayken gözle görülebilir bir otorite ve hiyerarşi düzenlemesi içinde yaşayan modern toplum insanı, işliğin dışındaki «serbest zamanında» da, işlikteki çalışma dünyasının yarışma, kazanma, aldatma, eşitsizlik, baskı altında tutma ve metalaştırma olgularını olumlayan etik'inin disiplini altına alınmış olmaktadır. Ya da daha açık anlatımla, işlik'teki yaşama üslubu, «serbest zamanlardaki» yaşama üslubunu da kendisiyle özdeş kılarak reel-dünyamızın, düşlerimizin dünyasına da egemen olmasına yöneltmektedir. Bu ise modern çağlarda reel-dünyaya karşı bilişsel bir karşıtlık geliştirmesi hergün biraz daha güçleşen insanın reel-dünyanın karşısında açık referent'ları olmayan düşlerle olsun bir özgürlük alanı arama çabasının tümüyle umutsuzlaştırılması olmaktadır.

Reel-dünyayı olumlayan bu tür fantazyaları üretip satan günümüz toplumlarının Bilinç Endüstrisinin bu bilinç biçimlendirme politikası karşısında şunu bir an önce aramız gerekiyor: Daha

insanca bir yaşamı oluşturmak isteyen her toplumsal kuram, kendi kuramsal açıklamaları arasında, düşlerimizin özgürleşimci amaçlar açısından taşıdığı anlamı da açıklayabilecek kuramlar geliştirmek zorundadır.

Günümüz toplumlarında Bilinç Endüstrisi yalnızca bilişsel düzeyde biçimlendirmiyor kitleselleştirilmiş çağdaş toplum insanlarını; bu biçimlendirme işlemine yaşamın olgularını, bu olguların ilişkin oldukları açık referent'lerden yoksun bulunduğu için, yeterince anlatıp açıklayamayan ve bu yüzden çoğu kez küçümsenen düşlerimizden başlıyor. Temel değer ve kurumlarını değişimden uzak tutabilmek için yüzeydeki görünümünü hergün alkıl almaz boyutlarda değiştiren günümüz toplumları karşısında çağdaş kitle toplumu insanının hızlı akışkanlığı içinde izleyip algılamak zorunda bulunduğu bugünkü yaşamı bilişsel düzeye varamayan düşsel açıklamalar aracılığı ile anlamlandırmaya çalıştığı unutulmamalıdır. Bu bakımdan, günümüz reel-toplumlarındaki Bilinç Endüstrisinin işe, düşlerimizden; yaşadığımız dünyanın bilişsel düzeye varamamış tasarımlarından oluşan düşlerimizin dünyasından başlaması çok anlamlıdır. Böyle yapmakla, Bilinç Endüstrisi bize, aynı anda, hem bizim düş görme yeteneğimizi «evcilleştiren» düşler satmakta; hem de endüstriyel üretimle bize sunduğu bu düşlerin gerçekliğini tüller arkasına sakladığı reel-dünyayı bize düş görmekten başka umut kapısı bırakmayacak bir biçimde düzenleyebildiği için Bilinç Endüstrisi, reel-dünyayı sürdürerek bize düş satabilmekte; sattığı düşlerle bizim düş görme yeteneğimizi evcilleştirdiği için de, bizim aracılığımızla, aynı reel-dünyayı etkinliğe kavuşturup onun yeniden üretimini kolaylaştırmaktadır. Böylece, Bilinç Endüstrisi kendisi ve ardındaki asıl gücü elinde tutan diğer endüstriler için Altın Yumurtlayan Tavuğu hem çok yumurtlayan hem de sağlıklı bir tavuk olarak sürekliliğe kavuşturabilmektedir. Tüm bunları, çoğu kez, yaşamı değiştirmekte **Toplumsal Kuram** açısından yeterince önemsemediğimiz, hatta **Toplumsal Kuram**'ın «basitleştirilmiş» yaygın versiyonlarında yararsız bile saydığımız «düşler» düzeyinde başlattığı düzenlemeler aracılığı ile yapabilmektedir.

XII— ETİK'İN SON DURUMUNUN BİLİNMESİ NİÇİN GEREKİYOR YA DA «ÖRSELENMİŞ İNSAN'IN» YABANCILAŞMA İÇİNDEKİ BUGÜNKÜ BENLİĞİNE REEL-TOPLUM İÇİNDE KALARAK SERBESTİ İSTENMESİ YETERLİ BİR MODERNİZM SAYILABİLİR Mİ?

Yabancılaştırılmış bakış tarzını kullanan ve bilişsel boyutta da birşeyler yapmaya çalışan kimi romanlar ise, ayrıca ele alınması gereken bir üçüncü alt-tür oluşturmaktadır. Bu tür fantastik romanlar, ciddi bir tutumla incelenmedikçe özgürleşimci fantastik romanın en gelişkin karşıtlarıdır bu romanlar. Bu özellikleri, bilişsel boyuttaki yanlış açıklamalarından ileri gelir. Verili toplumun etik'i tarafından olumlanan değerlere, açıklamalara karşı çıkma savındaki bu romanlarda insan'ın yabancılaşmadan özgürleşmesi sorunu, gelişkin Toplumsal Kuramdan yoksun kalınarak ele alındığı için, yanlış çözümlere varılmaktadır. Temel çizgileri ile ifade edilecek olursa, bu tür fantastik ve «özgürleşimci» olma savındaki romanlarda yabancılaşma sorunu **emancipation from the self** sorunu olarak değil, **verili toplumdan istenen bir liberation for the self** sorunu olarak kavramsallaştırılabildiği için, çağdaş insan sorununa bulabildikleri, öneribildikleri çözüm verili toplumlardaki **örselenmiş insan'ın** toplum tarafından hoşgörü ile karşılanması; verili toplum tarafından sapkın ve dışarıklı sayılmamasının sağlanması olmaktadır. Üstelik, yaptıkları bu işin verili toplumun etik'i tarafından kendi doğallığına kavuşmaktan alakonulan insan'ı doğallığına kavuşturmak; insan'ın doğallığını etik karşısında savunmak; insan'ın doğal yanlarını baskı altında tutan etik'e karşı çıkış olduğunu ileri sürmektedirler.

Oysa ki, insan'ın doğal yanlarının özgürce ve sınırsız olarak gerçekleştirilebilmesi insanın toplumsal ilişkilerinin gelişkin ve özgür bir toplumsal yaşama varıncaya kadar geliştirilmesi aracılığı ile mümkün olabileceği için, ortadaki verili toplumun bu evrimden geçirilmesi gereğini unutan böyle bir **doğallığın meşrulaştırılması** anlayışı insan'ın doğal yanlarının özgürce gerçekleştirilmesini sağlayamaz. Böyle bir anlayışla varılabilecek sonuç, Tarih içinde evrimlenen **emeğin değişik biçimleri** dönemlerine rağmen henüz doğal yanını toplumsal yaşamı aracılığı ile (kültür üreten canlı olarak) özgürce gerçekleştirilebilmiş **insan** durumuna gelememiş; bugüne kadarki çeşitli toplum biçimlerine rağmen hâlâ kendine ve kendi doğal yanına yabancılaşmış **noksan insan** olarak yaşayan bu-

günkü insanı tüm örselenmişlikleri, tüm sapkınlaştırılmışlıkları içinde **doğal insan**'ın (yabancılaşmamış insanın) yerine ikame etmek olmaktadır.

Ne Mark'ta, ne Engels'te insanın doğal yanlarının gerçekleştirilme sorunsalının bu biçimde bir yarım insan, bir örselenmiş insan için reel-toplumda serbesti istenmesi olarak ele alındığı söylenebilir.

Hegemonik ideolojisini, son derece çelişkin bir yapı, sonsuz esneklik içinde oluşturabilen; bunu sağlamak için tarihin en gelişkin ekonomisine sahip bulunan modern toplumlar böyle bir hoşgörüyü göstermeye zaten kendileri de epey bir süredir hazır durumdadır. Çünkü, aşırı derecede rasyonelleştirilmiş, merkezileştirilmiş ve bürokratikleştirilmiş bugünkü modern toplumlarda tüm insansal ilişkilerini bu dış gerçekliğe göre araçsallaştırılmıştır. İnsan ilişkilerini böyle yaşamak durumunda bıraktığı insanlara toplumun yaşama sevinci duyurabilmesi; onları işlikte ve serbest zamanlarında sistemin istediği ölçüde şevkliği, tüketici, düzenden yana şair ya da düzenden yana romancı yapabilmek ve yaşar tutabilmek için bu yapay olumsuzluklara (artificial negativities) sisteminde gereksinmesi vardır. Üstün düzeydeki üretkenliklerini etkin (müessir) ve sürekli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için, reel-yaşamın tükenen **kendiliğindenlikli** yaşam alanları yerine, sözde-kendiliğindenlikli yaşam alanları oluşturmak zorundadırlar.

Fantastik anlatımı, bilişsel boyutuyla birlikte kullanması gereken özgürleşimci fantastik romanda, bu nedenle, romancının çağdaş toplumsal yaşamın ve onun içinde onunla diyalektik bir ilişki içinde yaşayan bireyin sorunlarını bilebilmesi; bunun için çeşitli bilimsel kuramlardan ve bilgilenim alanlarından yararlanması gerekmektedir. Üstelik, bu yeteneği «sanatçı» kimliği içinde kalarak kazanabilmesi gerekmektedir.

Bunu yapmadıkça, fantazyaya örüntüsü içinde kalarak bizi karşı tavır almaya yöneltmek isteyeceği etik'i tanımayacağı için, romanıyla yabancılaşmadan özgürleşmeyi değil, yabancılaşma içindeki benliğine hoşgörü göstermesini isteyebilecektir yalnızca...

Sanırım, Marshall Berman'ın «Modernleşme ve Modernizm» üzerine yazısı da günümüzün sanatçısının aldanımcı olmayan bir modernizme erişebilmek için yalnızca Marxist Kuramın açıklamaları ile yetinmeyi kabul etmemekle beraber, halen en gelişkin Toplumsal Kuram olan Marxist Kuramı, kendisine, bilişsel boyutta,

«asgari çıkış noktası» sayması gerektiği yolunda söylediklerinde de bu nokta belirtiliyor (*).

Fantastik bir anlatım içinde reel-dünyaya ve onun aldanımcı görünümüne karşı çıktığını savunan romancının, demek ki, hem **modernleşme** olgusunun ve sanatın bu olgunun ortaya çıkışından sonra izlemesi gereken **modernizmin** ne olduğu sorusunu; hem de, modern toplumda tutarlı bir modernizm anlayışına erişebilmek için, karşı çıkacağı reel-toplumun etik'inin ne olduğunu, günü gününe, ne gibi değişiklikler geçirmekte olduğunu bilmesi, izlemesi, kuramsal düzeyde de bunların anlamını görebilmesi gerekiyor.

Bunun için de, benim sığ bilgilerimle söyleyecek olursam, modern toplumun ortaya çıkışından günümüze kadarki değişiklikleri anlayabilmekte yararlanabileceği Marx'ı, Engels'i olduğu kadar, Alexis de Tocqueville'i, Thorstein Veblen'i, Georg Simmel'i, Johan Huizinga'yı, David Riesman'ı, C. Wright Mills'i, Frankfurt Okulundan Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Leo Lowenthal, Walter Benjamin gibi düşünürleri; bunlardan yararlanan Jürgen Habermas, John Fekete, Paul Piccone, Tim Luke vb. gibi yeni yeni yazarları; Raymond Williams, Terry Eagleton gibi yeni İngiliz yazarlarını ve daha nicelerini okuması gerekiyor. (Romancılarından kimleri okuyacağını ise romancı olarak kendisi bulacaktır).

Bu kadar çok yazar okunur mu? Okunabilir. Okunmalıdır da... Bugünkü reel-toplumların varlıklarını sürdürebilmekte nasıl bir etik'e dayandıklarını anlamak, özgürleşimci romanın etik'e karşı çıkmasını doğru ve günümüzün koşulları açısından geçerli bir biçime kavuşturabilmesi açısından gerekli olduğu için tüm bu yazarları ve daha başkalarını da okumak gerekiyor.

XIII— REEL-DÜNYANIN İÇİNDEKİ ÖZGÜRLEŞİMCI BİLİŞSEL ÖGELERİ ARAMAK YERİNE YALNIZCA DÜŞ GÖRMEKTE DİRENEN HALK MASALLARINDA VE ÖYKÜLERİNDE HERŞEYİN DÜŞLERDE MÜMKÜN OLMASININ GERÇEK-LİKTE HERŞEYİN EBEDİYEN İMKANSIZ OLDUĞU ANLAMINA GELMESİ

Halk öyküleri ve masallarındaki yabancılaştırım, bilişsel boyuttan yoksun olduğu için, bunlarda amprik dünyaya karşı belirli

(*) Marshall Berman, «All That is Solid Melts in to Air»

bir kuşku duyulmaktaysa da bu kuşku reel-dünyanın ufkunun dışına çıkma çabası ve isteği ile desteklenmez. Reel-dünyanın içindeki değişimci bilişsel (cognitive) olanaklara kayıtsız kapalı bir düştür bunları. Bu düş reel-dünyanın benzerini oluşturmaya yöneliktir. Fantaziyaları aracılığı ile bu masallar reel-dünyanın amprik görünümünden uzaklaşırlar. Ama düşünsel ve tasarımsal zihin yeteneğini reel-yaşamın (realitenin) içindeki saklı özgürleşimci eğilimlerini anlayıp ortaya çıkarmak için değil; düşüneyü reel-yaşamdan biran için koparmak, ayırmak için kullandıklarından herşeyin düşlerde mümkün, gerçeklikte ise ebediyen imkansız olduğunu söylerler.

Masallardaki, öykülerdeki uçan halılar; bir vuruşta herkesin kafasını koparan yiğitler; kesik kafalarıyla düşmana kılıç sallamaya devam eden cengaverler; «açıl susam» deyince, açılıp, bitmeyen nimetler dağıtan sihirli similer, insanın aslana, cadıya, sıçana dönüşmesi gibi değişimler, gerçekte, amprik dünyanın yasalarına karşı çıkmaktan çok, bu yasaların görmezden gelinmesi için işlevlendirilmişlerdir. İnsanın içindeki istekleri dile getiren (wish-fulfilling) öğedirler, ama bu isteklerin nasıl gerçekleştirilebileceğini hiç dert edinmezler. Uçan halı amprik algılamayla varlığı öğrenilmiş bulunan gerçekimi yasaından kaçınmak için bir araçtır. Herşeyi değiştiren «sihirli lamba» her kötüyü yenen kahraman (bu ister Battal Gazi, ister Western'lerdeki kovboy, ister son yılların uzay operalarındaki iyi robotlar, isterse bireysel başkaldırıyı yücelten kimi filmlerdeki anomik tipler olsun) ise, yaşanan Tarih dilimindeki toplumsal ilişkilerin belirlenim yasalarını görmezlikten gelmenin, bu yasaları açıklama çabasından kaçınmanın aracıdır. Reel-dünyadan kurtuluşu; fantazyanın tasvir ettiği bu başka dünyaya erişmeyi bir üst-güce iman besleyerek bağlanma ile ya da esrikleşme ile mümkün birşey olarak gösterirler. Düşlerde görülen yeni yaşama erişmenin sihirsel yollarla, imanla olabileceğini savunurlar. Düşlenen yeni yaşam ise, «kötülerin» yerine «iyilerin» geleceği bir başlangıç, taki durumun yeniden kurulmasıdır.

Bu semantik yapı, günümüzün **Superman** çizgi romanlarında, uzay operalarında, reel-topluma katılmamayı ve onun dışında ayrı ve özgür bir **gemeinschaft** oluşturabileceğini öneren popüler müzik ürünlerinde bile aynen görülmektedir. Aslında, tüm bu eski ve yeni «masal» türlerinde gerçekliğin karşısında acı çeken insana kendini özgürleştirme için çıkar bir yol gösterildiği söylenemez. İnsanlığın kültürel evrimi sonunda bugün ulaşılmış bulunan insanın zi-

hinsel yeteneklerinden tümüyle vazgeçmesi; yaratıcılığın yok-sunlaşp entellektüel anlamda kendini reddetmesi, düşlerinden çık-maması önerilmektedir.

Halk masalları (folk tales) için belirtilmesi gereken ilginç bir nokta da bu masalların ekonomik, kültürel ve siyasal yönden alt konumdaki sınıf ve kesimler arasında yaygın olanlarının, 17. ve 18. yüzyıldan itibaren, daha önceki dönemlerdeki halk masallarından daha teskin edici, daha rahatlatıcı, daha basitleştirici (simplistik), daha bireyci olmaya başladıklarıdır. Bu gelişme, kapitalizmin gelişmesine koşut olarak artan sınıflar arası ekonomik, siyasal ve kültürel farklılaşma içinde gitgide gerileyen alt sınıf ve kesimlerin reel-yaşam karşısında zihinsel gerilemelerinden (retrogress) ileri gelmektedir.

Modern toplumlarda üçüncü sektör denilen ticaret ve hizmet-ler sektöründe yeralanlar geniş kalabalıklar oluşturmaktadır. Küçük girişimcilik alanları ise daralmaktadır. Jerome Bentham'ın, Marx'ın **Kapital**'deki sözleriyle, «İngiliz küçük girişimci bakkaliye-lerinin kafasıyla» düşünüp anlattığı dünyadan çok daha rasyonel-leştirilmiş bir dünya oluşturmuştur, günümüzün kapitalizmi. Üçün-cü sektörde yer alanlar «büyük girişim» biçiminde yeniden örgüt-lenmedikçe (rasyonelleşmedikçe) eriyip yokolma tehlikesi ile karşı karşıyadırlar. Yukarı katmanlar arasına geçebilenler azalmaktadır. Aşağılara; eski günlerin «proletarya» kesimine benzemese de, top-lumun en altlarında yer alan işçi ve emekçiler arasına «düşmek» ise bu kesim için yaşanan bir karabasan halini almıştır.

İşçi ve emekçiler ise, topluma yayılan burjuva ve küçük burju-va «yaşama üslubunun» etkisiyle beklenti düzeylerini yükseltmiş-lerdir. 19. yy. proletaryasına hiç benzemiyor gibidirler. Ama yük-selen tüketim düzeylerine karşın, reel-toplum içinde elde ettik-leri statüler, özsüz statüler olmaya devam etmektedir. Üst sınıftan kişilerle aynı yaşam alanlarını paylaştıkları yönler, modern top-lumların demokratikleşmiş gibi görünen bazı ritüellerinin yerine getirildiği **formel** yaşam alanlarında ya da üst sınıfların «tatile çık-mak» için şöyle kısa süreyle «gezindikleri» yaşam alanlarında ola-bilmektedir. «Tatile» çıkmak için dolaşılacak bu alanların dışında seçkinlerin kulüpleri, yüzme havuzları, çocukların okuttıkları okullar, oturdukları semtler, okudukları dergiler, tatile çıkmak için gittikleri yerler, iş ilişkilerini yürüttükleri restoranlar, gece kulüp-leri, giyindikleri mağazalar, ayrıdır, farklıdır.

Toplumun geçerli etik'i ise, herkesi aldığı ücretiyle, kazancıyla, giyindiği elbiseleriyle, «üzerinde taşıdıkları» ile değerlendirmektedir. Para aracılığıyla sağlanan eşitlik ilişkileri sürmektedir toplumsal ilişkilerde. Öte yandan, Jerome Bentham'ın «mutluluğa giden yolda herkesin bireysel olarak yola çıkabileceği ve toplumun bu yolculukta kimseye sınırlama koymaması gerektiği» yolundaki etik anlayışı egemen duruma gelmiştir. Bu durum herkesi yarışa katılmaya mecbur bırakmakta, herkesin yeri bu yarışa bağlı olduğu için, herkes herkesi kendisi için «hasım» olarak görmektedir. «Kapılar» çok dar olduğu için, bireysel yoldan mutluluğa gidış çok itişli kakışlı olmakta; alt-kesimlerde can ve mecal bırakmamaktadır. Küçük burjuvazide ise yükselmek için yıllar süren öğrenim yaşamı, «bilgi sermayesinin» ömrünün son dönemlerde doktoralı okumuşlarda bile on-onbeş yıla kadar düşüp kısaldığı için, anlamını yitirmiştir. İleri sanayi toplumlarında yüksek öğrenimdeki bilgiler on-onbeş yılda bir neredeyse tümüyle yenilediğinden, uzun öğrenimlerden geçerek yükselmek yolu da kapanmaya başlamıştır. Kırkbeş-elli yaş gruplarında yıllarca yönetici pozisyonuna gelme hayalleriyle yaşayanlar, emeklilik öncesindeki son on yıllarını doyum sağlayıcı bu yerlere gelemeyen, yeni doktora yapmış genç elemanlar tarafından «kullanılmaz» duruma getirilmektedir.

Tüm bunlar ve benzeri başka birçok nedenlerle, üçüncü sektörde küçük burjuva kesiminde «yukarı çıkamamanın» ve «aşağılara düşme korkusu»nun yarattığı bir «düş görme» ve «masal arama» gereksinmesi ortaya çıkmıştır.

Öyküleriyle, öykülerinin semantik yapısıyla hepsi birbirinin aynı olan «best-seller» kitaplar, popüler magazinler, popüler sinema filmleri, popüler müzik ürünleri, astroloji sütunları ve dergileri, dedektif ve casusluk romanları, vb., işte, bu kesimlerin bu yaşamı bir düş olarak görebilme aranişına yanıt vermeye çalışmaktadır. «Ayağın baş, başın ayak olmasına» yol açmadan, dünyanın şöyle «hafifçe» değişeceği; yalnızca kendilerini yukarlarda biryerlere getireceği sarsıntısız değişimleri vaad eden «düşler» bu nedenle yayılabilmektedir, bu kesimler arasında. Bu düşler, kendini değiştirmeden biçim değiştirip «kötü» olan başka insanlar yerine, «iyi» olan kendilerini getirecek olan «ölümden sonra dirilme» ile vaadedilen «kurtuluş» mitosunun milyonlarca insana dergiler, «uzay operaları» astroloji sütunları aracılığı ile 'satılmasına' yaramaktadır.

Kısacası, «akıl ve bilim çağının insanı» denen bu kesimlerdeki milyonlarca insan, yaşamı anlamak yerine, yaşamı olumlayan, ama

yalnızca kendisi için küçük kurtuluşlar vaadeden popüler kültür ürünü modern «masallar» aramaktadır.

«Halk öyküleri» ve «halk masallarının», günümüzde modern teknolojinin olanaklarıyla alabildiğine albeni kazanmış görünümünde bu denli yaygınlaşmış olmasının nedeni budur.

XIV— GOTİK ROMANIN HALK MASALLARINDAN FARKI; AMPRİK DÜNYAYA VE ONUN YASALARINA HUSUMET DUYMASI; AMA BU HUSUMETİNİN BİLİŞSEL BİR TEMELDEN YOKSUN OLMASI NEDENİYLE SONUÇTA, GERİCİ BİR NİTELİK KAZANARAK REEL-TOPLUMU DEĞİL, İNSAN'I VE YAŞAM'I HUSUMET NESNESİ DURUMUNA GETİRMESİ ÜZERİNE

Gothic Roman ve **Gogol** örneğinde fantazyanın işlevi de konumuz açısından ilginçtir. Gotik Roman, halk masallarındaki tutumun tersine, amprik dünyaya ve yasalarına karşı kayıtsız kalamamıştır. Gotik Roman, amprik dünyaya ve onun yasalarına karşıttır. Husumet duyar reel-dünyaya. Onun amprik algılanma biçimine de karşı çıkmak ister. Ama, bu karşı çıkışını bilişsel bir temele oturtamadığı için, reel-dünya ve onun yasaları ile kendisi arasında doğallık-üstü (supernatural) bir öge aracılığı ile (örneğin, Gogol'un Burun'da yaptığı gibi) ilişki kurarak bir gerilim yaratır. Okuyucusuna, reel-dünyanın karşısında bu reel-dünyanın amprik algılanımına seçenek oluşturacak bir başka dünyayı, bir başka yaşam üslubunu bilişsel olarak gösterebilmek, ortaya koymak gerektiğini düşündürmez, hissettirmez. Yalnızca, reel-dünya karşısında yazarın ve yazarın kendisine katılacak olan bu türün «müptelası» okuyucuların duydukları bilişsel nitelikten uzak kaba husumetini dile getirir. Bu husumeti dile getirirken amprik ortama **anti-cognitive** bir takım sözde yasalara dayanarak karşı çıktığı için, amprik algılanmanın sürdürdüğü illüzyonu hiç de ortadan kaldırmaz.

Öte yandan, amprik ortamın seçeneği olan karşıtını bilişsel olarak gösteremeden reel-topluma karşı duyulan husumeti akılsızca kışkırttığı için okuyucusunu «herkese» av olabilecek hırçın, umutsuz, sinik biri durumuna getirir. Yabancılaşmanın yoğunlaşmaya başladığı dönemlerde ortaya çıkan bu türdeki **anti-cognitive** karşıtlığın siyasal planda gerici sonuçlara yolaçtığı görülmektedir. Reel-toplumun bir seçeneğinin bulunabileceğini yeterince vurgula-

madan, genel anlamda, yaşama karşı kamçıladiğı bu husumet sonucunda okuyucusunu, toplumsal yaşam karşısında ürkek, kuşku-
cu, inançsız biri durumuna getirdikçe, onu, toplumdaki kendisinin
egemen olamadığı değişmelere karşı gözü yılmış ve istikrar arayan
bir düzen yanlısı durumuna getirir. Bu istikrarı sağlamayı vaade-
den otoriter politik hareketlere eğilim yaratır. Böylece, reel-toplum
karşısında husumet duyarken, bilinçsizce, reel-toplumunu daha bir
sıkılayacak olan siyasal hareketlerin müşterisi/nesnesi/tabanı (cli-
entile) durumuna gelmeye hazır edilgen kişilere dönüşür.

Mödersleşme sürecinin ivmesi arttıkça yoğunlaşacak olan ya-
bancılaşıma olgusu karşısında, böylesi insanlar tümüyle tutucu bir
tavırla, toplumdaki bu korkutucu «gidişatın» eski günlerin «soylu»,
«faziletli», «güçlü» kesim ya da kişilerine «kurtarıcı» kişi ya da ke-
simlerin «zuhur edip» yaşama yeniden egemen olması ile durduru-
labileceğini düşünüp düşlemeye başlarlar.

Günümüzde romanda ve sinamada «tekinsizlikler türü», «deh-
şet türü» ve «korku türü» de bu aynı işlevi yüklenmiştir. Reel-top-
luma karşı duyulan husumeti dile getirerek «iyi gişe yapan», ya da
«best-seller» olan bu film ve romanların ardındaki Bilinç Endüstri-
sinin, bu türlerin siyasal kültür açısından ne denli tutucu etkileri
olacağını düşünmemesine, bilmemesine inanmak zor... Ama bunun
tümüyle, **Bilinç Endüstrisi**'nin «mel'anetiyle» açıklanamayacağını
unutmamak gerekiyor. Romancı, roman yazarlığını yalnızca dar
bir edebiyatçılık sorunu olarak gördüğü sürece, Gotik Roman tü-
rüne yönelmeyi reel-topluma ve onun romancının görebildiği «hali»
olan geçerli ve yaygın yaşama biçimine karşı çıkmanın gereği saya-
bileceö; Gotik Romanın reel-toplum karşısındaki bilişselleşmemiş
karşıtlığının nasıl eninde sonunda reel-toplumdan yana bir otorite-
cilik ve güce tapınmayla sonuçlanacağını göremeyecek, anlayama-
yacaktır.

XV— ETİK'İN ÖNBELİRLEYİCİLİĞİ SORUNU: HOMEROS'TA- Kİ OLUMLU BAŞLANGICIN THOMAS HARDY VE HEN- RICK IBSEN'İN NATURALİZMİNDE GERİYE DÖNMESİ

Burjuva romanının etik'ten bağımsızlaşmaya dayanan algılama
geleneğini terketmesi ve Thomas Hardy'nin naturalizm'e getirdiği
mitik bakış birçok bakımlardan ilginçtir. Burjuva roman geleneği-
nin temel özelliklerinden biri, bilindiği gibi, romandaki kişilerin

(figürlerin), fizik dünyanın (toplum da bu dünyanın içinde yer almaktadır) ve bunlarla anlatılan öyküdeki olayların gelişme çizgisinin, romandaki olayların varacağı sonucun yaşanan toplumun etik'inden bağımsız olarak gelişebilmesidir. Bu özellik, Aydınlanma Geleneğinin insan'ın kendi dünyasını özgürce yeniden kurabileceği yolundaki ilerici felsefesinden gelmektedir. Bu felsefenin desteği ile, romanın ortaya çıktığı zamanlara kadar yaygın olan anlatı türlerindeki (mitolojik öyküler, halk masalları vb.) Shakespeare ve Boccaccio'daki dönüşümün başlangıcındaki metafiziksel bakış ya da algılama terkedilerek realistik (ya da naturalistik) algılamaya geçilmiştir. Bu algılama değişimi ile birlikte, anlatılan öykülerde yer alan kişiler, dış gerçeklik ve romanın öyküsünün gelişmesi ve varacağı sonuç önceden etik tarafından ayrıcalıklı konuma getirilmeyen romandaki figürlerin kendi aralarındaki insan ilişkileri tarafından belirlenmeye başlamıştır. Bunun sonucu ise, romanda etik'e bağlı' bir önbelirlenimin ortadan kalkması; böyle bir önbelirlenimin ideolojik bir empozisyon sayılması; anlatı türünün kendi türsel arılığının bozulması sayılması olmuştur. Öykü anlatıcısının, anlattığı öykü karşısında bağımsızlaşması da dış dünyanın algılanmasındaki bu değişiklikten sonra mümkün olabilmektedir. (Bunun en iyi örneği ise Balzac'tır).

Mitik ya da metafizik algılamadan, realistik ya da naturalistik algılamaya geçişle birlikte etik ile insan dünyası arasında anlamlı bir bağlantının olması gereği ortadan kalkınca, roman yazarı, kişilerine, romanda anlatılan dış dünyayı ve anlattığı olayların seyrini toplumun o günlerde olumlamadığı, hoşgörü gösteremediği boyutlarda da **kurgulayabilme**; böylece, dış dünyaya kendi «gözü» ile bakabilme olanağı bulmuştur. Yazınsal ürünü aracılığı ile kendi dış dünyasına onun geçerli etik'i dışında özgün ve yeni anlamlar verebilmeye; kısacası, anlatısı ile, bu dış gerçekliğin zihnimizdeki görünümüne müdahale edebilmeye başlamıştır. Bu büyük değişikliğin ortaya çıkışında, sanırım, o zamana kadar ki yaşama biçiminin ve etik'in **tümlüklü bir gelenek** olarak toplum bütününe sosyalle edilmesini olanaksızlaştıran kapitalistik modernleşme süreci içinde beliren sınıfsal ve tabakasal farklılaşmaların gitgide önem kazanmasının büyük rolü olmuştur. Bir toplum biçiminin insan'ın önüne koyduğu yaşama üslubunu haklılaştıran ve bu yaşama üslubunu toplumdaki «bireyleri», onları belirli bir toplumun «kişileri» durumuna dönüştürerek toplumda sosyalle eden etik'in, insan ilişkilerinin maddi temellerindeki köklü dönüşüm dönemlerinde, eninde

sonunda, nasıl değiştiğini Tarihten biliyoruz. Bunun çok eski bir örneği, soy toplumundan siyasal topluma geçiş sürecinin ortalarında sözsöz anlatı öykülerinden de yararlanılarak yazılı metin durumuna getirilmiş bulunan Homeros'un İlyada ve Odysseia destanlarında görmekteyiz. Soy toplumuna oranla daha gelişkin bir toplum biçimi olan siyasal topluma geçiş süreci içindeki eski Greklerin İlyada'da tümlüklü geleneklerine sıkı sıkıya bağlı olduklarını; buna karşılık, Odysseia'da, tümlüklü gelenekten çıkışın başlandığını görürüz. Birinci destanda İnsan'a Grek dünyasının birinci sınıf Tanrı ve Tanrıçalarının kesinkes hükmetmesine karşılık, ikinci destanda İnsanın bir başka insan ile ve Doğa ile kurduğu ilişkilerde artık, insan olarak kendi «laik birikimine» başvurmasının öğütlen-diğini biliyoruz. Tanrıça Kirke'nin Odysseus'a, İthake'ye nasıl dö-neceğini, yolculukta başından nelerin gecebileceğini bilmek istiyorsa «Nil Nehrinin» (Okyanus Irmağının) denize döküldüğü yerdeki, Ölüler Ülkesindeki (Mısır) yaşlı biliciye başvurması gerektiğini söyleyişi, bu dönüşüm döneminde eski etik'in de değişmeye başlamış bulunduğuna işaret ediyor.

Bu ilk yazılı anlatı metinlerinde mitik anlatımdan tam olarak çıkılmamakla beraber, mitik anlatımdaki etik ögedeki bu laikleşme başlangıcına eski Grek insanının İ.Ö. 2000 yıllarında başlayıp İ.Ö. 530 ya da 560'lardaki Kleistenes'in üst yapı kurumlarını kurduğu hukuk düzenlemelerine kadar süren soy topluluğu yaşamından (siyasetin kabileler konfederasyonu örgütlenmesine dayandığı yaşamdan), siyasal topluma (devlete) geçtiği döneme denk gelmektedir. İçinde yaşanılandan daha gelişkin bir toplumsal yaşama geçiş süreci içinde, bu sürecin getirdiği birçok acıları insan, olarak yaşamakla birlikte, genel olarak bu süreç karşısında olumlu tutum takınmış görünen bir öykücünün gerçekleştirdiği yeni bir gelişmedir buradaki mitik anlatımdan çıkış başlangıcı. Öyküdeki kişiler, olaylar ve varılacak sonuçlar etik tarafından önceden belirleniyorsa da, İnsanın kendi kaderini belirlemek artık, yavaş yavaş, Olimpos Dağındaki (İda Dağı) en yüce Tanrıların işi olmaktan çıkıp, İnsana daha yakın olan ikinci sınıf Tanrıların da karşılabildiği bir iş olmaya başlıyor. Giderek, bu işte yetkinin İnsanın kendisine ait olabileceğini düşündürecek gelişmelerin yolunu açıyor bu eski destanların ikili yapısı.

Binlerce yıl sonra Aydınlanma Geleneğinin kendi içindeki tutuklanmasından sonra, XIX. Yüzyıla yakın dönemin yazarlarından Thomas Hardy'nin (1840-1928) ve drama sanatında ise Henrick Ib-

sen'in (1828-1909) kungunun (fiction) kişiler, olaylar zinciri ve sonucunun önbelirleniminden uzak olabileme özelliğini ortadan kaldıran **naturalizm** anlayışları ise roman geleneğinin (kurgu geleneğinin) bu doğal gelişme yönüne ters düşmüştür. Bu geriye yönelik değişim, verili toplum biçiminden ve onun içindeki yaşam üslubundan daha gelişkin ve özgür olanına geçişin tasarlanamadığı, umulamadığı, buna karşılık verili toplum biçimi içindeki yaşamın yarattığı acıların, insan sorunlarının ve yabancılaşmanın bunaltı ve bulantı yaratacak boyutlara eriştiği dönemlerde aydınlık yanını getiren burjuva romanının geçirmek zorunda kaldığı değişimi örneklemektedir. Thomas Hardy'nin romanda örneklediği bu değişim anlaşılacağı üzere Aydınlanma Geleneği ile ortaya çıkan burjuva roman geleneğinin artık kendine uzak düşmesi; kendinden kopması anlamına da gelmektedir. Çünkü burjuva romanındaki algılama biçiminin **naturalistik** ya da **realistik** algılama biçimi olmasına ve bu romanların bilişsel bir yaklaşıma sahip olmalarına karşılık (dolayısıyla anlatıdaki kişi, olay ve dış dünyanın ve bunlar arasındaki etkileşimin etik'ten bağımsız olarak gelişmelerine, anlatılmalarına karşılık) Hardy'nin romanlarında İbsen'in dramalarında bu algılama biçimi terkedilmeye başlamıştır. Hardy ve İbsen'in eserlerinde etik ve fizik dünya (toplum) arasında yeniden bir bağuntı; etik'in (tarihin değiştirilmesi olanaksız gibi gösterilen varolan koşullardan tutun da kişilerin biyolojik koşullarına kadar çeşitli araçlarla işlerlik kazandırılan) önbelirleyiciliği durumu sözkonusu olmaya başlamıştır (*).

Bunun nedeni ise Naturalizmin tarihçi okulunun, Darko Suvin' in deyişi ile «inanılması güç bir çağa yarı utangaç bir yüzle geçerlik kazandıran bir tür trajik mit anlatımına dönüşmesidir» (s. 11, dpnt. 4). Naturalizm böylece kapitalist sanatı toplumu yaşamına geçişten itibaren, yabancılaşmanın yoğunlaşmasına koşut olarak, gelişkin bir toplumsal kuramın açıklamalarından yoksun kalan (ya da bundan) kendisini uzak tutan küçük burjuva yazarlarının eliyle, verili toplumsal yaşamı haklılaştıran; verili toplum yaşamındaki,

(*) Sayın Berna Moran'ın Eleştiri Kuramları adlı kitabında belirtildiği gibi, insanlık için herşeyin karanlık ve umutsuz olduğunu söylemek de bir yazarın hakkıdır. Yaşanılan tarih dönemi bunun söylenmesini gerektiriyorsa, kuşkusuz sanatçı bunu söyleyebilmelidir. Ama Hardy'nin, Zola'nın yaptığı bundan çok farklı bir şey. Yaşadıkları dönemin umutsuzluğundan söz etmiyorlar; umutsuz bir dönemin nedenlerini yanlış bir düzeyde arıyorlar. Romanı, mitik gelenekteki gibi, dünyayı olumlayan bilişsel yanı olmayan bir anlatım türüne indirgemiş oluyorlar.

bu acıları çeken kişileri ve toplumsal sınıfların kendi kusurları, hatta kendi biyolojik kalıtım bozuklukları, ahlâksızlarıyla açıklayan metafizik bir anlatıma dönüşmüştür. Siyasal felsefedeki karanlıklaşmanın ve yaygınlaşan pozitivizmin aracılığı ile edebiyata aktarılması sayılabilir bu geriye yönelik değişim. Sanatçı, değiştiremediği dış gerçeklik karşısında, tıpkı trajik mitlerde olduğu gibi, fiziksel (toplumsal) nitelikteki olguları etik'e bağımlı kılarak gerçekliğin «acısını» kendisince telafi etmeye; reel-dünya'yı bir önbelirlenmişlik olarak görmeye başlamıştır. Hardy'nin ve İbsen'in bunu akıl ve bilim çağında yapmış olmalarında şaşırarak bir yan da yoktur. Çünkü, Aydınlanma Geleneğini kendi doğal gelişme çizgisinden geriye döndürmek isteyen egemen sınıfın ideolojisine karşı duracak konumda olmadıkları gibi, yazar olarak bu işte yetersiz kalmış olmaları da düşünülebilir. Aynı durum, daha sonraları Knut Hamsun'da da görülecektir. Knut Hamsun, Leo Lowenthal'in belirttiği gibi, naturalistik bakış tarzına dayanan roman geleneğinin anti-cognitive bir algılamaya dönüşümünü son noktasına kadar varırdacak ve Norveç'in işgalinden önce, Norveç Nazi Partisine kaydını yaptıracaktır. Böylece, yaşamın insan eliyle düzeltilip evrimlendirilebileceği yolundaki Aydınlanma Felsefesi geleneğinin uzantısı olan burjuva romanının bir kesimi Knut Hamsun ile birlikte, verili toplumsal yaşamın karşısında yenik küçük burjuva insanının yaşam'ın yerine, onun estetize edilmiş replikası olan ölüm'e övgü düzmeye başlamıştır. İnsan'ın kültürel gelişmesi içindeki gerçekleştirebileceği doğal yanlarının yerine, verili toplumdaki noksan insan'ın örselenmiş doğallığını koymaya yönelmiştir (*). Burjuvazi, romandaki bu dönüşüm sırasında, siyasal yaşamda Faşizme ve Nazizme yönelmiştir. Bu alanda da, Führer'in ve ırkın temsil ettiği üst kimlikler içinde erimeyi kabul etmekle insani varoluşunu ölüm'e teslim etmeye karar vermiştir. Yazında ve siyasette de değişmesinden korktuğu bir inorganik dünyayı (metalar dünyasını) değişimden kurtarabilmek tutkusuyla, organik-olanın yaşamına son vermeye; insan'a elinden aldığı yaşam yerine, estetize edilmiş bir siyasal yaşam içinde daraltılmış kimliği ile yaşayacağı ölüm'ü sunmaya karar vermiştir. Bunlar Lowenthal'de ve Benjamin'in «Alman Faşiz-

(*) Knut Hamsun'un doğal insan'ı, güçlü, iriyarı, yerleşik yaşama uyum gösteremeyen, kır-bayır dolayış duran biridir. Ne var ki, bu gezginliği boyunca çiftliklerde yatar kalkar ve hep çiftliklerdeki yavaşmaların, kahyaların kârlarıyla ilişki kurar. «Kahraman» tipi, geniş ve daha doyumsuz insan ilişkileri kuramaz. Aşkta da hep düşük kesimlerin kadınlarına erişebilir.

minin Kuramları» başlıklı ve Ansgar Hillach'ın «Siyasetin Estetize Edilmesi» başlıklı incelemelerinde ayrıntılı olarak anlatılır (**).

XVI— BİLİŞSEL YABANCILAŞTIRIMDA BİLİM-KURGU YAZI- NININ ÖNCÜLÜĞÜ, YABANCILAŞTIRIMCI TOPLUMSAL PRATİKTE BİLİM-KURGUNUN BİLİMİN ÖNÜNE GEÇ- MESİ

Bilim-Kurgunun yazında öncü durumuna gelerek toplumsal pratikte ve bilişsel boyutta yabancılaştırım aracılığı ile, XIX. Yüzyıl ortalarından itibaren hem bilimin hem de romanın reel-olan karşısındaki durulmasını aşmaya çalışması da, günümüzdeki roman sorunsalını aydınlatmak açısından ilgi çekici bir olgudur.

Roman geleneğinin başlangıcından beri süren en güçlü algılama çizgisi, dış dünyanın, insan'ın duyularına ya da sağduyuya göre algılanması diyebileceğimiz naturalistik algılamadır. **Kırmızı ve Siyah, Harp ve Sulh** ya da **Budala** romanlarında bu algılama biçimini görmekteyiz. Bu tür algılama çizgisini izleyen romanlarda kişiler, olaylar, olayın geçtiği mekânlar, insan ilişkileri insan duyuları ile algılanabildiği görünimleri içinde «tasvir» edilirler. Sağduyuya göre, yaşamda da doğrulanırlığı gösterilebilecek (verify) biçimde tasvir edilirler. İnsan'ın (tiplerin) başına gelecek olanlar kurgulama öncesinde etik tarafından belirlenmediği için, insanın başka insanlarla (ve bu dolayım içinde doğa ile) kurduğu ilişkilerin gelişmesince belirlenir. Bu geleneğin kendisine ihanet edişine ise «çok satan» sentimental edebiyatta (zamanımızda ise, bunlardan yapılan radyo seri piyeslerinde ve mutlu son'la biteceği önceden bilinen Hollywood dramalarında, TV. dizilerinde vb.) rastlanmaktadır. Ama bunların naturalistik kurgunun (fiction) düzeyce düşük alt-türleri sayılması daha doğru olacaktır. Kuşkusuz, bunun böyle olması sorunun önemsiz olduğu anlamına gelmiyor. Çünkü günümüzde geniş halk kesimlerinde okunan romanlar daha çok bu alt-türden romanlar.

(**) Leo Lowenthal, *Literature, Popular Culture and*; Walter Benjamin, 'Theories up German Fascism: On the Collection up Essays 'War and Varrior', edited by Ernst Junger, İng. çev. Jerolf Wikoff *New German Critique: an Interdisciplinary Journal of German Studies*, 17 (Bahar 1979), ss. 120-28; Ansgar Hillach, 'The Aesthetics of Politics: Walter Benjamin's 'Theories of German Fascism'' aynı dergi aynı sayı, ss. 99-119.

Yazınsal kurgunun (fiction) algılama biçimi bakımından ikinci türü ise «yabancılaşmış» kurgudur. Yabancılaşma (estranged) kurguda kişiler (figürler) insan olmayabilir. Hayvanlar ya da robotlar olabilir. Zaman ve mekân amprik algılamanın kabul edemeyeceği değişik boyutta bir başka zaman ve mekân olabilir. Bu kurgu türünün beylik özelliği, mit'lerden yararlanan ve mitik anlatımın devamı olan bu türün kahramanlarının etik karşısında bağımsız olmayışıdır. Halk öykülerinin kimisinde kahraman, mitolojideki «muzaffer kahraman» mit'inden türeme olduğu için, etik'e uygun işler yapar ve sonunda güçlükleri aşip kötülerini yener. Etik kahramana «arka çıkar». Kimi halk öykülerinde ise, kahraman mitolojideki trajik mit'lerden türeme olduğu için, hem fizik dünya, hem de fizik dünyanın etik'i kahramana karşıdır. Bunun nedeni ise, Oedipus, Osiris ya da İsa figürlerinde görüldüğü gibi, tragedya kahramanının, kendisinden yenilgisini isteyen bir reel-dünya ile karşı karşıya oluşudur. Reel-dünyanın acısı içinde yaşayan insanlar Oedipus'un, Osiris'in, İsa'nın yenilgilerini dinlerken bu yenilgileri telafi edecek olan etik'in öte dünya ve öte dünyadaki armağan vaadi ile esrikleşirler; reel-dünyanın acıları karşısında birer mazlum olarak yenilgiye uğrayan öyküdeki kahramanlar, böylece, reel-dünyanın acılarını telafi etmenin gereksinilen birer kahramanı olarak mitolojik (dinsel, ideolojik) işlev görürler.

Belirtilmelidir ki, gerek muzaffer kahraman mit'den, gerekse trajik mit'lerden türeme halk öykülerinde (fantazyalarında) kahramanların yengileri de yenilgileri de etik'in gereği olarak önceden belirlenmiş bulunmaktadır. Metafizik bir anlatıya dönüştükleri için, amprik algılama düzeyini açış dış gerçekliği yabancılaştırıcı bir gözle tasvir edebildikleri halde, reel-toplumun etik'ine karşı eleştirel bir tutum takınmamaktadırlar. Naturalistik algılamanın dışına çıkabildikleri halde, etik'in karşısında bilişsel bir yabancılaştırım düzeyine erişememektedirler.

Bu açıdan değerlendirilecek olursa, bireysel başkaldırı edebiyatının da modern toplumların etik'i karşısındaki insan'ın bağımsızlığını ortadan kaldırdığı; romanın kişilerine çağdaş toplumlardaki «insan mutluluğu da, mutsuzluğa da bir başına ve yalnız gidebilir» diyen etik'e uygun bir son çizdikleri ileri sürülebilir. Bireysel başkaldırı edebiyatının Goebbel'ten günümüze kadar ki çeşitli baskı rejimlerinin bilinç güdüleyicilerince hoşgörü ile karşılanmış bulunması da bu yöndeki savımızı güçlendiriyor.

Yazınsal kurgu türleri içinde bu konuda başarılı ve onurlu bir direnım oluşturmakta Bilim-Kurgunun öncülüğünü unutmamak gerekiyor. Bilim-Kurgu, yazınsal kurgu türleri içinde öyküdeki karakterlere karşı **a priori** bir tutumun benimsemediği ilk ciddi ve tutarlı tür olmuştur. Bilim-Kurgu fantazyalarında karakterler, olayların gelişmesi sonunda yengi de kazanabilir, yenilgiye de uğrayabilir. Karakterlerin fiziksel dünya ile etkileşimlerinin ne biçimde sonuçlanacağı konusunda hiçbir önbelirlenim ya da bağımlılık yoktur. Kısacası, Bilim-Kurgu türünde, tıpkı modern bilimin ve felsefenin yaklaşımı gibi, dış gerçeğin algılanmasında ve idrak edilmesinde olgun bir yaklaşım bulunmaktadır. Tarihi bakımdan da Bilim-Kurgu önceleri **prescientific** ya da **protoscientific** bir tutumla; satır ya da **naive** toplumsal eleştirideki anlayışla işe başlamış; zamanla daha sofistike olmuş ve «beşeri bilimlere» yaklaşmıştır. 19. yy. da doğal bilimler bu anlayışta yazınsal tasarımı (imagination) ve Bilim-Kurguyu geçmişlerdir. Zamanımızda ise «beşeri bilimler» kuramsal başarıları bakımından yazınsal tasarımın önünde olmakla beraber, yabancılaşmış toplumsal pratikleri bakımından yazınsal tasarımın çok gerisindedirler. Yazınsal tasarımın (imagination) bu bakımdan en başarılı örneklerini Bilim-Kurgu türü oluşturmaktadır. 20. yy.da antropolojik ve kozmolojik düşünceler alanına da el atan Bilim-Kurgu günümüzün reel-toplumlarında **İnsanın, Doğanın ve Evrenin içinde bulunduğu durumu ve bu durumun yol açacak gibi görüldüğü geleceği teşhis etmek**; İnsanlığı bu konularda **uyarmak**; mümkün seçeneklerin anlaşılması ve gereken yönde eyleme geçilmesi için insanlığa **çağrıda bulunmak** görevini yüklenmiştir. Başka bir deyişle, Bilim-Kurgu (kuşkusuz, tecimsel yanı ağır basan sinema ve kitap endüstrisindeki «iyi satış yapan» Bilim-Kurgu ürünlerini bu söylediklerimin kesinlikle dışında tutuyorum) günümüz yazın türleri içinde **en başarılı bilişsel yabancılaştırım yazını durumuna gelmiştir**.

İLETİŞİMBİLİMDE NİTELİKSEL-KURAL ARAŞTIRMALARI

Doç. Dr. Akın ERGÜDEN*

İletişimbilimin «geleneksel» yaklaşımı pozitif doğabilimleri örnek alan «NİCELİKSEL-NEDENSEL-YASAYA BAĞLI» araştırmalardır. İletişimbilimde bu tür araştırmaların önemi yadsınmaz. Ancak bu tür araştırmalar dışında, ama bu tür araştırmalara göre öncelik taşıyıcı nitelikte olan «NİTELİKSEL-UZLAŞIMA-BAĞLI-KURAL» araştırmaları iletişimbilime henüz girmemiştir. İletişim sadece simgeleştirilmiş bilginin nedensel yasalara göre iletişim tarafları arasında alışverişi olarak görülemez. İletişim daha da önemli olarak, simgeleştirilmiş bilginin belli normatif-konvansiyonel kurallara göre, iletişim tarafları arasında karşılıklı iletimidir de. Bir iletişim birimi olan dil-edimleri geleneksel gramer düzeyi ile dilsel ve dilsel olmayan toplumsal normlar düzeyi arasında bir yerde etkinlik gösterirler. Bu anlamda bir dil kuramı, bir iletişim kuramının, bir iletişim kuramı da bir eylem kuramının bir parçasıdır. Zira, insanın dili, konuşması ve iletişimi kurala bağlı eylemlerdir.

GİRİŞ

Bir başka yazımda şu tezleri savunmuştum: 1) Çağdaş iletişim toplumunda plüralizm hem kaçınılmazdır hem de iyidir: 2) Çoğulcu toplumun en fazla ihtiyaç duyduğu iletişimbilim araştırmaları

(*) ÖDTÜ, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü

karşılıklı anlaşma ve işbirliğine yönelik olanlardır: 3) Çağımızda moda olan iletişim araştırmaları karşılıklı işbirliği ve anlaşmaya yönelik olanlar değil ikna edici (**persuasive**) iletişim araştırmalarıdır: 4) Demokratik-plüralist bir toplumun iletişimbilimcileri ikna etmeye yönelik niceliksel-nedensel araştırmalar yanında, karşılıklı anlaşma ve işbirliğine yönelik niteliksel-kural araştırmalarına önem verdikleri oranda, plüralist bir toplumun doğal olarak kendi içinde taşıdığı anarşi ve kaos eğilimleri önleyici ve böylece iletişimin toplumun tutkallı olma temel işlevini yerine getirici çözümlerini geliştirebilirler (1).

Bu yazımda yukarıdaki tezlerin geçerli olduğunu varsayıp önce kısaca «**NİCELİKSEL-NEDENSEL-YASAYA BAĞLI**» iletişimbilim araştırmalarının kuramsal çıkış noktaları ve demokratik plüralist bir toplumdaki sınırlı işlevleri üzerinde durmak istiyorum. Daha sonra bu yazının asıl konusunu teşkil eden «**NİTELİKSEL-KONSENSÜSE BAĞLI KURAL**» araştırmalarının kuramsal temellerini ve özelliklerini inceleyeceğim. Son olarak da bu tür araştırmaların ne gibi kuramsal ve uygulamalı biçimler alabileceği konusunda bazı ön düşüncelerimi belirteceğim.

I

İletişimsel ya da başka, tüm insan davranışlarının mekanistik-deterministik fizik yasalarına göre oluştuğu İngiliz filozof Thomas Hobbes'a kadar giden bir görüşten kaynaklanır (2). Ampirizmin kurucusu David Hume ve çağdaş psikologlardan B. F. Skinner de buna benzer görüşü savunanlar arasındadır (3). Bu görüşün temel varsayımı insan davranışlarının eylem (**action**) değil sadece tepki (**reaction**) olduğudur. İnsan davranışları böylece ya «etki-tepki» ya da «etki-organizma-tepki» modelleri çerçevesinde görülür. Her iki durumda da insan edimini nihai biçimde belirleyen faktör tepkidir. İnsan bu anlamda, iletişim gerçekliğine etkin olarak katılan ve bu gerçekliği oluşturan bir varlık olarak değil, davranışları kendi dışındaki etkenler tarafından belirlenip yönlendirilen, fizikteki nedensellik yasasına göre «hareket» ettirilen edilgen bir varlık olarak algılanır.

-
- (1) Akın Ergüden, «Çağdaş İletişim Felsefesi ve Sorunları», Kurgu: Açık Öğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi, (1990), 6, s. 60-80.
 - (2) Thomas Hobbes, *Leviathan*, (Oxford: Oxford University Press, 1962).
 - (3) D. Hume, *A Treatise of Human Nature*, ed. D.A. Selby - Elgge (Oxford: 1973), B.F. Skinner, *Verbal Behavior* (New-York: 1957).

Niceliksel-Nedensel-Yasaya-Bağlı iletişimbilim araştırmalarının diğer temel varsayımları da Fransız filozofu Descartes'dan kaynaklanan ve daha sonra Pozitivizm şemsiyesi altında toplanan benzer görüşlerin «doğru bilgi» ve «bilim» anlayışlarından gelir (4). Kartezyen bilgi teorisi «bilen özne» ile «bilinen nesne» karşıtlığını varsayar. Böylece XIX. Yüzyılda moda olan «Bilgi Kuramı»nın (Erkenntnistheorie, Theorie de la connaissance, Theory of Knowledge) ilk tohumları XVII. Yüzyılda Descartes tarafından atıldı. Descartes'in sorunu ortaya koyuş biçimi şöyledir: Kendi içinde var olan bir özne (res cogitans), kendisi dışında var olan nesnelere (res extensa) nasıl bilebilir, onlarla nasıl iletişim kurabilir? Böyle bir özne-nesne karşıtlığıyla ortaya konulduğunda bilgi kuramı şu sonuçları içerir: Önce, dünyadan, doğal-kültürel-tarihsel ortamından soyutlanmış özne kendisini bir nesne olarak diğer nesnelere arasından ayırıp «apaçık» bir biçimde bilebilir. Yani bir yanda algı, rasyonel sezgi ve apaçık önermeleri matematiksel olarak nesnelleştirme yetisi dışında tüm öznel koşullardan soyutlanmış bir özne vardır; Diğer yanda da salt dışsallık biçiminde, 3-boyutlu mekan çerçevesinde varsayılan bir nesne. Bu bilgi teorisinin doğa bilimleri ve daha sonra XX. Yüzyılda sosyalbilimler için doğurduğu sonuç bilimin gerçekliği monolitik bir bilgiyle, nesnel bir biçimde bilebileceği inancıdır (5).

Objektivist bilgi ve bilim anlayışının yanında, Kartezyen felsefe «doğru bilgi»yi öznenin zorunlu ve dolayısıyla şüphe götürmez olgular konusundaki mutlak ve kesin bilgisiyle özdeşleştirir. Descartes'in «doğruluk» (Vérité, Wahrheit, Truth) kavramı böylece bilgiyi, kesinliği ve bilimsel bilgiyi matematiksel apaçıklıkla özdeşleştirir (6).

XIX. Yüzyıl Pozitivizmi ve XX. Yüzyıl Neo-pozitivizmi ile Mantıksal-Pozitivizm, yukarıda incelediğimiz varsayımlar üzerinde kurdukları bilim anlayışı ile, çağdaş iletişimbilimin niceliksel-nedensel-yasaya-bağlı araştırmaları için gerekli zemini oluşturmuşlardır. Uzun bir tarihe ve çok değişik biçimlere sahip olan Pozitivizm, yukarıda incelenen varsayımlar dışında Ampirizmin ve Rasyonelizmin

(4) Rene Descartes, Selected Writings, Selected and ed. P.T. Geach (Edinburgh: 1954), T.W. Adorno vb. The Positivist Dispute in German Sociology (London: 1977).

(5) Hans G. Gadamer, Truth and Method (London: 1981), s. 59-60, 212, 411-414.

(6) Ibid., s. 59-60.

değişik yönlerini de içine aldığından çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Jürgen Habermas, bir kitabında Pozitivizmin kuramsal ilkele-
rini Auguste Comte'a dayanarak şöyle özetler (7):

1. «Her tür bilgi kendini, entersübjektiviteyi garanti eden sistemli gözlemin duyu kesinliği aracılığıyla tanıtmalıdır». (le réel)
2. «Bilimsel bilginin güvenilirliği metod birliği ile sağlanabilir». (Metodolojik kesinlik, la certitude).
3. «Bilginin kesinliği ancak yasa benzeri hipotezlerin çıkarımını olanaklı kılan güçlü kuramların oluşturulmasıyla sağlanabilir». (le prectis)
4. «Bilimsel bilgi teknik açısından kullanılabilir olmalıdır... Doğa-
nın ve toplumun denetim altında tutulabilmesi bilinçsiz olarak sürekli ampirik araştırma yapmakla değil, rasyonalist ilkenin hakimiyetiyle, yani kuramların geliştirilmesi ve birleştirilmesiyle sağlanabilir». (l'utilite).
- 5 «Bilimsel bilgi, temelde henüz tamamlanmamış ve görecedir (relative).

Comte'la başlayan Pozitivizmin bu ilkeleri zaman içinde ufak tefek değişikliklere uğramış, düşünüre ve yere göre bazı ilkeler ötekilerden daha az ya da çok önemli olmuştur. Ancak XX. Yüzyılın Neo-pozitivist bilim anlayışı şu üç temel ilkeyi her zaman korumuştur (8):

- 1, Farklı bilimsel araştırma konularının tek bilimsel metod yoluyla incelenmesi. (Metodolojik Monizm).
2. Bütün bilimler için örnek bilimsel metod doğa bilimleri ve özellikle matematiksel fizik metodudur. (İndirgeyicilik görüşü).
3. Bilimin özü nedensel açıklamadır. Bu da tek tek olguların genelliği varsayılan doğa yasaları altında toplanmasıyla olur. (Yasa kategorisine dayanan açıklama «*explanation*» görüşü).

Neo-Pozitivizmin bu ilkeleri toplumbilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi iletişimbilimde de hakim niceliksel-nedensel-yasaya-bağlı araştırmaların temelini oluşturur. Kendisini en somut biçim-

(7) Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interest*, tr. J. Shapiro (Boston: 1971), s. 74-77.

(8) G.H. vonWright, *Explanation and Understanding*, (London: 1971) s. 4.

de Hempel'in «Kapsayıcı Yasa Modeli»nde (Covering Law Model) (9) gösteren bu bilimsel yaklaşım Amerika Birleşik Devletlerinde 1950-75 arası kurulan İletişimbilim Fakültelerinin yüksek lisans ve doktora araştırmalarının paradigmatik bilimsel çerçevesini oluşturmuştur. Bu çeyrek yüzyıllık zaman süresi içinde iletişim fakülteleri bünyelerinde kalan hümanist, «anlamaya» (Verstehen, understanding) önem veren bilim adamlarını birer birer dışlayarak bunların yerine doğabilimlerindeki benzer açıklamayı bilimsel metodla özdeşleştiren psikolog ve sosyologlar aldılar. Bu ilk aşamada böylece «İletişim Sanatları» olan bölüm ve fakülte adları «İletişim Bilimleri» olarak değiştirildi. Ama iş bununla da kalmadı. Özellikle 1970'lerin başından itibaren bu satırların yazarının da yakından tanık olduğu üzere, Amerikan üniversitelerindeki iletişim-bilim araştırmaları «güdümlü iletişim-bilim araştırmaları» olarak adlandırılabilir bir ikinci aşamaya girdi. Bu trajik gelişmede üniversitedeki iletişim-bilim araştırmaları tüketime yönelik büyük şirketlerin amaçları doğrultusunda «objektiflik» adına yönlendirilmek istenmiştir. Örneğin bir Coca Cola şirketi bir araştırma biriminde şu zımni hedefe yönelik araştırmaları destekler: En fazla Coca Colayı nasıl satabiliriz? Bu hedefe yönelik araştırmaların bulguları doğrultusunda bir televizyon şirketi, Coca Cola reklamları alabilmek için bir başka araştırma birimine şu hedefe yönelik araştırma projeleri «ısmarlar»: Çocuklar en fazla hangi TV programlarından hoşlanırlar? «Bilimsel» bulguların «çocukların en fazla falanca şiddet içerikli TV programlarından hoşlandığını» ortaya çıkardığını varsayalım. Sonuç: TV şirketleri Coca Cola reklamlarını çocuklara yönelik programların ve özellikle şiddet içerikli çizgi fizmlerin arasına sıkıştıracaklardır. Binlerce örneğini gösterebileceğimiz, ilk bakışta masum, bilimsel amaçlı görünen bu tür araştırma projeleri paradoksal bir biçimde güdümlü iletişim-bilimin, iletişim teknolojisinin ve bunların arkasındaki güçlerin hizmetinde birer araş haline gelir. Artık bilim, Heidegger'in 1950'lerde öngördüğü gibi salt araştırma (research) olmuştur (10). Habermas'ın deyişle «yaşama-dünyasının (Lebenswelt, lifeworld) medyalaştırılması» artık «yaşama-dünyasının sömürgeleştirilmesi» olmuştur(11). Bu bağlamda plüralist demokratik sistemin bize aksini vaat etme-

(9) C. G. Hempel, *Aspects of Scientific Explanation*, (New-York: 1965) s.333. vd.

(10) Martin Heidegger, «The Age of World View», *Measure*, (1951) C. 1-2. s.

(11) J. Habermas, *The Theory of Communicative Action* (New-York: 1984), cilt II, s. 277.

sine rağmen, bizdeki güncel «ekonomik serbesti» tartışmalarına nazire yaparcasına, bilim, ideoloji, teknoloji ve propaganda birbirine karışır.

Sonuç olarak diyebilirim ki, yukarıda incelediğim pozitivist bilim anlayışını benimseyen niceliksel-nedensel-yasaya-bağlı iletişimbilim araştırmaları, saptırılmamış biçimleriyle çağımızın iletişimle ilgili pratik sorunlarına çözüm bulmada önemli rol oynarlar. Bu önemli rolleri bir başka yazıda belirtmiştir (12). Ancak bu roller pozitivist bilim anlayışının doğasından kaynaklanan nedenlerden dolayı (II. bölüme bkz.) kullanımında dikkate alınması gereken birçok paradokslu ve hatta tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Bu tür araştırmaların sınırları ve tehlikelerinin farkında olmak, özellikle bizim gibi iletişimbilimi A.B.D.'deki biçimiyle ithal etme arzu ve hevesinde olan ülkelerin iletişimbilimcileri açısından çok önemlidir. Pozitivist bilim anlayışı «nesnellik», «değer yargılarından arınmışlık» kisvesi altında yaşama-dünyamızı sınırlı zaman-yer kesitlerinin anlamlarını belirlediği tek boyutlu gösterge-sistemleri içine belli bir mantık anlayışında yardımıyla hapseder. Bunun sonucunda bilim paradoksal bir biçimde anlamayı ve açıklamayı amaçladığı sıradan dünyamızdan ve dilimizden uzaklaşır ve ona yabancılaşır. Bu nedenle, özellikle sosyalbilimler söz konusu olduğunda, «değer yargılarından arındırılmış» bilim mitosundan ve saplantısından kurtulmamız gerekir. Ancak bu da yetmez. Norbert Wiener'in kaynağını hatırlayamadığım bir yazısında çok güzel ifade ettiği gibi: Gitgide yapaylaşan bir dünyada yaşayabilmemiz için bilim adamları olarak insanın doğasını ve bu doğadan kaynaklanan amaçlarını anlamamız gerekir. İnsanın kendisi bilimin konusu olunca, bilimin gerçek doğasını anlama sorusu bizi kaçınılmaz olarak «anlama bilimine» (*science of undestanding*) götürür. Yazımın II. bölümünde bu tür anlama biliminin iletişimbilimlere yansımaları sonucu ortaya çıkan niteliksel-konsensüse-bağlı-kural araştırmalarının felsefi temellerini ve özelliklerini inceleyeceğim.

II

İletişim bir müzakere, katılım ve ortak karar verme süreci olarak düşünüldüğünde, bu sürece, iletişime katılanların üzerinde uzlaşma (*consensus*) sağladıkları kuralların belirlediği dil eylemleri

(12) A. Ergüden, not 1'de a.g.m., s. 66-69.

olarak bakabiliriz. Bu açıdan bakıldığında iletişimin temel ögesi onun kurala bağlılığı olarak belirir. İletişim sürecini kurala bağlı bir sistem olarak görmek ise, bir toplum içindeki farklı ve hatta birbirine karşıt görüşteki birey ve grupların belli kurallar üzerinde konsensüs sağlayarak iletişimi nasıl sağlayabileceklerini araştırmayı zorunlu kılar. İşte bu tür araştırmalara NİTELİKSEL-UZLAŞMA-BAĞLI-KURAL araştırmaları (kısaca N-2 araştırmaları) adı verilebilir. İletişimbilimde N-2 araştırmaları çağdaş plüralist toplumlarda en çok gereksinme duyulan ancak ne yazık ki pek fazla önemsenmeyen bir araştırma türüdür. Bu gereksinmenin kaynağı şudur: En az iki kişi tarafından başlatılıp karşılıklı anlaşma ve işbirliği niyetiyle sürdürülen bir iletişim doğası icabı tarafların belli iletişim kuralları üzerinde konsensüse varmalarını gerekli kılar. Bu tür bir iletişim sürecini anlamak ve açıklamak ise NİCELİKSEL-NE-DENSEL-YASAYA-BAĞLI (kısaca N-1) araştırma paradigmasıyla yapılamaz. Çünkü artık araştırmamanın görevi iletişim süreci içinde ilgili tarafların üzerinde zımni veya açık olarak konsensüs sağlayacakları kuralları incelemektir. O halde kural nedir? İletişimbilimle ne ilgisi vardır?

Kural konusundaki felsefi görüşler Aristoteles ve Kant'a kadar uzanır. Ancak iletişim açısından kuralla ilgili görüşlerin ilk örneklerini XX. Yüzyılda G. Herbert Mead ve Kenneth Burke gibi düşünürlerde görebiliriz. Bu düşünürler insanın toplum içindeki günlük, sıradan eylemleri sırasında karşılaştığı durumlar ve sorunlar üzerinde düşünmüşler ve insanın bu durum ve sorunlar karşısında yapması gereken seçimler (tepkiler değil) üzerinde durmuşlardır. Örneğin Burke insan eylemlerinin simgesel ve etik yönünü vurgulamak amacıyla «eylem» ve «hareket» (action ve motion) kavramlarını birbirinden ayırır (13). Burke'e göre eylem, insan türünün belirgin özelliğidir: İnsan simgesel eylemde bulunan hayvandır. İnsan konuşabilir, talepte bulunabilir, akıl yürütebilir ve ikna edilebilir. Bunun yanında sadece nesnelere ve hayvanlar hareket edebilir ya da hareket ettirilebilir. Bir başka deyişle eylem kişilik içerir. Bu da seçim yapabilmeyi gerektirir. Şu ya da bu durum karşısında «evet» veya «hayır» diyebilmek etik bir karar vermeyi de içerebilir. «Hareket» kavramı etik değildir; yalnızca insan eylemi etikdir (14).

(13) Kenneth Burke, *The Rhetoric of Religion*, (Boston: 1961) s. 40-41.

(14) *Ibid.*

Ancak XX. yüzyıl başındaki kurala ilgili görüşler oldukça yüzeysel ve kısmi kalmıştır. Kural üzerine gerçek bir ilginin başlanğıç noktası Ludwig Wittgenstein'in *Philosophical Investigations* adlı kitabının, ölümünden sonra 1953'de yayımlanması olmuştur(15). Felsefede olduğu kadar dilbilim ve diğer insanbilimlerde devrimci görüşlere yol açan bu yapıtın ardından, Wittgenstein sonrası kural görüşleri Austin, Ryle, Winch, Toulmin, Searle gibi Anglo-Sakson ve Gadamer, Habermas, Apel gibi Alman filozoflar tarafından değişik açılardan geliştirilmiştir (16). Özetle bu felsefeciler bize kural yaklaşımının önemini şöyle açıklıyorlar: İnsan davranışlarının belli bir kısmı nedensellik çerçevesinde «etki-tepki» ya da «etki-organizma-tepki» modelleri çerçevesinde açıklanabilir. Ancak çoğu insan eylemleri alternatif yollar arasında yapılan ve değer yargıları taşıyan etik seçimlerdir. Bu tür insan davranışları fizik yasalara bağlı «hareket» değil, günlük iletişim dili içinde somutlaşan kurallara bağlı «dil-edimleri»dir (speech acts). Bu nedenle tüm insan davranışlarını fizik kanunu türünden mekanistik ve deterministik yaklaşımlar yoluyla açıklamak yetersizdir. Bu söylediklerimizi Wittgenstein'dan bir örnekle açalım.

Wittgenstein yukarıda belirttiğimiz yapıtında üçlü bir ayırım yapar: Deyim (expreslon): Dil-oyunu (language-game): Yaşama-biçimi (form of life) (17). Wittgenstein'a göre bir deyim (bir sözcük veya bir tümce) anlamını belli bir dil-oyunu bağlamında yani bu dil-oyunu içindeki işlevi sayesinde kazanır. Dil-oyunu ya da Wittgenstein sonrası felsefecilerin deyişiyle «dil-edimi» kavramını Wittgenstein'ın kendi verdiği örneklerle şöyle açıklayabiliriz:

- Bir şeyi belirtme, o şeyin boyutlarını ölçme;
- Bir şeyin betimlenmesinden yola çıkarak (çiziminden) o şeyi yeniden yapmak;
- Bir olayı anlatmak;
- Bir olay hakkında yorum yapmak;
- Bir hipotez oluşturup sınamak;

(15) Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, (New-York: 1968).

(16) Bu felsefecilerin görüşleri için bkz. M.J. Shapiro, *Language and Political Understanding* (London: 1961), R.J. Bernstein, *Beyond Objectivism and Relativism*, (Philadelphia: 1983).

(17) L. Wittgenstein, *Philosophical investigations*, in *passim*.

- Bir deneyin bulgularını tablo ve diyagramlar biçiminde sunmak;
- Bir tiyatro oyununda rol almak;
- Şarkı söylemek;
- Bilmece çözmek;
- Şaka yapmak, bir fıkra anlatmak;
- Bir aritmetik problemi çözmek;
- Bir dilden diğesine çeviri yapmak;
- Soru sormak, teşekkür etmek, lanet okumak, birisini karşılamak, dua etmek (18).

Yukarıda dil-edimi örneklerinden anlaşılacağı üzere dar anlamda alındığında «dil» dışına çıkan edimlerin de dil-oyunları sayıldığı görülür. O halde dil-edimleri en geniş anlamda «dâl» ile birşeyler yapmak oluyor. Austin'in tanımıyla dil-aktı «sözcüklerle eylemde bulunmaktır» (19). Tekrar Wittgenstein'a göre, dilsel anlamını işte bu yukarıdaki ve benzeri etkinlikler bağlamında, dil oyunları içinde, kurala bağlı kullanımlarından alır. Herhangi bir deyim, bu tür dil edimlerinin herhangi birisi içinde kullanılabilir ve bu kullanıma göre de, değişen davranışsal eylemler doğurur. Herhangi bir deyimın doğuracağı davranışsal tepkileri, o deyimın içinde kullanıldığı dil-ediminin bağlamı (context) belirler. Bu bağlamdan soyutlanırsa deyim anlamını yitirir ve Wittgenstein'in deyişle bir güdültüden, boşa dönen bir çarktan başka bir şey olamaz.

Wittgenstein'a göre dil-edimleri de kendilerini içine alan «yaşama biçimleri» **Forms of life, Lebensformen**) bağlamında değerlendirilmelidir. Deyimlerin anlamlarını yani standart kullanımlarını belirleyen dil edimlerinin kendileri de daha geniş bir sistem olan yaşama biçimlerinin bir parçasıdır ve bunlar tarafından belirlenir. Yaşama biçimleri kavramı çok tartışmalı ve çetrefil felsefi sorunlar içeren bir kavramdır (20). Toulmin bu kavramı, iletişimi de içine alan insan davranışlarının temeli olan kurala bağlı davranışlar bağlamında şöyle açıklar:

(18) *Ibid.*, par. 23.

(19) J. L. Austin, *How to do Thing With Words* (Oxford: 1962), s. 15-16.

(20) Ekz. J.F. Hunter, «Forms of Life in Wittgenstein's Philosophical Investigations», *American Philosophical Quarterly*, cilt 5, (1968) s. 233-243.

- 1) İnsan davranışlarının anlamını belirleyen yaşam biçimleri entellektüel idealler değil pratik etkinliklerdir.
- 2) Yaşama biçimleriyle anlatılmak istenen şey doğadaki değişmez evren düzeni değil, pek çok açıdan bakılabilen kültürel bir değişkendir (21).

Toulmin'in bu sözlerini «kurala bağlı-yasaya bağlı» ayırımı çerçevesinde biraz açalım. Örneğin bir elmanın düşüşünü bir doğa-

bilim yasasıyla ($\frac{1}{2} gt^2$) açıkladığımızda, bu açıklamanın arkasında

bir doğabilim teorisi yani Newton'un fiziği vardır. Fizik olguları açıklarken Newton fiziğini ya da bir başka kuramı biz bilim adamı olarak seçip kullanırız. Bir bilim adamı olarak, evrenselliği varsayılan formları, kuramları olgulara bakışında uygulam, yani empoze ederim. Kurala bağlı insan davranışları söz konusu olduğunda durum bundan farklıdır. Bilim adamı olarak burada insan davranışları üzerine bilimsel çözümleme aracı olarak ideallığı ve evrenselliği varsayılan form veya teoriler empoze etmeyiz. O halde ne yaparız? Yaptığımız şey belli davranışlara bakıp bu davranışlar arasında hakim olduğunu gördüğümüz genel tarzları, öğeleri bulup çıkarmaktır. Belli davranış tarzlarını, değişik davranış biçimlerini bir bebekte, bir yetişkin insanda, bir geri zekalıda «anlaşılabilir» olarak kabul ederiz. Çünkü bu davranış biçimlerinin bu tiplerde değişik güdü ve isteklerin, kültürel alışkanlık veya zihinsel becerilerin ifadesi olarak ortaya çıktığını görürüz. Ancak bundan sonradır ki, bu tür davranışlarla bilinen belli davranış tarzlarına arasında ilişki kurarız (22).

O halde insan davranışlarının anlaşılması ve açıklanması fizik olguların davranışlarını üzerine empoze edilen idealleştirilmiş açıklama biçimleriyle değil, bu davranışların değişik yer ve zaman içinde «doğal ve anlaşılabilir» olmasını sağlayıcı, kültüre, dile göre değişen kurallar aracılığıyla yapılır. Bir başka deyişle, insanın kendi seçimi ve değerlendirmeleriyle ilgili davranışlar (buna doğal olarak iletişim davranışları da girer) söz konusu olduğunda kurala-bağlı ve yasaya-bağlı davranışlar ayırımının yapılması gerekir. Kurala

(20) Stephen Toulmin, «Concepts and Explanation of Human Behavior», T. Mischel (ed) *Human Action* (New-York: 1969) içinde, s. 88.

(22) *Ibid.*, s. 100.

bağlı davranışların belirgin özelliği ilgili kuralların **normatif** gücünden kaynaklanır. İletişimle ilgili veya ilgisiz, toplumsal ve kültürel bir seçim veya değerlendirme söz konusu olduğunda, insan bu değerlendirmeyi ve seçimi yaparken bir kuraldan saptığının bilincinde olduğu zaman o kuralın vicdanı üzerindeki normatif gücünü hisseder. Yani kural bu kişiye davranışını düzeltmesini buyurur. Hal-

1

buki örneğin bir elemanın – gt^2 ye gre düşmesi durumunda böyle

2

bir kural-yasa ayırımı söz konusu olamaz (23).

Ancak insan davranışlarının anlaşılması ve açıklanmasında temel olan kurallar insan davranışlarını, Wittgenstein'in deyiimiyle «uzaktan idare etmezler» (24). Bir kural «bir yol işareti gibidir- Bir yol işareti bize ne tarafa gitmemiz gerektiğini kesin olarak gösterir mi?» (25). Tabii ki göstermez! Kurallar yol işaretleri gibi bize seçebileceğimiz alternatif yolları gösterirler. Ama her yol işareti gibi her kural da yanlış yorumlanabilir. Bu nedenle bir kural da bir yol işareti gibi ancak **uygulama tekniğini** bilen birisine yardımcı olabilir. Bu anlamda hiçbir kural kendi kullanımlarını bütün ayrıntılarıyla dikte edemez. Yine bu anlamda dil bir kurallar bütünü olarak önceden belirlenmiş değişmez bir kalkülüs olarak düşünülemez. Böyle anlaşıldığında «kurula-bağlılık» örneğin Chomsky'de olduğu gibi (26) dilin sabit, doğuştan gelen kuralları tarafından bağlanmak değil, tam aksine dilin kendisini mümkün kılan kurula bağlılıktır. Anlam açıklamaları, yani sözcüklerin kullanımını belirleyen normlardır kurallar. Ancak, bu anlam açıklamaları, içinde oluştukları dil edimleri ve yaşam biçimlerine göre pek çok değişik şekiller alırlar. Bunu bir sözlükteki anlam açıklamalarına benzetebiliriz. Hiçbir sözlük bir sözcüğün tanımını yani kullanma biçimlerini bütün ayrıntılarıyla veremez. Bizim sözlükten yararlanabilmemiz için o dil konusunda pek çok şey bilmemiz, diğer bir deyişle uygulama tekniğini bilmemiz gerekir. Bu anlamda kurallar pratik yoluyla yavaş yavaş, pratiğin öngördüğü değişikliklere bağlı olarak hem öğrenilen hem de yapılan şeyler olarak gelişir ve belirginleşir.

Bu söylediklerimiz iletişim kuralları için de geçerlidir. İletişim kuralları da dil kuralları gibi önceden belirlenmiş kalkülüs aksi-

(23) Ibid., s. 87.

(24) L. Wittgenstein, *The Blue and Brown Book* (New-York: 1965), s. 14

(25) Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, par. 85.

(26) Noam Chomsky, *Rules and Representations*, (New-York: 1980), s. 89-140.

yomlarından farklı bir statüdedir. Birisi size gelip «bana iletişimi öğretirmisiniz?» derse bu şahsın sizden iletişim etkinliğinin anlam ve sürecini oluşturan normatif kuralları istediğini bilirsiniz. Ama bu kişiye önceden belirlenmiş kalkülüs kitabına benzer kurallar toplamını bir reçete gibi verebilirmisiniz? Size birinin gelip «bana satranç öğretirmisiniz?» dediğini düşünün. Ne istediğini biliyorsunuz. Ama vereceğiniz kurallar içinde örneğin «belli bir karede aynı zamanda iki taş birden bulunmaz» kuralı yer alacak mıdır? Biz iletişimi de dil gibi belli ortamlar içinde öğrenir ve öğretiriz. İletişimbiliminin evrensel kurallarını bir kitap içinde toplasak ve bunları ezberlesek bile, bu durum yabancı bir dili öğrenmek için bir sözlüğü ezberlemeye kalkmaya benzer. Wittgenstein'ci anlamda iletişim kurallarını İngiliz hukukundaki (Common Law) pratiğin üzerine kurulmuş kurallar sistemine benzetebiliriz. Buna karşılık, Roma Hukuk sistemini örnek alan hukuk sistemlerinde (örneğin Türk hukukunda) kurallar hierarşik bir biçimde önceden yapıлып yazılı şekle getirilmiştir. Roma hukukunda kurallar, pratikten önce ve bu pratiği tanımlayıcı ve belirleyici dedüktif bir sistem olarak kendi içlerinde kapalı biçimde vardır (Chomsky'nin kural görüşünü de Roma hukuk sistemine benzetebiliriz). İngiliz hukukunda kurallar pratiğin üzerine, pratikle diyalektik bir ilişki sonucunda oluşup gelişir. Ancak bu demek değildir ki, kurallar her özel durum için farklıdır veya her dava söz konusu olduğunda yeniden yaratılır. Tam aksine bu sistemde dayandırıldıkları durum ve etkinliklerden aldıkları için diğer sistemlerden daha kalıcı ve tutarlıdır. Wittgenstein'in deyiimiyle burada kurallar uzaktan idare etmezler.

Özetle, iletişim kuralları iletişim sürecini önceden belirleyen sabit kalkülüs formülleri değil, yaşanan denenen, kendi içinde geçerliğini kendisi oluşturan dinamik sistemlerdir. İkinci olarak, iletişim sürecine katılanların bu kurallar konusunda «doğru» uygulama tekniğine sahip olması gerekir. İletişim kurallarının uygulanması konusunda benim «İletişim Döngüsü» (27) olarak adlandırdığım bu olguyu kısaca şöyle açıklayabiliriz: Bir iletişim sürecine katılanlar bu sürecin kurallarını doğru uygulama tekniğine sahip olmalıdırlar. En geniş anlamda bu koşul iletişime katılanların, bu iletişimin kurucu ve düzenleyici kuralları üzerinde belli bir konsensüs düzeyine ulaşması gerektiğini söyler. Döngüyü bir başka bi-

(27) Literatürde «Hermeneütik Döngü» veya «Anlama Döngüsü» olarak bilinen bu olgu için bkz. Bernstein'in yukarıda not. 6 daki yapıtı, s. 131-139.

çimde ifade etmek istersek diyebiliriz ki, bu kurallar, iletişime katılanların ortak simgesel tarzlar geliştirebilmesinin bir ön koşuludur. En basit mantık kuralları çerçevesinde kısır döngü görünümümü veren bu iki önerme, pozitivist bilim anlayışının kısıtlamalarından arındırıldığında, iletişim olgusunu anlamamın temel ilkesini oluşturur.

Bu kısımda niteliksel-kural araştırmalarının Wittgenstein'ci bağlamda felsefi temelleri, iletişim olgusu çerçevesinde incelenmiştir. Yazımın geri kalan kısmında kural tanımı ve kural kavramının mantıksal ve yapısal özellikleri üzerinde durmak istiyorum.

III

Gidon Gottlieb kuralı «seçim yapabilme ölçütü» olarak tanımlar (28). Bu tanımı hem oldukça geniş kapsamlı ve hem de yukarıda vurguladığım insanın seçim ve değerlendirme yapabilme yetisini çok güzel ifade ettiği için seçtim. Bu genel tanım çerçevesinde Gottlieb bir kuralın yapısal öğelerini şöyle sıralar (29):

1. Kuralın uygulanabileceği durumları belirtir işaret.
2. Kuralın buyruğu altında yapılması gereken, yapılabilir veya yapılamaz olan eylemi belirtir işaret.
3. Kuralın izin verdiği, gerekli gördüğü ya da yasakladığı çıkarımları (inference) belirtir işaret.
4. Önermenin gerçekten bir kural olup olmadığını gösterir işaret.

Kuralın birinci yapısal özelliği o kuralın bağlamına (context) gönderme yapar. Bağlam zaman, yer veya kuralın hitap ettiği kişi veya gruplara belirtir. Gottlieb bu ögeye *protasis* adını verir (Dar anlamda bu terim bir tümcenin koşul belirtir giriş kısmına verilen addır). İkinci öge Gottlieb tarafından *apodosis* olarak adlandırılır. Bu öge pek çok şeye işaret eder: Örneğin bir karar, bir seçim ya da kuralın hitap ettiği kişilerden istenen bir tavır veya beklenti. Bu ögenin işlevi alternatif seçim ve davranışları belirtmektir (Dar anlamda apodosis bir koşulu önermenin sonuç kısmına verilen addır). Üçüncü öge bir kuralın belirgin özelliğini yani bir «izin» mi? Bir «zorunluluk» mu bir «yasak» mı, vs. olduğunu söyler.

(28) Gidon Gottlieb, *The Logic of Choice* (New-York: 1968) s. 157.

(29) *Ibid.*, s. 39.

Kuralın bu yapısal özellikleri her zaman kolayca görülmez. John Searle, bunu göz önüne alarak her kuralın ilke olarak şu biçime indirgenebileceğini söyler: «X, B bağlamında Y olarak alınabilir»(30). Ben bu genel biçimin şu şekilde daha açık ifade edilebileceğini sanıyorum: «X'in B bağlamında Y olarak alınması (na) gerekir gerekmez) veya müsaade edilir (edilmez).» Bu anlattıklarımızı örneklerle açıklayalım. Önceki bir yazıda Davos zirvesini iletişim açısından incelerken birkaç kural belirtmiştir (31). Bu kurallardan birisi şuydu: «Taraflar görüşmelere başlamadan önce sahip oldukları önsel varsayımları, bu görüşmelerde ortaya çıkan ve geliştirilen argümanları değerlendirmekte ve yargulamada kullanmamalıdır» (32). Şimdi, bu kural ne zaman uygulanabilir? Yani «B» (Bağlam-Context) nedir? Her iki tarafın belli bir konuda işbirliği, uzlaşma, ortak tavır ve eylem oluşturma açık niyetiyle biraraya gelmesidir. Kuralı harekete geçiren şey «B»nin oluşmasıdır. Peki «B» oluşursa ne yapılması (yapılmaması) gerekir? Tarafların görüşmelerden önce sahip oldukları önsel varsayımları («X») bu görüşmelerde ortaya çıkabilecek ve geliştirilecek olan argümanları değerlendirme ve yargulamada («Y») kullanmamaları gerekir. Kural neyi başarıyor? Kural bu buyruğu ile (prescription) kurala uyma (ya da uymama) halinde tarafların nereye varacağını, ne elde edeceklerini işaret ediyor. Bu kurala uyulursa taraflar işbirliğine yönelik bir iletişim gerçekleştirebilir, belli konularda ortak tavır ve eylem oluşturabilirler.

John Searle kuralları kurucu (constitutive) ve düzenleyici (regulative) olarak ikiye ayırır. Düzenleyici kurallar «kuraldan önce ve ondan bağımsız olarak var olan davranışları düzenlerler»(33). Örneğin görgü kuralları bu kurallardan bağımsız olan kişiler arası iletişimi düzenler. Ama kurucu constitutive) kurallar sadece düzenlemekle kalmaz yeni davranış biçimleri de oluştururlar (34). Bu kurucu kurallar «bu tür oyun oynama imkanı yaratırlar». Örneğin futbol veya satranç kuralları gibi. Yukarıda belirttiğimi, karşılıklı işbirliğine yönelik iletişim kuralı da bu tür bir kural sayılabilir. Çünkü, hem bu tür bir iletişimde bulunma imkanını yaratır, ve hem de bu tür iletişimi düzenleyerek iletişimde, o iletişim süreci-

(30) J. Searle, *Speech Acts* (Cambridge: 1969), s. 35.

(31) A. Ergüden, not 1'de a.g.m., s. 77-79.

(32) *Ibid.*, s. 77.

(33) J. Searle, *Speech Acts*, s. 33.

(34) *Ibid.*

nin başlamasından önce var olmayan yepyeni bir (veya birçok) gerçekliğin doğmasını sağlar (35).

İletişim kurallarının belirttiğimiz iletişimi kurucu ve düzenleyici işlevleri yanında yorumlayıcı, değerlendirici, eleştirisel, düzeltici (**corrective**) işlevleri de vardır. Bütün bu işlevleriyle iletişimin genel ve özel kuralları **NİTELİKSEL-KONSENSÜSE-BAĞLI-KURALLAR** araştırmalarının konusunu oluşturur. Bu tür araştırmalar değişik aşama ve düzeyde değişik biçimlerde sürdürülebilir. En genel ve felsefi düzeyde, dil felsefesi, dilbilim ve bilim felsefesi üçlüsü çerçevesinde şu ve benzeri sorulara yanıt aranabilir: «Kural nedir?» «Kuralların a priori (analitik) ve ampirik öğeleri nelerdir?» «Kuralların insan davranışlarından çıkarımı ne demektir?» «Kurallarla davranışlar arasındaki ilişki biçimleri nelerdir?» Ayrıca yine bu genel düzeyde bütün bu soruları iletişim açısından tekrarlayıp sorabiliriz.

Daha değişik bir boyutta kuralların taksanomisiyle ilgili araştırmalar yapılabilir. Halihazır sınıflandırmalar (Searle, Habermas, vs.) incelenip bunlar karşılaştırılıp geliştirilebilir. Yine bütün bunları iletişim maçıısından yapabiliriz.

Daha somut düzeyde değişik biçimlerde kural araştırmaları yapılabilir. Örneğin tipik bir konsensüse yönelik iletişim sahası alınabilir (geçmiş uluslararası anlaşma metinleri, boşanma ile ilgili mahkeme kayıtları, vs.). Bu somut araştırma düzeyinde araştırma verileri çeşitli «diyaloglar» olabilir. Bu diyaloglar kural araştırmacısının bilimsel sonuçlara varmak için kullanması gereken temel ve vazgeçilmez araçlarıdır. Ancak bu sonuçlara varma niceliksel-yasaya bağlı araştırmalarda olduğu gibi neden-sonuç yasaları biçiminde «açıklama» yoluyla değil, tarafların niyetlerini, motiflerini anlamaya yönelik soru mantığı çerçevesinde yapılır. Burada amaç iletişim kurallarıyla belli dilsel davranış biçimleri, kuralla ilgili davranışlar, kural yaptırımları, kural değişimi, meta-kural süreçleri gibi kavramlar arasındaki bağları ortaya çıkarmaktır.

Özetlemek gerekirse bu yazı iletişimbilim araştırmalarının Hempel'in kapsayıcı yasa paradigması dışında sürdürülmesi savunulmuştur. Bu paradigma dışında iki nemli seçenek vardır: 1) Sistem yaklaşımı, 2) Kural yaklaşımı. Kural yaklaşımının pozitivist

paradigma ile kesinlikle uzlaşmaz olmasına karşın (bkz. yukarıda I. ve II. kısımlar) sistem yaklaşımıyla, çok sınırlı da olsa, benzerlikleri vardır (36). Ancak temelde bu üç paradigmanın iletişim olgusu açısından sorduğu sorular ve dolayısıyla aldığı yanıtlar birbirinden çok farklıdır ve bu nedenle de kullanımda onları birbirine karıştırmaktan ve «uzaklaştırmaktan» dikkatle kaçınmak gerekir.

(36) Bu konu bir başka yazıda ele alınacaktır.

TÜRK İNSANINA BİR DÜNYA TASARLAMAK

Prof. Dr. Ahmet İNAM*

1. DÜNYA TASARIMININ ANLAMI

Dünya tasarımı, yaşama tasarımı, insan tasarımı, kültür tasarımıdır. Dünyaya karşı alınan tavırla başlar. «Ben de varım. Benim de istediğim bir dünya var» demektir. Dünyaya konulmuş bir dünyanın olması, dünyayı elimizin altında inşa'ya hazır duymamız demektir. Bizim olanı, özzerklüğimizi, kimliğimizi sergileme çabasıdır. Gerçeğin acımasız ezici gücüne kafa tutmadır.

Mekanımıza, yöremize, ülkemize, dünyaya sahip çıkmaya başlamak, bunun sorumluluğunu duymaktır. Dünya tasarımı, yüzeyde, avutucu, belki de boş bir hayalden kalkarak gittikçe derinleşen bir felsefe yapma çabasını içerir: Evet, hayâlden ivmesini kazanmış, zengin bir çeşitliliğin, özgürce yapılan çeşitlendirmelerin, dallanıp budaklanmaların ortaya konması: Düş içinde, düşün verdiği özgürlükle önümüzdeki olanakların coğrafyasını belirlemek. Bir **telos** analizi. Örtülü kalmış, farketmediğimiz, sorgulamadığımız amaçlarımızı sergilemek. Hayâl, zenginlik, özgürlük katarak, dilediğimizce at koşturabileceğimiz, olabildiğinde bize yakışan, kimliğimizi ortaya koyan bir dünya peşinde olacağız. Ama unutmayalım ki, hayat en geniş hayâl dünyasından bile daha geniştir, son sözü o söyleyecek. Hayâllerimiz gerçeğin sınırlarıyla belirlenecek.

(*) ODTÜ, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü

2. DÜNYA TASARIMININ BAZI ÖZELLİKLERİ

Dünya tasarımı, hayâl gücümüzün bir ürünü. Gerçek dünyadan, geçmişten, şimdiden gelen sağlıklı verilere dayalı olması gerekiyor. Dediğim gibi, hayâl, itici bir güç, bir devinim, devingenlik sağlıyor tasarımıza, verilerse, **güvenirlilik**, sağlamlık katıyor. Dünya tasarlamak, dünya yaratmak, bu dünya içinde yaşayan insan ve toplumu, onların çevresini, ortamını (düşünce atmosferini) yaratmaktır. Hayâlin gerçekleştirilebilir olması, içinde yaşadığımız sahici dünyanın ekonomik, toplumsal, ticari, kültürel, siyasal bağlamını da gözönüne almayı gerektirir. Dünya tasarımı, yaşadığımız gerçeğin eleştirilip, eskiyen, aksayan, kokuşan yanlarının ortadan kaldırılması için ileri sürülen öneriler öbeğinden oluşur. Bu dünyayı tasarlayacak **dünya mimarları**, hayâlle gerçek arasında bir köprü oluşturacak bir tavır içinde, bir anlamıyla **natv** bir tavır içinde tasarımlarını gerçekleştirecekler. Bu tasarımın bir **iç mantığı**, iç tutarlılığı olacak. Ana ilkeleri ve bu ileklere dayalı temel önermeleriyle birlikte. Bunlar birbirlerine geliş güzel, rastgele bir biçimde değil de, belli bir **sistem** içinde bağlanacak. Böylece gerçek dünyayla **karşılaştırma** olanağı ortaya çıkmış olacak. Burada, deyim yerindeyse, bilimde de işlerliği olan bir düşünce deneyi (Gedanken Experiment) gerçekleştirilecek. İşte, bu düşünce deneyi, dünyayı yorumlayıp anlamlandırmanın, bu dünyada yaşanan ülkeye sahip çıkmanın, onu değiştirmenin bir ön koşulunu oluşturacak.

Böyle bir dünya tasarımının yapı taşları şöyle sıralanabilir: 1. Birey 2. Toplum-toplumlar 3. Teknoloji 4. Doğa 5. Bilgi 6. eylem 7. Sanat 8. İletişim olanağı 9. Geleceğe yönelik tarih 10. Dünyayı elinde tutanların gücü (İktidar-Siyasal, ekonomik, askeri, teknolojik, bilgisel...güç-). Bu yapı taşlarının gereksiz zorlamayla birbirlerinden koparılması, ayrılması, kurulacak dünyanın mimarisini çarpıtacaktır. Örneğin, tutar da, bireyle toplumu ayırır, birini diğerine indirerseniz, kuracağınız dünya, bireysiz, hayâlsiz, özgürlükten yoksun olacaktır. Aynı biçimde, birey-teknoloji ayırımı, insan bireyini, teknolojiye karşı yabancılaştıracak, onu, teknoloji önünde köle yapabilecektir. Okur, tek tek, bu öğeler arasındaki kesin ayrımların, birbirine indirgemelerin nasıl belâlara yol açabileceğini kolayca düşünebilir. Öyleyse, bu öğeler arasında **yumuşak** geçişler sağlanmalı, belli bir denge, ama devingenliği bozmayan, aksatmayan bir denge kurmaya çalışılmalıdır. Bu öğeler, hangi toplum, hangi yöre için gerçekleştiriliyorsa, **oraya uygun**, o topluma, o insana uygun bileşeler aranmalıdır.

Böylece, birey, yukarıda sayılan dokuz ayrı ögeyle birleşerek, kafasındaki dünyayı, kendisine yukarıdan zorla kabul ettirilmek modellerin dışında kurmaya çalışacaktır. Gerçek dünyada aksayan, işlemeyen noktaların düzeltilmesi amacıyla, insana yakışan bir dünyada yaşama çabası, adına alışılmış anlamıyla, ister «toplumsal kalkınma», ister «ilerleme» densin, bireylerin kendi kimliklerini yitirmeden, toplumun kimliğini oluşturabildiği, teknolojiyle bütünleşmiş bir dünyada gerçekleşecektir. «Halk», kendine yabancı bir teknoloji içinde, anlam veremediği bir dünyada yaşamayacak, «tabandan» gelen istekler doğrultusunda düzeltmeler yapılacaktır. Bireylerin, bireyliğini yitirmediği, rastgele bir «yığın» olmayan «halk», oluşturmaya çalıştığı kimlikle, yaşayışına, geleneklerine, törelerine, kültürüne sahip çıkacaktır. Bireylerin bireylere, toplumların toplumlara, yaşama biçimlerinin yaşama biçimlerine saygı duyduğu, tahammül ettiği, hoşgörü ortamında, renkli, menevişli, dalı budaklı birarada yaşama deneyi gerçekleştirilecektir.

İşte: Akli eren herkes, kafasındaki dünya tasarısını ortaya koymalı diyorum; bunu tartışmalı. Başka görüşleri eleştirmeli. Bu çabaya olanak sağlayan bir toplumu, dünyayı oluşturmaya çabalamalı: Kimliği olmak demek, kendine özgü dünya tasarımı olmak demektir. Kimliği olmayan bireyler, toplumlar, kültürler, ezilmeye mahkumdur. Bence: Önce, başka toplumlarda yaşayanlara, nasıl bir dünya düşündüğümüzü, dünyada nasıl bir yer tutmak istediğimizi duyurmalıyız. Bu isteklerimizi, tasarılarımızı gerçekleştirmek için ne yapmayı planladığımızı açıklamalı, tartışmalıyız.

3. DÜNYA OLUŞTURMANIN ANA EKSENİ OLARAK FELSEFE

Bütün bu çabalarda, felsefenin nasıl bir işlevi olabileceğini belirttim. Burada felsefeden anladığım oldukça geniş: Felsefe, içinde taşıdığı türlü anlamlardan biriyle ele alınacak olursa, düşüncelerimizin, düşünme çabalarımızın, eylemlerimizin dayandığı noktaların açığa çıkarılma uğraşısıdır. Bir etkinliktir felsefe, hayatın içinde, hayatı düzenlemeye, tasarlamaya yarayan bir eylemler bütünüdür. Düşüncelerinizin, eylemlerinizin dayanaklarını kurcalamaya başladığınız, onda, farkında olarak ya da olmayarak felsefe içinde-siniz demektir. Dünya tasarlamaya başladığınız anda, bu tasarının ardında ne yattığını kurcalayınca onun alanına giriyorsunuz. Felsefe, kafa özerkliğinin, bağımsız kişiliğin koşullarını içinde ta-

sır: Kafamdaki dünya tasarımı, kimin tasarısıdır? Niçin böyle bir dünya tasarlıyorum? Acaba, bana bu tasarımı birileri **çaktırmadan** zorla kabul ettirmeye mi çalışıyor? Bir çeşit tasarım psiko-analisti gibi davranıyorum, felsefe düşünürken. Bağımsız bir kimlik, bağımsız bir dünya tasarımı için bu şart. Tutarlı olmam, tasarımı için iç mantığını yakalamam için, nasıl tasarladığımı anlamam için felsefe gerekli.

4. BİR TÜRK İNSANI RESMİ ÇİZMEK

Dünya tasarımı felsefe ışığında elde etmeye çalışırken, daha önce de söylediğim gibi, gerçek dünyada aksayan yanların sağlıklı biçimde saptanmasından kalkacağım. Bu yazıda, Türk insanı için bir dünya tasarlarırken, geçmişte ve şimdide sorunlar, engeller yaratmış olumsuz insan tipinin (Max Weberci anlamıyla) eleştirisinden kalkarak. gönlümde yatan bir Türk insanını arıyorum. Bu dünyada yaşayacak insanı tasarlamak, dünya tasarlamamın bir parçasıdır. Elbette **ideal** bir insanı tasarlayacağım. Bu insan yukarıda (2. bölümde) saydığım en azından on öge ışığında belirlenecek. Özelliklerini burada ayrıntısıyla inceleme fırsatım olmayacak. Çok kısa ipuçlarıyla yetineceğim.

Bu insan **ZEKİ** olacak. Taklitçi, fırsatçı, «köşe dönücü», kaba saba bir zekâ değil bu. sorunları farkedip, çareler bulabilecek bir zekâdan söz ediyorum. Gerek toplumsal, gerek **teknoloji**, gerekse ahlak alanındaki sorunları çözme gücü olarak zekâyı demek istiyorum.

ÇILGIN olacak. Çılgınlık, bir züppelik, bir özenti değildir, delilik değildir; kokuşmanın, kokuşan karşısında, güçlü önünde boyun eğmenin, adam sendeciliğin, korkaklığın yadsındığı bütün bu olumsuzluklara bir başkaldırıdır. Çünkü, **akıl**, **uslu olma** anlamında, bir sindirme aracı olarak kullanılmıştır tarihte, hâlâ da kullanılmaktadır. Boynu bükük, mütevekkil bir akıllı olmaktansa statükoculuğu sarsan, bunun tehlikelerini gözönüne alabilen, göğüsleyebilen bir çılgınlık yeğdir.

MİZAH duygusuna sahip olacak. Mizah, özeleştirinin, aşırı katı ciddiyetin karşısında olmanın bir olanıdır. Mizah, Türk insanının dünyasını değiştirmeden, devingen dünyalar tasarlayabilmeye önemli bir işlev görecektir.

İşte, en azından birbirleriyle kenetlenmiş, birbirlerini bütünleyen bu dört özelliğiyle, Türk insanı, şimdiye dek kendine yüklenmiş, «kahramanlık», «yiğitlik» gibi irdeleyemediği Orta Çağdan kalma değerleri eleştirip, aşabilecek, yaşamayı ayıp saymayan bir ortamda, kendi oluşturacağı bir dünyada yaşamaya çalışacaktır.

AKILLI olacaktır. Çılgın akıllı, bu aklıyla, önündeki seçenekleri görebilecek, geniş, derin düşünebilecek, düşüncesiyle heyecanını, duygu dünyasını birleştirip, yaratıcı, düzenleyici bir insan olacaktır. Ezilen, taklit eden, irdelemeden taklit eden bir insan olmayacaktır.

Bütün bu özelliklerle donanmış bir **DUYGU DÜNYASINA** sahip olacaktır. Renkli ve derin bir **İÇ DÜNYAYA** kavuşmuş insan olarak, yüzeysel, dar beğeni kalıplarının ötesinde, **yaşama tıkcılığını** aşacaktır.

EYLEYEN-ÜRETEN BİR YETİYE erişmiş bir insandır o, böylece, düşüncesiyle yaşayışı, kuramıyla eylemi arasındaki köprüyü kurabilecek, düşüncesini ısrarlı bir çabayla sonuna dek, eleştiriler ışığında gerçekleştirmeye çalışacaktır.

TASARLADIĞI DÜNYAYA YAKIŞIR BİR AHLAK DUYGUSU taşıyacaktır. Ahlakın temel sorusu: «Nasıl yaşamalıyım?»a anlamlı yanıt verebilecek, kendini ve başkalarını aldatmayacak, zayıflıklarını, eksikliklerini, özürlerini saklamayacak bir insan olacaktır.

Yine, bu Türk insanı, kendinle bütünleşmiş, geleneğini, kültürünü, **kültür mirasını**, geleceği taşıyabilecek bir **TARİH DUYGUSU** içinde olacaktır.

İNANCI OLACAKTIR: Dayanakları ve gerekçeleri olan, dünyanın nasıl değiştirilebileceği hakkında bir öngörüye destek sağlayan inancı.

MEKAN BİLİNCİ TAŞIYACAKTIR. Yöre bilinci. Bağnaz bir hemşehricilik duygusuyla değil de, sahip çıkma, paylaşma, ortaklaşa sorun çözme niyetini taşıyan bilinç. Başkalarının da böyle bilince sahip olduğunu bildiği için, hoşgörülü, tahammüllü bir vatan duygusunu yüreğinde, aklında taşıyarak, içinde yaşadığı mekana, ülkesine, dünyaya, giderek evrene açık, onun bir parçası olduğunu anlayan bilinç.

Ben insanımı ortaya koydum. Çizmeye çalıştığım Türk insanı resminden rahatsızlık duyanlar, gönüllerindeki dünyayı, insanı or-

taya koysunlar. Tartışalım. Teknolojinin hızla değiştii, iletişim ağının insanı tekdüze varlık yapmaya çalıştığı günümüzde, tasarladığımız dünyaya yakışır insan tipini oluşturmaya çalışalım. Yoksa dünyaya sahip olamayız. İçinde yaşamaktan acı duyduğumuz, değerlerine yabancılaştığımız bir dünyada buluveririz kendimizi. Zamanımız vardır daha. İnanıyorum. İnanmak istiyorum.

PROPAGANDA

Yrd. Doç. Dr. Halûk GÜRGEN

A. Propagandanın Tarihsel Gelişimi

Propagandanın tarihi insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın, propaganda bugünkü anlamıyla ilk kez Antik Yunan'da uygulanmaya başlamıştır. Antik Yunan sofistleri propagandayı söz söyleme sanatı çerçevesinde uygulamışlar, daha sonra Sokrat, Demosthone, Roma'da Çiçeron ve 4-6. yüzyıllarda Çinli Sun Tzu ve Hintli Kantilya propaganda sanatının ilk uygulayıcıları olmuşlardır.

1622 yılında Papa XV. Gregory'nin Avrupa'daki Kiliseyi içine düştüğü karışıklıktan kurtarmak amacıyla geliştirdiği ve uyguladığı silahlı savaş dışı yöntemler propagandanın tarihsel gelişiminde önemli bir kilometre taşı olarak kabul edilmektedir (1). Papa XV. Gregory, o günlerde Bohemya, Alsan ve Palatinate'de yeniden başlayan din savaşlarının silah zoruyla önlenmesinin yeterli olamayacağını anlaması sonucu Protestan Reform hareketinin etkilerine karşı mücadele edebilmek için aldığı yeni önlemler arasında katolik kilisesinin iman ve inancını barışçı yollardan yaymak amacıyla yeni, örgütlü ve sürekli bir kuruluşun oluşturulması da yer alıyordu. «Sacra Congregatio Christiano Numini Propaganda» ya da bugünkü adıyla «Sacra Congregatio de Propaganda Fide» olan bu ku-

(1) Terence, H. Qualter, Propaganda Teorisi ve Propagandanın Gelişimi. Çev.: Ü. Oskay, A.Ü.SBF Dergisi, Ocak-Aralık 1990, cilt XXXV, No: 1-4, B, 255.

ruluş Roma katolik kilisesinin resmi bir organı olmuş ve katolik kilisesinin iman ve inancını yeni dünyaya (Amerika) yaymak, aynı zamanda da eski dünyada katolik din anlayışını pekiştirmek ve güçlendirmekle görevlendirilmiştir.

Papalığa bağlı bu resmi ve özel olarak kurulan ilk kuruluşun kurulmasından sonra, kilise görevlilerinin bireysel anlayıştaki çalışmaları sona ermiş, onun yerine merkezi otoritenin kontrol ve yönetiminde tek bir hareket tarzı izlenmeye başlanmıştır. Papa XV. Gregory'nin bu girişimi kurucusunun düşüncesini de aşan iki sonuca ulaşmıştır.

- Daha sonraları kamuoyunu kontrol etmek, böylece kitleleri eyleme yönelik olarak güdülemek isteyenlere somut bir örnek oluşturdu.
- Kamuoyunun günümüzdeki anlamıyla kontrol edilmesi amacına yönelik uygulamalara öncülük oluşturdu.

Propaganda başlangıçta herhangi bir doktrini yaymak için kurulan örgütleri ifade etmek amacıyla kullanılırken, zamanla doktrin kendisini ifade etmek için kullanılmaya başlanmış, daha sonra ise doktrini yaymak için kullanılan teknikleri ifade etmekte kullanılmaya başlanmıştır.

Propagandanın günümüzdeki önem ve içeriğini kazanabilmesi için; kitleleri yönetmeye aday olanların ya da yöneticilerin politika ile ilgilenmeyen kitlelerin görünüşte de olsa gönüllü desteğini kazanmak zorunda kalmaları gerekiyordu. Başka deyişle siyasal önderlerin hiç olmazsa şeklen, yönetilen kitlesinden kendi otoritelerine destek aramak zorunda kalmaları gerekmekteydi. Gene oya inancın zamanla yaygınlaşması ve yönetilenlerin de yöneticiler kadar siyasal bilince sahip olabileceği düşüncesinin gelişmesiyle birlikte, yöneticilerin salt koşulların zorunlu kıldığı dönemlerde değil, fakat her an için kamuoyunun desteğini araması gerektiği, bunun koşullar gerektirdiği için değil, kendi politikaları nedeniyle «yararlı» birşey olduğu anlaşılmaya başlanmasıyla birlikte propaganda da gerçek önemine kavuşmuştur.

19. yüzyıl başına dek propaganda, bir propagandacı tarafından edilgen kişiler üzerinde uygulanırken, 1789 Fransız Devrimi ile bir-

(2) Metin İnceoğlu, *Güdüleme Yöntemleri*, A.Ü. BYYO Yay., 4, Ankara, 1985, s.65.

likte bu etkileyen ve etkilenen ilişkisinde ortaya çıkan değişme sonucunda propaganda «propagandacının amacı» ile etkilenmek isteyen kişinin «gereksinimi» arasındaki ilişkinin bir sonucu olmaya başlamıştır (3).

B. Propagandanın Tanımı

Propagandanın yalnızca otoriter rejimlerle ilgili olduğu yargısının yaygın olması propagandanın değerlendirilmesinde bazı güçlüklerin doğmasına neden olmaktadır. Sözelimi, propagandayı her türlü tinsel değer yargısından arınmış bir biçimde sosyoföjik bir olay olarak inceleme gereğinin günümüzde de pek anlaşıldığını söylemek oldukça güçtür. Diğer yandan özellikle Batı demokrasilerinde propagandaya çoğu kez kötü damgasının yakıştırıldığı görülmektedir. Bir diğer noktada daima yalnızca karşımızda bulunanların propaganda yaptığı, üyesi olduğumuz grubun, ülkenin veya bloğun ise aynı yöntemi kullanmadığı biçiminde beliren bir önyargı bulunmaktadır.

Propagandanın bir tanımını vermek oldukça güç olmaktadır. Bunun başlıca nedeninin, birbirlerinden oldukça farklı çok sayıda kavram ve faktörü propagandaya özgü bir alan içinde düşünme zorunluluğundan kaynaklandığı söylenebilir. En genel anlamıyla propaganda, «toplumun görüş ve davranışını, kişilerin belirli bir görüşü, belirli bir davranışı benimsemelerini sağlayacak biçimde etkileme çabasıdır»(4) biçiminde tanımlanabilir.

Jacques Ellul ise propagandayı şu şekilde tanımlamaktadır (5). «Psikolojik araçlardan yararlanarak, psikolojik bakımdan birleştirilmiş ve belirli bir düzeni içerisinde örgütlenmiş bir kitlenin aktif ya da pasif bir biçimde kendi eylemine katılmasını sağlamak amacıyla, örgütlenmiş bir grubun kullandığı yöntemlerin bütünüdür». Burada 'yöntemlerin bütünü' deyimini ile psikolojik nitelikteki tekniklerin ve eyleme dönük tekniklerin tümü anlatılmak istenmektedir. Bu anlamda, bir kitleye sadece bir gösteri yürüyüşü yaptırmak bile bir propaganda yöntemi ya da tekniği olarak değerlendirilebilir. 'Örgütlenmiş bir grup' deyimini ise, propagandanın

(3) Jacques Ellul, *Histoire de La Propaganda*, Que Sais-je, Puf, 1967, s. 72'den Aktaran İnceoğlu, a.g.k., s. 65.

(4) Jean-Marie Domenach, *Politika ve Propaganda Varlık yay.*, 1969, s. 7.

(5) Jacques Ellul, *Propaganda The Formation of Men's Attitudes*, Vintage Books, New York, 1973, b.5.

stratejik ve taktik planlamasını yapacak, örgütleyecek ve uygulamaya koyacak bir grubun varlığının gerekliliğini anlatmaktadır. Diğer yönden propagandanın amacı kanaatleri değiştirmek değildir. Çağdaş propaganda artık kanaatlerle değil, eylemle ilgilenmektedir. Başka deyişle önemli olan kitlelerin aktif ya da pasif olarak eyleme katılmalarının sağlanmasıdır (6).

Qualter ise propagandayı bir etkileyici iletişim biçimi olarak ele almakta ve şu şekilde tanımlamaktadır (7): «Bir bireyin ya da grubun başka bireylerin ya da grupların tutumlarını belirleyip biçimlendirmek, denetim altına almak veya değiştirmek için, iletişim araçlarından yararlanarak bu bireylerin ya da grupların belirli bir durum ya da konumdaki tepkilerinin kendi amaçlarına uygun tepkiler olacağını umarak gerçekleştirdikleri bilinçli bir girişimdir». Bu tanımdaki 'bilinçli girişim' terimi propaganda kavramının en can alıcı yanını dile getirmekte, propaganda olanla olmayanı birbirinden ayırmaktadır. Bu nedenle, herhangi bir sözün, kitabın, afişin, dedikodunun, geçit töreninin, serginin, heykel ya da tarihi amın, bilimsel bir buluşun ya da istatistik bir dökümün bilinçli bir eylem siyasetinin gereği olarak yaratıldığı belirlendiğinde, tüm bu çabaların propaganda amacı ya da materyali olup olmadığı saptanmış olacaktır.

Propagandacı servet ve zenginlik vaadedebilir, şiddet kullanımı, tehdidinde bulunabilir veya başkalarının sahip olduğu servet ve zenginliğe dikkat çekebilir, eziyet çekenlerin durumlarını gösterebilir, fakat propagandacı olarak, rüşvet ve yolsuzlukla, şiddet kullanımına ortam hazırlayamaz. Propagandacı başkalarının kendi istediklerini yapması için zor kullanamaz. Ancak başkalarının kendi isteklerini yerine getirmesi için gerekli koşulları oluşturarak bu amacına ulaşmaya çalışır.

Propaganda olabildiğince farklılaşmış, sosyolojik açıdan çok belirgin olarak yapılaşmamış kitleleri hedef almak durumundadır. Öte yandan psikolojik araçlardan yararlanan her girişimin propaganda olmayacağına dikkat edilmesi gerekir. Propaganda ile uzaktan ya da yakından ilişkili görünen bazı siyasal ya da psikolojik baskı şekilleri ile gerekli ayırımı yapılması zorunluluğu ise üzerinde durulması gerekli bir diğer konu olmaktadır. Örneğin rek-

(6) Barlas Tolun, *Toplum Bilimlerine Giriş*, 2. Baskı, Kalite Matbaası, 1978, s.442.

(7) T. H. Qualter, a.g.k., s. 279.

lamcılık, halkla ilişkiler gibi disiplinler geniş anlamda propaganda-
nın alanı içerisinde düşünülmesine karşın, propagandadan oldukça
farklı yöntemlerdir. Bu nedenle, özellikle propagandanın reklam
ve halkla ilişkiler açılarından farklılıklarının açıklanması yerinde
olacaktır.

a) Propaganda ve Reklamcılık

Propaganda ve reklamcılığın gelişmesi ve kullandığı teknikler
birbirleriyle ilişkili ise de, birbirlerinden farklı iki olgudur. Bunun-
la birlikte propaganda ile reklam uzun zaman birbirlerine yardımcı
olmuş ve evrimleşmeleri paralel gelişmiştir. Propagandanın daha
çok reklamın buluşlarından ve başarılarından yararlandığını, hal-
kın beğeneceğini umduğu bir temayı kopya ettiğini düşünmek pek
yanlış olmayacaktır. Aslında propaganda ve reklamcılık arasında
büyük benzerlikler bulunduğunu, temelde her ikisinde aynı şey-
ler olduğu söylenebilir. Başka deyişle her ikisinde şeyler, düşünce-
ler, fikirler hakkında insanların belirli bir yönde karar almalarını
sağlamak için girişilen süreçler olduğunu kabul etmek gerekir. Bu
bakımdan reklameciler ve propaganda çoğu kez biri diğerini de
ifade eden anlamcı aynı içeriklere sahip, fakat aynı olgunun, biri
ticari, diğeri siyasi iki ayrı görünümünü açıklamaktadır.

b) Propaganda ve Halkla İlişkiler

Kamu yönetimi açısından başka deyişle halk ilişkisi bağlamın-
da bir değerlendirme yapıldığında halkla ilişkiler ile propaganda-
nın bir tek amaçta birbirinin üzerine çakıştığı görülebilir. Her iki-
side devletin topluma ideoloji aşılama ya da varolan ideolojiyi sür-
dürmek için kullandığı teknik ya da yöntemlerden ikisidir.

Propagandanın totaliter devlet yönetimlerindeki başarısı sonu-
cu, çoğulcu toplumlarda «propaganda» sözcüğü kavram olarak ür-
kütücü bir anlam kazanmıştır. Propagandanın bu nedenle önce ad
olarak yerini halkla ilişkilere bıraktığı söylenebilir. Başka deyişle
propagandanın, çoğulcu yapıya sahip Batı ülkelerinde halkla iliş-
kiler adı altında yerine getirdiği ileri sürülebilir. Bununla birlikte
her iki olgu arasındaki farklılıkları ve buna bağlı olarak çoğulcu
toplumlarda halkla ilişkilerin, propaganda yerine kullanılmasının
nedenlerini kısaca açıklamak yerinde olacaktır.

Herşeyden önce, propagandanın en önemli özelliği olan, toplu-
ma yollanan mesajların bir elden yönetilmesi çoğulcu toplumlarda

kolayca başarılabilir bir iş gibi görülmemektedir. Artık günümüzde kitle iletişim olayı, bir merkezden denetlenemeyecek kadar yaygın ve yoğun bir boyut kazanmıştır. Ayrıca çoğulcu toplumlarda propagandanın gerçekleştirilmesinin çok zor olmasının bir diğer önemli nedeni de, kitle iletişim olayını tek elden yönetmenin bu tür toplumlarda egemen olan anlayışa ters düşmesidir. Bu durum sözcüğü Hitler türü propagandaya artık kesinlikle izin vermemektedir. İşte halkla ilişkiler, propagandanın bıraktığı bu boşluğu dolduran uygulamalardan biridir.

Halkla ilişkiler uygulamasında görülenin tersine, propaganda da tartışma yoktur. Duraksamaya yer verilmez. Çünkü yönetilenlerin tepkisi ve tepki açıklama yolları bilinçli olarak kapalı tutulduğu gibi mesajların sayısız denilebilecek kadar tekrar edilmesine de özen gösterilir.

Propaganda da kitle iletişim olayı dolayısıyla araçları çok önemli bir yer tutarken, halkla ilişkilerde yalnızca bu amaçla değil, en az onlar kadar yüz yüze ilişkiler, örgütsel eylem ve işlemler de önemlidir. Bu nedenle halkla ilişkileri siyasal propaganda ile eş tutmak yanıltıcı olabilir. Olsa olsa halkla ilişkilerle sosyolojik propaganda arasında bir benzerlik kurulabilir.

Bir diğer farklılık ise siyasal propaganda da iletişimin amaca yarayan öğeleri üzerinde durulurken başka deyişle iletişim tek yönlü gerçekleştirilirken halkla ilişkilerde iletişimin tüm gerekleri yerine getirilmektedir ya da getirilmeye çalışılmaktadır.

C. Propagandanın Nitelikleri

a) Propagandanın Dışsal Özellikleri

1. Propagandanın Aynı Zamanda Hem Bireye Hem de Kitleye Hitap Etme Özelliği

Propaganda aynı anda hem bireye hem de kitleye yönelmek durumundadır. Başka deyişle propaganda genel olarak bireye yönelmesine karşın, onu tek başına içinde bulunduğu kitleden yalıtılmış olarak düşünmez, onu bir kitlenin parçası olarak ve bu kitle ile ilişkileri çerçevesinde değerlendirir. Propaganda bireye bireysel nitelikleri düzeyinde değil, içinde bulunduğu kitle bağlamında diğer bireylerle olan ortak özellikleri açısından ulaşmaya çalışır. Diğer deyişle propaganda belirli bir bireyin özelliğini dikkate almak-

tan çok, kitlenin demografik ve psiografik özellikleri ile kitle iletişimden yararlanma durumları açılarından o kitlede ortalamayı temsil eden bireye seslenme durumundadır. Buna karşılık propagandanın bireye hitabetmesi ya da her bireye ayrı ayrı hitabettiği izlenimini vermesi gerekir. Böylece kitle içindeki her bireyin kendini önemli görme ve kendini onaylama gereksinimi karşılanarak, bireylerin propagandaya katılmaları sağlanmış olur. Bu işlem, kitle iletişim araçlarının kamuoyu oluşturmadaki gücünden yararlanılarak gerçekleştirilir. Gazete okuyucusu, radyo dinleyicisi, film ya da televizyon izleyicisi organik bir bağımlılığı ve belirli bir mekanda bulunma koşulu olmaksızın aynı kitlenin bireyleri durumuna gelirler. Bu bireyler aynı güdülerle yönlendirilirler. Birey gerçekte psikolojik açıdan kitle içinde, yalnız olduğu zamana göre daha zayıftır.

Diğer yönden siyasal propagandada, bilerek kitlelerin üstüne gidilir. Her zaman olmasa bile mesajlarda süzme hemen göze çarpar. Oysa halkla ilişkilerde, bireye karşılaştırma yapması, sorunu tartışması kendiliğinden tanınmış bir haktır. Halkla ilişkilerin, örgütlerde çevreden etkilenme aracı olarak kullanılması bu savı kanıtlamaktadır. Kaldı ki, halkla ilişkilerde başarı, örgütlerin eylem ve işlemlerindeki başarı ile kenetlenmiş olmasına karşılık, propaganda da örgütün başarısı ile propagandanın başarısı arasında kesin bir ilişki bulunmamaktadır.

Kısacası halkla ilişkiler demokratik toplumlarda geçerli özgürlük anlayışına uygun çevreyle etkileşim yöntemidir. İdeoloji aşılama gibi bir amacın gerçekleşmesinde propagandadan yol, yordam açısından ayrılmaktadır. Bu ayrılığı belirleyen de toplumsal ve siyasal yapıdır (8). Fakat kendisini bir kitlenin üyesi olduğunu sanması diğer deyişle bir grubun ya da kitleye ait olma gereksinimi karşılama olanağı bulması nedeniyle, daha güçlü sanır. Aslında bu durum günümüzde kitle toplumu içinde bireyin kendisini sandığı kadar güçlü olmadığını, bir aldanım içinde olduğunu göstermektedir. Çünkü bireyler, büyük ölçüde kitle iletişim araçlarının etkileri sonucunda, kitle içinde çok daha yalnız ve kitleden yalıtılmış olarak yaşamaktadırlar. Propagandanın başarısında bireyin bu tek başına kalmışlığından yararlanma şansını kullanması önemli bir etmen olmaktadır (9).

(8) Metin Kazancı, Halkla İlişkiler, Savaş yay, Ankara, 1962, s. 29-33.

(9) Ellul, s. 6-9.

2. Propagandanın Bütüncül Özelliği

Propagandanın bütüncül olma özelliği onun bir kampanya olarak örgütlenme zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi her tür kampanyanın (reklam, halkla ilişkiler, siyasal ve sosyal propaganda) başarıya ulaşabilmesi için, tek bir kampanya temasının, değişik kitle iletişim araçlarıyla iletilmesi gerekmektedir. Kampanya teması, kitle iletişim araçlarının her birinin özelliği dikkate alınarak, yaratıcı bir çabayla yeniden düzenlenir. Bu işlem sonucunda temanın içeriğinde bir değişikliğe gidilmez. Böylece kampanya bütünlüğü dediğimiz özellik gerek tema gerekse kitle iletişim araçları açısından sağlanmış olur. Propagandanın bütünselliği özelliği de bu bakımdan kampanyanın temasal birliği ve kullanılan araçlarla ilgili olmaktadır.

Propagandanın ne söyleyeceği ya da kitlelere ne ileteceği, kampanya temasını oluşturur. Birbirinden farklı ya da birbiriyle çelişkili temaların birarada kullanılması propagandanın başarısız olmasına yol açar. Bu nedenle propaganda temasının saptanması, üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konu olmaktadır. Belirlenen bir temanın propaganda etkinlikleri başlatıldıktan sonra değiştirilmesi de farklı temalar kullanma konusunda olduğu gibi büyük sorunlara yol açacağından, çok gerekli olmadıkça bu tür bir çaba içinde olunmamalıdır.

Propaganda da kullanılacak kitle iletişim araçları ve diğer iletişim ortamları da bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Burada ki bütünlük kavramı, bir anlamda tüm iletişim ortamlarını dikkate alma zorunluluğunu açıklamaktadır.

Propaganda da, reklam ve halkla ilişkiler kampanyalarından farklı olarak tüm iletişim araç ve ortamlarının birlikte kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır. Kuşkusuz, bunların en rasyonel biçimde planlanarak işe koşulması gerekmektedir. Kitle iletişim araç ve ortamlarının herbirinin aynı güce sahip olmayışları ve toplumun her kesimine hitap edemeyişleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bunlardan yalnız bir ya da ikisini kullanarak propaganda yapılamaz. Herbirinin kendine özgü üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Sözelimi bir film, bir gazetenin uyandırdığı etkiyi uyandıramaz, aynı güdüler üzerinde duramaz ve aynı duyguları harekete geçiremez. Her araç bireye özel bir model içinde ulaşır ve onu aynı tema üzerinde, aynı yönde fakat farklı olarak harekete yöneltir.

Bunun yanısıra, her araç belirli tip propagandaya uygundur. «Fikir iklimi yaratma, yavaş sızma ve yaygın bütünleşme açısından filmler, televizyon ve basın, şok propaganda ve anında eylem açısından poster, genel görüşleri biçimlendirme, uluslararası eylem ve psikolojik savaş aracı olarak radyo etkin birer propaganda aracı olabilirler (10). Propagandanın başarılı olabilmesi bireyin düşüncelerini olduğu kadar duygularını, bilincini, bilinçaltını, özel ve toplumsal yaşamını da harekete geçirmek zorundadır. Bu nedenle, kitle iletişim araç ve ortamlarının insanı bütünüyle kavramaya yol açacak biçimde kullanılması kaçınılmaz olmaktadır.

3. Propagandanın Sürekli ve Uzun Süreli Olma Özelliği

Propaganda sürekli ve uzun süreli olmak zorundadır. Sürekli bir propaganda bireyi gün boyunca izler, boş zaman olanağı bırakmaz. Aksi halde propagandanın etki alanından çıkan birey, bu konuda düşünme ve yargılama olanağı bulacaktır. Propaganda ayrıca belirli bir süre boyunca etki yapmak durumundadır. Kısa dönemde sonuca ulaşmak ancak çok ender durumlarda gerçekleşebilir. Olağan koşullarda, kanaatleri ve tutumları değiştirmek, istenilen yönde belirli bir davranış türü, hele eylem yaratmak bir uzun dönem faaliyetini gerektirir. Hiçbir propaganda hedefe giden yol üzerindeki bireysel dirençleri ve önyargıları bir hamlede yenebilecek güce sahip değildir. Olağanüstü durumların yarattığı şok etkilerini kullanan propaganda, ancak kısa bir süre için etkili olabilir. Propaganda da ayrıca genellikle pek geçmiş zaman anılmaz, geçmişin açıklaması yapılmaz, yoğun olarak şimdiki zamanın çevresi içinde kalır.

4. Propagandanın Örgütlü Olma Özelliği

Propagandanın planlanarak, uygulanabilmesi ancak örgütlü bir çalışma sonucunda gerçekleşebilir. Başka deyişle, propaganda her zaman psikolojik eylemi gerçekleştirecek ve güçlendirecek bir örgütün varlığına bağımlı olarak düşünülmelidir.

5. Propagandanın Orthopraxy (bireyin kendiliğinden eyleme geçmesi ya da bu eyleme kendiliğinden katılması) Özelliği

Modern propagandanın amacı artık bireylerin bir öğretisi ya da düşünceyi benimsemelerini sağlamak değil, onları aktif bir sürece

(10) Ellul, s. 10'dan aktaran: İnceoğlu, s. 74.

katılmaya yöneltmektir. Ayrıca modern propaganda, bireyi bir seçim, seçenek bütünü karşısında bırakmaktan çok, bu seçimi ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan propaganda öncelikle eylemde etkinlik ve hız sağlama durumundadır. Başka deyişle artık bireyin aklına ya da mantığına hitabetmek sözkonusu değildir. Bireyin ikna ve inanma yoluyla eyleme yönelmesi, yavaş gelişen ve sonucu kuşkulu olan bir süreçtir. Birey ikna edilse bile, istenen biçimde hareket edeceğinden, eylemde bulunacağından emin olunamaz. Bu nedenle propaganda, sonucu belirsiz ikna-inanma-eylem süreçleri üzerinde zaman kaybindan kaçınmak durumundadır. Modern propagandanın düşünsel düzeyde çalışmaktan çok, bütünsel bir yaklaşımla bireyleri duygusal, coşkusal ve hatta mistik bir katılmaya zorlaması gerekir.

Propagandanın amacı bilinçli ve düşünülmüş bir eylem yaratmak da değildir. Önemli olan tepki türünde eylemler oluşturmaktır. Bir süre sonra bu eylemler her uyarda fizyolojik bir tepki gibi tekrarlanacak başka deyişle kendiliğinden oluşacaktır. Burada bireysel düşünme, muhakeme ve karar mekanizmaları bir çeşit kısa devre ile, eyleme varan sürecin dışına itilmektedir. Bir diğer deyişle bireyin, eyleme katılma kararını, düşünme yoluyla değil, dışarıdan şartlandırılarak alması sağlanmalıdır. Ancak birey, propaganda ile belirli bir yöne güdüldüğünün bilincine varırsa, tepki göstererek çoğu kez ters yönde hareket etmek isteyecektir. Bu nedenle bireye, bütünüyle özgür bir biçimde karar alıyormuş izlenimini vermek gerekmektedir. Bu açılardan propagandadan beklenen, bireyi doğru bir biçimde düşünmeye yöneltmek değil, onun propagandacının doğru ve gerekli gördüğü bir doğrultuda harekete geçmesini sağlamaktır. Bireyden istenen sadece istenilen biçimde davranmasıdır.

Ancak bireyin tutum ve inançları ile çelişen davranışlarda bulunması ya da eylemlere katılması nasıl sağlanacaktır? Burada tutum ile davranış arasındaki kesiklik olgusu üzerinde durmak gerekmektedir. Birey tutarlı ve sürekli bir bütün değildir. Tutumlar, inançlar ve düşünceler ile davranış ve eylemler arasında basit ve doğrusal bir ilişki kurmak olanaksız olmaktadır. Propagandanın bireyin düşünsel dünyasını bir kenara itmesi, daha çok rahatça hareket edebileceği eylem alanına yönelmesi ve bu eylemi şartlandırmakla yetinmesi gerekmektedir. Ayrıca etkilenmek istenen bireyin eyleme katılma konusundaki kararını kendi başına almaması, bir

grup ya da örgüte bağlı bulunması bu açıdan da önem taşımaktadır. Bireyin kararını ve düşüncelerini belirleme, doğrulama ve meşrulaştırma, bu grup ya da örgütün ana görevi olmalıdır.

Bir başka konuda, propagandanın etkisini dönüşü olmayan bir duruma dönüştürmesidir. Düşünce ,tutuma ve inançların sık olarak değişebilmesine karşılık, propagandanın bireyi içine sürüklediği bir eylemin dönüşü yoktur. Grup ya da örgüt içerisindeki dayanışmanın ve toplumsal denetim ve baskı mekanizmalarının etkisinin yanı sıra bireyin fiilen gösterdiği davranışın aksini savunması ya da benimsemesi mümkün değildir. Birey, propaganda sonucunda ikna olmamış bile olsa, eyleme katılmış olmakla, kendisine ve çevresine karşı ikna olmuş izlenimini vermeye çaba harcayacaktır. Propaganda bireye, bu tutumunda haklı olduğunu kanıtlayacak unsurları vermeye ve eylemin gerekçesini sunmaya zorunlu olmaktadır. Birey bu aşamada propaganda da bir çeşit tinsel destek arayacaktır. Birey böylece kişisel eylemini onaylayan ve destekleyen grup içerisinde kalmak ya da ondan uzaklaşmak için elinden geleni yapacaktır.

Sonuç olarak propaganda, bireyi bir eyleme sürükleyerek anjaje olmasını sağlamakta, bu şekilde belirli bir değer sistemini ya da öğretiyi benimsemesine yol açmaktadır. Görüldüğü gibi bu yöntem alışlagelmiş sürecin tam karşıtı olmaktadır(11).

b) Propagandanın İçsel Özellikleri

1. Propagandanın İnsan Psikolojisini Dikkate Alma Özelliği

Her etkileyici iletişim biçiminde olduğu gibi propaganda da bireyin psikolojik yapısının, duygularının, tutum ve eğilimlerinin çok iyi bilinmesi ve propagandanın bu bilgiler üzerine inşa edilmesi gerekir. İletişim kültürel bir olgudur. Bu nedenle her kültür kendine özgü bir iletişim sürecini gerektirir. Bu nedenle, her toplumda, her kültürde uygulanabilir geçerli tek tip bir propagandadan söz edilemez. Sözgelimi Cezayir Savaşı sırasında Fransızlar, ilk Vietnam savaşı sırasında edindikleri bilgi ve deneyimlere dayanarak, Cezayir'liler üzerinde Mao tipi bir propaganda uygulamışlardır. Ancak koşullar çok farklı olduğundan tümüyle başarısızlığa uğramışlardır. Çünkü, Mao kendi ulusu üzerinde propaganda yapıyordu. Oysa Fransızlar aynı propagandayı sömürgeci ya da işgalci bir konumunda gerçekleştirmek istemişlerdir. Öte yandan Mao'cu propa-

(11) Tolan, 449-450.

ganda, somut bir temel, başka deyişle Çin'li köylülerin ekonomik durumu üzerine inşa edilmişti. Oysa Cezayir'deki Fransız propagandası ideolojiler düzeyinde kalarak, örneğin Fransız uygarlığının büyüklüğü temasını işlemeğe çalışıyordu. Ayrıca, Mao propagandasının Çin'de varolan siyasal sisteme karşı bir hareket oluşturmayı amaçladığı da unutulmuştu. Cezayir'de Fransızların ana hedefi ise tam tersine, Cezayirliilerin Fransızlara karşı giriştikleri hareketi bastırmak, yok etmektir (12). Öte yandan, konuya ilişkin böylesine büyük çaplı bir örnek olmasa da, propaganda da kullanılan çeşitli göstergelerin seçimi ve uygulanması aşamalarında yapılmış çok sayıda olumsuz örneklerden de sözedilebilir. Sözgelimi, çok önemli bir gösterge olarak zevklere verilen anlamlar kültürden kültüre değişmektedir. Örneğin, yeşil renk islam kültüründe kutsal bir anlam taşımaktadır. Oysa Batı kültürlerinde bu rengin böyle bir anlamı yoktur. Bu gerçeği bilmeden yapılacak herhangi bir islam kültürünü hedef alan bir propagandanın pek başarılı olamayacağı açıktır.

Diğer yandan, önyargılar gibi yerleşmiş ve hatta kalıplaşmış tutumlara karşı, doğrudan ve açıkca harekete geçmekten kesinlikle kaçınılmalıdır. Bilindiği gibi kalıplaşmış tutumlar, bir bakıma belirli nesnelere hakkında sahip olduğumuz bilgilerin özetidir. Kalıplaşmış tutumlar aracılığıyla, diğer nesnelere ilişkin özet bilgiye sahip olarak çevremizi kendi gözümüzde bir düzene sokar, çevremize karşı tepkilerimizi önceden ayarlayabiliriz. Genellikle tutumlar ve özellikle kalıplaşmış olanlar kişi için, her yeni tutum nesnesi ya da karşılaşılan kişi ile ilgili olarak baştan yeni bir öğrenme sürecinden geçme yerine, kişiye bazı eğilimi ve beklentileri kullanma olanağı sağlayarak onun işini kolaylaştırır ve davranışlarına düzen ve tutarlılık kazandırır (13). Bu nedenle insanların büyük ölçüde kendilerini ve kendileri dışındaki hayatı anlamaları açısından önemli bir kolaylık sağlayan kalıplaşmış tutumların koruma ve savunma eğilimlerinin çok güçlü olacağı açıktır. Kalıplaşmış tutumlar, kolay değişebilen sağduyulu tutumlar değildir. Bununla birlikte, bilişsel öge bakımından eksiklikleri olan ve bu nedenle kalıp haline gelmiş bu tür tutumlar çeşitli propagandalara açık bir özellik gösterirler. Bu nedenle propaganda uzun dönemde ve sistemli olarak hedef aldığı kitlenin bilgi gereksinimini kendi çıkarları açısından giderdi-

(12) Tolan, 451.

(13) Çiğdem Kağatçıbaşı, *İnsan ve İnsanlar*, 3. Baskı, Cem Ofset, İstanbul, 1979, s. 102-112.

ğinde, kalıplaşmış tutumların oluşturduğu iletişim engelini aşabilir. Fakat bu yol yine de oldukça zor ve başarısı kuşkuyla bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Kalıplaşmış tutumlara karşı yürütülecek propaganda stratejileri içerisinde en kabul göreni ise, bu tür tutumları dikkate almamaktır. Ancak bireyin kalıplaşmış tutumunun dışında bir davranış göstermesini sağlayıcı bir yol izlenmesi gerekir. Bunun için tutumlarla mücadelede doğrudan değil, dolambaçlı yollar yeğlenmelidir. Çok değişik psikolojik ve sosyal psikolojik mekanizmalar aracılığıyla kişilerin kendi tutumlarını bizzat eleştirmesi sağlanabilir. Böylece bireyler, o çok sıkı sıkıya bağlandıkları kalıplaşmış tutumları karşısında kuşkuya düşerek alternatif düşüncelere açık bir konuma ulaşabilirler.

Ayrıca, propaganda bazı bireysel ve toplumsal gereksinimleri de karşılama durumundadır. Reklamda olduğu gibi propaganda da hedef alınan kitlenin bireysel ya da toplumsal alana ilişkin temel bir gereksinimin karşılanmasına ya da bu alanlara ilişkin bir sorunun çözümüne ilişkin tutarlı vaatlerin ileri sürülmesine özen gösterilmelidir. Söz konusu gereksinimler maddi olabileceği gibi tinsel ve psikolojik de olabilir. Örneğin, Hitler propagandası, Birinci Dünya Savaşı yenilgisini ve Versailles anlaşmasının verdiği utanç duygusunu işlemiş, Alman ulusunun şerefini kurtarmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

Propaganda aynı zamanda bireyin ya da kitlenin kendisini doğrulama, meşrulaştırma gereksinimine de bir yanıt oluşturmaktadır. Başka deyişle propaganda bireye, doğru yolda bulunduğu ve başkalarının onun bu tutum ya da eylemini onayladığı izlenimini vermektedir.

2. Propagandanın, Zamanın Genel Görüş ve Değerlerini Dikkate Alma Zorunluluğu

Propaganda, daha çok kitle içerisinde sürekli bir sosyo-psikolojik nitelik taşıyan zamanın güçlü ve yaygın genel görüş ve değerleri dikkate almak zorundadır. Bunlara açıkça ters düşen ya da karşı çıkan bir propagandanın başarı şansı yok denecek kadar azdır. Oysa, toplu inançlar üzerine inşa edilmiş bir propaganda, etkinlik düzeyini büyük ölçüde yükseltmiş olacaktır.

Bir toplumun bütünsel yapısının psikolojik yansıması, bize birtakım görüntü (imaj) ve fikirler yoluyla ulaşır. Yirminci yüzyılın gerçeğinde bu yansıma başlıca iki biçimde karşımıza çıkmaktadır.

Bunlardan ilki bir takım toplumsal ön yargılardan, diğeri ise toplumsal mitlerden oluşur.

Önyargılar, kalıplaşmış tutumlara benzemekle birlikte daha farklı özellikler taşımaktadır. Önyargılar, bunların birer toplumsal ve kültürel varsayım olduklarının bilincine varmaksızın olayları, nesnelere ve insanları değerlendirmek için kullandığımız duygu, inanç, değer ve görüntülerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (14). Bu açıdan önyargıların, kalıplaşmış tutumlardan çok daha güçlü, dolayısıyla değiştirilmesinin çok zor olduğu söylenebilir. Bizim için önyargılar kendi kendini doğrulayan, başka deyişle varlığını kanıtlamaya, doğruluğunu belirlemek için bir gerekçe bulmaya gereksinim duymadığımız sosyo-psikolojik mekanizmalardır. Genellikle diğer gruplarda geçerli olan önyargıları kolaylıkla algılarız. Fakat kendi grubumuzda geçerli olanlar, bize o kadar gerçek, olağan ve doğal gelirlerki bazı durumlar dışında bunların varlığının bile farkına varamayız. Bir grubun üyeleri genellikle, bu grubun önyargılarını da diğerleriyle paylaşma durumundadırlar. Önyargı sosyolojik bir özellik taşır. Çünkü önyargıyı çevre, grup ya da toplum oluşturur ve bunu benimsemekle birey, bağlı olduğu gruba bağımlılığını (aidiyetini) güçlendirmiş olur.

Yirminci yüzyıl Batı Uygarlığında bu türden dört temel önyargının varolduğu düşünülmektedir. Bunlardan birincisinin, insan yaşamının temel amacını mutluluk olarak belirleyen önyargıdır. Bir ikinci önyargı ise insanı doğal olarak iyi kabul eder, üçüncü bir temel önyargıya göre ise tarih sürekli bir ilerleme içerisinde oluşmaktadır. Bu olumlu ilerleme hiçbir zaman yıkıcı olmamıştır ve olamaz. Dördüncü bir önyargıya göre ise, herşey maddedir ve önemli olan maddi evrende olup bitenlerdir. Geri kalan herşey kuşku, belirsizlik ve kararsızlık içerisinde bulunur. Batı dünyasında başarılı olmak isteyen ya da başarı olasılığını yükseltmeyi amaçlayan her propagandanın bu temel önyargılardan en az biri ya da ikisi üzerine inşa edilmesi gerekir (15).

Toplumun bütünsel yapısının psikolojik yansımalarının bir diğer biçimi de toplumsal mitlerdir. Mit denilince genel olarak, basit ve ilkel toplumlara özgü bir tür kolektif düşünüş anlaşılmaktadır. Bu deyim günümüz toplumları için kullanıldığında da gerçekte varol-

(14) Tolan, 452.

(15) Tolan, 453.

mayan birtakım toplumsal tasavvurları kavramlaştırma işlevi görmektedir. Tylor, toplumsal mitlerin, aslında sadece düşünsel bir nitelik taşıyan, sadece zihinsel bir gerçeklik oluşturan bir ilişkinin yanlışlıkla gerçek bir ilişki gibi algılanmasından ya da yorumlanmasından doğduklarını öne sürmektedir. Toplumsal mit, bir sorun, bir tarih ya da özel bir toplumsal durum konusunda bir iç uyum sağlayan düşünsel bir kurgudur. Demek ki bir yanda mantıklı ve uyumlu olması gereken bir zihinsel kurgu, öte yandan da gerçek durum söz konusudur. Gerçek durum ile mantıksal tutarlılık arasındaki gerilim, mit'in anlamını ve toplumsal yararını belirler. Bu doğrultuda Levi-Straussa'a göre mit'in amacı, güncel yaşamdaki bir çelişkiyi bertaraf etmek için mantıksal bir model yaratmaktır. Gerçekte mitler, görünür mantıksızlık ve güncel yaşamdaki çelişkiler ile bireydeki mantıksal tutarlılık gereksinimini uyumlaştırma olanağı sağlarlar. Mit, tanımı gereği, anlaşılmasız olan gerçeğe nüfuz etme, egemen olma aracıdır. Çünkü, toplumlar ve bireyler çeşitlenmiş, çelişkili ve görünüşte tutarsız gerçeği belli bir çerçeveye oturtabilmek gereksinimi içerisinde mantıklı bir zihinsel sistem oluşturma eğilimi gösterirler. Bu açıklamaların ışığında toplumsal mitlerin, bir toplumun derin eğilimlerini ve gizlenmiş arzularını ifade eden, tarihsel, kültürel ve felsefi boyutlarıyla bir grubun ya da kitlenin kendi varlığı üzerine oluşturduğu çok güçlü ve etkin görüntüler olarak tanımlayabiliriz. Bu görüntüler ussal olmayan bir nitelik taşırlar ve bir tür dinsel güç içerirler.

Mitleri, temel mitler ve toplumun bunlar üzerine inşa ettiği mitler olarak ikiye ayırmak mümkündür. Temel mitlerin genellikle tarih miti ile bilim mitinden oluştuğu kabul edilmektedir. Tarih miti geçmişe, bilim miti ise ileriye ve ilerlemeye dönüktür. Bu temel mitler üzerine inşa edilmiş mitler arasında, Batı toplumları için, çalışma (emek), ulus, kahramanlık ve gençlik mitlerini örnek olarak gösterebiliriz.

Jean-Marie Domenach, propagandanın varoluşunu, bir halkı arından sürükleyen, onu ortak bir gelecek hayalinde kenetleyen büyük mitlerin belirmesiyle aynı zamana rastladığını söylemektedir. Bundan da anlaşılmaktadır ki propaganda gerçek üzerinde değil, bireyin gelecek hakkındaki genel görüş ve beklentileri ve bu görüntünün yansıttığı inançları üzerinde çalışmak durumundadır. Bu açıdan propagandanın toplumsal mitleri çok iyi çözümlemesi gerekmektedir. Mitler üzerine kurulmayan bir propaganda başarılı ola-

maz. Çünkü mit, bir an için mutluluk isteğini ve güç (kudret) içgüdü-
düsünü tam anlamıyla karşılayan bir önceden katılmadır (16).

3. Propagandanın Güncel Olaylarla İlişki Kurma ve Onları Kullan- ma Özelliği

Bireyin ilgisini çekmek ve eyleme yöneltmek için propaganda-
nın, dolaylı ve dolaysız olarak temel önyargı ya da mitleri anlatan
bir güncel olayı, aktüaliteyi onun zihninde canlandırması ya da vur-
gulaması gerekmektedir. Temel toplumsal inançlarla güncellik (ak-
tüalite) arasında her zaman için sürekli bir ilişki kurmak olanaklı-
dır. Ancak, aktüalitenin bir başka işlevi de bazı durumlarda bireyde
bir çeşit belirsizlik ve kararsızlık yaratması, hatta kendi kendinden
kuşkuya düşmesine yol açmasıdır. Oysa bu tür davranışlar, propa-
gandanın birey üzerindeki etkileri yönünden, oldukça elverişli ko-
şullar içerir. Kendisinden kuşulanmaya başlayan birey psikolojik
açıdan zayıflamıştır. Bu nedenle propagandaya daha az direnç gös-
terecektir.

Propagandanın geçmişle ilgili tarihsel bir olgu ya da olayı bu
amaçla kullanmaktan kesinlikle kaçınması gerekir. Çünkü geçmiş
günümüz insanında bir kararsızlık ve kendinden kuşku durumu
yaratmaz. Birey olayların akışı içerisinde çok hızlı bir değişme gös-
terir. Geçmiş bir olay artık çok kolay ilgisini çekmez. Çünkü insan,
gerçekte oldukça sınırlı bir dikkat, bellek ve bilinç yeteneğine sa-
hiptir. Geçirdiği, gördüğü, duyduğu ya da okuduğu olaylardan yal-
nızca çok az bir bölümünü aklında tutabilir. Bu nedenle propagan-
dacı ile de geçmişi kullanacaksa, kitlenin en fazla dikkatini çek-
miş ve çekmekte olduğunu düşündüğü olaylardan bir ya da bir ka-
cını kullanmalıdır.

Diğer yandan, propaganda üzerinde çalışan sosyologlar, birta-
kım sözcüklerin belirli bir anda ya da durumda büyük bir güç içe-
receğini, böyle durumlarda halkın bu sözcükleri coşkusal ve duygus-
al bir düzeyde algıladığını belirtmektedirler. Söz konusu sözcük-
lere bu gücü kazandıran güncellik (aktüalite) olmakla birlikte pro-
pagandanın dille ve özellikle şiirle organik ilişkisi de burada büyük
rol oynamaktadır. Toplumsal mitlerin yaratılmasında dolayısıyla
propagandanın belirli bir güç kazanmasında şiirin önemine değin-
mek yerinde olacaktır. Propaganda şiirden çok çeşitli yöntemler

(16) Domenach, s. 115-118.

almıştır. Sözelimi, ritmin çekiciliği, sözün büyüğü, hatta imgelerin gücü gibi. Propagandanın uygulanmasında da şiirsel bir düzen göze çarpar. Örneğin, şiirdeki dramatik kurgudaki bazı yapımcılıklar, abartmalar, korku ya da umut vermek için düzenlenmiş beklenmedik değişiklikler propaganda da karşımıza çıkar (17).

Güncelliği izleyen ve kendi hedefleri yönünde kullanan bir propaganda, bireyin derinlemesine düşünmesini ve olayları değerlendirmesini engelleyeceğinden daha başarılı olacaktır. Güncel düzeyde ulaşılan ve etkilenen birey, olayları ancak yüzeysel bir biçimde algılayabilecek, değerlendirmek için durma, geriye çekilme ve düşünme olanağı bulamayacaktır. Bunun yanı sıra, kendini olayların akışına kaptırmış bir kişinin, dikkat yeteneği ve bellek gücü sınırlı olduğundan bu olaylar arasındaki çelişkileri görme olasılığı da oldukça düşüktür. Olayları tarihsel ve eleştirel olarak gerekli dikkat ve bellek gücü ile ancak pek az kişinin izleyebileceği gerçeği propagandacının gözünden kaçmamalıdır.

Propaganda da dikkat edilmesi gereken bir nokta da ilgiyi çeken güncelliğin, gerçek bir olay ya da olgu niteliği taşıyabileceği gibi gerçek olmayan bir olaydan üretilen bir haber üzerine de inşa edilebileceği gerçeğidir.

Yalan haberler, geçmişte ve günümüzde çok sık başvurulan bir propaganda tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalananın dozu artıkça daha etkili olduğu, düzeltilmesinin daha da güçleştiği ileri sürülmektedir. Çünkü halk doğal olarak «kesinlikle bilmeseler, böyle bir şeyi öne sürmeyi göze alamazlardır» biçiminde düşünecektir. Hitler'in yalananın inandırıcılığının çoğu zaman büyüklüğü ile orantılı olarak arttığı gerçeğini bildiği öne sürülmektedir (18).

Bir olayın güncellik içerisinde yer alması, gerçekte olup olmasına değil, iletişim araçlarıyla yayılma ölçüsüne, hızına ve zamanına bağlı olmaktadır.

D. Propaganda Çeşitleri

a) Siyasal ve Sosyolojik Propaganda

Siyasal propaganda bir hükümet, bir siyasal parti ya da yönetimin belirli bir bölümü veya baskı grubu tarafından kamuoyunun

(17) Domenach, s. 119.

(18) Domenach, s. 120, Tolan, 458.

davranışlarını kendi istekleri yönünde değiştirmek amacıyla uyguladıkları bir propaganda türüdür. Bu tür propaganda da uygulanacak propaganda teknik ve yöntemlerinin seçimi amaçlara bağlı olarak seçilir. Açıkça belirlenmiş olan propagandanın amacı, politik sonuçlara yöneliktir.

Sosyolojik propaganda ise daha geniş bir alanı kapsar ve daha belirsiz bir nitelik taşır. Başka deyişle sosyolojik propagandanın amacı politik propaganda da olduğu gibi açıkça belirlenmez. Sosyolojik propaganda da amaçlanan hedefler, olabildiğince en fazla sayıda kişiyi kendi bünyesinde toplamak ya da bütünleştirmek, hedef kitlenin davranışlarını belirli bir model, ya da kalıp çerçevesinde birleştirmek, kendi yaşam biçimini ve gizlice kendi hayat görüşü ve felsefesini yaymak ve bu yolla kendini ve egemenliğini kabul ettirmek şeklinde tanımlanabilir (19). Sosyolojik propaganda bir ya da birden çok siyasal propagandayı içerebilir. Bu nedenle politik propagandadan çok daha zor kavranan bir olgudur. Çünkü sosyolojik propaganda çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bir toplumda üretilen ürünlerin reklamı sosyolojik bir propagandanın bir bölümünü oluşturabilir. Toplumlar bu yolla bir ulusal prestij sağlamakta, ABD örneğinde olduğu gibi bir yaşam biçimi ve felsefesi bile ihraç edebilmektedirler. Belirli tarımsal ve sınai ürünleri belirli biçim, mekan ve zamanlarda kullanmak yoluyla bir toplumu yeni bir yaşam biçimini benimsemeğe yöneltebilir ve hatta zorlayabiliriz. Aynı şekilde sinemada çoğu kez isteyerek ve istemiyerek yapılan bir sosyolojik propaganda aracıdır. Her Amerikalı yönetmen, filmlerinde isteyerek ya da istemiyerek Amerikan yaşam biçimini (American way of life) kullanmaktadır.

Bu filmlerden çok sayıda örnek gördükten sonra, algılanan yaşam biçimi ve gizlice ifade edilen yaşam felsefesi benimsenmeye, taklit edilmeye başlanacaktır.

Sosyolojik propaganda, toplumsal çerçeveyi kullanarak, belirli bir yaşam felsefesini ve böylece ilgili ideolojiyi topluma sokma ve kabul ettirmeye çalışır. Başka deyişle bir grup ya da topluma önce genellikle belirli bir toplumsal çerçeve kabul ettirilir, ilgili ideolojide ardından gelir. Gerçekte bu, ideolojinin sosyolojik içerik aracılığıyla nüfuz etmesidir. Sosyolojik propaganda aynı zamanda dağınık ve belirsiz bir nitelik taşır. Genellikle anahtar kelime ya da

(19) Tolan, s. 458.

deyimler, paralo ya da sloganlarla somut bir biçimde belirmez. Buna karşılık kişiyi gelenek ve göreneklerini içerisine yaşamının bütününde yakalar ve kapsar.

Gerek siyasal, gerek sosyolojik propaganda aynı araç ve tekniklerden yararlanır ve bireylerin aynı duygu ve önyargılarında destek arar. Sosyolojik propagandanın yaymak istediği yaşam biçimi, grubun bütünü tarafından 'iyi' ve 'gerçek' olarak değerlendirildiği ve benimsediği ölçüde bir anlam ve güç kazanır. Örneğin Amerikan yaşam biçimi bir topluluğun bütün bir yaşam felsefesini anlatır. Yaşam biçimi ortaya koyulduktan, toplumsal gerçek içerisinde belirgin bir nitelik almaya başladıktan sonra doğal bir 'gerçek' niteliğine bürünür.

Etkisi oldukça yavaş bir nitelik taşıyan sosyolojik propaganda, bir bunalım anında yeterli olma ve kitleleri hızla eyleme sürüklenme yeteneğinden uzak bulunmaktadır. Bununla birlikte bir süredir uygulanan bir sosyolojik propaganda, aynı yöndeki eyleme dönük bir propagandanın işini büyük ölçüde kolaylaştırmış olacaktır. Bu nedenle görüş ve tutumları değiştirmeyi amaçlayan doğrudan propaganda, yavaş, genel bir iklim, bir atmosfer yaratmayı amaçlayan propagandanın ardından gerçekleştirilmelidir. Önpropaganda olmaksızın hiçbir doğrudan propaganda etkili olamaz. Doğrudan tahrike başlamadan önce, zemin sosyolojik propaganda ile hazırlanmalıdır (20).

b) Karışıklık ve Bütünleşme Propagandası

Baştaki yönetimi devirmek ya da varolan düzeni yıkmak için devrimci bir grubun gerçekleştirdiği propaganda eylemlerini karışıklık propagandasına örnek olarak gösterebiliriz. Bu propagandanın en belirgin özellikleri yıkıcı olması, muhalefet ve karşıtlık nitelikleri taşıması ve kitleleri isyana yöneltmesidir. Ancak karışıklık propagandasını yalnızca hükümeti ya da rejimi devirmeyi amaçlayan bir hareket olarak görmek yanıltıcı olur. Yakın geçmişte dünyada izlenen bazı olaylar, karışıklık propagandasının bizzat iktidarda bulunan güçler tarafından da uygulanabileceğini göstermiştir. Baştaki hükümet halkın enerjisine güç katmak, onu belirli bir yönde harekete geçirmek, kitlelerden verebileceklerinin en fazlasını elde etmek gibi amaçlarla karışıklık propagandasını bir araç olarak

kullanabilir. Örneğin, İkinci Dünya Savaşından önce Hitler Almanya'da sürekli olarak karışıklık propagandası uygulamıştır. Hitler bu tür bir propaganda aracılığıyla, daha fazla çalışma, Yahudi korkusu ve düşmanlığı, Büyük Almanya gibi hedefleri birbiri ardına Alman toplumuna benimsetmeye çalışmıştır.

Karışıklık propagandası her durumda halk arasında bir coşkunluk olgusu yatar. Ancak bu olgu sürekli olmaz. Hitler propagandasının en büyük ve belki de tek hatası, bu coşkunluğa sürekli bir nitelik kazandırmak istemesi ve halka nefes alma olanağı bırakmaması olmuştur. Karışıklık propagandasında gösterilen hedefler kısa dönemde ulaşılabilecek hedefler olmalıdır. Eğer gösterileri hedeflere yaratılan coşkunluk süresince ulaşılmazsa, bu olgu yerini kısa zamanda yılgınlığa ve psikolojik çöktüğe bırakacaktır.

Bir diğer açıdan karışıklık propagandası uygulanması oldukça kolay bir propaganda türüdür. Çünkü hemen her durumda en güçlü ve en basit duyguları ve coşkuları kullanır. Kin ve nefret duygusu bu güçlü ve etkili duygu türüne iyi bir örnek oluşturmaktadır. Belirli bir düşmanı kitlelere hedef olarak gösterdiği bütün durumlarda propagandanın coşkunlukla başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu açıdan karışıklık propagandası ilkel ve ortak gereksinimlere karşılık veren basit ve dolaysız duygular kullanma zorunluluğundadır. Üstelik diğer propaganda türlerinde gerekli olan ileri kitle iletişim araç ve tekniklerine başvurmadan amacına ulaşabilir. Broşür dağıtımına ya da söylenti yayma gibi basit teknikler karışıklık propagandasının başarısına yetebilir. Ayrıca kin ve nefret gibi güçlü duyguların kullanılması propagandanın içerdiği bilinçli ya da bilinçsiz çelişki ve yanılguları örter ve gizler. Bu tür bir karışıklık propagandasının başarısı, hitabettiği kitlenin eğitim düzeyi düşük ve dünya görüşü dar olduğu ölçüde büyüyecektir.

Bütünleşme propagandası ise kısaca çevreye uyum (konformizm) propagandasıdır ve çağdaş Batıya özgü bir nitelik taşımaktadır. Batı toplumlarında, devlet, sosyo-ekonomik ve sosyo politik güçler, kısacası yönetici gruplar artık bireylerin oy kullanma gibi geçici siyasal davranışları ile yetinmemektedirler. Bir başka deyişle basit ve daha çok dışsal biçimde bir itaat artık onları tatmin etmemektedir. Bireylerden istenen, toplumun kurum, değer ve davranışlarına bütünsel ve kapsamlı bir katılma ve bağlılıktır. Yani birey artık sadece yönetime itaat etmeyi değil, onu sevmeyi öğrenmeli, böylece yönetici kadroya bir çeşit 'meşruluk' kazandırmalıdır.

Bütünleşme propagandası, karışıklık propagandasının tersine, bir uzun dönem hareketidir. Benzer durumlarda düzenli olarak tekrarlanan kalıplaşmış hatta kurumlaşmış davranış türlerine ulaşmak ister. Bunun içinde insanda zaten bir ölçüde varolan psikolojik bir veriyi, yani uyumlaşma gereksinimini, bilinçli ve arzu edilen bir tutum ve davranış bütününe dönüştürmek sözkonusudur. Bütünleşme propagandası kitle iletişim araçlarının geniş ölçüde kullanılmasını gerektirir. Ayrıca kitlelerin eğitim ve özellikle yaşam düzeyi yüksek olduğu ölçüde başarı olasılığı artar. Başka bir deyişle bütünleşme propagandası, asgari yaşam koşulları sağlandıktan sonra uygulanmalıdır.

c) Dikey ve Yatay Propaganda

Dikey propaganda daha çok, geniş bir örgütün başında yer alan ve yönettiği kitleden daha üstün olduğu düşünülen ya da varsayılan bir siyasal veya dinsel önderin uyguladığı propaganda olarak nitelendirilir.

Laswell, dikey propagandayı, 'karşıtlık' ve 'pozitif' propaganda olmak üzere iki türe ayırmaktadır. Karşıtlık propagandası diktatoriyal bir nitelik taşır. Siyasal önder, kitle ile karşıtlık durumu içinde görünür. Önder, kitleden farklıdır ve ona bir model ya da örnek oluşturur. Pozitif propaganda ise demokratik bir propaganda türüdür. Önder, kitle ile ilişki kurmaya ve onun düzeyine göre hareket etmeye çalışır. Hitler'in kitleleri selamlama şekli ile demokrat bir önderin halk arasına karışarak el sıkması arasındaki çelişki bu ayırma örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, her iki propaganda da bireyin pasif bir varlık olarak şu ya da bu şekilde ilişki kurduğu tek kişi önderdir. Birey, propagandanın gösterdiği hedefleri benimser, propagandanın istediği yönde hareket eder. Dikey propaganda gerçekleştirilmesi kolay olan bir propaganda türüdür. Bununla birlikte etkisi kısa sürede kaybolur, her defasında ise yeniden başlamak gerekir.

Oldukça yeni bir propaganda türü olan yatay propaganda başlıca iki tip görülür. Bunlar kıta çin'i ve halkla ilişkiler yoluyla propaganda tipleridir. Yatay propaganda her iki durumda da üç temel özelliğe sahiptir.

1. Üzerinde propaganda yapılan grup veya kitle içerisindeki bütün bireylerin aynı düzeyde değerlendirilmeleri ve propagandanın görünürde doğrudan doğruya bir önder tarafından yürütülme-

mesidir. Bireylerin ilişkileri bir baş veya önderle değil birbirleriyle-
riyledir.

2. Aynı düzeyde bulunan bu bireylerin bir veya daha çok gruba dahil olmaları gereğidir. Yatay propaganda, bireylerin birbirlerini grup çerçevesinde etkilemeleri yoluyla gerçekleştirilir. Ancak bu görüntünün ardında, her grupta olduğu gibi bir önder bulunmaktadır. Bu önderin temel görevi, grup tartışmalarına yön vermektir. Yapılacak tartışmalara tüm grubun katılması, grubun her üyesinin grubun kanaatinin oluşmasında katkısının olduğuna inanması yatay propagandanın başarı şansını artıracaktır.
3. Yatay propaganda rasyonel bir nitelik taşımak durumundadır. Başka deyişle yatay propaganda mantığa dayanan bir propaganda türüdür. Bu özelliği ile bir tepki niteliğinden çok öğretici (didaktik) ve eğitsel (pedogojik) bir nitelik taşır. Bu propaganda türünde, üzerinde propaganda uygulanan birey, ne yaptığını ve ulaşılmaması gereken hedefleri çok iyi bilmektedir.

Yatay propagandanın tek önemli sakıncası yavaş olması, oldukça uzun bir zaman ve çok sayıda grup tartışması ve toplantısı gerektirmesidir.

Bireyin kendisine dışarıdan empoze edilmeyen (veya edilmeye-
diğine inandığı) bir sistem ve sürece katılması olarak özetlenebilecek yatay propagandanın başarısı iki koşula bağlıdır. Bunlardan birincisi, bireyin etki ve öğretileri birbirleriyle çelişen grupların faaliyetine katılmamasıdır. Aksi halde birey, birbirlerinden farklı ve çelişen etkiler ortasında kalıp bütünüyle hareketsizleşebilir. İkinci başarı koşulu ise, propaganda ile eğitim arasında tam bir karışıklık yaratmaktır. Bireyin katıldığı çeşitli grupların birer topyekün eğitim merkezi olması gerekir. Birey bu gruplarda, hem her türlü haber ve bilgiler edinecek, hem de salt anlamda ahlaki bir eğitim görecektir, uygun ve kabul edilebilir davranış türlerini öğrenecektir. Grup aynı zamanda bir yurttaşlık eğitimi merkezi fonksiyonunu da görür, başka deyişle birey grup içerisinde iyi yurttaş olmayı öğrenir.

d) Ussal ve Ussal Olmayan Propaganda

Daha önce de açıklandığı gibi, coşku ve tutkulara hitabeden bir propaganda kısa dönemde çok etkili olabiliyor, ancak bu etki uzun sürmüyordu. Uzun dönemli bir etkinlik ise ancak ussal bir

propaganda ile elde edilebilir. Herhangi bir propaganda ilk aşamada coşkusal bir korku şoku üzerinde çalışabilir. Oysa ussal bir propaganda o kadar güçlü olmasa bile etkisinin çok daha uzun bir süre sürdürebilecektir.

Propagandanın giderek ussal bir nitelik taşıdığı ve gerçek olgularla bütünleştiği görülmektedir. Ancak bu gelişmeye karşın propagandanın gerçek bir ussalığa sahip olduğunu söylemek pek mümkün olmamaktadır. Propaganda olgusunda bir yanda propagandacı, diğer yanda ise üzerinde propaganda yapılan birey bulunduğuna göre, ussal propagandanın bu birey üzerindeki etkisinin ussal bir nitelik taşıyıp taşımadığını da incelemek gerekmektedir. Sözelimi, ortalama bir vatandaşın propaganda amacına dönük ekonomik gelişmelerle ilgili bir haber metnini okuduğunda, örneğin altın fiyatlarının yükselmesi ya da tütün ihracatının gelişmesine ilişkin, her şeyi anladığımı düşünmek yanıltıcı olacaktır. Özellikle okuyucu haberin rakamlarla işlenen bilgileri hemen unutacak, bu metinden yalnızca şematik, özümlenmiş bir görüntüyü (imajı) koruyacaktır. Bu açıdan ussal propaganda da birey, belirli bir süre sonra ussal bir nitelik taşıyan haberi (sayısal bilgileri) unutmasına karşın, bu haberle birtakım görüntü, izlenim ve hatta duyguları uzun bir süre koruyabilecektir.

KOOPERATİFLERDE İLETİŞİM VE ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. Bülent TOKAT*

I. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağdaş toplum düzeninde önemli etkinliklerin çoğu örgütlenmiş çabalar yoluyla gerçekleşmektedir. Örgütlerin daha verimli ve etkin biçimde yönettirmeleri için araştırmacılar çeşitli yöntem ve yaklaşımlara ilişkin kuramsal ve uygulamalı çalışmalara geniş yer vermişler ve bu konuda oldukça başarılı sonuçlara varmışlardır. Son yıllarda araştırmacıların önemle üzerinde durduğu, örgütsel etkinliği artırıcı yaklaşımlardan biri ve belki de en önemlisi iletişim olgusudur.

Çağımızda teknoloji hızla gelişmekte, toplum karmaşıklaşmakta ve insanların gereksinimleri çeşitlenmektedir. Ekonomik çabaların en önemli amacı, insanların iyi ve rahat bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan mal ve hizmetleri üretebilmektir. Nitekim işletmeyi mal ve hizmet üretmek ve/veya pazarlamak için faaliyette bulunan kuruluş olarak tanımlayabiliriz. Kooperatif de bir işletmedir ve işletmeciliği gerektirir. İşletmecilik yönünden bir işletmenin değer ifade edebilmesi herşeyden önce bir örgüt olarak düzenli, verimli bir şekilde çalışabilmesi demektir.

(*) Anadolu Üniversitesi Kütahya İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi

Kooperatiflerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri, kooperatif kaynaklarını en iyi biçimde kullanmayı sağlayacak etkin karar verme yöntemlerine, iş ve işlevleri arasında eşgüdüm sağlama yollarına gereksinim duyarlar Bu başarıyı elde etmeye yardımcı olacak araçlardan biri etkin iletişim sisteminin varoluşudur. Kooperatif üyeleri iletişim aracılığıyla kooperatifin amaç ve eylemleri hakkında ortak bir görüş ve işbirliğine varabilirler. Mevcut durum ve yapılacak değişiklikler hakkında bilgi sahibi olurlar.

II. KOOPERATİF KAVRAMI VE ÖRGÜT YAPISI

«Kooperatif» Latince «Cooperatio» kelimesinden çıkarılmıştır. «Cooperatio» Latince işbirliği ve bunun fiili olan «cooperari» kelimesi ise işbirliği yapmak demektir (1). O halde sözcük olarak «Kooperatif» işbirliği, işbirliğini gerçekleştirmek için kurulan ekonomik ortaklık anlamına gelmektedir.

Kooperatifin çeşitli tanımlarının yapılmış olmasına rağmen bugün herkesçe kabul edilen bir tanımlı mevcut değildir. Sözcük olarak işbirliğini belirten kooperatif hukuki ve ekonomik yönlerden değişik şekillerde tanımlanmaktadır (2).

Kooperatifi şu şekilde tanımlayabiliriz.

Kooperatif, benzer güçlükler içinde benzer gereksinimleri olan ve bu gereksinimlerini tek başına karşılayamayıp ancak birlikte karşılıklı yardım ve dayanışma ile daha iyi karşılayacaklarına inanan, birbirini tanıyan veya tanımaya yatkın insanların kendi arzu ve istençleriyle meydana getirdiği, belli amaç ve ilişki biçimi olan bir doğal-kültürel iletişim topluluğudur.

Bir kuruluşun kooperatif olabilmesi için şunlar gereklidir.

- En az ortak bir amacı gerçekleştirmeyi planlayan bireylerin oluşturduğu grup ile grubun amacına ulaşmasını sağlayacak bir işletmenin kurulması,

(1) Ziya Gökalp MÜLAYİM, Genel ve Tarımsal Kooperatifçilik, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1973, s. 51; Meydan Larousse, C. 7, Meydan Yayınevi, İstanbul, 1979; İsmet ALVER, «Dünyada ve Türkiye'de Kooperatiflerin Geleceği ve Sorunları», Geleceğin Şirket Tipleri, Yönetim, Finansman ve Denetim Semineri, İstanbul Ticaret Odası Yayını, İstanbul, 1975, s. 111.

(2) Kooperatifin değişik tanımları için bkz: Bülent TOKAT, Yönetimde İşbirliği İlkesinin Türk Kooperatif Düzenindeki Sorunsalı ve Bir model Denemesi, Anadolu Üniversitesi Yayını no. 99, Eskişehir, 1985, s. 45-48.

- Bireylerin tamamen kendi arzu ve istençleriyle bilinçli olarak biraraya gelmesi,
- Üye olarak kooperatife giriş ve çıkışların serbest, sermayenin değişir olması,
- Her üyenin; kooperatif yönetiminde eşit ve aktif rol oynaması, seçme ve seçilme hakkının bulunması, kooperatifin etkinliklerine katıldığı ölçüde, ortaya çıkan risk ya da başarıları paylaşması,
- İşbirliğinin, karşılıklı dayanışma ve yardımlaşma anlayışı içinde gerçekleştirilmesi.

Kooperatif işletmesinin yapısı incelendiğinde, onun diğer işletme türlerinden farklı olarak iki yönlü bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Kooperatif bir yönüyle kişiler birliğidir; başka deyişle sosyal-psikolojik anlamda bir gruptur. Diğer yönüyle de ekonomik bakımdan (grup üyelerinin oluşturdukları) bir «çok ortaklı işletme»dir. Ancak kooperatifin bu iki yönü birbirinden ayrılmaz bir bütün meydana getirmektedir (3).

Kooperatif grupların oluşmasında; daha çok yalnızlık duygusu, sömürmeden korunma, dayanışma gereksinimi, daha büyük bir bütünün parçası olma arzusu, yardımseverlik, taklit eğilimi, «yeni»yi arzulama, gelenekler gibi, ekonomik veya toplumsal nitelikte olmayan güdülerin rol oynadığı söylenebilir. Ancak hiçbir zaman unutulmaması gereken husus, kooperatifin sadece sosyolojik, yasalara bağlı bir kişiler birliği olmadığı, aynı zamanda ekonomik amaçlara yönelmiş bir işletme olduğudur. Kooperatifin bir ortak işletme özelliği taşıması, onun diğer bütün işletmeler gibi, genel ekonomik ilkeler çerçevesinde ve ussal biçimde yürütülmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Başka deyişle kooperatif «pembe hayallerin» gerçekleştirileceği bir kuruluş değil, «katı ekonomik koşullarla savaş vermeye yarayan» bir işbirliği sistemidir.

Bu ikili yapı içinde kooperatif «müşterileri aynı zamanda ortakları olan» kendine özgü bir işletme olmaktadır. Örneğin Anonim şirketlerde genellikle «bir hisse senedi almak veya satmak» şeklin-

(3) Resul İZMİRLİ, «Kooperatif Kavramı ve sosyolojik Açından Kooperatifin yapısı», Uygulamalı Bölgesel Kooperatifçilik Çalışması, İzmir Programı Açış Konuşmaları ve Tebliğleri Türk-İş / AAFLİ, E. Ü. İktisat Fakültesi Yayını, Ankara, 1962, s. 21.

de çok kısa olarak ifade edilebilen ortak ve işletme arasındaki ilişkiler, kooperatiflerde üzerinde önemle durulması gereken özellikler göstermektedir. Çünkü kooperatif grup bir bakıma kader birliğidir (4).

Sonuçta kooperatiflerde yapılan işlerin kimler tarafından ve ne şekilde yapılacağını ve kişiler arasındaki yetki ve sorumluluk ilişkilerini gösteren biçimsel yapının yanında, kendiliğinden oluşan bir insan ilişkileri sistemi, başka deyişle biçimsel olmayan bir yapı da vardır.

Kooperatifin genel yapısı bu şekilde açıklanmaya çalışıldıktan sonra, kooperatiflerin biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapısı üzerinde biraz daha ayrıntılı olarak durmaya çalışacağız.

A— Kooperatiflerin Biçimsel Örgüt Yapısı

Kooperatiflerin örgüt yapısını, işletmeyi meydana getiren temel elemanları ile bu elemanlar arasında işletmenin amacını gerçekleştirme yolunda kurulan ilişkiler oluşturur.

Kooperatif dört organa sahiptir. 1) Genel Kurul 2) Yönetim Kurulu 3) Müdür 4) Denetleme Kurulu. Bu organlara bağlı yetkiler görevler ve sorumluluklar söz konusudur (5).

1— Genel Kurul

Genel Kurul, ortakların yasal bir şekilde toplanmalarından meydana gelir. Ortaklar, kooperatifin kurucuları olup aynı zamanda kooperatifin sahipleridir. Onlar yetkilerini kooperatiflerin yönetiminde etkin bir rol alabilmek için kullanırlar. Ortaklar kooperatife çok içten bağlı olmalıdırlar. Kooperatifin olanaklarını bilerek daha fazla şeyler beklemeli, kooperatifin çalışmalarına ilgi göstermeli ve özel çaba göstererek desteklemelidirler.

(4) A.g.k., s. 21.; Avni ZARAKOLU, «Ülkemizde Kooperatif işletmeler ve Ana Sorunları», Türkiye'de Kooperatifçilik Hareketi ve Kooperatiflerimizden Beklenen Gelişmeler, X, Türk Kooperatifçilik Kongresi, 21-23 Aralık 1961, s.10.

(5) Kooperatiflerde Yönetim, T.C. Köy İşleri Bakanlığı Kooperatifler Eğitim ve El Sanatları Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara, 1977, s. 21-28.; Genel Kooperatifçilik Bilgileri, Köy İşleri ve Kooperatifler Bakanlığı Kooperatifler Genel Müdürlüğü Eğitim Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara, 1979, s. 11-15

Ortakların görevleri:

- Yönetim Kurulunda hizmet görmek için yetenekli kimseleri seçmek,
- Yönetim Kurulunun davranış ve temsil etme durumunu izlemek,
- Gerektiğinde kooperatifin Anasözleşmesini değiştirmek,
- Kooperatifin sermaye yapısındaki değişiklikleri onaylamak,
- Kooperatifin sermayesinin çoğaltılması, özel şartlar altında borçların kabul edilmesi, kendileri ile kooperatifleri arasındaki pazar anlaşmalarının ve diğer anlaşmaların yapılması,
- Anasözleşme, ortaklarla yapılan anlaşmalar ve diğer iş anlaşmalarına göre kurulmuş olan kooperatifin Müdür ve memurlarının kanun hükümlerine göre çalışmalarını sağlamak,
- Ortaklarının sebep olduğu herhangi bir zarar yüzünden başarısızlığa uğramış müdür ve memurları yerinde bırakmak,
- Kooperatifin işlerini, mallarını ve makul olarak yasaklanan konular üzerinde çalışma yapılıp yapılmadığını kontrol etmek,
- Kooperatifin çaba gösterdiği konulardan herhangi biri üzerinde şüpheye düşüldüğü zaman hemen Yönetim Kurulu üyelerinden birisi veya Müdür ile konuyu görüşmek,
- Kooperatif ile ilgili işleri görüşmek, onları onaylamak ve onaylanmak üzere toplantılara düzenli olarak katılmak,
- Kooperatifin memurlarının işlerine karışmaktan kaçınmak,
- Memur ve işçiler için uygun olan ücret sistemi ile ilgili politikayı kabul etmek,
- Ortaklarla ilgili açık politikalarda Yönetim Kuruluna yardım etmek,
- Kooperatifin eylemlerinde bir gelişme görülüyorsa zaman zaman yeni Yönetim Kurulu üyeleri seçmek,
- İlgi göstererek, aktif eylemlerde bulunarak ortaklığı devam ettirmek.

2— Yönetim Kurulu

Yönetim Kurulu, Kooperatifi, Anasözleşmeye, Kanunlara Kooperatifin yönetmeliklerine ve Genel Kurulun almış olduğu kararlara uygun olarak yönetir. Yönetim Kurulu üyeleri ortakların saygı duyduğu kişiler olmalı ve görevini istekli olarak yapmalıdır. Kooperatife ve kooperatif ilkelerine bağlı olmalı, Kooperatifin çeşitli eylem ve sorunlarının tam olarak anlaşılmasında ortaklara yardımcı olmalıdır.

Yönetim Kurulunun Görevleri:

- Kooperatifin hukuki birliğini korumak;
 - . Anasözleşme hükümlerini uygulayarak,
 - . Hukuki anlaşmalar yaparak.
- Ortakların güvenine saygı göstermek;
 - . Doğru yatırımlar yaparak,
 - . Taşınır, taşınmaz malları iyi koruyarak,
 - . Kooperatifin devamını sağlayarak,
 - . Kaliteli hizmet yaparak,
 - . Kooperatifin çıkarlarını gözeterek.
- Kooperatifi başarıya ulaştıracak bir planlama yapmak;
 - . Genel Kurul kararlarına uyarak,
 - . Uygulamayı göz önüne alarak,
 - . Kooperatifin durumunu iyi bilerek.
- Kooperatifin gereksinimlerini sağlamak;
 - . İyi bir Müdür bularak,
 - . Müdüre yetki vererek,
 - . Para ve kredi olarak parasal olanaklar sağlayarak,
 - . Ortakların yardımını sağlayarak,
 - . Yönetim Kurulu toplantılarını verimli bir şekilde ve düzenli olarak.

— Kontrol yapmak;

- . Yetkisiz hareketlere engel olarak,
- . Kabule ve teftişe hazır raporlar düzenleyerek,
- . Gereksinme olan kontrol ve danışma hizmetlerini yaparak.

3— Müdür

Müdür, Yönetim Kurulu tarafından onaylanan politikaya uygun olarak kooperatifin bütün işlerini düzenler ve yürütür. Müdür, herkesin güveneceği, işinde deneyim sahibi ve kooperatife bağlı olmalıdır.

Müdürün Görevleri:

- Yönetim Kurulu ile işbirliği yaparak çalışmak,
- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan politikaya uygun olarak Kooperatifi yönetmek,
- Gereksinim görülen yeni politikaların hazırlanmasında yönetim kuruluna yardım etmek,
- Kooperatifin memurlarının kaliteli iş yapabilmeleri için, onlara yardımcı olmak ve beraberce çalışmak,
- Kooperatifin eylemlerinde sağlam iş ilkeleri izlemek,
- Kooperatifin işlerini ekonomik esaslar içinde yürütmek,
- Herhangi bir anda kooperatifin durumunu gösterecek olan muhasebe kayıtlarını saklamak,
- Kooperatifin müşterileri arasında güven ortamı oluşturmak,
- Toplumdaki işadamları arasında güveni geliştirecek şekilde kooperatifin işlerini yönetmek,
- Kooperatifin işlerine bütün zamanını vermek,
- Genç kooperatif memurlarının hizmet içi eğitimini sağlamak,
- Kooperatifin iş hacminin büyümesi için bütün pratik çalışmaları yapmak.

4— Denetleme Kurulu

Denetleme Kurulu, Kooperatifin çalışma programında bulunan kısa ve uzun süreli işlerin denetlenmesi ile eğitimsel, hukuki ve parasal hususlarda Genel Kurul adına denetlemeler yapar.

Denetleme Kurulunun Görevleri:

- Yönetim Kurulunun ve Müdürünün çalışmalarını izlemek,
- En az yılda 4 defa ara denetimi yapmak,
- Yıl sonunda Denetleme Kurulu Raporunu hazırlayarak Genel Kurula sunmak,
- Gerekliğinde Genel Kurulu olağanüstü toplantıya çağırmak.

Kooperatiflerimiz bağımsız, hür ve demokratik nitelikli, kendi kendilerine yeterli, yönetimlerine yalnızca kendilerinin hakim, ortak çıkarlarına karşı sorumluluk taşıyan ortaklık için her türlü zorlamadan uzak bir politikanın takip edileceği işletmeler olmalıdır.

B— Kooperatiflerin Biçimsel Olmayan Örgüt Yapısı

Kooperatiflerin biçimsel olmayan örgüt yapısı, ortakların durum ve davranışları gözönüne alındığında alt gruplar halinde sınıflandırılabilirler.

Kooperatif örgütünün çekirdeğini oluşturan yöneticiler, yönetilenlerin kararlarına katılan uyumlu ve olumlu davranışlı ortaklar ile gerek kooperatife gerek diğer ortaklara karşı ilgisiz tutumlu da da çok kısa vadeli ekonomik yararları yönünde hareket eden olumsuz davranışlı ortaklar olmak üzere üç grupta inceleyebiliriz.

1— Kooperatif Yöneticisi

Kooperatif yapıda herkes aynı seviyededir. Demokratik bir kuruluş olması ve hiyerarşik şekle sokulmaması nedeniyle kooperatiflerde yöneten ve yönetilenler şeklinde bir ayırım yapılması uygun görülmemelidir.

Kooperatif yöneticisi kooperatif örgütünü yöneten ve örgütün çekirdeğini oluşturan kişidir. Bu nedenle kooperatif yöneticisi ticari yaşamda başarı sağlamış kişi olmaktan çok yeteneği, bilgisi kendisine olan güveni ve onları ayakta tutabilme özelliğine sahip

olması gereken kişi olmalıdır. Kooperatif yöneticisinin çevrenin örnek alınacak özelliklere sahip olması, pasif durumda olan bir çok ortağın kooperatife daha çok yakınlaşmasını sağlar.

Kooperatifin olanakları sınırlı olması nedeniyle yukarıda belirtilen özelliklere sahip yöneticinin bulunması her zaman mümkün olmayabilir. Bu, genelde kooperatif işletmenin küçük olduğu az gelişmiş ülkelerde daha belirginleşmektedir (7). Kooperatif işletme büyüdükçe yöneticisi çevreyle de olumlu ilişkiler kurmalıdır. Yöneticilerin başarısında ortakları ve ilgilileri inandırma önemli bir unsurdur. Ortaklara ve ilgili kişilere benimseterek hizmet etme başarılı olur. Ortaklara ve ilgililere benimsetilmeyen ve fikren hazırlıkları yapılmayan işlerin gerçekleşme şansı azdır (8).

Kooperatifin amacına ulaşması için gereksinim duyduğu dayanışma ve işbirliğinin gerçekleşmesi, ortakların kooperatifte olup bitenlerden bilgi sahibi olması, güven duygusu içinde bulunması ile mümkündür. Kooperatif yöneticileri bu güven ortamını yaratmak zorundadırlar.

2— Olumlu Davranışlı Ortaklar

Bu alt grup genelde kooperatifin eylemlerine birlik beraberlik içinde ve düzenli olarak katılan ortaklardan oluşur. Bu kişiler kooperatif yönetimine tümüyle katılırlar. Bunun nedeni, kooperatif işletmeyi, kendi işletmeleri olarak benimsediklerinden ileri gelir. Kooperatifin olanaklarını bilen, kooperatife içten bağlı kişilerdir. Bunlar, kooperatifin çalışmalarına ilgi gösteren ve kooperatifin eylemlerinde etkin rol oynayan ve destekleyen kişilerdir. Kooperatif örgütte bağlılık ne kadar çok ise uyum da o ölçüde artacaktır. Örgüte bağlı ortakların uyumlarının daha iyi olmasının nedeni ortakların örgüte dahil olmaktan sağladıkları tatmin olduğu görülür. Bu tür davranışlar kooperatif örgütü kuvvetlendirici, işbirliği ve dayanışmayı artırıcı etki yapar.

3— Olumsuz Davranışlı Ortaklar

Kooperatiflerin biçimsel olmayan örgüt yapısı içinde gerek kooperatife gerek diğer ortaklara karşı ilgisiz tutumlu, daha çok

(7) İZMİRLİ, s. 23.

(8) Nuri TORTOP, «Kooperatiflerin Yönetim Sorunları», Türkiye'de Kooperatifçilik Hareketi ve Kooperatifçiliğimizden Beklenen Gelişmeler, X. Türk Kooperatifçilik Kurumu Yayını, Ankara, 1981, s. 11-13

kısa vadeli ekonomik yararları yönünde hareket eden olumsuz davranışlı ortaklara rastlamak mümkündür.

Olumsuz davranışlı ortaklar arasında kararsız ve kooperatife karşı kişiler bulunabilir. Bu ortaklar, genellikle kooperatif yönetimine katılmazlar ve kooperatifin bütünlüğünü tehlikeye sokarlar. Bu grupların ortaya çıkma nedenleri çeşitli olabilir. Kısa vadeli ekonomik yararları yönünde hareket ederler. Kooperatif yöneticisinin toplayıcılık, ikna yeteneği ve kişileri kooperatife çekme gücünün yetersizliği, bunun yanında yöneticinin haklı veya haksız fikir ayrılıklarına neden olacak davranışları, bu grubun oluşmasında etkindir.

Kooperatif yöneticisi bu grubun ortaya çıkma nedenini çok iyi araştırarak çeşitli önlemler alması gerekir. Eğer bu kişiler eğitim, kültürel faaliyetler ve ikna yönüyle ortadan kalkmıyorsa, bunların kooperatif işletmeden çıkarma yoluna gidilmelidir.

Kooperatife ilgisiz kalan, yönetime katılmayan kişiler yanında kooperatif yönetimine karşı olan kişilerde vardır. Ancak bu grubun oluşması, kooperatif yönetiminde olumlu etkiler yapmakla beraber, yıpratıcı yönde de etkili olabilir.

III. İLETİŞİM KAVRAMI VE ÖGELERİ

Zamanımızın yarısından çoğunu harcadığımız iletişim tanımı üzerinde her zaman görüş birliği sağlamak pek kolay değildir. Kullanıldığı alana göre değişik anlam taşıyan iletişimin (9) çeşitli yazarlarca birbirinden farklı tanımları yapılmıştır.

Günümüz işletmelerinin en önemli konular arasında yer alan iletişimi, işletmeler açısından, emir yönerge ve her türlü bilgilerin, o işletmede işgörenler arasındaki akım şeklinde tanımlanabilir. Başka deyişle iletişim, işletmenin düzenli bir şekilde işleyişini sağlamak ve işletmenin amaçlarını gerçekleştirmek üzere, gerek işletmeyi oluşturan türlü bölümler arasında, gerekse işletme ile dış çevresi arasında girilen sürekli bir bilgi ve düşünce alışverişidir (10).

(9) İletişimin değişik tanımları için bkz: Thomas R. NILSEN «On Defining Communication» Der.: Kenneth K. Sereno, David Mortensen, *Foundations of Communications Theory*, Harper and Row Publishers, New York, 1970, s. 15-24.

(10) Sinan ARTAN, «İşletmelerde İletişim», *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, C. XIII, S. 2, Haziran 1977, s. 72.

Veya, bunlar arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreçtir. Bir şey süreçtir dediğimiz zaman o şeyin (olgunun) tek bir başlangıcı ve tek bir sonu olan belli bir olgular düzeni olmadığını vurgulamak istiyoruz. Bir süreç olarak iletişim; kendini meydana getiren öğelerin zaman içinde etkileşimini kapsamaktadır. İletişimin temel öğeleri **kaynak, ileti, kod, oluk, alıcı, etki, yansıma** olarak belirtilebilir (11).

Kaynak; İletiyi gönderendir. Kaynak bir kurum ya da örgütte olabilir.

İleti; Kaynaktan alıcıya gönderilen uyarı, ya da iletilen bir düşüncedir. Yazı yazarken yazı, resim yaparken resim, bir harekette bulunduğumuzda el kol ve yüz anlatımı iletilerdir.

Kodlama; Bir düşüncenin iletme hazır bir biçime konulmasıdır. Örneğin futbol hakemi bir oyuncuyu dışarı atarken düdük çalar ve kırmızı kart gösterir. Kodlama burada hakemin dışarı atma düşüncesinin düdüklü ve kırmızı kartlı bir ileti biçimine sokulmasıdır. **Kod açma ise algılanan bir uyarının yorumlanarak anlamlı biçime sokulmasıdır.** Örneğimizde futbol oyuncusu, kod açma işlemiyle dışarı atıldığını anlar. Kodlama kaynak tarafından; kod açma hedef alıcı tarafından yapılır.

Oluk (Kanal); Bir iletinin kaynaktan alıcı hedefe iletilmesini sağlayan araçtır. İletişimin olukları birkaç biçimde sınıflandırılır. Örneğin bir oluk ya bir kitle iletişimi ya da bir kişilerarası iletişim aracı olarak görülebilir. Kişilerarası iletişim olukları kaynak ile alıcının yüz yüze gelmesi durumunda söz konusudur.

Alıcı; Kaynağın gönderdiği iletiye hedef olan kesimdir. Alıcı iletişim sürecinin en önemli ögesi olmasına karşın genellikle günlük yaşamda bu ögeye fazla önem verilmez. Bir ileti alıcı hedefe yönelik olduğu ölçüde etkinlik kazanır. İletişim çabalarımızı yönlendiren en önemli ilke iletişimde bulunurken sürekli olarak alıcı-hedefin gözönünde tutulmasıdır.

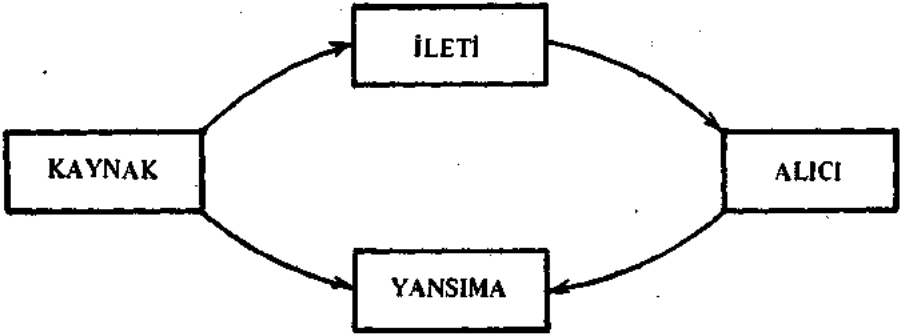
Etki; İletişimin etkileri, alıcının davranışlarında kod açma sonucu olarak ortaya çıkan, değişimlerdir. Alıcının davranışında değişme oluşturmak iletişimin temel amacıdır. Etkin iletişim, alıcı-

(11) Roger E. WILLIAMS, «Genel İletişim Kavram ve Modelleri» Çev.: Akın ERGÜDEN, KURGU, Eskişehir Televizyon ile Öğretim ve Eğitim Fakültesi Dergisi, Ekim 1979, S. 2, s. 282-288.

da ortaya çıkması kaynak tarafından amaçlanan davranışın iletişim sonucunda alıcıya götürülmesidir.

Yansımaya; Alıcının kaynağın iletisine verdiği yanıtıdır. Kaynak, bu yanıtı algılayıp iletilerini bu yanıtı göre değiştirmek amacıyla kullanabilir. Yansımaya, kaynağa iletişimin etkin olup olmadığı konusunda ipucu veren bir ileti biçimidir. İki tür yansımaya vardır. Olumlu yansımaya, olumsuz yansımaya. Olumlu yansımaya, kaynağın amaçlamış olduğu etkiye ulaşıldığını kaynağa bildirir. Olumsuz yansımaya, kaynağa, alıcı üzerinden amaçlanan etkinin elde edilmediğini söyler. Kaynak bu noktada amaçladığı etkiyi elde etmek istiyorsa davranışını ve iletisini aldığı olumsuz yansımaya göre yeniden düzenlemelidir. Sonuçta, iletişimde bulunurken yansımaya verilen önem ölçüsünde iletişimin etkinliği artar denilebilir.

Süreç olarak iletişim kavramının temelinde yansımaya olarak adlandırdığımız alıcının yanıtlaması gerçeği yatar. Kaynak ile alıcı arasındaki etkileşim yansımaya olmazsa süreç niteliğini yitirip, doğrusal, tek yönlü bir iletişim akışı biçimine gelir.



ŞEKİL - 1: Karşılıklı Etkileşim Olarak İletişim.

Sonuç olarak iletişimi ŞEKİL - 1'de görüldüğü gibi, kaynaktan alıcıya olan karşılıklı ileti akışı biçiminde tanımlarsak, şunu belirtmeliyiz ki, iletişime katılan tüm kişiler iletilerini birlikte gönderir ve alır. Her kesim aynı zamanda kaynak ve alıcı olarak rol değiştirir. Tüm kesimler sürekli bir biçimde birbirini etkiler.

IV. KOOPERATİFLERDE İLETİŞİM

Burada tek tek kooperatif üyelerinin birbirleriyle olan iletişimleriyle, üyelerin kooperatifle ve kooperatifin diğer kurumlarla kurduğu iletişimler birlikte ele alınacaktır.

Kooperatif işletme, toplumların ekonomik ve sosyal nitelikleri sorunlarını çözmek amacıyla, yerel halkın karşılıklı yardımlaşma ilkesine göre güçbirliği yaparak ekonomik olanaklarını bir araya getirdiği bir girişimdir. Bu yönüyle kooperatif, bireylerin gereksinimlerini tek başlarına giderememeleri durumunda güçbirliği yapmaları sonucunda ortaya çıkar. Sorunlarını tek tek çözemeyen bireyler, bir araya gelerek kooperatif aracılığıyla sorunlarına çözüm aramaktadırlar. Kooperatifçiliğinin tabanında karşılıklı yardımlaşma, işbirliği ilkesi yatar. İşbirliği oluşmasında etkili bir grup iletişim ortamının varlığı gerekir (12). Yoğun bir etkileşime olanak veren grupta, grubu yöneten kişi zamanla bir güven ortamı oluşturabilir. Bu güven sayesinde yavaş yavaş kişiler içlerinden geçenleri serbestçe ifade etmeyi ve savunuculuktan kurtulmayı öğrenirler. Böyle bir güven ortamı içinde grup üyesi, diğerlerinin ve kendisinin davranışına tepki olarak o anda içinde oluşan duyguları, diğerlerine ve kendine çekinmeden anlatabilecek cesarete erişir. Herkesin birbirine açık ve dürüstçe içinden gelen olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceleri söylemesi karşılıklı saygı duygusunun doğmasına yol açar. Bu özgür ve gelişmiş iletişim ortamı içinde yeni düşünceler, yeni kavramlar, yeni yöntemler ortaya çıkar (13). Kısaca işbirliğinde bulunan bireyleri çabalarını uyumlaştırabilmeleri için her birinin neyi, ne zaman ve nasıl yaptığından bilgili olması gerekir. Bu da etkili bir iletişimi gerektirir.

Kooperatif yöneticileri, kooperatif ile ilgili strateji ve politikaları saptarken tamamen bağımsız davranmak, büyük ölçüde üyelerinin ve çevre koşullarının etkisini gözönünde tutarak karar vermek durumundadırlar. Başka deyişle kooperatifin seçtiği Yönetim Kurulu, kooperatif; grubun saptamış olduğu karar, ilke, ve politikalara uygun olarak yönetmekle yükümlüdür. Bunu yaparken yal-

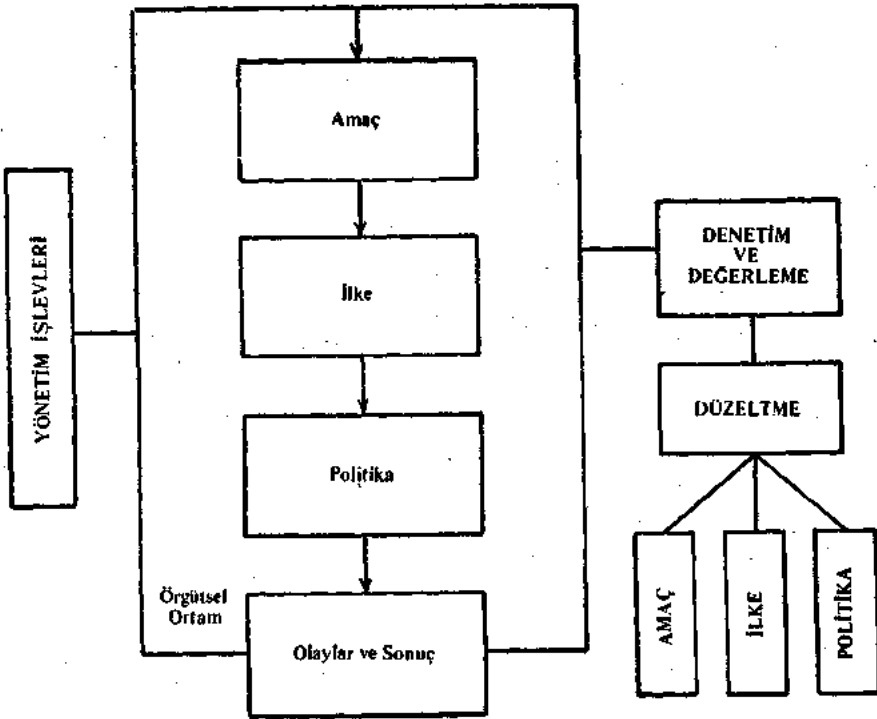
(12) İnal Cem AŞKUN, «Örgütsel İletişim ve Küçük Grup Boyutları» Yönetim Psikolojisi II, Yönetim Psikolojisi II. Ulusal Sempozyumunda sunulan Bildiriler, Yorumlar, Tartışmalar 16-19 Kasım 1981, TODAİE Yayını, Ankara, 1982, s. 451.

(13) Doğan CÜCELOĞLU, İnsan İnsana, Altın Kitaplar Yayınevi, Ankara, 1979, s. 241-242.

nızca kooperatif-grup arasındaki kurumsal ilişkileri değil, aynı zamanda çevre öğelerini de dikkate almak zorundadır.

Kooperatifin amacı ile sonuç arasındaki ilke, politika ve iletişim sistemi ŞEKİL - 2'deki gibi gösterilebilir (14).

Kooperatif amaçlarının, kooperatifi etkin ve verimli bir biçimde sonuca ulaştırması için, bir iletişim sisteminin kurulmasına gereksinim duyulur. İletişim sisteminin işleyişini sürdürebilmesi do- layısıyla işletme amaçlarının gerçekleşmesi için, bir takım doğal ve işlevsel çalışma ilkelerinin önceden saptanması gerekir. İlkeler sık sık değişmez ve bu değişmeyen ilkeler ancak değişen bir dizi politikalar üretilebilir (15).



ŞEKİL - 2: İlke - Politika'nın İletişim Sistemindeki İşleyişi.

(14) İlke-Politikanın iletişim bağlantısı için bkz: Meral AŞIKOĞLU, İşgören Yönetiminde İletişim ve Şişe-cam Endüstrisinde Bir Uygulama Örneği, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 136, Eskişehir, 1986, s. 90.

(15) A.g.İ., s. 95.

Kooperatifte bir işleve ilişkin olarak seçilen bir ilkenin uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi için, tüm işlevlerde birtakım politika değişikliklerine gereksinim duyulacak ve işlevler arasında bir iletişim bağı kurulacaktır. Her işlevden; değişmeyen bu ilkeye, bir esneklik getirecek ve uygulanabilirliğini sağlayacak politikalar üretilebilir ve sonuca ulaşılabilir. İşlevlerdeki her işleyişin, ilke ile politika arasındaki her bağın, politikanın sonuca ulaşmasındaki her atılımın da planlama, örgütleme, yöneltme, düzenleştirme ve denetlenme işlevi olmalıdır. Şekil 2'de görüldüğü gibi bir ilke için çeşitli politikaların üretilmesi hareketli iletişim sistemini başlatır. İletişim sistemi yansıma ögesi yardımıyla istenilen sonuca ulaşıncaya kadar, ilke-amaç arasında gider, gelir. Değişmez gibi görünen ilkenin istenilen sonuca ulaştırılabilmesi için, bu ilkeye pek çok politika üretilebilir. Politikalar, ilkeyi yumuşatma ögesi olarak da görülebilir. İlkeye bağlı politikaların belirlenmesi, bunların istenilen sonuçlara ulaştırılması ya da bu işlemin tersi bir iletişim sisteminde başka birşey değildir. Tek bir işlev içinde iletişim kurularak, bu ilke ile ortaklara (üyelere) veya müşterilere ulaşılabileceği gibi; işlevler arasında da bir iletişim sistemi kurularak ilke ortaklara iletilebilir. Ortaklardan veya müşterilerden ilkeye karşı olumsuz tepkiler, tekrar kooperatifçe gözden geçirilerek, düzeltilir, yeniden düzenlenen politikalarla ilke kabul ettirilmeye çalışılır.

Amaçla sonuç arasında ortaya çıkabilecek olumlu veya olumsuz etkiler denetçi tarafından değerlendirilir. Herhangi bir olumlu durumda müdahale gerekmez, ancak olumsuz bir sonuçta, yazışma süreci ile düzeltmeler yapılır. Bu düzeltmelerde, tekrar ilkelere gözden geçirilir, değişiklikleri yapılır ve sonuca tekrar gidilir.

Ancak Türkiye'de bu yanlış uygulanmaktadır. Şöyle ki; daha önce açıkladığımız kooperatiflerin yasal biçimsel yapısını, kooperatiflerin sahip olması gereken işbirliği ortamının koşulları açısından değerlendirirsek; yasal biçimsel yapının işbirliği ortamını bozucu, engelleyici nitelik taşıdığını ileri sürebiliriz. Yürürlükteki 1163 Sayılı Kooperatifler Kanununun 65'inci Maddesi, «Denetçiler, Genel Kurul namına kooperatifin bütün işlem ve hesaplarını tetkik eder. Genel Kurul, denetleme organı olarak en az bir yıl için bir veya daha çok denetçi seçer. Genel Kurul yedek denetçileri de seçebilir.» demektedir. Yürürlükteki kanunun bu maddesinde denetleme kurulunun işleyişi güvensiz ortam koşullarını getirmiştir. Ni, tekim, Türkiye'de bireylerin biraraya gelmelerinde standart bir ölçü kabul edilmiştir. Örneğin Genel Kurul, Müdür, Yönetim Kurulu,

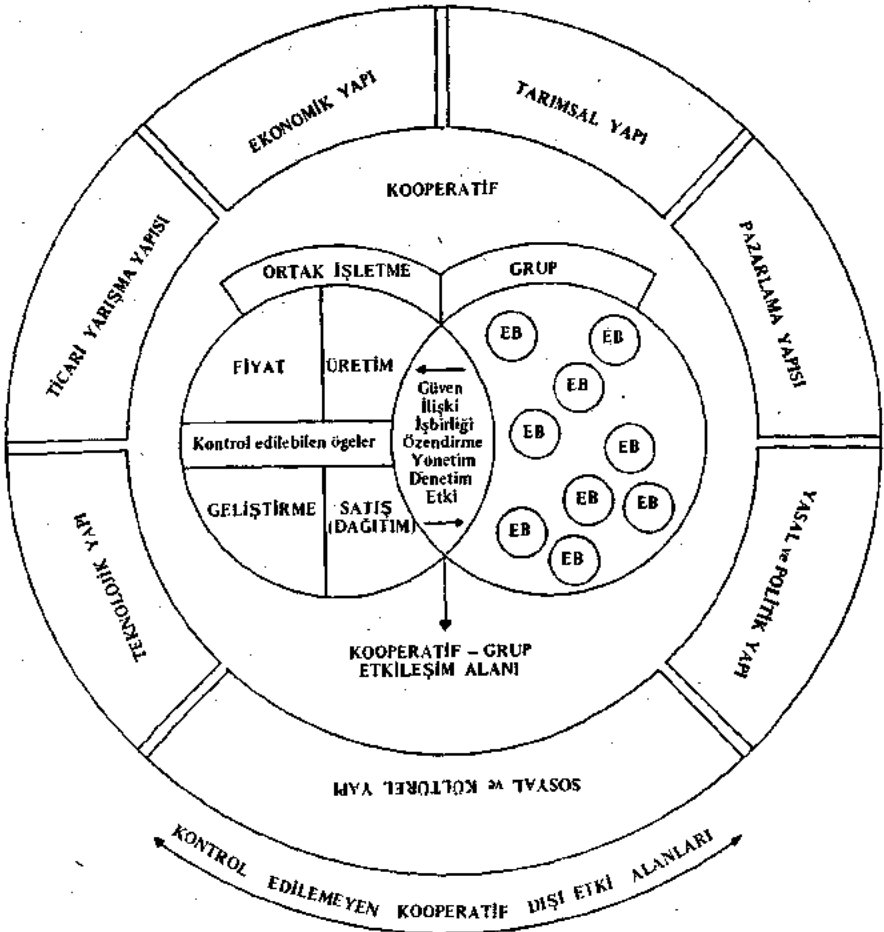
Denetleme Kurulu vb. birimlerin işleyiş amaçları aralarında farklılık olmasına rağmen şirketler, dernekler, sendikalar, kooperatif vb. kuruluşlar için aynı kabul edilmiştir. Şirkette ortak çıkar ve herkesin bir pay alması, partide siyasi düşünce, dernekte sosyal faaliyet vb. temel teşkil ederken, kooperatifte ortak bir sorun, işbirliği ve güven temeldir. Birbirine inanan, birbirine güvenen insanlardan oluşan kooperatiflerde kişilerin kendi aralarında denetleme kurulunu seçmesi, kişiler arasında güvensizlik yataratır. Kooperatif güvensizlik kurumu olmamalıdır. Şirketlerde kişiler kazanç için bir araya geldiklerinden bu doğal kaşılabilir. İşbirliğinin temeli güven olan sistem yerine, temeli çıkar olan sistem getirilirse güven ortadan kalkacaktır. Bu nedenle kooperatiflerde denetleme görevini devletin üstlenmesi gerekir.

Yapısı gereği iletişim, ilişkileşme ve etkileşime dayanır. Kooperatif yönetiminin başarısı, ŞEKİL - 3'te açıkça gösterildiği gibi, yandan kontrol edilemeyen dış etki alanlarındaki (çevre öğeleri) değişim ve gelişmeleri zamanında görüp değerlendirmesine, diğer yandan da kontrol edilebilen öğeleri grubun istek ve beklentilerine yanıt verebilecek biçimde yönlendirerek, grubun çevre öğeleri üzerindeki etkinliğini artırıcı, buna karşın; çevre öğelerinin grup üzerindeki olumsuz etkilerini giderici bir politika izleyebilmesine bağlı olacaktır (16). Bu da kooperatiflerin, dinamik, kooperatifin yapısal karakteristiğini çok iyi bilen, pazarı ve pazar ilişkilerini yakından tanıyan kişiler tarafından yöneltmesini zorunlu kılmaktadır.

Kooperatifin kontrol edilemeyen dış etki alanları (çevre öğeleri) Ekonomik Yapı, Pazarlama Yapısı, Yasal ve Politik Yapı, Sosyal ve Kültürel Yapı, Teknolojik Yapı ve Ticari Yarışma yapısıdır.

Pazar ekonomilerinde kooperatif işletmelerin, ekonomik yapının düzenlenmesinde ve pazar sisteminin oluşmasında etkili olabilmelerinin en önemli nedeni; demokratik girişim modelini benimseyerek üyelerini, doğrudan ekonomik olayların içine çekebilmeyi başarabilmiş ve yine üyelerine ekonomik yapı içinde bilinçli davranabilme ve etkili rol oynayabilme sorumluluğunu kazandırabilmiş olmalarıdır. Bunu başarırken de, sundukları hizmet karşılığında üye-

(16) Kemal SEZGİN, «Pazar Ekonomisinde Kooperatif İşletmelerin Yeri ve Yönetim Sorunları», E.İ.T.A. Kütahya Yönetim Bilimleri Fakültesi, III. Yönetim Sorunları Bilimsel Semineri, 24-26 Mayıs 1982. s. 24 (yayımlanmamış bildiri).



ŞEKİL - 3: Kooperatif İşletmelerde İç ve Dış Etkileşim Alanları.

lerine kişisel ve finansal görev sorumluluğu yüklemişler, ayrıca eğitim ve iletişime önem vererek, üyelerinin pazar ve pazardaki gelişmeler konusunda en iyi biçimde bilgi edinmelerine çaba göstermişlerdir (17).

Ülkemizde gelir dağılımındaki dengesizlikler, izlenen fiyat ve üretim politikaları, dağıtım yapısı ve ticari yarışmanın gelişmemiş

olması, pazar ekonomisini olumsuz yönde etkileyen öğelerin başında gelmektedir. Pazar ekonomisinin gelişmesi ve yerleşmesi, pazarda etkili bir ticari yarışmanın gerçekleştirilmesine bağlıdır. Kooperatifler de değişik pazar dilimlerinde özel ve kamu sektörleri arasında yer alarak, bu yarışmanın başlaması ya da yoğunlaşması için çaba göstereceklerinden, en az rakipleri kadar güçlü bir yapıya sahip olmak zorundadırlar. Aksi takdirde, pazarda etkili olabilmelerine, üyelerini koruyabilmelerine ve başta gelir dağılımı olmak üzere, ekonominin diğer dallarında başarılı olabilmelerine olanak yoktur (18).

Üretimden-tüketime kadar değişik pazar dilimlerinde etkinliklerini sürdüren ve kendi çıkarında işbirliği yapabilen kooperatiflerin başarılı olmaları işletme içi ve işletme dışı bilgi iletişim sistemine sahip olmalarıyla olasıdır (19). Bu durum ŞEKİL - 4'deki gibi gösterilebilir.



ŞEKİL - 4: Kooperatiflerde Bilgi ve Ürün/Mal/Hizmet Akışı.

Burada bilgi iletişiminden anlaşılan, pazarların özellikleri ile ürünler (veya mal veya hizmet) konusundaki bilgilerin değişik iletişim araçlarından yararlanılarak, pazar üyelerine-işletmeler ile müşterilere aktarılması, bir başka deyişle, üretici-pazar-tüketici arasında sağlıklı bir bilgi alışverişini sağlayacak köprüünün oluşturulmasıdır. Bu nedenle, bilgi iletişim sisteminin bozuk ya da yetersiz olması, üretici ile tüketicilerin pazar ve pazardaki gelişmeler konusunda yeterince bilgi edinmelerini önlemekte, bu da pazarda arz

(18) A.g.k., s. 30.

(19) Kemal SEZGİN, "Meyve Sebze Kooperatifleri (Önemi, Tanımı ve Amaçları İçinde; Kooperatif Öğretmenleri Semineri Kooperatiflerde Organizasyon ve Pazarlama, T.C. Köy İşleri ve Kooperatifler Bakanlığı Millî Kooperatifçilik Eğitim ve Araştırma Enstitüsü Başkanlığı yayını No: 2, Ankara, 1983, s. 177.

ve talep dengesinin bozulmasına, fiyat dalgalanmalarına, dağıtımda tıkanıklık ve yığılmalara yol açarken, serbest rekabet piyasasının gelişmesini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (20).

Üreticiden tüketiciye ve tüketiciden üreticiye bilgi akışını gerçekleştirebilecek; üreticinin; tüketiciye beklentileri, tüketicinin de yetiştirilen (veya üretilen, sunulan) ürün (veya mal, hizmet) ve ürün çeşitleri konusunda bilgi sahibi olmasını sağlayabilecek, tüketim pazarları ile özelliklerini, üreticiler için görülebilir, izlenebilir duruma getirebilecek kuruluşların başında, üreticilerin (üyelerin) kurdukları kooperatif ile bunların üst kuruluşları gelmektedir. ŞEKİL-4'de görüldüğü gibi, kooperatifler, tüketiciden üreticiye bilgi, üreticiden tüketiciye de ürün (mal, hizmet) akımını düzenleyerek etkin bir pazarlama sistemi için gerekli olan bilgi iletişimini sağlarlar ve böylece kıt kaynakların daha iyi değerlendirilmesine katkıda bulunurlar. Böylece kooperatifler, üreticilerin yetiştirdikleri (ürettikleri, sundukları) ürünleri (malları, hizmetleri) pazar talebini karşılayabilecek biçimde, doğru ürünü (malı, hizmeti), doğru zamanda, doğru fiyattan, doğru yerde bulundurarak modern pazarlamanın gereklerini de yerine getirmiş olurlar.

Ülkemizde, kooperatifçilik hareketinin başlangıç tarihinin 1863 olmasına ve Cumhuriyet döneminde kooperatiflerin geliştirilmesine ayrı bir önem verilmesine rağmen, kooperatifçiliğimiz henüz istenilen düzeye ulaşmadığı gibi, birçok durumda üyeleri ile yabancılaştıran kurumlar olmuşlardır.

Bunun nedeni, kooperatiflerin başta devlet destekleme alımları olmak üzere, yurt dışına işçi gönderme, bazı hükümet programlarını uygulama vb. amaçlara hizmet eden kuruluşlar olarak görülmesi ve kendilerinden genellikle bu amaçlar doğrultusunda yararlanılmasıdır. Bu durum, kooperatiflerin başarısını sınırlandırmış, kooperatif-grup ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca, kooperatiflerin gerçek oto-kontrolden yoksun olmaları, bu kuruluşların kooperatifçilik ilkelerinden sapmalarına, özerklik ve niteliklerini yitirmelerine, demokratik olmayan bir yönetim biçimine dönüşmelerine yol açmış, bunun doğal sonucu olarak da kooperatifler, kendilerinden beklenen başarıyı göstermeyen, üyelerine yararlı olmayan işletmeler haline gelmiştir.

Nitekim 47 kooperatifte 130 kişiyle yaptığımız bir görüşme(21) sonunda kooperatif-grup ilişkilerinin zayıflığı ortaya konmuştur. Görüşme yapılan kişilerin % 50'si kooperatifin ana sözleşmesini ya da amaçlarını belirten belgeleri okumadığını, ayrıca iletişim eksikliği, güvensizlik vb. nedenlerle genel kurul toplantılarına nasıl olsa işler yürüyor vb. nedenlerle katılmadığını belirtmiştir. Tüm bunlar, ülkemizde grubun kooperatif yönetimi üzerinde ağırlıklarının gerektiği gibi ortaya koyamadıklarını ve etkili olmadıklarını açıkça göstermektedir.

Yine, kooperatiflerin çoğunluğunda faaliyetleri bir elden yönetmek eğilimi vardır. Genelde Türkiye'de bu işi yönetim kurulu başkanı, aynı zamanda kooperatif yöneticisi durumunda olan kişi yapmaktadır. Bu kişilerin alanlarında eğitim görmemiş, yetenek, bilgi ve görgüleri sınırlı kişiler olmaları, kooperatiflerin başarısını olumsuz yönde etkileyen etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu nedenle ülkemizde, kooperatiflerin başarısızlıklarında yönetim ile kooperatif-grup arası ilişkilerin zayıflığı önemli rol oynamaktadır. Ancak bunda yasal ve politik düzenlemelerin de önemli etkisi olduğunu unutmamak gerekir. Yaptığımız görüşmelerde kooperatiflerin benzer güçlükler içinde benzer gereksinimleri olan insanlardan oluşmadığı anlaşılmıştır. Devletin ya da kooperatiflerin sağladığı olanaklardan yararlanmak için ortak olunmuş, dolayısıyla kooperatifler, devletin kaynaklarından yararlanmayı sağlayan bir kuruluş olarak görülmesine neden olmuştur. Örneğin demokratik kooperatifleşmeye Köy Kalkınma Kooperatifleri örnek gösterilirken, yurt dışına işçi olarak gitmek isteyenlere öncelik verilmek suretiyle bu kooperatifler de devlet öncülüğünde oluşturulmuştur. Başka deyişle, ilk hareket tabandan değil, tavandan gelmiştir.

Diğer taraftan Türkiye'de devletin veya bir kamu kuruluşunun örgütlediği kooperatif (22) yöneticilerinin (Genel Müdür ya da Müdür) Yasa gereği grup yerine Bakanlıkça atanmasını, görevden alın-

(21) TOKAT, s. 77-128.

(22) Bu tür kooperatiflere güdümlü kooperatif de denilmektedir. Güdümlü kooperatif diye nitelendirilmesinin nedenlerini iki ayrı grupta toplamak olanaklıdır. Bunlardan biri yönetim, diğeri kooperatifin işleyiş ile ilgilidir. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Cemil KIVANÇ, Türkiye ekonomisinde Tarımsal Amaçlı Kooperatifçilik İşletmeleri, Türk Kooperatifçilik Kurumu Yayınları, Ankara, 1982, s. 117-122.

masını, yükseltilmesini öngörmektedir. Bu kişiler kendilerini tayin eden devlete karşı sorumlu olup, hizmetini ortaklara veya kooperatife sunmaktadır. Burada sorumluluğun kime karşı olması, kooperatif içi sorunlar, iletişim ve işbirliği açısından önemlidir. Bu tür yasal düzenlemeler, kooperatiflerin demokratik yönetim ilkesini zedelediği gibi, kooperatif-grup ilişkisini de zayıflatmış olmaktadır. Yine kooperatiflerin ŞEKİL - 3'te gösterilen kontrol edilebilen işletme içi öğeler üzerinde hiçbir etkinlik gösterememesi, bunların genellikle ilgili bakanlıklarca belirlenmesi, kooperatif yönetiminin kendine özgü bir politika ve strateji izleyerek, pazar etkinliği sağlayabilmelerini olanaksız kılmaktadır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki; kooperatife girecek kişiler bilinçli olmalıdır, bu da temelde iletişim sorunudur. Önce ortaklar kooperatif konusunda iletişim engelini aşmalıdır. Başka deyişle ne, niçin, nerede, ne zaman vb. sorulara yanıt bulunmalıdır. Yaptığımız görüşmelerde «Kooperatife neden ortak oldunuz?» sorusuna; devletin sağladığı olanaklardan yararlanmak için, yurt dışına gidebilmek için vb. yanıtlar alınmıştır. Dolayısıyla iletişim engeli aşılamamıştır. Hangi kooperatif iletişim engelini aşmış ise başarılı (23) iletişim engelini aşamamış ise başarısız olmuştur. Üretimden tüketime kadar değişik pazar dilimlerinde etkinliklerini sürdüren ve kendi aralarında işbirliği yapabilen kooperatifler; pazarın geniş bir bölümünde nerede, ne tür ürün, mal ve hizmet üretildiğinin, bu ürün, mal ve hizmetlere nerede, hangi nicelikte gereksinim duyulduğunun bilinmesinde de etkili olabileceklerdir. Bu durumda, öncelikle yeterli ve düzenli işletme içi ve işletme dışı bilgi iletişim sistemine sahip olan kooperatiflerin, ussal bir dağıtım sisteminin oluşturulmasında, üretilen ürün, mal ve hizmetlerin rasyonel bir biçimde ekonomik değere dönüştürülmesinde önemli rol oynayacakları da söylenebilir.

Kooperatif yöneticisi; ortaklara saygılı, inandırıcı, ortakları yakından tanımaya dayalı tutum ve davranış düzenekleriyle sürdürebilen, bununla beraber, ortakları çalışmaya, kooperatife olan ilişkilerini geliştirmeye yöneltici, onların hak ve çıkarlarını gözetin, sorumluluklarını unutturmayan, devingen (dinamik) bir iletişim düzeni kurmaya çaba sarfetmelidir.

(23) İletişim engelini aşmış Kooperatiflere; Simav Yeşilköy Kalkınma Kooperatifi ve Tepelik Köyü Kalkınma Kooperatifini örnek gösterebiliriz; Bu konuda bkz; TOKAT, s. 133.

ÖRGÜTTEKİ İLETİŞİM ZAYIFLIĞININ BELİRTİLERİ

Yrd. Doç. Dr. Nihat KARAKOÇ*

ÖZET

Örgütsel etkinliği düşürecek nitelikteki çeşitli sorunlarda, örgütteki iletişim zayıflığının belirtileri bulunmaktadır. Bu çalışmada, örgütteki biçimsel iletişim araçlarının işlevleri ve örgütte oluşan sorunlar ile söz konusu araçlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Konuyla ilgili olarak bir endüstri işletmesinde uygulamalı biçimde yapılan araştırma sonuçları değerlendirilmiş ve örgütteki iletişim sisteminin güçlendirilmesi yönünde öneriler getirilmiştir.

I. GİRİŞ

«Örgütünüzdeki iletişim sisteminin etkinliği konusunda ne söyleyebilirsiniz? Örgütünüzün etkin bir iletişim sistemi olduğunu söyleyebilir misiniz?» şeklindeki sorulara, yöneticilerden; «fena değil», «iyi», belki de «çok iyi» gibi oldukça iddialı yanıtlar alınması ve bu yanıtları destekleyici nitelikteki uygulamaların öğrenilmesi mümkündür (1).

(*) Dokuz Eylül Üniversitesi İİ.B.F. Aydın Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Öğretim Üyesi

(1) Bu konuda yapılan araştırma sonuçları için bkz: DONALD L. KIRKPATRICK, «Communications: Everybody talks about it, but» The personnel Administrator, January-1978, s. 46.

Ancak yukarıdaki verilere dayanarak bir örgütteki iletişim sisteminin etkinliği konusunda karar vermek son derece yanıltıcı olabilir. Çünkü örgütte karşılaşılan pek çok sorunun temelinde; ilk bakışta fark edilemeyen ancak dikkatlice incelenmesi durumunda görülebilen, iletişim zayıflığının belirtileri bulunabilir.

Bu nedenle örgütteki iletişim sisteminin etkin biçimde işleyip işlemediğine karar verebilmek için; örgütün işleyişi sırasında ortaya çıkan sorunların saptanması ve bu sorunların temelindeki nedenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü iletişim; örgütteki bireysel güçlerin (fizik, düşünsel, ruhsal), belirli bir amaç yönünde ve uygun bir etkileşim içersinde biraraya gelerek güçlü bir «bütün» oluşturmasını sağlayan, bağlayıcı bir süreçtir. Örgütsel iletişimin zayıflaması; örgütsel bütünlüğün bozulması anlamına gelmekte ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak nitelikte sorunlar yaratmaktadır.

Bu yazıda, örgütsel iletişimde yararlanılan biçimsel araçların işlevleri, örgütte oluşan sorunlar ile söz konusu araçlar arasındaki ilişkiler belirlenecek ve örgütsel iletişimin güçlendirilmesi yönünde öneriler getirilecektir.

II. ÖRGÜTSEL İLETİŞİMİN KAVRAMI

İletişim; örgüt olgusunu yaratan ve yaşatan bir etken olmakla birlikte, örgütsel iletişimin bu günkü anlamıyla değerlendirilip kavramlaştırılması, içinde bulunduğumuz yüzyılın ikinci yarısını bulmuştur.

Örgüt kuramları; örgütün yapısı ve işleyişine ilişkin olayları açıklamak ve kestirmek amacı ile yapılan; araştırma, gözlem, inceleme ve deneyimlerden elde edilen bilgileri düzenli olarak görüntüleyen; kavramlar, tanımlar ve önermeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (2).

KLASİK-NEOKLASİK VE MODERN olmak üzere geleneksel olarak üç türde incelenen örgüt kuramları içersinde örgütsel iletişim anlayışının gelişimi özetle şu şekilde olmuştur:

(2) W.J. BYRT, *Theories of Organization*, Mc. Graw-Hill Book Company, Sydney, 1973, s. 2.

Klasik örgüt kuramında; örgütsel iletişimin **biçimsel yapısı** üzerinde durulmuş ve bu yapıda yer alan iletişim oluklarından (kanallarından) dikey oluşun **yukarıdan aşağıya doğru** işleyen yönüne önem verilmiştir.

Neoklasik örgüt kuramı; biçimsel iletişimin dikey boyutundaki **asağıdan yukarıya doğru** olan iletişim oluşunun önemine dikkat çekmiş ve biçimsel iletişime **yatay boyut** getirmiştir. Bu kuramın örgütsel iletişime kazandırdığı en önemli boyut, kuşkusuz **biçimsel olmayan iletişim** olmuştur.

Modern örgüt kuramının getirdiği sistem yaklaşımı ile örgüt, içinde bulunduğu çevrenin bir parçası olarak görülmüş ve örgütsel iletişim; **örgüt dışı iletişim** boyutunu kazanmıştır. Yine getirilen durumsal yaklaşımla birlikte; örgütsel iletişim, örgüte özgü nitelikleri olabileceği ve bu niteliklerin; örgütün yapısına, faaliyet konusuna, örgütteki kişilerin eğitim ve kültür yapılarına göre değişik görünümler arz edeceği ortaya çıkmıştır.

Örgüt kuramındaki gelişimi ana hatlarıyla yukarıdaki gibi olan örgütsel iletişim kavramı, aşağıdaki biçimde tanımlanabilir:

«**ÖRGÜTSEL İLETİŞİM**; birden fazla insanın bir amaç etrafında toplanmasını sağlayan ve biraraya gelen insanların güç birliği yaparak örgüt amaçları yönünde etkili olarak çalışabilmeleri için, aralarında olması gereken işbirliğini ve çevresiyle uyumlarını sağlamada önemli bir rolü olan; biçimsel olmayan yapılardaki anlam yükü taşıyan her türlü insan etkinliğinin paylaşılmasıdır».

III. ÖRGÜTTEKİ BİÇİMSEL İLETİŞİM ARAÇLARI VE İŞLEVLERİ

Örgütteki biçimsel iletişim sisteminin dikey, yatay ve örgüt dışı olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (3).

A. Dikey İletişim Boyutundaki Araçlar

Dikey iletişim boyutundaki araçlar da; aşağıdan yukarıya doğru, yukarıdan aşağıya doğru ve çift yönlü iletişim araçları biçiminde üç grupta incelenebilir:

(3) İNAL CEM AŞKUN, «Örgütsel İletişim ve Küçük Grup Boyutları» İ.T.İ.A. İletişim Bilimleri Fakültesi Ya. No: 4 (KURGU: 4), s. 4 (Ekim 1981), s. 2.

a. Çift Yönlü İletişimde Kullanılan Araçlar

aa) Toplantılar:

Yöneticinin belli bir konuda astlarıyla ayrıntılı olarak bilgi alış verişi yapmak amacıyla yaptığı toplantılardır. Bu yöntem, iyi çalıştırılırsa, yüz-yüze çift yönlü iletişimin tüm üstünlüklerini taşır (4). Bu yöntemin etkin biçimde çalışması için yöneticinin, toplantı öncesinde ve toplantı sırasında bazı önlemler alması gerekir. Toplantı öncesinde alınabilecek önlemler arasında şunlar sayılabilir: 1. Toplantının amacı ve toplantının gündemi açık olarak belirlenmelidir. 2. Toplantı öncesinde incelenecek tablo, grafik ve rapor gibi dökümanlar varsa, bunlar toplantıya çağrı yazısına eklenmelidir. 3. Toplantının başlama ve bitiş saatleri belirli olmalıdır. Toplantıya sadece ilgili kişilerin katılmasına önem verilmelidir. Başka türlü toplantı ile ilgili olmayan kimselerin zamanı boşa gideceği gibi toplantının gündem dışına çıkmasında söz konusu olabilir. 4. Toplantı yerinin gürültü, ilgiyi dağıtma ve havasızlık gibi olumsuz koşulları olmamalıdır. Toplantı sırasında alınabilecek önlemler arasında şunlar sayılabilir: Toplantıda gündem dışı konulara yer verilmemesi, toplantı zamanında başlatılıp zamanında bitirilmesi ve toplantı sonunda toplantı özetlenerek alınan kararlar raporlanmalıdır.

bb) Görüşmeler:

Görüşme en yalın anlamıyla, iki kişi arasında karşılıklı konuşma, soru sorma ve bilgi alış verişi olarak tanımlanmaktadır (5). Yönetici ile astları arasında görüşmeye neden olabilecek çeşitli konular olabilmektedir. Özellikle işgörenlerin işleri, çalışma koşulları ve diğer hoşnutsuzlukları ile ilgili yakınmalarını, üstlerine kolayca iletebilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Bu ortamlar; işgörenlerin gönül güçlerini arttıracak, sorunların, çözülmesi güç boyutlara ulaşmadan çözülmesine olanak sağlayacak ve örgütlü biçimsel olmayan iletişimin olumsuz etkilerinden koruyacaktır (6).

-
- (4) NICKI STANTON. *What Do You Mean Communication?, An Introduction to Communication In Business*, Pan Break through Books, London, 1982, s.103.
- (5) ZEYYAT SABUNCUOĞLU, *Örgütlerde Haberleşme Düzeni*, Bursa İ.T.İ.A. Ya. No. 22, 1977.
- (6) Biçimsel olmayan iletişimin örgüt üzerindeki olumsuz etkileri konusunda bkz: AŞKUN, s. 20; G. HERBERT HICKS-C. RAY GULLET (Çev. BESİM BAYKAL), *Organizasyonlar, Teori ve Davranış*, İstanbul İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Ya. No. 1, İstanbul, 1981, s. 88; SABUNCUOĞLU, s. 119.

cc) Astlar Arasında Dolaşma:

İşgörenlerin, çok sık olmasa da, üst düzey yöneticilerini işlerin yapıldığı ortamlarda dolaşırken ve bazı işgörenlerle konuşurken görmesi; iş yerindeki moral açısından oldukça önemlidir. İşgörenler, kendileriyle ve işleriyle yöneticilerinin yakından ilgilendiğini düşünerek çalışma gücü kazanacaklardır. Yönetici de, birlikte çalıştığı insanlar ve çalışma ortamları konusunda belirli bir fikir edinmiş olacaktır (7).

dd) İşe Alıştırma Programları:

İşe alıştırma programı ilk bakışta bir iletişim aracı niteliğinde görülmektedir. Ancak bu programlar; örgüte yeni giren bir işgören ile örgüt yönetimi arasındaki iletişimin başlangıcını oluşturması nedeniyle, işgören-yönetim iletişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu programlar sırasında, yönetici ile işgören arasında etkin bir iletişim kurulamazsa, işgörenin örgütle olan iletişiminde önemli bir kopukluk doğabilir (8).

ee) Yanıtlama Sistemleri:

Bu iletişimin aracı da çift taraflı işlemekte ve yukarıda belirtilen araçlardan farklı olarak yazılı biçimde gerçekleşmektedir. Yönetim, işgörenlerin sorunlarını ve işletmede olup bitenlerle ilgili merak ettikleri sorunlarını öğrenmek amacıyla işgörelere formlar gönderebilir. Bu formların hazırlanması, dağıtılması ve toplanmasını işgören bölümü üstlenmelidir. İşgören yöneticisi, merak edilen soruların yanıtlarını ilgili yerlerden öğrenerek işletme gazetesi ya da ilan yoluyla yayınlar. Bu yöntem basit ve etkin olmasına rağmen işletmelerdeki kullanımı oldukça zayıf olmaktadır (9).

b. Aşağı Doğru İletişimde Kullanılan Araçlar

Aşağıya doğru iletişim araçları arasında toplantılar, İşletme yayınları, bültenler, örgüt şema ve klavuzları, ödeme paketleri, görsel işitsel araçlar bulunmaktadır (10).

aa) Toplantılar:

Yöneticilerin, belirli bir konuda astlarına sözlü bilgi vermek, topluca uyarmak ve yönerge vermek amaçlarıyla yaptığı toplantı-

(7) STANTON, s. 104.

(8) Ayrıntılı bilgi için bkz: A.g.k., s. 105. *

(9) Bkz.: A.g.k., s. 106.

(10) Bkz.: A.g.k., s. 101.

lardır. Astların konuya ilişkin öneri ve sorularına yer verilmez. Eğer toplantıda astların da konuşmasına izin verilirse toplantı, çift yönlü işleyen bir sözlü iletişim aracı konumuna bürünür. Ancak toplantıda astlar konuşmasa bile, iletişimin sadece sözlü olarak gerçekleşebileceği düşünülmeceğinden, yöneticinin konuşmaları karşısında astların da; yüz ifadeleri, diğer tutum ve davranışları ile yöneticiye bazı iletiler göndermesi söz konusu olacaktır. Bu nedenle söz konusu toplantıların da gerçekte iki yönlü bir iletişim aracı olduğu düşünülerek, sözsüz iletilerin yönetici tarafından iyi değerlendirilmesinde yarar bulunmaktadır (11).

bb) İşletme Yayınları:

İşletme yayınları, yaygın olarak kullanılan tek yönlü iletişim araçlarındandır. Bu yayınlar üç ayda bir dergi biçiminde çıkarılabileceği gibi aylık gazete olarak da yapılabilmektedir. İşletme gazeteleri ve dergileriyle; işletmenin satış başarıları, işgörenlerle ilgili çeşitli haberleri, tüketicilerin işletme ile ilgili düşünceleri, yeni ürünler gibi pek çok konuda işgörenlere bilgi verilmektedir.

cc) Bültenler:

Bültenler, yönetimin resmi duyuru araçlarıdır. Bu nedenle de işletme gazetelerine göre farklı bir işlev görmektedir. İşgörenlerin kolayca görüp okuyabileceği yerlere asılan bültenler, yönetimden işgörenlere bilgi aktarmada önemli bir rol almaktadırlar.

dd) Örgüt Şema ve Klavuzları:

İşgörenlerin, hangi işleri; hangi yetki ve sorumluluklarla, kimlerle ve hangi ilişki içersinde yapacaklarını gösteren örgüt şema ve klavuzları, yönetimin en önemli iletişimi araçlarından birisidir. Örgüte yeni giren bir işgörene bu araçların verilmesi; örgütsel etkinliği olumsuz yönde etkileyebilecek nitelikteki pek çok sorunun daha ortaya çıkmadan önlenmesini sağlayabilir. Yine örgüte yeni giren bir işgörene; çalışma saatleri, tatiller, sağlık hizmetinden yararlanma biçimi, emniyet standartları ve yöntemleri, disiplin kuralları gibi bilgilerin içinde bulunduğu bir el kitabının verilmesi; işgörenin kısa sürede örgüt yaşamına uyum sağlamasına yardım edecektir.

(11) Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz.: KEN KOOPER (Çev. TUNÇ YALKI), Sözsüz İletişim, İgi Yayıncılık, 1985.

ee) Ödeme Paketleri:

Bu yöntemde, işgörenlere gönderilmek istenen kısa iletiler için, ücret ödeme belgesi ya da zarfı kullanılmaktadır. Ucuz ve her zaman yararlanılabilecek nitelikte bir yöntem olmakla birlikte, pek yaygın olarak kullanıldığı söylenemez.

ff) Görsel-İşitsel İletişim Araçları:

Bu araçları, özellikle büyük örgütler yoğun olarak kullanabilmektedir. İşgörenlere ulaştırılmak istenen iletilerin; film, video, fotoğraf, resim ve şemalarla gönderilmesi oldukça etkili olmaktadır. Söz konusu araçların ulaştırılacak iletileri yinelenebilir duruma getirmesi, iletişimde önemli kolaylık sağlamaktadır.

c. Yukarı Doğru İletişimde Kullanılan Araçlar

Yukarı doğru iletişimde yararlanılabilecek araçlar arasında öneri planları, sendika yayınları ve işgörenlerle ilgili sorunlar sayılabilir (12).

aa) Öneri Planları:

Bu yöntemde; belirli bir ödüllendirme sistemi geliştirilerek, işgörenlerin örgüt verimliliğini artırma yönünde öneriler getirmesi isteklendirilmektedir. Yöntem etkin olarak, işletilebilirse, örgüte verimlilik artışı yönünde önemli katkılar sağlayabilir. Çünkü işgörenler, yönetimin göremediği çok önemli bir verimlilik noktasını, işe en yakın kimseler olarak kolayca görebilirler.

bb) Sendika Yayınları:

İşçi sendikalarının üyeleri için çıkardığı yayınlar; işçilerin işletme ve yönetimle ilgili düşüncelerini yansıttığından, işletme yöneticileri için önemli bir ileti alma aracı olmaktadır.

cc) İşgörenlerle İlgili Sorunlar:

Grevler, işgören devri yüksekliği, disiplin suçlarındaki artışlar, nitelikli işgören bulmadaki güçlükler gibi pek çok sorun, ilk bakışta iletişim araçları arasında görülememektedir. Ancak bu sorunlar dikkatlice incelendiğinde, işgörenlerin, söz konusu sorunlarla yönetime, dolaylı olarak bazı iletiler gönderdiği görülebilir.

(12) Bkz.: A.g.k., s. 116.

Bunlar, örgütte bazı şeylerin iyi gitmediğini, bir takım hoşnutsuzlukların bulunduğunu gösteren işaretlerdir.

B. Yatay İletişim Boyutundaki Araçlar

Yatay iletişim; örgütteki aynı düzeyde bulunan birimler arasında meydana gelen ve bölümlerarası uyumu sağlayan bir iletişim boyutunda da, dikey iletişimde yararlanılan toplantı, görüşme ve rapor verme gibi araçların kullanılması söz konusudur.

C. Örgüt Dışı İletişim Boyutundaki Araçlar

Örgütler, sürekli olarak müşteriler, satıcılar, devlet kurumları gibi dış çevresini oluşturan kesimle iletişimde bulunmaktadır. Örgütün bu iletişimdeki amacı, doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkide bulunduğu çevrenin anlayış, sempati ve desteğini elde etmek ve sürdürmektir. Örgütün bu amaçla yararlandığı araçlar ve yöntemler arasında şunlar bulunmaktadır (13).

- . Basın Bildirileri
- . Basın Toplantıları
- . Örgüt Yöneticileriyle Yapılan Raporlar
- . Yıllık Raporlar
- . Reklamlar
- . Filmler ve Gösteriler
- . İlan Kağıtları ve Broşürler.

IV. ÖRGÜTSEL İLETİŞİMDEKİ ZAYIFLIĞIN BELİRTİLERİ

İletişim; örgütteki tüm öğelerin örgütsel amaçlar yönünde etkileşimde bulunmasını sağlayarak örgütsel bütünlüğü gerçekleştirmektedir. İletişim sistemindeki zayıflıklar, örgütteki tüm sistemlerin çalışmasını etkileyecek örgütün bütünlük uyumunu bozmakta ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak nitelikte sorunlar yaratmaktadır. İletişim sisteminde zayıflıklar olan işletme biçimindeki bir örgütte, çıkabilecek sorunlar arasında şunlar bulunabilir (14):

(13) Bkz.: A.g.k., s. 100.

(14) KIRK PATRICK, s. 47; MEHMET ŞAHİN, «Yönetimde Yeniden Düzenleme», ESADER, C. XVIII, s. 1 (Ocak 1982), s. 24.

- Emir ve yönergelerin yanlış anlaşılmasından doğan hatalar,
- İşyerlerindeki kazalar,
- Disiplin suçlarındaki artışlar,
- İşgörenlerin işe olan ilgisizliği,
- Nitelikli işgören bulunmasındaki güçlükler ya da nitelikli işgören bulunamaması,
- İşgören devrinin yüksekliği,
- İmalat yanlışlarındaki artışlar,
- İşgörenler ile yöneticiler arasında karşılıklı olarak saygı ve sevginin olmadığını gösteren belirtiler,
- İşgörenlerdeki hastaneye başvuru sayısının artması,
- Kademe atlama olayları,
- Verilen siparişlerin zamanında yetiştirilmemesi ya da üretilen mal veya hizmet kalitesinde düşmeler nedeniyle müşterileri yakınmalarındaki artışlar,
- Üretim maliyetindeki artışlar,
- Gözetimci ve orta düzey yöneticilerinde belirgin olarak moral düşüklüklerinin görülmesi,
- Yönetime gönderilen dönemlik çalışma raporlarının formallite gereği hazırlanması ve yönetimin bu raporlardan amaca uygun olarak yararlanmaması,
- Yöneticilerin işletmede ortaya çıkan sorunları iş işten geçtikten sonra öğrenmesi,
- İşletmede işgörenleri huzursuz edecek nitelikte sık sık söylentiler çıkması,
- İşletmeye fon bulunmasındaki güçlükler,
- İşletmede üretilen mamullerin kalitesi ile ilgili ortaya çıkan asılsız söylentiler,
- İşgörenlerin yöneticilerle görüşme konusundaki isteksizlikleri,
- İşgörenler arasında, «bu işletmede çalışanda çalışmayanda aynı ücreti alıyor» biçiminde yaygın bir kana bulunması,

- Yöneticilerin, işgörenlere iş yaptıkta güçlük çekmeleri,
- Bir astın birden fazla üstten emir alması,
- Üst düzey yöneticilerinin en alt düzeydeki teknik işlerle ilgilenmesi,
- İşçi temsilcilerinin ve sendikanın işletmedeki gücünün giderek artması,
- Yönetimin işçi ile ilgili sorunları, işyeri amirlerinden çok sendika aracılığıyla öğrenmesi,
- İşçilere en yakın amirin ceza ve ödül verme gücünün yok denecek kadar az olması,
- İşgörenlerin aldıkları emirlerle ilgili sık sık, üstlerine soru sorması,
- İşletmenin verdiği ilanlarda, işgören adayları için başvuru koşulu olarak belirlediği niteliklerden işletmede yararlanmaması,
- İşletmenin iç ve dış koşullarındaki değişiklikler karşısında örgütün yetersiz kalışı,
- Alınan kararlar ile kararların uygulanması arasında kıvamlı sürenin aşılması,
- İşletmenin temel politikalarının işletme bölümlerinde farklı biçimlerde uygulanması, genel müdür tutumunun başka biçimlerde anlaşılması,
- Bölüm müdürleri arasında yetki çatışmalarının olması,
- İşletmede verimlilik ve kârlılığın düşük olması,

Bir işletmedeki işletim zayıflığına gösterilebilecek, yukarıdakiler dışında daha pek çok sorun ya da olay sıralanabilir. Yukarıdaki liste, iletişim zayıflığının tüm belirtilerini içermekten çok bu konuda bir fikir verebilecek niteliktedir. Bir örgütte ortaya çıkan çeşitli olaylarda iletişim zayıflığının izlerini görebilmek, büyük ölçüde örgüt yöneticilerinin yeteneklerine bağlı olmaktadır.

V. BİR ENDÜSTRİ İŞLETMESİNDEKİ ARAŞTIRMA SONUÇLARI

A. Bir endüstri işletmesinden gelen istek üzerine, üniversiteden Prof. Dr. İnal Cem AŞKUN ile birlikte katıldığımız, işletmenin

üst düzey yöneticileri ile yapılan toplantıda; işletmenin karşı karşıya kaldığı yönetim sorunları ortaya konarak sorunların çözümünü konusunda tarafımızdan görüş istenmiştir. Sorunlar ana hatlarıyla aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. İşletmenin verimliliği oldukça düşüktür.
2. İşletme yöneticilerinin işçiler üzerindeki iş yaptırma gücü ve saygınlığı hemen hemen yok denecek düzeydedir.
3. Yönetimin işçiler üzerinde otorite kuramamasının en önemli nedenleri arasında şunlar bulunmaktadır:
 - a. İşçilerin güçlü bir sendika desteği görmesi,
 - b. İşçilerin bazı siyasi çevrelerden destek ve güç sağlaması.

Yukarıda üç başlık altında toplanabilen sorunlar incelendiğinde; bu sorunların, örgütsel iletişimdeki zayıflığın belirtilerini belirgin olarak taşıdığı görülmektedir. Nitekim bu toplantı sonrasında, söz konusu sorunları ve nedenlerini daha açık biçimde görebilmek için ilk adım olarak; işçilere en yakın konumda bulunan işyeri amirleri ile ikinci bir toplantı yapılmış ve belirtilen sorunların büyük ölçüde örgütsel iletişim zayıflığından kaynaklandığı düşüncesini güçlendiren bazı veriler elde edilmiştir.

İşyeri amirleriyle yapılan ikinci toplantının açılış konuşmasında; «toplantı amacının, üniversitenin yapmakta olduğu bir araştırma ile ilgili bilgiler toplamak» olduğu belirtilmiştir. Böylece işyeri amirlerinin varolan sorunlarını, bir söyleşi tarzında, çekinmeden, açık olarak ve düşündükleri çözüm önerileri ile birlikte ortaya koyabilecekleri söylenmiştir. Bu bilgileri verirken isim, kimlik ve birim gibi tanıtıcı nitelikteki açıklamalara gerek bulunmadığı; asılan sorunların tanıtılması olduğu hatırlatılmıştır.

İşyeri amirlerinin ortaya koyduğu sorunlar ana hatlarıyla şunlardır:

1. İşçiler üzerinde otorite kurulamamaktadır.

Bu sorunun nedenleri arasında şunlar sayılmıştır:

a. İşyeri amirlerinin, işçileri işe güdüleyici nitelikte ödül ya da ceza verebilme yetkileri bulunmamaktadır. Bir yöneticinin konuyla ilgili olarak anlattığı olay şöyledir: Bir gece postabaşı ile yaptığı kontrol sırasında bir işçiyi mescitte uyurken görmüştür. Bunun

üzerine rapor tutulmuş ve işçiye bir ceza verilmiştir. Ancak bir süre sonra bazı nedenler gösterilerek söz konusu işyeri amirinin görev yeri değiştirilmiş ve üstelik işçiye verilen ceza da geri alınmıştır.

b. Üst düzey yöneticileri, işyeri amirlerinin sorunlarına ilgisiz kalmakta ve işyeri amirlerine yeterince güven duymamaktadır. Bu durumu işçiler de hissetmektedir.

2. Farklı ağırlıktaki işlere aynı ücret ödenmektedir. Bu sorunla ilgili olarak bir yönetici, görevini yapmayan işçileri uyardığında «çalışanlar daha fazla mı para alıyor?» biçiminde sorular aldığını belirtmiştir.

3. İş tanımları yoktur ve işçi ile iş arasında uygunluk bulunmamaktadır.

4. Uygulamalarda bazı standartların açıkça belirlenmemiş olduğu görülmektedir. Bu sorunla ilgili olarak bir yönetici şu ilginç örneği vermiştir. Dökümanede çalışan işçilere, zehirlenme olasılığına karşı süt verilmektedir. Dökümane çatısının onarılması sırasında, çatıyı onarmaya gelen işçiler de süt talep etmişlerdir. Talep işletme yetkililerince reddedilmiştir. Ancak sendika, sözleşme hükümlerindeki «standartların açıkça belli olmayışından» yararlanarak çatıda çalışan işçilere de süt verilmesini sağlamıştır.

5. Bazı işyerlerindeki çalışma koşulları yetersizdir. Bu sorunu dile getiren yönetici, işyeri ile ilgili sağlık raporu düzenleyecek doktorun bile kaynak atelyesine girmek istemediğini belirtmiştir. Bunu gören işçiler, «doktorun bile girmek istemediği bir atelyede biz nasıl çalışırız? Bizim bu ortamda sadece bulunmamız bile aldığımız ücreti hak eder» şeklinde konuşmaktadırlar.

6. Üst yönetim ile işyeri amirleri arasında iletişim kopukluğu bulunmaktadır. Bu sorunla ilgili olarak, genel müdürün zaman zaman işyeri amirleriyle toplantılar yapması istenmiştir. Böylece üst yönetimin işçilerle ilgili sorunları doğrudan öğrenme olanağını bulabileceği belirtilmiştir.

7. İşyeri amirlerinin yardımcıya gereksinimi bulunmaktadır. İşyeri amirleri, önemli bir nedenle izin almak zorunda kaldıklarında görevlerini devredebilecekleri bir yardımcılarının bulunmadığını söylemişlerdir. Bir yönetici, «hasta olma şanslarının» bile bulunmadığını belirterek bu durumun kendileri üzerinde önemli bir gerilim yarattığını söylemiştir.

8. Yapılan işler arasında koordinasyon bulunmamaktadır. Bu sorunu dile getiren yönetici, «bir iş yapılırken o iş yarım bırakılıp başka bir işin devreye girmesini bildiren emirler aldıklarını, bu durumun iş verimi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını» belirtmiştir.

B. Aynı endüstri işletmesindeki belirli bir birimin yeniden örgütlenme gereksinimini belirlemek ve yeni bir örgüt yapısı oluşturmak amacıyla uygulamalı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, söz konusu birimde çalışan 60 işgörene iş analizi uygulanmıştır. Bu araştırmada örgütsel iletişim zayıflığını gösteren aşağıdaki bulgular saptanmıştır:

1. Araştırmaya katılan işgörenlerden 2 tanesi, emir ve talimatları anlamakta güçlük çektiklerini; 14 tanesi, emir ve talimatların zamanlama yönünden sorunlar yarattığını; 7 tanesi de emirlerin daha önce verilenlerle çelişkili olduğunu belirtmiştir.

2. Emir ve talimatların verilmesinde kademe atlama olayının olup olmadığını belirlemek amacıyla yöneltilen soruya verilen yanıtlar ÇİZELGE-1'de görülmektedir.

ÇİZELGE-1

Emir ve Talimatların Verilmesinde Kademe Atlama Durumu

Kademe Atlama	İşgörenler	
	Sayı	%
Var	26	43
Yok	34	47
Toplam	60	100

ÇİZELGE-1'de görüldüğü gibi, işgörenlerin yarıya yakın bölümü, emir ve talimatların verilmesinde kademe atlandığını belirtmiştir.

3. İşgörenlerin, yaptıkları işe uygun sorumluluğa sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yöneltilen sorunun yanıtları ÇİZELGE-2'de görülmektedir.

ÇİZELGE-2
İşgörenlerin Yaptıkları İşe Uygun Sorumlulukları

Sorumluluk	İşgörenler	
	Sayı	%
Var	44	73
Yok	16	27
Toplam	60	100

ÇİZELGE-2'de görüldüğü gibi, işgörenlerden % 27'sinin yaptığı işe uygun sorumluluğu bulunmadığı anlaşılmıştır.

4. Araştırmaya konu olan birim denetim bakımından incelenmiştir. Üç müdürlük ve müdürlüklere bağlı toplam 11 şeflikten oluşan birimin denetimi; büyük ölçüde, Araştırma Planlama ve Koordinasyon birimine gönderdiği, aylık ve üç aylık olarak düzenlenen çalışma raporları ile yapılmaktadır. Misafirhane ve Sosyal Tesisler şefliğinin üç aylık faaliyetlerini içeren raporu EK-1'de görüldüğü biçimde düzenlenmiştir.

EK-1'de görüldüğü gibi bu rapor, söz konusu birimin denetlenmesi amacına hizmet etmekten uzaktır. Raporda görülen belli başlı eksiklikler şunlardır:

- Rapor dönemlik hizmet bilgilerini içermekten çok, ilgili hizmet biriminin iş listesini göstermektedir.
- Raporda mali nitelikli bilgiler yeterli değildir.
- Raporda hizmet birimiyle ilgili sorunlara yer verilmemiştir.
- Rapor, üstlere inceleme kolaylığı sağlayacak biçimde hazırlanmamıştır.

Raporda görülen yukarıdaki eksiklikler işletmenin üst düzey yöneticilerine aktarıldığında; «bu raporlar zaten tarafımızdan düzenli olarak incelenmemektedir. Raporların amacı; büyük ölçüde söz konusu birime, çalışmalarının denetlendiği imajını vermektir» şeklinde yanıt almıştır.

5. Birimin hizmetlerinden yararlanan ve tesadüfi yöntemlerle belirlenen toplam 68 işgörene, birimin verdiği hizmetler konusundaki sorunları sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlardan,

işletme işçörenlerinin söz konusu birimin çalışmalarıyla ilgili çeşitli sorunları olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar birimin başındaki yöneticiye aktarıldığında; birim yöneticisinin söz konusu sorunların çoğundan bilgi sahibi olmadığı görölmüştür.

VI. ARAŞTIRMA SONUÇLARININ YORUM VE ANALİZİ

Bir endüstri işletmesindeki araştırma ve inceleme sonucunda elde edilen yukarıdaki bulgular örgütsel iletişim açısından aşağıdaki biçimde değerlendirilebilir:

A. İşletmenin çeşitli kademelerinde, çift yönlü iletişimin en güçlü araçlarından olan **toplantılardan** gereği gibi yararlanılmamaktadır. Bu nedenle, yönetimin en üst basamağı ile işçi arasında olması gereken bağ, iyice zayıflamış, giderek kopma durumuna gelmiştir. Oysa, gerek çalışma veriminin arttırılmasında gerek yönetici ile yönetilen arasında olması gereken karşılıklı güven ve buna bağlı gelişecek saygının yaratılmasında, üst yönetimin yararlanabileceği en önemli araç toplantılardır. Üst yönetimin işyeri amirleriyle sık sık toplantılar yapıp onların sorunlarını doğrudan öğrenmesi gerekir. Öte yandan işyeri amirlerinin bu toplantılara gelirken, kendi biriminde belli bir iş grubunca sevilen ve kabul gören, lider konumundaki işçilerden birini getirmesi çok yararlı olacaktır. İşyeri amirleri her toplantıya farklı bir lider işçi getirmeye de özen göstermelidir. Böylece **işçilerin** **yönetime** ve aynı zamanda **yönetimin de işçiye katılması** gibi çift yönlü yarar sağlayacak bir ortam oluşturulabilir. Bu türdeki toplantılar gerçekleştikçe işçilerde, yönetimin kendilerine değer verdiği kanısı uyanacaktır. Bu uygulamanın diğeri bir yararı da; işçilere artık çeşitli sorunlarını sendika aracılığıyla çözmek yerine, bu toplantılara katılan arkadaşları ve amirleri aracılığıyla yönetime götürmek olanığını sağlamasıdır. İşçi ile yönetim arasında kurulacak bu **iletışim oluğu** ile işçinin yönetime olan saygısı ve güveni kademe kademe artış gösterebilir.

B. Toplantılar dışında, işçilerin işleriyle ilgili sorunlarını işyeri amirlerine kolayca iletebilecekleri görüşme ortamının yaratılmaması önemli bir iletişim zayıflığıdır. İşyeri amirleri kendilerine gelen sorunların çözümünü için gereken çabayı göstererek işçi ile olan doğrudan iletişim oluğunu korumalıdır. Mevcut uygulamada işçilerin, bu oluğu sendika aracılığı ile dolaylı olarak kur-

maları; işçilerin yönetime olan saygı ve güvenini azaltıcı yönde etki yapmaktadır.

C. İşletme çift yönlü işleyen yazılı iletişim araçlarından «yanıtlanma sisteminin» de çalıştırılması, yukarıdaki iletişim araçlarını önemli ölçüde destekleyebilir. İşgörenler; özellikle doğrudan bağlı oldukları amirlerine iletemedikleri sorunları; işgören bölümü tarafından düzenli olarak dağıtılan, «sorun ve soru araştırma formları» aracılığı ile yönetime kolayca iletebilirler. İşgörenlerin bu konuda isteklendirilmesi gereklidir.

D. Örgüt şema ve kılavuzları; örgütsel iletişimin en temel araçlarındandır. İşletmede bu araçlardan yeterince yararlanılmaması; kademe atlama, iş ile işgören uyumsuzluğu, yetki ve sorumluluk dengesizliği gibi pek çok sorun yaratabilmektedir. Bunun için yer şeyden önce; mevcut örgüt şemasının ihtiyaca uygun olup olmadığı belirlenmeli ve işletme, ihtiyaçlara uygun yeni bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu yapının gerektirdiği işlerin tanımları yapılmalı ve tanımdaki iş gereklerine uygun işgörenler atanmalıdır. İşletmenin yeni yapısına göre düzenlenen örgüt şema ve kılavuzlarının kullanılması konusunda işgörenler bilgilendirilmeli ve uygulanması izlenmelidir.

E. İşletmedeki aşağıdan yukarıya doğru işlediği görünen en önemli yazılı iletişim aracı niteliğindeki «faaliyet raporları», amacına hizmet etmekten uzaktır. İşletmenin en alt birimlerindeki çalışmalarla ilgili üst yöneticilere bilgi taşıması gereken bu iletişim aracından gereği gibi yararlanılmaması; yöneticilerin, işletme faaliyetleri üzerindeki hakimiyetini azaltıp yapacakları çalışma planlarının etkinliğini düşürebilir.

EK-2'de işletmedeki misafirhane ve sosyal tesisler şefliği için geliştirilen bir rapor örneği bulunmaktadır. Bu örnekte görüldüğü gibi, rapor iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, şefliğin hizmetleri; ikinci bölümde ise, sorunları bulunmaktadır. Birinci bölüm, şefliğin hizmetsel ve mali nitelikteki bilgilerini ayrı ayrı gösterecek biçimde düzenlenmiştir. Öte yandan şefliğin hizmetleri sonucunda oluşan gider ve gelir toplamları ile kârı açıkça görülebilmektedir. Diğer önemli bir nokta da; bu raporda, yönetici, istediği bilgiyi kolayca bulabilir. Çalışma raporları bu şekilde düzenlendikten sonra, raporlardan amaca uygun biçimde yararlanılması gereklidir.

F. Astların, verilen emirleri anlatmakta güçlük çekmeleri, çelişkili emirler almaları ve emirlerin zamanlama yönünden eksiklikleri; işletmede emek, para ve zaman kaybına yolaçarak işlerin etkinliğini düşüren etkenlerdir. Bunun için yöneticilerin, astlarıyla yazılı ve sözlü iletişim kurma konusunda bir eğitimden geçmeleri yararlı olacaktır.

G. Örgütteki güdüleme sistemi; işgörenleri, örgüt amaçları doğrultusunda gönüllü olarak çaba harcamaya yöneltmek için kurulan bir sistemdir. Bunun için güdüleme sistemi; işgörenin, insan olarak fiziksel, ruhsal ve toplumsal; örgüt üyesi olarak örgütsel, yönetsel ve işlevsel gereksinimlerine yeterince yanıt verebilmelidir (15). Örgütün güdüleme sistemindeki eksiklikler, işgörenler) verebilir. Başka deyişle örgütteki güdüleme sistemi de, işgörenler ile yönetim arasında çift yönlü olarak işleyen bir tür iletişim aracı niteliğinde görülebilir. Buna göre, araştırmaya konu olan işletmedeki güdüleme sistemi; işgörelere, «bu işletmede çalışanda çalışmayan da aynı ücreti alır» biçiminde bir ileti vermektedir. Bu nedenle işletmede; yeniden örgütleme çalışmasından sonra iş değerlemesi ve işgören değerlemesi çalışmalarının yapılması gerekli görülmektedir. Böylece işgörenlerin, daha verimli olarak çalışmalarını sağlayabilecek, ödüle dayalı bir güdüleme sistemi kurulabilir. Dolayısıyla işçinin aldığı ücret; sadece toplu sözleşmelerle sendikanın çabalarıyla sağladığı meblağdan ibaret olmayacak (mevcut uygulamada işçi, ücretini sanki sendikadan alıyormuş gibi bir tutum içersindedir); bu ücretin içersinde yönetimin takdir hakkına dayalı olan, bir «teşvik prim» de bulunacaktır. Dolayısıyla yönetim; bu uygulama ile, işçileri işletme amaçları yönünde gönüllü olarak çalıştırabilecek önemli bir güç elde edebilir. Aynı zamanda işçilerin yönetime karşı saygısını kazanmada da önemi bir etki yaratabilir.

VII. SONUÇ

İletişim; örgüt olgusunu yaratan ve örgütün bir sistem olarak işleyişinde, örgütteki tüm öğeleri birbirine bağlayarak bütünlüğü sağlayan bir süreçtir. Örgütte söz konusu sürecin sağlanması; yönetim ile yönetilen arasında dikey; aynı düzeydeki örgüt kademe-

(15) Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz.: İNAL CEM AŞKUN, İşgören, E.İ.T.İ.A. Ya. No. 207, Eskişehir, 1978; s. 450.

leri arasında yatay ve örgütün dış çevresiyle ilişkilerini düzenleyen örgüt dışı olmak üzere üç boyutta ve bu boyutlara özgü iletişim araçlarıyla gerçekleşebilmektedir.

Öte yandan, örgütsel iletişim araçlarının etkinliği, bu araçların örgüte özgü biçimde kullanılmasına bağlıdır. Çünkü örgütlerin iç ve dış çevre koşulları özgündür ve her örgüt, bu özgün yapının gereksinim duyduğu bir iletişim sistemini gerektirmektedir.

Yöneticilerin, gerek iletişim araçlarından yeterince yararlanmaması gerek iletişim araçlarını örgüte özgü biçimde kullanamaması; örgütte iletişim zayıflığına yolaçmakta ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak sorunlar yaratmaktadır.

Örgütteki iletişim zayıflığı; verilen emir ve yönergelerin yanlış anlaşılması, yöneticilere gönderilen bilgilerin eksik ve gecikmeli olması biçimindeki belirtilerden doğrudan ve kolayca görülebileceği gibi; işgörenlerin işe olan ilgisizliği, işgörenlerdeki moral bozuklukları, işgören devrinin yüksekliği biçimindeki belirtilerden dolaylı olarak anlamayı gerektirecek boyutlarda gösterebilmektedir. Dolayısıyla örgütteki iletişim zayıflığını gösteren belirtilerin belirlenip değerlendirilerek, zaman geçirmeden gerekli önlemlerin alınması; yöneticilerin yönetim bilgilerin yanınida sanatsal becerilerini oldukça zorlayacak bir konu olmaktadır.

Örgütteki biçimsel iletişim sisteminin güçlendirilmesi yönündeki çabalardan, başka tepe yöneticisi olmak üzere her kademedeki tüm yöneticiler sorumlu olmakla birlikte; örgüt içi iletişim faaliyetlerinden sorumlu bölüm büyük ölçüde işgören bölümü; örgüt dışı iletişim faaliyetlerinden sorumlu bölüm de halkla ilişkiler bölümü olmaktadır. Bu nedenle söz konusu iki bölüme, örgütsel bütünlüğün sağlanması ve güçlendirilmesi yönünden önemli görevler düşmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- İnal Cem AŞKUN : İşgören, E.İ.T.İ.A. Ya. No: 207, Eskişehir, 1978.
- İnal Cem AŞKUN : «Örgütsel İletişim ve Küçük Grup Boyutları», E.İ.T.İ.A. İletişim Bilimleri Fakültesi Ya. No: 4 (KURGU: 4), s. 4 (Ekim 1981).

- W. S. BYRT : **Theories of Organization**, Mc. Graw-Hill Book Company, Sydney, 1973.
- G. Herbert HICKS
C. Ray GULLET
(Çev. Besim BAYKAL) : **Organizasyonlar: Teori ve Davranış**, İstanbul İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Ya. No: 1, İstanbul, 1981.
- Donalt L. KIRKPATRICK : **«Communications: everybody Talks about it, but...»** The Personnel Administrator, January 1978.
- Ken KOOPER
(Çev. Tunç YALKI) : **Sözsüz İletişim**, İlgı Yayıncılık, 1985.
- Zeyyat SABUNCUOĞLU : **Örgütlerde Haberleşme Düzeni**, Bursa İ.T.İ.A. Ya. No: 22, 1977.
- Nicki STANTON : **What Do You Meen Communication? An Introduction In Business**, Pan Breakthrough Book, Condon, 1982.
- Mehmet ŞAHİN : **«Yönetimde Yeniden Düzenleme»**, ESADER, C. XVIII, s. 1 (Ocak 1982).

EK 1: MİSAFİRHANE VE SOSYAL TESİSLERİ SERVİS ŞEFLİĞİ 1989 YILI 3. ÜÇ AYLIK FAALİYET ÖZETİ

1. Misafirhane ve Sosyal Tesislerimizde; Lokal, yemek salonu, yatak katı, erkek berberi hizmetleri verilmektedir. Ayrıca Briefing salonunda Şirket personeline ve üçüncü şahıslara eğitim amaçlı seminerler verilmektedir.
2. Şirketimizle iş birliği yapan Yurt içi veya Yurt dışı firmalarının temsilcileri veya yetkililerinin görevi gereği gelmeleri halinde konaklamalarını sağlamak üzere 26 ayrı odada 45 adet yatakla hizmet verilmektedir. 1989 yılı ilk 9. ayında 4994 kişiye yatak imkanı sağlanmıştır. Tesislerimiz Bekar lojmanında 13 mevcut odada 18 kişiden; işçi personele aylığı 100,-TL., Memurlara günlüğü 330,-TL., Misafirlere 2.000,-TL. günlük ücret ile konaklama imkanı sağlanmıştır.
3. Personelin aile bireyleriyle birlikte ekonomik bir şekilde yemek yemeleri, eğlenerek dinlenmeleri ile personel arasında kaynaşmayı sağlamak amacıyla restoranımız Ekim 1989 ayı içerisinde faaliyete geçmesi için hazırlıklar son safhaya gelmiştir.
4. 120 kişilik Briefing salonunda hizmet içi eğitim ve seminerler verilmektedir.
5. Tesislerimiz erkek berberi ise personel ve personel çocuklarına hizmet vermektedir.
6. Tesislerimizde Eylül 1989 ayı itibariyle 13.510.378,07 TL. gelir elde edilmiştir.
7. Tesislerimiz haberleşmesinde 40 Aboneli özel santral ve resepsiyon 24 saat hizmet vermektedir.

Bütün bu hizmetler için, 1 Tesis Şefi, 1 Muhasebeci, 1 Ambar ve Mubaya memuru ile 2 aşçı ve 16 hizmetli olmak üzere toplam 21 personel çalışmaktadır.

**EK 2: MİSAFİR HANE ŞEFLİĞİ
AYLIK ÇALIŞMA RAPORU ÖRNEĞİ**

A. Hizmetleri:	Hizmet Bilgileri		Mali Bilgiler
	Kişi Sayısı	Yatak Sayısı	Gelirler
1. Misafirhane			
— Şirket konukları	20	250	250.000
— Üçüncü şahıslar	15	200	400.000
TOPLAM	35	450	650.000
2. Restaurant			
— Şirket içi	100		700.000
— Şirket dışı	120		1.300.000
— Özel yemekler (3 defa)	150		1.500.000
TOPLAM	350		3.500.000
3. Brifing salonu			
— Sandoz firması			250.000
4. Lokal			1.500.000
5. Berber			100.000
GELİRLER TOPLAMI			6.000.000
GİDERLER			
— Temizlik malzemesi	150.000		
— Gıda malzemesi	1.500.000		
— Tekel maddeleri	750.000		
— Züccaciye alımı	100.000		
GİDERLER TOPLAMI 2.500.000			2.500.000
AYLIK KAR			3.500.000

B. Sorunlar:

1. Personel : 1 aşçı ve 1 garsona gereksinim vardır.
2. Hizmetsel : Kontenjanlı odaların üstlere sormadan konulara verilmemesi.
3. Diğer :

ESKİŞEHİR SİNEMALARININ DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Feyyaz BODUR

Fransız Luminerè Kardeşlerin 28 Aralık 1895 yılında Paris'teki Grand Cafe'de sinematografla yaptıkları 15-20 metrelik film gösterileri, tarihte izlenen ilk film örneği olarak biliniyor.

Teknolojinin hızla gelişimi, basit çekim ve gösterim araçlarını da geliştirdi. Aradan geçen bir asırlık sürede sessiz filminden sesli filme, siyah beyazdan çok renkliye ve mono sestten stereoya kadar birçok yenilikler getirildi.

Ülkemiz dışında başlayan sinema dünyasındaki gelişmeler, yirminci yüzyılın başında Türk Sinemasının doğmasını da sağladı. Türkiye sinema ile ilk kez 1897 de tanıştı. Yabancı uyruklu sinemacıardan, Sigmund WEINBERG-, BERTRAND, MATALON, CAMBON çeşitli yerlerde film gösterisi yaptılar. Türkiye'de ilk film yapımı 1914 yılında başladı. Birinci Dünya savaşı sırasında başlayan yapım çalışmaları çok yavaş olmakla birlikte, 1939 dan sonra süreklileşecek film çalışmalarının temelleri atılmış oldu.

Türk sinemasının öncüleri tiyatroculardı. 1923 den 1939'a kadar ağırlıklı olarak süren tiyatrocular döneminin etkisini 1950 yılına kadar görmek olası. 1950 yılından başlayarak Türkiye'de sinema artık bir meslek dalı olmaya ve sinema alanında meslek adamları yetişmeye başladı. Sinemanın ilk ortaya çıkışında fantazi olarak yapılan çalışmalar, ileriki yıllarda ticaret sektörüne dönüştü.

Ekonomik ve siyasal olayların neden olduğu bunalım dönemlerinde sarsıntılar geçiren sinema dünyası, bunalımdan çıkış yollarını yenileşmede arayarak kendini geliştirdi. Günümüzde de, tiyatro, televizyon, video ve video filmleriyle savaşını sürdürüyor.

Toplumun eğlence yeri ya da kültür kurumları diye nitelendi. rebileceğimiz sinemalar, toplumların sorunlarının bir yansıması olarak kendi içinde zaman zaman karşılaştığı krizler nedeniyle, sinema salonlarının ve bahçelerinin mülk sahiplerini daha çok gelir getiren yatırımlara yöneltti. Zaman içinde sinema alanları iş hanlarına, apartmanlara dönüştü.

Yok olan eğlence ve kültür kurumlarımızdan, gelecekte düzelir umuduyla salonlarını kapatmayan sinema işletmecileri, bütçeleri yettiğince sinemalarında yenilik yaparak, izleyicinin rahatını sağlayarak ve dönemin moda filmlerini göstererek ayakta kalmayı başardılar.

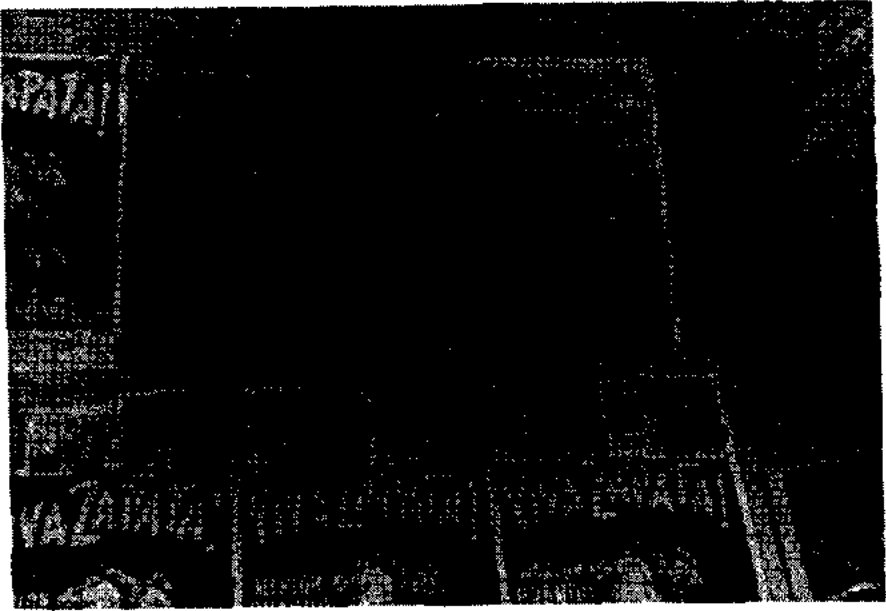
Sessiz sinema döneminden bugüne, Eskişehir sinemaları bazı dönemlerde altın çağını yaşadı. Yazlık bahçe ve sinema salonlarının sayısının 25'e kadar ulaştığı yükseliş döneminden bugün yalnız 6 sinema salonu kaldı.

Eskişehir sinemalarının tarihi hakkında, daha önce yapılmış herhangi bir araştırmanın belgelerine rastlamak mümkün olmadı. Devlet İstatistik Enstitüsü raporlarından, Eskişehir Belediyesi arşivlerinden çıkarılan bilgilerle, sinemacılık mesleği ile uğraşmış ve halen bu iş kolunda çalışmakta olan kişilerden alınan bilgilerden yararlanılarak bütünlük sağlanmaya çalışıldı.

Ancak, ulaşılamayan kaynakların varolabileceği, bu konuda yapılacak daha sonraki araştırmaların bu çalışmayı tamamlaması ve Eskişehir Sinema Tarihi'ne ışık tutması bakımından yararlı olacağı yadsınamaz.

Değişik dönemlerde açılıp kapanan 50'ye yakın bahçe ve salon sinemalarının bazılarının sahipleri, açılış ve kapanış tarihleri ile işletmecileri hakkında ayrıntılı bilgi bulmak mümkün olmadı.

Bazı sinemalar çok kısa süreli çalıştığından, bazılarının ise sık sık el değiştirip isimlerinin değiştirildiğinden, Eskişehir sinema tarihine önemleri göz ardı edildi. Daha çok, Eskişehir Sinemacılığına öncülük etmiş kişilere ve bunların çalıştırdıkları sinemalara, yine uzun ömürlü sinemalarla, günümüzde çalıştırılmakta olan sinemalara değinildi.



TOZMAN BAHÇE SİNEMASI. Yıl 1953 Makinist; İlyas CANKILIÇ

Eskişehir sinemalarının tarihi ile ilgili bu çalışmaya katkıları olan, sinema işletmecileri ve sinema çalışanlarıyla söyleşi yaparken ilginç anılar da dinledik.

İşte bu mılardan alıntılar: İlyas CANKILIÇ 1926 doğumlu. Sinemada çalışmaya 1936 yılında Yeni Sinemada makinist olarak başladı. O yıllarda Tayyare fabrikasında çalışmakta olan Cankılıç, sinema makinistliğini ek iş olarak yapıyordu. 1950 yılından sonra tamamen Yeni sinemaya geçti. 1974 yılında emekli oldu. «...1945 yılında, şimdiki İnzibat Merkez Komutanlığının bulunduğu yerde Orduevi vardı. Orada bir Orduevi sineması kurduk. İlk makinamız sessizdi, daha sonra sesliye dönüştürdük. Sinema Askeri personel izleyicisine açıldı. Hava İkmal Merkezi'nde çalışanlar ve aileleri için ayrı günlerde film gösteriyorduk.

ESKİŞEHİR'DE İLK SİNEMALAR

Sessiz sinema dönemini yaşayan Eskişehir sinemacılarının öncüleri tiyatroculardı. İlk sinemalar yine tiyatro oynayan bahçelerde ve salonlarda görümlere başladı.

Kesin tarihi bilinmemekle birlikte, ilk film gösterilerinin 1926. 1928 yıllarına kadar uzandığı tahmin edilmekte. İbrahim KEMAL, Ethem BERKSOY, Hasan TOZMAN Eskişehir sinemacılarının ilkleri olarak biliniyor.

İbrahim KEMAL kendi adı ile anılan yazlık bahçe sinemasını, 1929-30 yıllarında Sakarya geçidi karakolunun karşısında açtı. Küçük bir bahçe sineması olan bu yerde kısa metrajlı sessiz filmler gösterilmekteydi.

Tozman pasajında, o zamanın adıyla yağcılar Parkında yazlık ve kışlık eğlence yerleri kurulmaya başladı. Tiyatro ve film gösterileri amacıyla kullanılan bu eğlence yerlerini Ethem BERKSOY ve Hasan TOZMAN açtı. 1926 yılında Ethem BERKSOY ve Hasan TOZMAN'ın ortak olarak işlettikleri PARK sineması film gösterilerinin yanında tiyatro amacıyla da kullanıldı. Park sineması 1945 yılına kadar açık kaldı.

Yine bilinen en eski sinemalardan biri de Ethem BERKSOY tarafından açılan yazlık ETHEM BAHÇE sinemasıdır. Bu sinema da şimdiki Tozman Çarşısında bulunuyordu.

YAZLIK SİNEMALAR

1926 yılından başlayarak ilk örnekleri görülen yazlık sinemalar arasında, Park ve Ethem Bahçe sinemasından sonra Erzincanlı Cemil'in Gezici sinemasının adı geçiyor. Erzincanlı Cemil, taşınabilir makinası, beyaz perdesi ve iki üç filmi ile uygun gördüğü çay bahçelerinde akşamları film gösteriyordu. 1938 yılına rastlayan Erzincanlı Cemil'in bu çalışması daha sonra, Porsuk Bulvarında şimdiki İsmail Paşa parkın bulunduğu alanda yerleşik sinema olarak devam etti. Kısa ömürlü olan yazlık sinemayı İbrahim ÇANAKÇI devir alarak çalıştırdı.

Eskişehir'de Bahçe sinemaları denilince akla, Porsuk Bulvarı, diğer adıyla Yahmanlar adası çağrışım yapar. Sonuncusu 1978 yılında kapanan yazlık sinemalar Porsuk Bulvarının bir özelliği idi. Porsuk Bulvarının iki kıyısında, bazıları birbirine bitişik bahçelerden oluşan bu sinemalar, zaman içinde isim ve işletmecisi olarak çok değişikliğe uğradı.

Yazlık sinema işletmecileri arasında İbrahim ÇANAKÇI bir başka önemli isim. Erzincanlı Cemil'den devir aldığı bahçede ASRİ BAHÇE sinemasını açan ÇANAKÇI, yine porsuk bulvarında, KÜÇÜK ATLAS, BÜYÜK ATLAS sinemalarını açtı. Bu sinemaların açılış tarihleri 1952-53 yıllarına rastlıyor.

1953 yılından önce, şimdiki KILIÇOĞLU sinemasının bulunduğu yerde Ethem BERKSOY ve Muharrem Rifki GÖSTEREN çay bahçesi olarak işletilen yeri, akşamları perde ile çevirerek film gösterisi yaptılar. 1953'te İbrahim ÇANAKÇI aynı yerde önce yazlık olarak işlettiği bahçe sinemasını 300 kişilik salon sinemasına dönüştürdü. 1958 yılında yıkılan bu sinemanın yerine 1961 yılında KILIÇOĞLU sinema salonu açıldı.

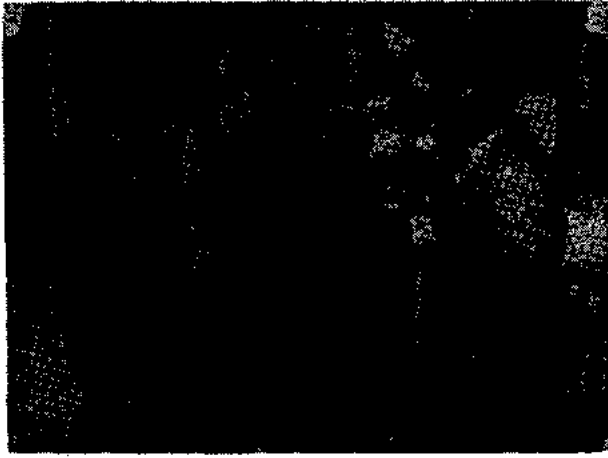
1939 yılında Porsuk Bulvarında Hasan TOZMAN tarafından YENİ BAHÇE sineması açıldı. Bu sinemanın yanına yine Hasan TOZMAN tarafından TOZMAN BAHÇE sineması hizmete girdi.

Porsuk Bulvarında, diğer adıyla Yalımanlar Adasında işletilen bahçe sinemalarının diğerlerini şu şekilde sıralayabiliriz; ÇİÇEK BAHÇE (1942-?) Latif SİYAHİ, RENK BAHÇE (1973-1978) Ethem ARDA, EMEK BAHÇE (1975-?) Ethem ARDA, DİLEK BAHÇE Ali BAYRAKTAR, BAHAR BAHÇE Baki ÜSKÜDARLI tarafından açıldı. Ayrıca Necati KALYONCU ve Satı DOĞAN tarafından iki yazlık sinemanın yine Porsuk Bulvarında açıldığı biliniyor.

Porsuk Bulvarı yöresindeki yazlık sinemaların dışında, Eskişehir'in çeşitli mahallelerinde bahçe sinemaları açılmış, fakat bu sinemalar kısa ömürlü olmuştur. Zafer mahallesinde, üç şerefeli caminin yanında Kasabın Bahçe diye anılan ZAFER BAHÇE, Osmangazi mahallesinde İsmail AYDOĞAN tarafından OSMANGAZİ BAHÇE (1965-70), Seylap evlerinde Osman DÜZENLİ tarafından SEYLAĞ BAHÇE (1952-64) sinemaları açıldı. Tepebaşı ve Yıldıztepe mahallelerinde birer yazlık sinema kısa süreli işletilmiştir.

Gıyaseddin ALPAT SAKARYA BAHÇE (1956-?), İsmail AYDOĞAN SAKARYA BAHÇE, daha sonra İKİZLER BAHÇE (1973-?) adı altında Sakarya caddesinde sinema işlettiler. Halen film işletmeciliği yapan Mustafa ÖZSÜMER de Sakarya caddesinde SÜMER BAHÇE sinemasını açtı.

Yukarıda sözü edilenler dışında kısa süreli el değiştiren ortak çalıştırılan sinemalar da olmuştur. Ancak sinemaların adları ve işletmecileri genel hatlarıyla verilmiştir. Örneğin, TAYYARE BAHÇE, HALKIN BAHÇESİ, MELEK BAHÇE gibi sinemaların varlığı görüşülen kişiler tarafından kabul edilmekte fakat ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Bazı sinemalar ise aynı kişi tarafından değişik dönemlerde değişik adlarla, ya da aynı adla değişik semtlerde aynı kişi tarafından işletilmiş olması, sinemaların açılış kapanış tarihleri ve kuruluş yerleri hakkındaki görüş birliğini bazen zorlamıştır.



LALE SİNEMASI MAKİNİSTLERİ

...Park sineması, Sizin sineması, Asri sinema sessiz filmler oynadı. Sessiz filmler döneminde iki makina kullanıyorduk. Film bir makinadan sessiz olarak geçerken, üzerine yazı yazılmış cam levhayı elimizle diğer makinaya veriyorduk. Böylece filme yazı eklenmiş oluyordu.

...Sessiz filmlere dışarıdan suni ses verildi. Örneğin bir savaş sahnesinde makinalı tüfek ateş ediyorsa, tenekeye vurularak pat pat diye ses çıkarılıyordu. Fon müziği olarak piyano da çalınmaktaydı. Asri sinemanın sahibi Hasan TOZMAN piyano çalan işçisine kızıp işten kovunca bir süre piyanoyu kendisi çalmıştı. O piyano Ali beyin eşi Sevim hanımın evinde hala duruyor.

...4 saat 15 dakikalık «Rüzgar Gibi Geçti» filmini görüntü ayrı ses ayrı olarak verdik. Filmde senkronu (ses-görüntü eşlemesi) kaçırmamak için filmdeki dudak hareketlerini izlemekten filmde birşey anlamadık.

SİNEMA SALONLARI

Eskişehir ilindeki sinema salonları tarihi bahçe sinemaları kadar eskidir.

Yazlık Park sinemasının bulunduğu yerde bir sinema salonu 1926 yılında Ethem BERKSOY ve Hasan TOZMAN'ın birlikte işlettikleri bilinmekte. PARK sineması adıyla işletilen bu sinema salonunda sessiz ve kısa metrajlı filmler gösterilmekteydi.

Park sineması kapandıktan sonra aynı yere Hasan TOZMAN tarafından 1943 yılında LALE sineması açıldı. 1978 yılında kapanıp

yıkıldıktan sonra halen Tozman Çarşısı olarak kullanılmaktadır. Hasan TOZMAN halen işletilmekte olan Yeni sinemayı da 1936 yılında açmıştı. Lale ve Yeni sinemalar 1970 öncesinin en iyi iş yapan sinemalarıydı.

1928 yılında orduevi arkasındaki vakıflara ait eski bir kilise olan binayı Hasan TOZMAN ve Hikmet ÖZBİL kiralayarak ASRİ sinemayı açtılar. (Bir başka görüşe göre de Asri sinemayı ilk işleten kişi Çift Kurt Kiremit ve Tuğla fabrikası sahibi Sait KAPAN'dır). ASRİ sinema ve YENİ sinema hakkında ayrıntılı bilgi BUGÜNKÜ SİNEMALAR bölümünde verilecektir.

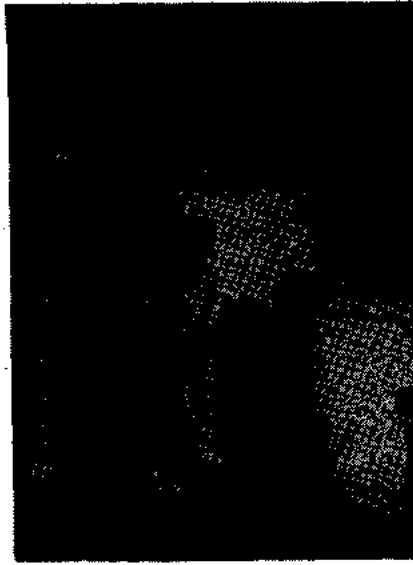
1936 yılında açılan bir diğer sinema da SİZİN sinemadır. Şarap üreticisi Muharrem Rıfki GÖSTEREN tarafından Sakarya caddesinde bayat pazarı girişinde açılan SİZİN sinemada ilk zamanlar sessiz filmler gösterildi. Sinemayı 1967 yılında Peyami KANIŞKAN kiraladı. 1979 yılında kapanan sinema binası yıkılarak yerine apartman yapıldı.

1940 yılında, Hasan AVAR (Püf Hasan) tarafından Kıbrıs Şehitleri caddesinde, bugün Sipahi İşhanının bulunduğu yerde ŞENTÜRK sineması açıldı. Akşamları tiyatro gündüzleri ise film gösterimi için kullanılan salon 6-7 ay kadar açık kaldı.

1930 yılında, Ethem BERKSOY Hamamyolu caddesinin taşbaşı kesiminde, Banka caddesinde ETHEM sinema salonunu açtı. 1940 yılına kadar işletilen sinema daha sonra kapatılarak yerine dükkanlar yapıldı.

Ethem sinemasının işletmecilerinden Ethem Berksoy'un oğlu Dr. Süleyman BERKSOY, Hamamyolundaki ETHEM sineması kapandıktan sonra Asarcıklı caddesinde 1940 yılında MARMARA sinemasını, 1955 yılında da Tozman çarşısının arka tarafında şimdiki Devlet Malzeme Deposunun bulunduğu yerde BÜYÜK sinemayı açtı. Marmara sineması 1979, Büyük sinema 1978 yılında kapandı.

1952 yılında İbrahim ÇANAKÇI yazlık sinemalarına Sakarya caddesinde açtığı ATLAS sinema salonunu ekledi. 1958 yılına kadar ESKİ ATLAS olarak bilinen sinema salonu, 1959'da restore edilerek ATLAS adı ile çalıştırılmaya başlandı. Atlas sineması, 1962 yılında Şükrü PİŞİREN, 1967 yılında İsmet bey, 1968 yılında İsmail AYDOĞAN'ın işletmeciliğine geçti. 1969 yılından sonra uzun bir süre kapalı kalan sinema bir kaç kez açılıp kapandı ve 1987 yılında tamamen kapatıldı.



ATLAS SİNAMASI MAKİNİSTLERİNDEN KADİR GÖLCÜBAŞI

...Asri sinemada bir ermeni makinist vardı. Yorgi SİGALOS adındaki bu ermeni birçok makinist yetiştirdi.

...Sakarya caddesinde, şimdiki PTT'nin yanında o zamanlar boş bir arsa bulunmaktaydı. O arsada karpitle çalışan bir makinayla film oynatılıyordu.

Asri sinema gibi bir kilise olan YURT sineması 1954 yılında Bican TOKER tarafından açıldı. İkiye bölünmüş caddesinde açılan bu sinema salonunun bitişiğinde bir de yazlık Yurt bahçe sineması işletildi. 1975 yılında kapanan YURT sinema salonu yıkıldı, yerine işyeri ve apartman yapıldı.

En son kapanan sinema salonu ŞAN sinemasıdır. ŞAN sineması 1951 yılında Dr. İsmail ALTAY tarafından ALTAY sineması adıyla Sivrihisar caddesinde açıldı. Daha sonra Halk film işletmecisi Fuat RUTKAY tarafından HALKIN sineması, İstanbul'daki Şan sinemasının işletmecilerinden Baki ÜSKÜDARLI'nın finansesi ile Ethem ARDA tarafından ŞAN sineması olarak çalıştırıldı. İsmail AYDOĞAN'ın sinemayı devir aldığı dönemde ise İKİZLER sineması adı altında işletildi. Bu sinema salonu 1987 yılında kapandı. Sinema binası otopark yapımı için yıkıldı.

GÜNÜMÜZDE İŞLETİLMEKTE OLAN SİNEMA SALONLARI: ASRİ SİNEMA

Vakıflara ait eski bir kilise olan binayı, Hasan TOZMAN ve Hikmet ÖZBİL kiralayıp sinema salonu olarak işlettiler. Daha sonra İbrahim ÇANAKÇI vakıflar tarafından satışa çıkarılan binayı satın aldı.

Bir yıl içinde üç el değiştiren sinemayı son olarak Tozman ailesinden Hasan Tozman satın aldı. Sinemayı 1945 yılında Hikmet Tozman ve İbrahim Çanakçı birlikte işletmeye başladılar, 1948 yılında çıkan yangın nedeniyle kapanan sinema 1950 yılında Hikmet Tozman tarafından yeniden işletmeye açıldı. 1973'te aile şirketi dağıldıysa da Asri sinema Tozmanların elinden çıkmadı, 1975'te Cahit Tozman'ın yönetimine geçti. Bugün Asri sinemayı Kamil Tozman işletmektedir.

1965 yılına kadar 40 koltuk kapasiteli olan sinema bugün 600 koltuğa sahiptir. 1988 yılında film gösterici makinası kömürlüden lambalı sisteme dönüştürülmüştür. Sinemada 9 personel çalışmaktadır.



Asri sinema geçmiş yıllarda Eskişehir'in lüks sinemalarından biriydi. 1970'li yılların ilk yarısına kadar büyük izleyici kitlesine sahip olan sinema ayrıca çotuk filmleri oynatan bir cep sinemasını da aynı binanın bir bölümünde hizmete sokmuştu.

Televizyonun yaygınlaşması, siyasi olaylar izleyicinin sinemadan uzaklaşması, çocuk sinemasının kapanmasına ve izleyici sayısının azalmasına neden oldu.

Asri sinemanın 1975 yılındaki günlük ortalama izleyici sayısı 1500 iken 1987-88 de 250'ye düştü, son iki yıldır artış göstererek 400 yükseldi.

Saat 11.00'de başlayan film gösterimi hergün 7 seans sürmektedir. Seanslar genellikle iki filmidir.

Sinemanın izleyicisi, işletmecinin görüşüne göre % 30'u üniversite öğrencisidir. Öğrenci dışında sürekli işi olmayanlar, öğrenim düzeyi düşük işçi ve esnaf kesimi, sanayi kesimi çırakları izleyiciler arasında bulunmaktadır. İzleyicilerin tümü erkek izleyicilerdir.

Asri sinema erotik filmler oynatmaktadır. 1974 yılından bu yana Asri sinema müşterisinin bu tür filmlere alışmış olması nedeniyle, sinema işletmecisi aynı tür filmleri göstermeyi sürdürüyor.

Ancak sinema işletmecisi, bu tür filmlerin de Arabesk ve Karate filmleri modası gibi gelip geçici olduğunu, mesleği sürdürebilmek için büyük kitlelere hitap eden nitelikli filmleri gösterebilme çabası içinde olduklarını söylüyor.

DOĞAN SİNEMASI

Ayakkabı lastiği üreten fabrikanın yanmasından sonra 1957 yılında İsmail AYDOĞAN bina yerini satın alarak DOĞAN sinemasını açtı.

Sinema 1968 yılında Rahmi KANIŞKAN tarafından satın alındı. 1970 yılında yeniden İsmail AYDOĞAN'a geçen DOĞAN sineması, İsmail AYDOĞAN'ın ölümünden sonra AYDOĞANLAR ailesi tarafından işletilmektedir.

Kurulduğundan bugüne, yalnız 1963 yılında sinema iyi iş yapınca binada tadilat yapılmıştır. Seyircisinin az olduğu yaz aylarında da küçük onarımlar yapılmaktadır. Son yeniliklerden birisi film gösterici makinasının kömürlü sistemden lambalıya dönüştürülmesidir.

Sinema salonu film gösterimi dışında başka amaçla kullanılmamaktadır.

1960-1970 yılları arasında yerli filmlerin çoğalmasıyla birlikte sinemanın seyircisinde artış görüldü. Bu dönemde haftalık seyirci sayısı 5000'e ulaştı. 1975 yılından sonra seks filmleri furyasıyla izleyici sayısı haftada ortalama 7-8 bini buldu. 1976 yılından bu yana yalnızca yerli erotik filmler oynatan sinemanın seyirci sayısı 1982'. de haftada ortalama 3500'e düştü. 16-25 yaş arası sürekli işi olmayanlar askerler ve öğrencilerin oluşturduğu izleyici gurubunda ağırlık öğrenim düzeyi düşük izleyicilerdir. "

Hergün saat 11.00'de başlayan film gösterimi saat 23.00'e kadar sürmektedir.

İzleyici sayısı hafta sonları artmaktadır. Ramazan ayı izleyicinin en az olduğu dönemdir.

Doğan sinemasının müdürlüğünü yapan Nuri Üşümezel, 1989 yılındaki izleyici artışından gelecek için umutlu olduğunu belirterek «Bizim mesleğimiz sinemacılık. Devamlı seks filmi oynatacak değiliz. 3-5 sene geriden de olsa gelişmelere ayak uydurmak istiyoruz. Cihazlarımızı, salonumuzu yenileştirmek amacındayız». demektedir.

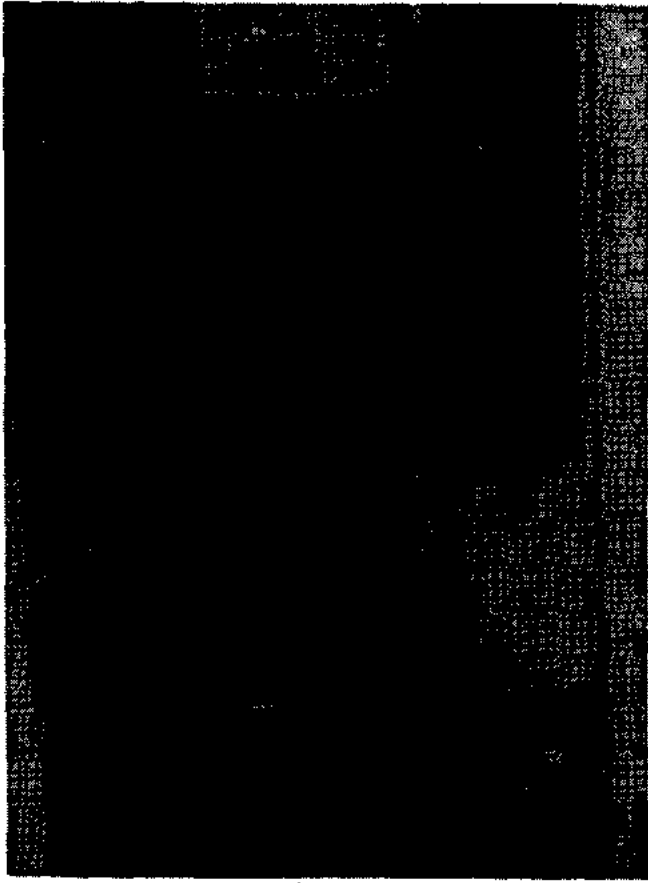
YENİ SİNEMA

1936 yılında Hasan Tozman tarafından açıldı. Hasan Tozman'ın ölümünden sonra mirasçılarında Çetin Tozman çalıştırdı. Çetin Tozman'ın ölümünden sonra ise işletmeyi karısı üstlendi. Ancak işletemedi ve Hikmet Tozman'a devretti.

1977 yılında ise şu an Kılıçoğlu sinemasının yöneticisi olan Ethem Arda Yeni sinemayı devir aldı. Mülk olarak Mine Tozman'a ait olan sinema salonunu halen Mustafa ÖZTÜRK işletmektedir.

Kurulduğundan bu yana yapı olarak önemli bir yenilik yapılmayan sinemanın görülen değişikliği, diğer sinemalarda olduğu gibi film gösterici makinasının kömürlü sistemden lambalı sisteme değiştirilmiş olmasıdır.

Salon film gösterimi dışında tiyatro ve konser için de kiralanmaktadır. Sinema 250 balkon 400 salon olmak üzere 650 koltuk kapasitelidir.



LİRA DEĞİL, KURUŞ (Yeni Sinema, Yıl 1963)

...Sinemaların ilk dönemlerinde izleyici bulmak sorundu. İzleyici toplamak için sinema kapılarında davul zurna çalınırdı. Ve ancak eve bir ekmeğe götürülebiliyordu. Sinema izleyicisi 1950-70 yılları arasında istenilen sayıya ulaştı. Sinemaya ilginin olduğu yıllarda günlük bilet kalmazdı. Biletler birkaç gün önceden hatta bir hafta öncesinden biterdi... İlk renkli film 1940 yılında YENİ sinemada gösterildi. İzleyici sayısı ise her seansta 5-10 kişiydi.

Yeni sinemada gösterilen film türü yabancı avatür filmlerdir. Ancak iyi gelir sağlayacağı tahmin edilen yerli ve yabancı nitelikli filmlere az da olsa yer verilmektedir. Örneğin Mart 1990'da Yücel Çakmaklı'nın «Minyeli Abdullah» bu sinemada gösterildi.

Seyirci özelliği ise, 14-20 yaş arası gençler olarak belirtilebilir. Bu grup içinde ortaokul lise öğrencileri ağırlık taşımaktadır.

1977-81 yılları arasında film başına 3-4 bin izleyici düşmekte iken daha sonra sayı film başına 1500'e düştü. 1989 yılında ise izleyici sayısı film başına ortalama 3000'i aştı. «Minyeli Abdullah»ı iki hafta süresince 12500 kişi izledi.

Yeni sinemanın film gösterim seansları hergün 11.00-23.00 saatleri arasındır. İzleyici sayısında cumartesi ve pazar günleri artış görülmektedir.

Sinema yöneticisi oynattığı filmlerin türünde bir değişiklik yapmayı düşünmemektedir. Şu an gösterdiği türün en iyilerini izleyicisine izletme arzusundadır.

ARI SİNEMASI:

7 Eylül 1973 tarihinde İstasyon caddesinde, Şenol ÖZGÜR tarafından açılan sinemayı, daha sonra 1976 yılında Mustafa Öztürk ve Ali Akyüz, 1981 yılından sonra ise Ali Akyüz ve Hasan Ekici işletmiştir. 1989 yılının Temmuz ayından itibaren de İstanbullu sinema işletmecilerinden Rıza Karataş işletmektedir.

1100 koltuk kapasiteli sinemanın en büyük yenilikleri son işletmecisi zamanında yapılmıştır. Lüks sinema niteliğinde olan Arı sineması dolby stereo ses düzenine sahip, Eskişehir'in ikinci sinemasıdır.

Orjinal sesli, nitelikli yabancı filmlere ağırlık veren Arı sineması yerli filmlerden nitelikli olanların gösterimine de yer vermektedir.

Sinemanın her yaştan ve kültürden izleyicisi vardır. Ödüllü veya nitelikli yerli filmleri göstermekten yana olan sinema işletmecisi, arabesk filmlere yer vermiyor. Arı sineması, tiyatro ve konser amacıyla da kullanılmaktadır.

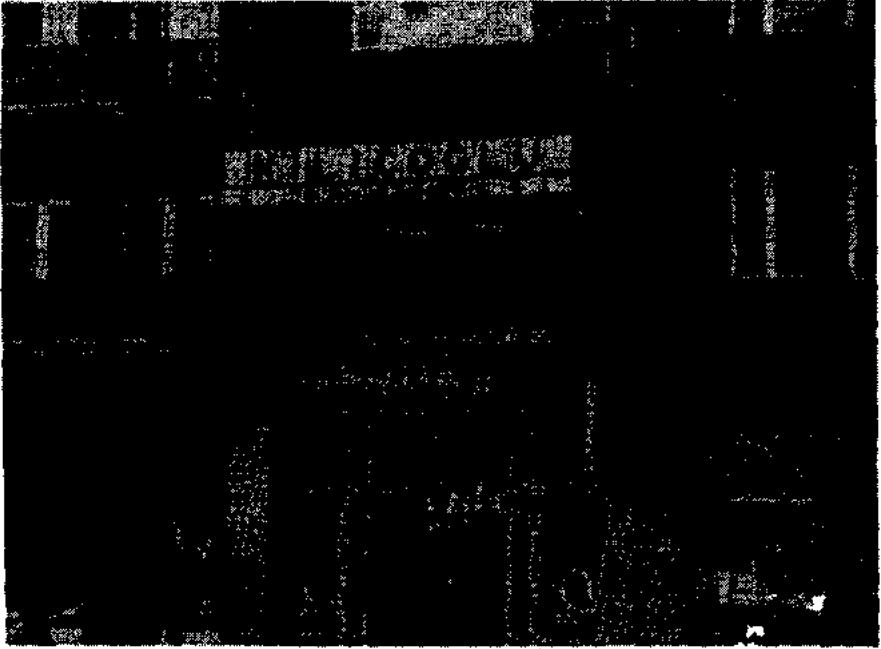
Eskişehir sinema seyircisine iyi bir eğlence yeri yaratmanın çabası içinde olduklarını belirten işletmeci, bu amaçla masraftan kaçınmadan yenilikleri sürdüreceklerini söylüyor.

KILIÇOĞLU SİNEMASI:

Eskişehir'in en lüks sineması diyebileceğimiz Kılıçoğlu sineması, 1960 yılında Kılıçoğlu ailesi tarafından kurulmuştur. Aile şir-

ketidir. El değiştirmemiştir. Yöneticiğilimi Eskişehir'in en eski sine-
macılarından Ethem Arda yapmaktadır. Sinema şehirin Köprübaşı
mevkiinde Porsuk Çayı kenarında bulunmaktadır.

Kılıçoğlu sineması Eskişehir'in en çok yenilik yapan sinema-
sıdır. Günün teknik cihazlarından, aksesuarlarına kadar her tür
yeniliği yapmıştır.



KILIÇOĞLU SİNEMASI (Mart 1990)

1979 yılına kadar gösterim perdesi Avrupa naylondu. Bu tarih-
ten sonra oto döşemeciliğinde kullanılan vinileksle değiştirilmiştir.
1990 yılı başlarında İngiltere'ye yeni bir perde siparişi verilmiştir.
Özel olarak üretilen bu perde gümüşlü adıyla anılmaktadır. Eksiz
olan perde Türkiye'de ilk olarak Kılıçoğlu sinemasında kullanıl-
acaktır. Perdeden başka dolby stereo ses düzeni ve görüntünün da-
ha aydınlık görünmesini sağlayan ışık düzeniyle de Türk sinema
salonlarında yenileşmeye öncülük etmektedir.

Kurulduğundan bugüne Eskişehir'in en iyi sinemalarından olan Kılıçoğlu sineması her yaştan ve kültürden izleyiciye sahiptir.

Sinema, dönem dönem gösterdiği film türünde değişiklik yapmıştır. 1975 öncesi yabancı film gösterimi ağırlıktayken, 1980'e kadar arabesk ve yerli güldürü filmleri ağırlık kazanmıştır. 1980 yılından sonra yabancı filmler gösterime sokulmuştur. 1987 yılından bu yana ise orjinal sesleriyle yabancı filmler gösterilmektedir. Ancak ödül almış veya iş yapacağı tahmin edilen yerli filmlerin gösterimine de yer verilmektedir.

Sinema salonu tiyatro, konser amaçlarıyla da kullanılmaktadır.

Seanslar 14.30'da başlamakta ve 4 seans yapılmaktadır. Sinema tek film göstermektedir. Haftalık izleyici sayısı ortalama 7000 olmakla birlikte, hafta sonları ve film ilgisine göre artış gösterebilmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SİNEMASI:

Anadolu Üniversitesi Yunusemre Kampüsü içinde bulunan sinema, Üniversitenin sosyal ve kültürel faaliyetlerinden birisidir.

Üniversite öğrencilerine yönelik sanatsal film gösterilerinin yanısıra öğrencilerin sinema gereksinimlerini karşılamak amacıyla faaliyet gösteren üniversite sineması 1975 yılında açıldı.

400 izleyici kapasiteli sinemanın izleyicileri genellikle üniversite öğrencileri olmakla birlikte her yaştan ve kültür düzeyinden izleyicisi vardır.

Üniversite sineması, öğrencilerin uzun tatil günlerinde, bayram tatillerinde film gösterimine ara vermektedir. Ayrıca, toplantılar, konferanslar ve tiyatro gibi faaliyetler için de kullanılan sinema salonunun film gösterim günleri sınırlıdır. Haftada 5 gün tek seans gösterim yapılmaktadır.

D— ESKİŞEHİR'DEKİ SİNEMA SALONLARININ GENEL GÖRÜNÜMÜ:

1— Sinema Salonlarının Kuruluş Yerleri

Sinema salonları genellikle Eskişehir'in merkezi caddeleri üzerinde kurulmuştur. İlk kuruluş yerlerinin alış veriş merkezine ya-

kın bölgeler olduğu görülmektedir. 1973 yılında açılan Eskişehir'in en yeni sineması ARI yine şehrin merkezi yerindedir. Bu da gösteriyor ki sinemacılar belirli bir merkezde toplanmayı daha uygun görmüştür.

Yazlık sinemalar ise, kapalı sinemalar gibi tamamı şehrin merkezinde bulunmamaktadır. Yazlık sinemalar şehir halkının eğlence merkezi olan adalar yöresinde yoğunlukta olmakla birlikte kenar semtlerde de sayıları önemsenecek derecededir. Bugün sadece anlarda kalan yazlık sinemalar Eskişehir kenar semt halkının eğlence yerlerinden biriydi.

2— Sinemaların En Çok Olduğu Dönemler:

Eskişehir'deki sinemaların açılış ve kapanış tarihlerine bakıldığında bazı dönemler sinemaların çokluğu açısından dikkat çekmektedir.

Salon sinemalarının kuruluşu iki dönemde yoğunlaşmaktadır. 1936-40 ve 1952-57 yılları arasında sinema salonlarının açılışının en yoğun dönemidir. 1936-40 yılları arasında dört, 1951-57 yılları arasında ise beş sinema salonu açılmıştır. 1965-1970 yılları arasında oniki sinema salonu bulunmaktadır.

Yazlık sinemaların 1960-68 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dönemde açılan oniki yazlık sinema vardır. 1965-1970 yılları arasında ondört yazlık sinemanın işletildiği bilinmektedir.

1965-70 yılları arasında çalışan yazlık ve salon sinemalarının toplam sayısı 25'e ulaşmaktadır. Bugün nüfusu 500 bini aşan Eskişehir'de sadece altı sinema salonu kaldı. Nüfusu yirmi yılda iki kat artarken, sinema sayısı yarıya düşmüştür. Bu orana yazlık sinemalar dahil değildir. Eskişehir'de bugün hiç yazlık sinema kalmamıştır.

3— Sinema Salonlarının Kapanma Nedenleri:

Eskişehir'deki sinema salonlarının özellikle 1975 yılından sonra kapanmaya başladığını görmekteyiz. Büyük 1978, Lale 1978, Sizin 1979, Yurt 1975, Marmara 1979, Şan 1987 yılında kapanmıştır. Atlas sineması ise 1969 yılında kapanmış sonra yeniden faaliyete geçirilen atlas sineması 1987 yılında tamamen kapatılmıştır. Sinemaların birbiri ardından kapanmasına karşılık son yirmi yılda sadece bir sinema salonu açılmıştır. (Arı 1973) Yazlık sinemalar ise

1970 yılından itibaren kapanmaya başlamış en son yazlık sinema 1980 yılına kadar çalışmıştır. Bu dönemden sonra çalışan ve açılan bahçe sineması olmamıştır.

Sinema salonlarının kapanış nedenlerinin başında televizyon yayınlarının yurt çapında yaygınlaşma olayı gelmektedir. Özellikle 1970 yılından sonra artmaya başlayan ve 1975 yılından sonra herkezin ulaşabildiği televizyon, sinemaların gece seyircilerini, hafta sonlarında da gündüz seyircilerini çalmıştır. İzleyicilerinin tümü gece izleyicisi olan yazlık sinemaların bu nedenle kapandığını söyleyebiliriz. Salon sinemaları ise yine gece izleyicilerini büyük oranda kaybetmişlerdir. Gündüz gösterimlerinde ise hafta ortasında öğrenciler ve işsiz insanlar salonlarda görülmektedir. Sinema salonlarının kapanmasının bir başka nedeni de filmlerde niteliğin düşmesiydi. Niteliksiz film izlemek istemeyen sinema seyircisi sinemadan uzaklaştı.



DOĞAN SİNEMASI (Mart 1990)

Ekonomik nedenlerle niteliksiz filmlerin artması yine sinema yon oayı ile bir araya geldiğinde yukarıda belirtilen durumu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenlerin yanısıra, ülkemizde yaşanan anarşi ortamı da sinema seyircisi üzerinde olumsuz etkide bulunmuştur. Sinemaların bonbalaınma tehlikesi ve gece sokağa çıkmanın tedirginliği seyirciyi evlerine kapadı.

Gerek televizyonun gerekse anarşinin etkisiyle kendini pasif duruma getiren sinema izleyicisi sinemaların kapanmasına ve sinema izleyicisinin azalmasını beraberinde getirmiştir. Ancak filmlerdeki basitlik ve monotonluk seyirciyi olumsuz yönde etkileyen nedenlerin başında sayılabilir. Bugün Eskişehir de işletilmekte olan sinemaların haftalık ortalama seyirci sayısı toplam 20 bin dolayındadır.

SİNEMALAR	OYNATILAN FİLM TÜRÜ	KOLTUK SAYISI	İZLEYİCİ SAYISI	
			1988	1989
Kılıçoğlu	Orjinal, yabancı, seçme Türk filmleri	850	318.700	355.700
Arı	" " "	1100	190.500	147.700
Yeni	Yabancı, avantiir	650	154.000	159.000
Asri	Yabancı, erotik	400	42.000	90.600
Doğan	Türk filmi, erotik	450	96.000	218.000
Üniversite*	Orjinal, yabancı, seçme Türk filmleri	400	13.299	10.899

* Anadolu Üniversitesi sinemasının izleyicileri genellikle üniversite öğrencileridir. Film gösterileri cumartesi ve pazar günleri birer gösterimdir. Bazen hafta içi iki gün birer gösterim daha yapılmaktadır. Öğrencilerin dönem arası ve dönem sonu tatil günlerinde film gösterilerine ara verilmektedir. Ayrıca Üniversite sinema salonu çok amaçlı (tiyatro, konser, toplantı) kullanıldığından film gösteri günleri azalmaktadır.

SONUÇ

Son birkaç yıldır sinema dünyasında görülen gelişmeler, izleyiciyi yeniden toplamayı başardı. Yabancı film şirketlerinin ülkemiz içinde kurdukları acentaların en son yapımları dış dünya ile aynı anda ülkemize de sokmaları ve sinemacılarımızın film seçme şanslarını artırmaları izleyici sayısında büyük bir artışı da getirdi.

Nitelikli filmler gösteren sinema işletmecileri bu gelişmelerden karlı çıkarlarken, izleyicinin evlerinden sokağa çıkmaları nite-

liksiz, ucuz filmler gösteren sinemaları da olumlu yönde etkilemektedir. Halkın sinema alışkanlığı yeniden kazanılmak üzeredir. Ayrıca film ve video ile ilgili yasalardaki son düzenlemeler, sinemanın televizyonla olan olumsuz iletişimini kısmende olsa düzeltmiştir.

Eskişehir sinemaları kriz dönemlerini atlatmak üzereler. Eskişehir halkının ucuz eğlence yerlerinden olan sinemalar yenilik yaptıkları oranda izleyici artışı sağlamaktadırlar. 1988 yılında 800 bin dolayında olan izleyici sayısı 1989 yılında bir milyona yaklaşmıştır. Bu gelişmelere bakılacak olursa nitelikli film her zaman izleyici bulur savı geçerliliğini koruyor.

ULUSAL GAZETELERDE KADIN İMAJI (*)

Ar. Gr. Gürsel YAKTIL
Ar. Gr. Gülseren GÜÇHAN
Emine DEMİRAY
Mediha SAĞLIK

Ulusal gazetelerin okuyucularına kadını nasıl bir tanımlamayla sunduğu, ona hangi kimliklerle yaklaştığı, hangi rolleri yüklediği soruları bu araştırmanın yola çıkış noktası olmuştur. Bu soruların yanıtı önemlidir. Çünkü gazetelerin okuyucusu olan bireyler bu mesajları doğrudan almakta, dolaylı olarak da çevresine yansıtılmaktadır. Bir diğer deyişle bu mesajlar bireyler için toplumsallaştırma etmeni olmakta, çevresinden gelen mesajları özümseyen birey, bu kez kendisi bir toplumsallaştırma etmeni durumuna geçmektedir. Tek başına ele alınamasa bile, varolan yapı içindeki yeriyse gazetelerin bu konuya yaklaşımını saptamak, kadın konusundaki genel bakışın ne yönde etkilendiği konusunda bir fikir verebilecektir.

ÇALIŞMANIN AMAÇ, KAPSAM VE YÖNTEMİ

Çalışmanın genel amacı, kadının toplumdaki yeri ve rolünü inceleyerek, bu görünüşün ulusal gazetelere yansırış biçimini ortaya koymaktır. Bir başka deyişle gazetelerin kadın konusundaki toplumsallaşmaya ne yönde etkisi olduğunu araştırmaktır.

(*) Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için, aynı adı taşıyan çalışma yazarlarından elde edilebilir.

Araştırma kapsamına değişik yapıda okur gruplarına sahip dört ulusal gazete girmektedir Bunlar; Cumhuriyet, Hürriyet, Tercüman ve Sabah gazeteleridir. Araştırma kapsamında 8.5.1988 - 14.5.1988 ve 22.5.1988 - 28.5.1988 tarihleri arasında yayınlanan 14 günlük sürede yayınlanan gazeteler yer almıştır. Köşe yazıları, reklam ve ilanlar ile resimli romanlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışma, görgül araştırmaya destek olacak kuramsal bölüm ve varsayımların denendiği görgül araştırma bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Kuramsal bölümde genel olarak toplumsallaşma, kitle iletişim araçları ve toplumsallaşma, yetişkin toplumsallaşması ve kadın konularında yoğunlaşmıştır.

Görgül bölüm ise içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiş; birinci aşamada kadına yaklaşım ve konu edilen kadınların kimliği, sosyal ve ekonomik durumları gibi belirleyici nitelikleri saptanmıştır. İkinci aşamada kadının belirlenen çeşitli konular kapsamında nasıl ele alındığı incelenmiştir. Genel konu dökümündeki toplam onyediyedi konu bir bütün (100) olarak ele alınmış, konu ağırlıkları buna göre saptanmıştır.

ÇALIŞMANIN VARSAYIMLARI

Türk toplumunda kadın; erkekle olan ilişkileri veya toplumsal rolleriyle tanımlanmakta, buna bağlı olarak da kendisine eş, anne, ev kadını gibi roller yüklenmektedir. Eğitilmiş kadın ve üretimdeki kadın oranı, erkeğe oranla çok düşüktür. Toplumumuzda cinselliğin bir tabu olarak görülmesinin de etkisiyle kadın ikincil bir konuma yerleştirilirken, daha çok cinsel bir nesne, bir meta görünümüne bürünmektedir. Çalışmanın temel varsayımı, yetişkin toplumsallaşması açısından basının varolan bu bakış açısını pekiştirdiği, çağdaş bir kadın imajı yaratmaya katkısı olmadığıdır. Seçilen gazetelerin okuyucu kitleleri değişik bile olsa, herbirinin kendi okur özelliklerinin doğrultusunda bir kadın imajı yansıttıkları da varsayım kapsamındadır.

TOPLUMSALLASMA

Her birey yaşadığı toplumun bir üyesi olmak, o toplumla uyum sağlamak, toplumda kendine bir yer edinmek için bir toplumsallaşma sürecinden geçmektedir. Sonuçları, etkileri farklı da olsa

birey, bu süreç aracılığıyla bir kimlik kazanmaktadır. Bu süreçte birincil ve ikincil olmak üzere iki ayrı etmen grubu yer alır. Aile, arkadaş ve yaşıt kümesi, bireyin çocukluğundan yetişkinliğine kadar olan devrede rol oynayan birincil etmenlerdir. Giderek birey daha dolaylı, sıklık ve süre ölçütlerinin değıştiğı çok sayıda ilişkiler yaşamaya başlar. İşte kitle iletişim araçları, dolayısıyla gazeteler bu ikinci grupta yer alan ve yetişkin bireyin toplumsallaşma sürecine etki eden etmenlerden biridir.

Yetişkin Toplumsallaşması

Çocukluk döneminden çıkan birey artık toplumun kültürünü, normlarını benimsemiş, belli amaçları gerçekleştirmeye çalışan ve bunun için de belli kültürel rolleri oynayan bir konumdur.

Yetişkin birey, sürekli öğrenme durumundadır. Bu öğrenme somuunda da görüşleri etkilenmekte, belirlenmekte ve böylece de birey içinde yaşadığı ortamın nasıl olması gerektiği, neyin güzel, neyin çirkin ve ahlakî açıdan neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda ölçütlere sahip olmaktadır (1). Ancak bu ölçüt ve değerler, bireyin yaşamı boyunca çeşitli etmenlerin aracılığıyla gelişebilir, yön değıştirebilir veya yok olabilir.

Cinsel Rol Eğitimi ve Toplumsallaşma

Toplumsallaşma süreci kadına ve erkeğe cinsel rolleri açısından farklı kimlikler kazandırır, farklı roller yükler. Kadın ve erkeğin benlik anlayışlarının farklı olması gerektiği yolundaki bu cinsel rol ayırımı, daha çok fiziki ayrılıklara dayandırılmaktadır.

Kadının cinsiyeti dolayısıyla ruhsal ve bedensel yönden erkekten zayıf olduğu düşüncesine başvurular sınırlamalar, güvenlik ve koruma kaygısıyla alınan önlemlerle daha da ağırlaşmaktadır. (2) Bunun sonucu kadınların ekonomik yaşama katılmaları zorlaşmaktadır. Birtakım toplumsal, ekonomik baskılar sonucu bu aşılmaya çalışılsa da, bu kez katılma biçimleri kalıp yargılara uydurulmaktadır. Toplum kadını yalnız cinsel rolüyle algılayıp, erkeğe yetkinlik, ussallık, nesnellik yüklediği sürece kadının edilgin, duygusal ve güçsüz kalması da kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkacaktır.

(1) Gencay Şaylan, Kitle Haberleşme Kuramları, Ankara, 1978, s. 11-18.

(2) Mine Tan, Kadın/Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 1980, s. 187-188.

Kitle İletişim Araçları ve Toplumsallaşma

Toplumsallaşmanın en temel öğelerinden biri iletişimdir. Günlük yaşamda içiçe olduğumuz kitle iletişim araçlarının toplumsallaşmada önemli bir yeri olduğu artık tartışılmaz bir gerçektir.

Kitle iletişim araçları, daha çok ikincil küme etmenlerinin 'aracı' durumundadırlar, onların toplumsallaştırma işlevini kolaylaştırırlar. Çünkü ikincil etmenler sayısal olarak geniş kümeler olduklarından, küme üyeleri arasında zorunlu bağımlılık ve uyum sağlayabilmek için yalnızca kişisel ilişkilere bağlı kalamaz. Etkili bir toplumsallaşma sağlayabilmek için kişisel olmayan denetimlere, dolaylı iletişime ve 'bürokratik' örgüte gereksinim vardır. Radyo, televizyon, gazete, dergi gibi iletişim araçları, ikincil kümelerin kişisellik eksikliğini gidermek, ama yine de kişisel olmayan ikincil kümelerin etkinliğini koruma çabalarında kullanılan araçlardır. Kitle iletişim araçlarının toplumsal önemi bu ortam içinde ortaya çıkmaktadır (3).

Basının Toplumsallaştırma İşlevi

Modern iletişimin başlangıcı olarak, yazılı basının gelişmesi ve okumanın bireyselleştirilmesi gösterilir. Günümüzde basın, bilinen işlevlerinin yanısıra, giderek artan birey yalnızlığı ve yabancılaşması sonucu ortaya çıkan 'anomi' duygusunun yaygınlaşmasını önleme gibi bir işlev de yüklenmiştir. Birey gazetesini seçerken, toplumsal ve psikolojik kimliği ile bağlantılı olarak bilinçli bir tutum içindedir.

Bu seçim yapılırca birey ile gazetesini arasında bir etkileşim ortaya çıkmakta, giderek bireyin öğrenme kapasitesi gazete tarafından geliştirilmektedir. Bu öğrenme sadece bireyin geniş çevresi hakkındaki mekanik bilgi alması biçiminde kalmamakta, öğrenmenin içine yorum ve değerlendirme de girmektedir. Kısaca özetlersek, çağımızda hemen hemen her toplumda gazete bir 'toplumsallaştırma aracı' rolünü oynamakta, insanların dünyayı algılayış ve yargılayış biçimi üzerinde etkili olduğundan özellikle az gelişmiş ülkelerde basın özgürlüğü sorunu güncelliğini sürdürmektedir (4).

(3) Aysel Aziz, Toplumsallaşma ve Kitleleşim İletişim, AÜ, BYYO Yayınları, Ankara 1979, s. 21.

TÜRK TOPLUMUNDA KADIN

Cumhuriyetten sonra çıkarılan yasalarla kadına; eğitim, çalışma yaşamı, siyasi alanda yer alma gibi çeşitli alanlarda erkeklerle eşit haklar verilmiştir. Ancak yine de erkeğe tanınan üstünlüklerin bir kısmı sürmektedir. Örneğin medeni kanun aile başkanı olarak kocayı tanır, kadın kocasını izlemek zorundadır (Madde 154-153).

Bunların yanısıra kadının toplumsal konumu da önemli belirleyicilikler taşır. Tarım kesimindeki gizli işgücü dışında, kadının üretime katılma oranı düşüktür. Bu gibi nedenlerle erken evlenme ve doğurganlık oranı yüksektir. Çalışma yaşamında da genellikle düşük gelirli ve vasıfsız işlerde çalışır. Bunun önemli bir nedeni eğitimsizliktir. Çünkü Türkiye'de kadının eğitilmişlik düzeyi erkeğoranla çok düşüktür. Örneğin 1980 istatistiklerine göre 628.749 yüksek öğrenimli erkek varken, bu düzeydeki kadın sayısı 215.039'dur (5).

Aile için de de kadına yüklenen roller, erkekten çok farklıdır. Erkek aile reisliğini sürdürürken, kadın eş ve çocuk bakımı, ev işleriyle görevlidir. Üretim alanında edilgin kalırken, aynı zamanda kişilik anlamında da edilginleşmiştir. Böylece kadın geleneksel bir rolü sürdürmektedir.

GAZETELERİN TANIMI

Araştırma kapsamında yer alan gazetelerin 1987 yılı Aralık ayındaki trajları açısından görünimleri şöyledir:

Hürriyet	696.541	(1)
Sabah	508.923	(2)
Tercüman	155.910	(3)
Cumhuriyet	124.824	(4)

Orta düzeydeki bir okuyucu kitlesine seslenen Hürriyet gazetesi, izlediği magazin politikasıyla düşük eğitim düzeyindeki büyük kitlelere de ulaşmayı amaçlar. Bol fotoğraf kullanımıyla dikkati çeken bu renkli gazete inceleme süresi boyunca hergün Kelebek, cumartesi günleri Bil-Bul eki, pazar günleri ise Pazar Dergisi ekleri vermiştir. Kelebek magazin eki, daha çok kadınlara yönelik olması açısından önemlidir.

(5) Nermin Abadan Unat, Türk Toplumunda Kadın, Araştırma Eğitim Ekin Yayınları, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara 1982, s. 152.

Daha çok alt eğitimli kişilere seslenmeyi hedefleyen, haberdan çok magazin ve kadın fotoğraflarına yer veren Sabah gazetesi araştırma sırasında cumartesi ve pazar günleri bulmaca dergileri vermiştir. Bu dergilerin kapaklarında çıplak kadın fotoğraf ya da çizimlerinin yer alması, bulmacaları yine kadın görüntülerinin süslemesi ilginçtir.

Cumhuriyet gazetesi ise eğitimli ve düşünen insanlara seslenen bir gazetedir. Sosyal demokrat diye tanımlanabilecek bu kitle gazetedede günlük politika, ekonomi, toplumsal-kültürel yaşama ilişkin yazıları okur. Araştırma süresince cumartesi günleri yayınlanan Bilim-Teknik ve pazar günleri yayınlanan Dergi ekleri de aynı çizgidedir.

Türk toplumunun geleneklerini gözeten, dini-ahlakî değerler doğrultusundaki kitleye seslenen Tercüman, siyasi-politik olayları ya da toplumsal konuları işlerken bu bakış açısından yola çıkar. Periyodik olarak verdiği bir eki olmayan gazetenin, araştırma kapsamındaki ramazan günlerinde ek vermemesi dikkat çekmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulgularının birinci bölümü kısaca şöyle özetlenebilir: Kadın konusuna en çok yer veren gazete Hürriyet'tir. Bunu çok az bir farkla Sabah, açık bir farkla da Tercüman ve Cumhuriyet izlemiştir.

Kadın konulu haberlere tüm gazetelerde, ilk sayfalarda hemen hemen hiç rastlanmamıştır. Hürriyet ve Sabah gazetelerinin bu tür haberlerde olumsuz yargıları olduğu saptanmıştır. Hürriyet ve Sabah çok fazla kadını fotoğrafı kullanırken, bunların yazıyla desteklenmeye gerek görülmeyenleri de olmuştur. Tercüman'da çıplak kadın fotoğrafına hiç rastlanmamış, Cumhuriyet'te ise çok az sayıda yer almıştır. Diğer iki gazetede ise çok sayıda kadın çıplaklığı ve dişiliğiyle ön plana çıkarılmıştır.

Kadının ekonomik durumu ve eğitim düzeyi araştırıldığında hepsi için kodlanabilenin yalnızca yüksek eğitimli ve yüksek gelirli kadınlar olduğu görülmüştür. Diğerlerinde ise bu özellikleri belirtir veri yoktur. Kadının toplumsal kimli kolarak eş, anne gibi bir kimlik yerine, mesleğiyle tanımlanmış olması ilk bakışta ilginçtir. Ancak özellikle iki gazete için meslek olarak belirtilen sahne ve ses

sanatçılığı ya da mankenlik olması bu sonucu açıklayıcı niteliktedir. Tercüman ve Cumhuriyet'te ise kadın bilimsel bir kimlikte yer almamıştır.

	Cumhuriyet	Hürriyet	Tercüman	Sabah	Orta.	Sıra
Konular	%	%	%	%	%	
Fuhuş	—	3.27	1.3	2.2	1.69	9
Zina	—	0.2	—	1.75	0.49	16
Cinayet	—	0.8	—	3.95	1.19	11
Tecavüz	—	0.41	—	2.2	0.65	15
Ekonomi	5.9	1.42	1.73	2.63	2.92	5
Eğitim	4.68	1.42	4.51	0.87	2.87	6
Moda	1.04	1.22	0.86	1.75	1.22	12
Politika	9.2	9.3	6.67	5.27	7.61	3
Din	1.04	0.61	1.3	0.43	0.84	14
San. - Kült.	42.53	3.47	13.09	—	14.77	2
Magazin	30.38	72.42	47.9	75	56.42	1
Spor	1.56	1.42	5.37	0.88	2.3	7
Sağlık	1.56	1.24	6.24	2.27	3.57	4
Kadın Hakl.	1.56	1.42	5.37	—	2.08	8
Terör	0.52	0.61	2.6	—	0.93	13
Afet - Kaza	—	0.61	2.6	3.5	1.67	10
Kayıp Kaçırma	—	0.41	0.43	0.88	0.43	17

Tablo 1: Konuların Dağılımı.

Hürriyet ve Sabah'ta kadının evli olup olmadığı ya da boşanmışlığı sıkça gündeme gelirken, Tercüman'da bu oran ço kaz bulunmuş, Cumhuriyet'te ise hemen hiç rastlanmamıştır. Yargılı haberlerin ise daha çok evlilik ilişkilerinde olduğu saptanmıştır. İlginç bir çıkarım da «sanatçı» kimliğinde sunulan kadınların evlilik dışı ilişkilerinin son derece yargısız yansıtılması yanında, halktan kişilerin yargılanmasıdır.

Kısaca özetlenen bu bölümden çıkan sonuç, gazetelerde kadının varolan toplumsal konumuyla çelişmeyen bir biçimde sunulduğunu göstermektedir. Ayrıcalıklılar ise ekonomik ve toplumsal açıdan özenilen üst düzeydeki kadınlardır. Varsayımımızın denenmesi açısından, tek tek, konu bazında da inceleme yapılmıştır. Buna göre gazetelerin çeşitli konuları işleme oranları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Bütün gazetelerin konuları işleme oranlarının ortalaması alınmış, konular bu sıra ile incelenmiştir. Bu ortalamaya göre ilk üç sırayı magazin, sanat-kültür ve politika konuları almıştır.

MAGAZİN

Magazin haberlerinin fotoğraf oranı Hürriyet ve Sabah gazetelerinde % 100, Cumhuriyet'te % 42.85, Tercüman'da ise % 92 oranında bulunmuştur. Cumhuriyet dışında, magazin haberlerinin tamamıyla fotoğraflı olması, kadın görselliğinin önemini pekitirmektedir. Bu tür haberlere ilk sayfada Hürriyet'te ve Sabah'ta rastlanırken, Tercüman'da az, Cumhuriyet'te ise hiç rastlanmamıştır. Kadının dişiliğinin öne çıkarılma oranı Hürriyet ve Sabah'ta % 100, Cumhuriyet'te % 36,, Tercüman'da ise hiç yoktur. Kadının dişiliğinin ön plana çıkarılması, kadına meta olarak yaklaşımı dolayısıyla toplumsal görüşü pekiştirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde magazin haberiyle verilen kadın imajında cinsellik önde gelmekte, kadın sergilenmekte ve kadının seyirliği vurgulanmaktadır. Bu tür haberlerde evlilik dışı ilişkilere olumlu yargıyla yaklaşma oranı açısından Hürriyet'te % 42, Sabah'ta % 21.43 oranları bulunmuş, Tercüman ve Cumhuriyet'te ise bu tür yargılara rastlanmamıştır. Evlilik dışı ilişkiler genel olarak toplumda olumsuz değerlendirilmektedir. Gazetelerdeki olumlu yaklaşımlarla karşıt görünen bu görüş çelişmemektedir. Çünkü olumlu yargılanan ilişkiler, sanatçı ve ünlü kadınların ilişkileridir, sıradan kadınların değil.

SANAT VE KÜLTÜR

Sanat ve kültür konusuna Sabah gazetesi hiç yer vermemiştir. Hürriyet gazetesinde sanat ve kültür haberlerinin %21.42'si fotoğraflı iken bu oran Tercüman'da %7.14, Cumhuriyet'te ise %85.72 şeklinde görülmektedir. Sabah gazetesi sanat ve kültür konularına hiç yer vermeyerek okuyucusuna toplumsal yaşamda yer alığı halde

bu iki konu hakkında bilgilendirmemekte ve bu konuları önemsizleştirmektedir.

Hürriyet'te sanat ve kültür haberlerinde %28.57 oranında yabancı sanatçıya yer verilirken, %57.14 oranında Tercüman, %42.85 oranında da Cumhuriyet yabancı sanatçıya yer vermiştir. Tercüman ve Cumhuriyet, okuyucusunun sanat ve kültür hakkında dünya görüşlerini ve bilgilerinin sınırlarını yabancı sanatçıya da yer vererek genişletmekte, Hürriyet'in de az bir oranda da olsa bu açıdan kadını toplumsallaştırma işlevini yerine getirdiği söylenebilir.

Sanat - kültür haberlerinin kendi içindeki toplamında gazetede yer alan ve konusu erkek olan sanat haberlerinin yüzdeleri ise şöyledir. Cumhuriyet %85.71, Hürriyet %57.14, Tercüman %100.

Bu oranlarda göstermektedir ki, toplumumuzda erkekler sanatsal ve kültürel faaliyetlerde de ön plandadır. Bu faaliyetleri yerine getirirken yalnız olmasa da. Çünkü Tercüman'da erkek veri %100 ancak kadın asıl konu olmasada sanat ya da kültür haberinin içinde var. Çoğunluğu gene erkekler meydana getiriyor. Cumhuriyet gazetesinde de durum pek farklı değil, sanat ve kültür konularında kadına en çok yer veren gazete olmasına rağmen toplumumuzda kadının sanat ve kültüre katkıları, katılımları ile ilgili gerçek durumu sergilemektedir. Hürriyet'te bu oran yarıya yakın bir şekildedir. Ancak gazetelerin yapıları arasındaki farklılıklar, içeriklerini de etkilediğinden Hürriyet'in eşit oranda kadın ve erkeğe yer vermesini sanat ve kültür anlayışındaki farklılıkla birlikte ele almak gerekir. Hürriyet'deki sanat haberleri, sinema - sahne üzerine yoğunlaşırken, Cumhuriyet klâsik müzik, bale, uygulamalı sanatlar gibi konulara da eşit olarak yer vermektedir.

Cinsiyet Cumhuriyet'te %14.29 oranında ön plandayken, Hürriyet'te %35.71, Tercüman'da ise hiç yoktur. Yani sanat ve kültür konusunda haber olarak verdiği kadınların cinsiyeti az bir oranda vurgularken, Hürriyet yarıya yakın bir oranla kadınların sanat ve kültür faaliyetlerinde de önce «kadın» olduklarını vurgulamaktadır.

Cumhuriyet %7.14 oranında «başarı»yı cinsiyeti vurgulayarak verirken, Hürriyet %35.71 oranında kadının başarısını cinsiyetini vurgulayarak vermekte ve sanatsal, kültürel yaşamda başarıyı «sanatçı»nın değil «kadının» başarısı olarak yansıtmakta, ona erkeklerden farklı bakmayı gerektiren bir imaj oluşturmaktadır. Cumhuriyet ve Tercüman sanatçı kadının medeni durumundan söz

etmezken, Hürriyet'te %28.57 oranında kadının medenî durumu da yer almaktadır. Bu da az önceki değerlendirmeden farklı bir sonuç içermemektedir.

POLİTİKA

İncelenen gazetelerden Hürriyet'te politika konusu %71.43 oranında fotoğraflarla desteklenirken, Cumhuriyet'te %35.71, Tercüman'da %42.86, Sabah'da ise %85.71 oranında fotoğrafla desteklenmiştir. Sabah ve Hürriyet, Cumhuriyet ve Tercüman'a oranla politika konusunda da fotoğrafa daha çok yer vermiştir.

Politika konulu verilerin Hürriyet'te %42.86'sı ilk sayfada yer alırken, Cumhuriyet'te %35.71, Tercüman'da %28.57, Sabah'da yine %28.57'si ilk sayfada verilmiştir. Politika konulu verilerin fotoğrafla desteklenerek ilk sayfada az sayıda da olsa yer alması, gazetelerin kadına bu konuda da yer vermeleri açısından anlamlıdır. Çünkü bu haberlerde yer alan kadınlar Hürriyet'te %67.14 oranında, Cumhuriyet'te %50, Tercüman'da %42.86, Sabah'da %50 oranında karar alan kişi konumunda verilmektedir. Aynı şekilde politika konulu verilerde kadın; Hürriyet'te %57.14, Cumhuriyet'te %50, Tercüman'da %50, Sabah'da %50 oranında görüş bildiren kişi konumundadır. Kadın, toplumumuzda politikacı konumunda çok sınırlı olarak yer almasına karşın, basında bu oranlarda yer alması kadına güdüleyici olması açısından önemlidir. Yalnız görüş bildirilen haber sayısının oranının yüksek olmasına karşın görüş bildiren kadın sayısı 2'yi geçmemektedir.

Kadınların görüş bildirdiği haberlerde kadın sorununa değinme Hürriyet'te %21.43, Cumhuriyet'te %7.14, Tercüman'da %21.42 iken Sabah'da hiç yer almamıştır.

Gazetelerdeki verilerde politikacı eşi ve yakını konumundaki kadınlar da yer almıştır. Bu oranda Hürriyet'te %78.57, Cumhuriyet'te %57.14, Tercüman'da %64, Sabah'da %50'dir.

Politika konulu haberlerde karar alan ve görüş bildiren kadınların sayısının genel oranda 2'yi geçmemesine karşın eş, anne, kız gibi konumlar da sayı oldukça büyümektedir. Bu da kadının politika dünyasında kendi adı, kişiliği ve konumuyla değil, erkeğin yanında, onun adıyla, konumuyla yer alabildiğini göstermektedir.

SAĞLIK

Sağlık haberlerinde kadın Tercüman gazetesinde %42.86, Sabah'da %21.43, Cumhuriyet'te %14.29 oranında fotoğraflıdır. Tercüman ve Cumhuriyet %7.14 oranında kadının eğitimsizliğini vurgularken, Sabah'da böyle bir vurgulamaya rastlanmamaktadır. Hürriyet'te kadın konulu sağlık haberine rastlanmamıştır.

Sağlık konusunda gazetelerin konuya yaklaşımlarının «genel» olduğunu ve bu konuda sadece Tercüman'ın kadın sağlığı konusuna diğerlerinden daha çok değindiğini belirtecek diğer bir noktadır.

EKONOMİ

Sabah gazetesinde ekonomi haberlerinin %42.86'sı fotoğraflıdır. %7.14'ü gazetenin ilk sayfasında yer almaktadır. Tercüman'da fotoğraflı ekonomi haberleri %14.28'dir ve bunların hepsi ilk sayfadadır. Hürriyet'te ise ekonomi haberlerinin %50'si fotoğraflıdır ve %21 ilk sayfada yer almaktadır. Cumhuriyet'te fotoğraflı ekonomi haberinin oranı %28.27'dir ve ekonomi haberlerinin %7.14'ü ilk sayfadadır. Sabah ve Hürriyet kadının ekonomik yaşamda da fiziki görünüşüne yer vererek okuyucunun kadının ekonomik yaşamda varlığını algılamasını kolaylaştırmaktadır.

EĞİTİM

Cumhuriyet gazetesinde eğitim konusunda haberlerin %28.57'si fotoğraflıdır. %50 kadını güdüleyici niteliktedir ve %7.14'ü ilk sayfada yer almıştır.

Tercüman'da aynı konuda oranlar; fotoğraflı %35.71, güdüleyici nitelikte %28.57, ilk sayfada olanlar da %14.28'dir.

Sabah'da fotoğraflı eğitim haberi %14.29'dur. Bunlar güdüleyici niteliktedir ve ilk sayfada verilmişlerdir.

Hürriyet'te de eğitimle ilgili haberlerin %50'si fotoğraflıdır, güdüleyici niteliktedir ve ilk sayfada verilmiştir.

Hürriyet ve Sabah az sayıda da olsa (%14.29) eğitim haberine ilk sayfada yer verirken konunun okuyucu tarafından önemle algılanmasını sağlamakta, Tercüman ve Cumhuriyet diğer sayfalarında bu konuya yer vererek güdüleyici nitelik taşıyan bu haberleri kimi

zaman gözden kaçabilecek küçüklükte vererek dikkatle algılanmasını güçleştirmektedir.

SPOR

Spor konusunda Cumhuriyet %14.29 oranında fotoğraflı haber vermekte, hepsinde kadının başarısı övülmekte ve %7.14 oranında kadının cinsiyeti vurgulanmaktadır.

Sabah gazetesinde fotoğraflı spor haberi %14.29'dur. %7.14'ünde başarı övülmektedir.

Tercüman'da fotoğraflı spor haberi %42.86 - %35.71'inde başarı övülmekte ve %21.42'sinde kadın cinsiyeti vurgulanmaktadır.

Hürriyet'te spor konusunda kadın yeri yoktur. Sabah'ta söz edilen kadınla ilgili spor haberlerinin çoğunda cinsiyet vurgulanmaktadır. Özellikle fotoğraflarda kadının cinsel kimliği ön plandadır.

KADIN HAKLARI

Kadın hakları konusunda Sabah ve Cumhuriyet gazetelerinin hiç yer vermemiş olması bu konuda kadını bilgilendirme ve bilinçlendire kaygısı taşımadığını göstermektedir. Ancak böyle bir yargı için gazetelerin farklı yaklaşımları gözardı edilmemelidir.

Hürriyet'te kadın hakları konusuna destekleyici anlamda yaklaşım oranı %50, Tercüman'da %35 oranındadır. Hürriyet'in desteklemesi, gazetenin diğer verileriyle çelişkilidir. Kadın hakları konusunda destekleyici görünen Hürriyet, aslında kadını ikincil bir konumda işlemektedir. Çağdaş bir kadın imajı yaratmaya çalışan Cumhuriyet'de ise bu konu yer almamıştır. Sabah ve Tercüman diğer verileriyle uyumlu bir yapı görmektedir.

Gazetelerde kadının görüşlerini bildirmesi de kadın hakları kapsamında değerlendirilmemiştir. Kadınların görüş bildirmesi yine Sabah'da yokken, Cumhuriyet'te %15, Hürriyet'te %43, Tercüman'da %57 oranındadır. Bu konudaki oranlarda da Cumhuriyet ve Hürriyet kendi içlerinde çelişkili görünürken, Tercüman ve Sabah kendi çizgilerini sürdürmektedir.

Toplumumuzdaki geleneksel yapıda kadının karar alması, görüşlerini bildirmesi, erkeğe oranla zayıftır. Hürriyet'in tutumu, ses-

lendiği kitlenin genelliği ile açıklanabilir. Cumhuriyet'inki ise çelişkilidir.

Konuya bütün gazetelerin değerlendirmesi açısından bakıldığında, genel bir yoruma gitmek zordur.

FUHUŞ

FuHuş haberleri Sabah ve Hürriyet gazetelerinde yoğunlaşmıştır. Tercüman ve Cumhuriyet gazetesinde ise bu konuda habere rastlanmamıştır

Sabah gazetesinde bu konudaki fotoğraflı haberin oranı %64.29'dur. Hürriyet'te ise bu oran %21.43'dür. Bu tür konuların özellikle fotoğraflı olması, bir bakıma görsel bir belgeyle olayı ve suçluları açığa çıkarırma olarak yorumlanabilir. Ayrıca insanların merak olgularını da, görsel bir malzemeyle de ilgi çekici bir yöne kaydırmaktadır. Bu tür olaylar toplumda olumsuz yaptırımlarla sonuçlanmaktadır. Toplumdaki yaptırımların gazetede yansması, onun ikincil kümelerin bir «aracısı» durumunda olduğunu gösteriyor. Özellikle Sabah gazetesi bu tür haber verirken okuyucusunun cinsel yönden bastırılmış duygularına da seslenmeyi gütmektedir. Olaydan çok olayın nasıl gerçekleştiği yolunda bir yaklaşım içindedir.

Tercüman'da bu tür bir haberin olmaması onun bu konudaki (veya genelde) muhafazakar yapısından kaynaklanmaktadır. Cumhuriyet'in ele almaması ise, onun kendi yayın politikası doğrultusunda bu konunun onun için bir önemi olmaması olarak yorumlanabilir.

DİN

Gazetelere genel olarak bakıldığında, bazı konuların çok az işlendiği ya da hiç işlenmediği görülmektedir. Bu tür konuların işlenmemesi, haber olup olmamasına bağlı olabilir. İşlenmeyen konular içinde en anlamlı olan «din» konusudur. Araştırma kapsamına giren gazetelerin ilk haftasının Ramazan ayına denk gelmesine karşın gazetelerde, kadın din konusunda çok az işlenmiştir. Sabah, Hürriyet ve Cumhuriyet için çok ters görünmeyen bu sonuç, Tercüman için şaşırtıcı görünmektedir.

Tercüman konulara yer verirken kadın-erkek ayrımı yapmadan genel olarak ele almıştır. Gazetenin genel içeriği içinde de dini konuların oranı diğerlerine göre azdır. Kadına İslâm dininin kuralları çerçevesinde bakılmamış, kadın geleneksel yapının benimsediği biçimde ele alınmıştır.

DİĞER KONULAR

Afet, kaza, cinayet, terör, tecavüz, zina, kayıp ve kaçırma haberlerinin oranı, diğerlerine göre oldukça düşüktür. Bu tür konular, haberin varlığına doğrudan bağlı olduğu için de sayısal olarak azdır. Ancak burada anlamlı olan Cumhuriyet'in terör dışında bu konulara hiç yer vermemiş, Tercüman'ın ise çok az yer vermiş olmasıdır. Sabah ise Hürriyet'e oranla daha çok yer vermiştir. Bunların yer veriş şekilleri de yine bol fotoğraflı ve yargılayıcı niteliktedir. Moda konusunun oranının azlığı, varsayımla çelişik görünebilir. Ancak gazetelerde, belirli bir konu başlığı olarak ayırmadığımız, tek tek incelediğimiz öğüt verici yazılar bulunmaktadır. Moda genellikle bu başlıklarda yer aldığından, konu başlığındaki oranı düşük kalmıştır.

DOĞRUDAN YÖNLENDİRİCİ—ÖĞÜT VERİCİ YAZILAR

Gazetelerde kadını doğrudan yönlendiren, öğüt veren, ona olması gerektiği kadın tipini çizen yazılar incelendiğinde, bu tür yazıların Cumhuriyet'te hiç yer almadığı saptanmıştır. Gazetelere göre, ağırlıklı öğüt ve yönlendirme dökümü şöyledir;

Hürriyet Gazetesi'nde bu tür veriler içinde;

Yüz ve vücut güzelliğine ilişkin yazılar %13.92,

Yemek, pratik bilgiler ve görgü kurallarına ilişkin yazıların herbiri %12.34,

Temizlik, çocuk bakımı %10.21,

Aile içi ilişkiler ve sağlık %9 oranında bulunmuştur.

Görüldüğü gibi Hürriyet, kadının görsel güzelliğinin önemini vurgularken, diğer konulara da yaklaşık oranlarda ağırlık vermiştir.

Sabah Gazetesi'nde;

Cinsel yaşama ilişkin yazılar %33.9,

Aile içi ilişkiler %25.9,

Sağlık %18.5,

Çocuk bakımı %7.4,

Çiçek bakımı %3.7 oranındadır.

Veriler, Sabah Gazetesi'nin kadını cinselliğiyle öne çıkardığını göstermektedir.

Tercüman Gazetesi'nde;

Sağlık %63.16,

Yüz ve vücut güzelliği %21,

Giyim %15.78,

Yemek ve pratik bilgiler %13.15 oranındadır.

Üç gazetede yer alan ağırlıklı yazılar, kadının geleneksel rolleriyle doğrudan bağıntılıdır. Tercüman sağlık konusunu ağırlıklı işleyerek, bu genellemenin dışına çıkmış görünse de, yüz ve vücut güzelliğine verdiği önemle ve çocuk bakımı sayesinde anneliği öne çıkarması sonucu, kadının geleneksel kimliğini pekiştirme işlevi görmektedir. Sabah'ın kadının cinsel kimliğini öne çıkarıp, ona bu konuda öğütler vermesi, iyi birleş ve anne olmayı öğütlemesi, genel çizgisi doğrultusundadır.

Özetle kadına yönelik eğitim amaçlı yazılarda; kadının eş, anne, ev kadını, cinsel nesne gibi kimliklerinin önemi varsayılmış, kadın bu konularda daha yetkin kılınmak istenmiştir.

SONUÇ

Bulgularda kadın konulu veri sayısı, araştırma ölçütlerine göre normal ve normalden çok bulunmuştur. Kadın basınıımızda geniş bir biçimde konu edilmektedir.

Kadından nasıl söz edilmektedir ya da bu haberin içeriği nedir? Yanıt olarak şu sonuçlar karşımıza çıkıyor: Kadına en çok magazin konulu haberlerde yer veriliyor. Kadın karar alan, görüş bildiren konumunda değil, fiziki görünüşünün ön planda olduğu kimliklerle sunuluyor.

Ele alınan gazeteler geleneksel ve toplumda varolan kadın imajını yansıtmakla ve pekiştirmekle yetinmektedir. Gazetelerde yetişkinin kadın konusuna çağdaş bir imaja kavuşmasına yardımcı olacak bir çaba görülmemektedir.

Kadının flaş haber olabilmesi ancak toplumsal normların dışına çıktığı zaman söz konusudur. Tüm iletişim araçları kadının kişiliğini değil, dişiliğini öne çıkarırsa, kadın güzel ve çekici olmak zorunda olan, üretime değil tüketime yönelik rollerde yansıtılırsa ve giderek bir meta olarak sunulursa nasıl gelişecek, çağdaş bir imaja nasıl kavuşacaktır? Böyle bir kadın imajını alan erkek nasıl etkilenecektir?

Sonuçta basın toplumun bir aynası olarak niteleyen görüşü destekler veriler çıkmıştır. Varolan durum yansıtılıyor, bu yeterli görünüp üstelik de sömürülüyorsa gazetelerin görevlerini tam yaptıkları da söylenemez. Gazeteleri tek başına ele almak yetmez kuşkusuz, toplumumuzdaki diğer kurumların ve kuralların da değişme-gelişme gereği açıktır. Erkek bir toplum olduğumuz savını gazeteler de, kadını ele alış biçimleri ile desteklemektedirler. Kadın okuyucu da kendisini yeni «erkekler» aracılığıyla görmekte, böylece basın toplumsallaştırma aracı olma rolünü, kadının dünyayı anlayış ve yargılayış biçimi üzerinde etkisini erkeklerin yanında ve toplumda varolan genel kamuyu pekiştirici yönde sürdürmektedir.

Bulgulara göre okuyucu kitlelerinin yapısıyla haberleri ele alış biçimi arasında bir çatışma yoktur. Ancak Cumhuriyet gazetesinin çizdiği tablo, izlediği çağdaş çizgisiyle çelişir gibi görünmektedir. Bu gazetenin daha çağdaş bir kadın imajı oluşturması ve bireyleri bu konuda bilinçlendirmeye çalışması beklenirdi. Buna karşın Tercüman'ın da dini ve ahlaki değerlere katı bir biçimde bağlı bir kadın imajı yaratma çabası içinde olmaması da izlediği çizgi açısından ilginçtir.

KAYNAKÇA

ALDOĞAN, Yazgüli. «Günümüz Türk Basını II» **Siyasi Bilimler Fakültesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yıllık**, Ankara, 1981.

AZİZ, Aysel. **Toplumsallaşma ve Kitleli İletişim**, Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları, Ankara, 1979.

- DEMİRKENT, Neziĥ. **Sayfa Sayfa Gazetecilik**, Altın Kitaplar, Ankara, 1981.
- ERTEN, Özgül. **Yüzyılımızda Kadın ve Kadınlarımız**, Türkiye Yazı-
ları, Ankara, 1978.
- GİRİTLİ, İsmet. **Gazeteciliĥin Bazı İlke ve Sorunları**, İstanbul İkti-
sadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, İstanbul, 1978.
- KAYA, Raĥit. **Kitle İletişim Sistemleri**, Teori Yayınları, Ankara, 1985.
- MEDENİ KANUN
- OZANKAYA, Özer. **Toplumbilimlere Giriş**, Ankara Üniversitesi,
Siyasi Bilimler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1979.
- ŞAYLAN, Gencay. **Kitle Haberleşme Kuramları**, Ankara, 1978.
- TAN, E. Mine. **Kadın/Ekonomik Yaşamı ve Eğitim Türkiye İş**
Bankası Yayınları, İstanbul, 1980.
- TAYANÇ, Füsun - Tunç. **Dünyada ve Türkiye'de Tarih Boyunca**
Kadın, Tan Yayınları, Ankara, 1981.
- TEKELİ, Şirin. «Kadın» **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklope-
disi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1984.
- TOKGÖZ, Oya. **Temel Gazetecilik**, Ankara Üniversitesi Siyasal Bi-
limler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- UNAT ABADAN, Nermin. **Türk Toplumunda Kadın. Araştırma Eği-
tim Ekin Yayınları**, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara, 1982.
- VEREL, Oktay. **27 Mayıs 1988, Basın-Yayın Eğitimi ve Sektörün**
Sorunları Sempozyumu Bildirisi.

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU'DA YEREL BASIN

Arş. Gr. A. Murat VURAL

Dünya üstündeki ülkelerin hızla bir değişim ve teknolojik gelişim sürecine girdiği bu çağ, tüm insanlarca ortak kabul görmüş bir isim ile nitelendirilmektedir: İletişim Çağı.

İşte bu iletişim olgusu, her gün değişen boyutlarıyla, teknik özellikleriyle, toplumlar ve bireyler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileriyle, bir güç olarak, bireylerin, grupların, toplumların, yönetimlerin karşısında durmaktadır. Bir güç olarak da niteleyebileceğimiz İletişim, bir yandan bireylere ve toplumlara sunduğu yaşamsal kolaylık ve rahatlık açısından, öte yandan yine birey ve toplumları etkileme, yönlendirme, harekete geçirme, (hatta güdüleme) yönetimlerin istediği biçimlerde bir birey kişiliği oluşturma açısından, birey ve toplum için artık günlük yaşamda vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. İşte bu olağanüstü özellikleri nedeniyle de toplumların ve onları yönetenlerin büyük bir istekle ele geçirmeye çalıştığı bir güçtür, İletişim Gücü.

Söz konusu edilen İletişim Gücü, gerçekte bir araçlar bütünüdür. Bunlara topluca ve kısaca Kitle İletişim Araçları denilmektedir. Çünkü iletişim; yüz yüze olduğu gibi, aslında toplumların birbirleriyle kaynaştığı, gittikçe birbirlerine yaklaştığı, ülke sınırlarının zorlandığı ve bir toplumun sorununun ya da mutluluğunun diğer toplumları da yakından ilgilendirdiği ve sonuçta dünyada yaşayan tüm insanların «Dünya Toplumunu» olarak da isimlendirir.

leceği bir döneme doğru giden çağımız da, büyük çapta, Kitle İletişim Araçları diye nitelendirilen araçlarla yapılmaktadır.

İşte bu kitle iletişim araçlarından biri de BASIN dir. Basın kitle iletişim araçları içinde en yaygın, en geleneksel ve tarihsel gelişime sahip olanıdır. Öte yandan basın, içinde bulunduğu her toplum için, toplumsal bir kurum özelliği de taşımaktadır. Basının bilinen en belirgin organları da gazete ve dergilerdir.

Basın, yaşadığı tarihsel süreç, geçirdiği teknolojik gelişme devreleri, toplumsal bir kurum olması açısından sahip olduğu eleman unsurları, içinde bulunduğu toplumun genel özellikleri ve yönetim biçimleri nedeniyle sürekli birtakım sorunlar ve sorunluluklar ile karşılaşmıştır. Ülke düzeyinde yayımlanan gazetelerin oluşturduğu ve ülke geneli çerçevesinde yer aldığı için «Ülke Basını» (Ulusal Basın) olarak nitelendirilen basının olduğu kadar, bulunduğu şehir ya da bölgede yayımlanan ve daha dar çerçevede ele alındığı için «Yerel Basın» olarak nitelendirilen basının da bugün ülkemizde pek çok sorunları, işlevleri, toplumsal yaşama katkıları ve kamuoyu güçleri vardır. Aslında yerel basın, ülke basınına malzeme sağlar, onlara uyarıcı görevleri görür, onlara yardım ortamı sağlar. Yerel basın doğrudan bölge halkıyla iç içe yaşadığı için bölgede gelişen olaylara çok daha yakındır. Bölgeyi ve bölge halkını iyi bilir. Yerel halk kendi gazetesinde kendi sorunlarını, gelişmelerini, sesini, yüzünü görür. Kendisiyle ilgili herşeyi daha yakından izler. Olaylara daha yakından sahip çıkar. Yöre halkının kendi moral kaynağı olan yerel basın bu nedenle, yöre halkının, çevresiyle ve kedisyle barışık, ilgili, bilgili ve yetkilileri yönlendirici yaşamasını sağlamakla yükümlü, dolayısıyla da önemli bir misyonu üstünde taşıyan bir kurumdur aslında.

İşte bu nedenlerle Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Örgün Bölümlerinden olan Basın ve Yayımcılık Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulan ve tarafımızca da özellikle katılım sağlanan bir grup öğrenci ile birlikte Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da yerel basının içinde bulunduğu son durumu inceleme amacıyla bir araştırma yapılmıştır. İnceleme gezisi sırasında aslında diğer birkaç konuda da (gidilen bölgelerin kültürel yaşamları, sosyal yapıları, bölgelerdeki Açık Öğretim Fakültesi öğrencilerinin durumları, ayrıca yerel halk -kurumlar, kuruluşlar - yönetim birimleri - üniversiteler ve basının birbirleri ile ilişkilerinin bir beşgen içinde ele alınarak ortaya çıkan görünümün değerlendirilmesi)

dirilmesi çalışmaları gibi) araştırmalar yapılmakla birlikte inceleme ve araştırma gezisinin gerçek amacı ve hedefi bölgelerdeki yerel basının durumunu ortaya koymak olmuştur. Araştırma için Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin seçilmesinin nedenleri ise birden çok sayıdadır. Bu nedenlere gerekçe olarak her iki bölgenin de ülkemizde en geri kalmış bölgeler olmasını ve şu yıllarda ülke kalkınma planlarında öncelikli yöreler sıralamasında olmasını, ayrıca her iki bölgede de yaşamı bütün boyutlarıyla değiştirebilecek, kalkındırabilecek ve etkileri şimdiden gözlemlenen, ülke çapındaki dev proje olan Güneydoğu Anadolu Projesinin (GAP) bu bölgelerde devam ediyor olması gösterilebilir. Diğer nedenlere ise bölgede yaşanmakta olan «Olağanüstü Hal» durumunun bölge üzerindeki etkileri ile bu bölgelerde gerçekte pek fazla sayıda «Yerel Basın» ile ilgili araştırmanın yapılmamış olması, gerekçe gösterilebilir.

Araştırma grubu, bu amaçlarla ve gerekçelerle sırasıyla Gaziantep, Malatya, Diyarbakır, Elazığ, Van, Erzurum illerinde incelemelerde bulunmuş, il merkezlerindeki 37 gazete de 100'e yakın gazeteciyle görüşmüş, hemen hemen hepsine, içinde buldukları durumu, sağlıklı bir biçimde ortaya koymalarını sağlamak amacıyla, yaklaşık 20 soru sormuştur. Sorulan sorulardan başlıcaları şunlardır: Gidilen yerel basın organının; çalışan işgören sayısı, işgörenin tecrübesi, eğitim düzeyi, yayınlamış amacı, bilinen işlevleri, baskı sayıları, ekonomik düzeyleri, reklam-ilan durumları, ve potansiyelleri, yayıldıkları blge, dağıtım ve pazarlama durumları, politik yaklaşımları, eğer almışlarsa dlleri, yetiştirdikleri eleman sayısı, yerel yöneticilerle-niversite ve diğer kurum ve kuruluşlarla ilişkileri ve genelde problemlerinin neler olduğudur. Ancak tüm bu diğer benzeri sorulara rağmen araştırma temel olarak 8 açıdan ele alınmak durumunda kalınmıştır. Aşağıda tek tek açıklanacağı üzere bu 8 başlıktan gerçekte her biri kendi içinde genel olarak «Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Yerel Basının» içinde bulunduğu durumu gözler önüne sermektedir. Varılan sonuçlara göre ve genel bir bakış açısıyla, ilk olarak «Ekonomik Açıdan» yerel basının içinde bulunduğu duruma bir göz atılabilir.

1— **Ekonomik Açıdan:** Denilebilirki, Doğu Anadolu da olsun Güneydoğu Anadolu da olsun yerel basın içinde yer alan gazeteler ekonomik bir çıkmaz içindedirler. Bu ekonomik çıkmaz nedeniyle

bölgelerde pek çok gazete kapanmış, şu anda var olanlar da aynı tehlikeyle içiçe yaşamaktadır. Bir gazete de sadece iki muhabir, iki teknik eleman, bir müdür ve bir dağıtım personeli çalışsa bile, onların maaşları, vergiler, kağıt, mürekkep masrafları derken rakam milyonları bulmaktadır. Baskı sayısı (tiraj), reklam-ilan açısından çok büyük sıkıntılar içinde olan gazeteler, teknolojik gereksinimlerine, kağıt, malzeme, personel giderlerine yeterli parayı ayıramamaktadırlar. Bilindiği gibi bir gazete yasal varlığını sürdürebilmesi için yasalara göre belirli sayıda sigortalı işgören çalıştırmak zorundadır. En az bir lise mezunu Yazı İşleri Müdürü çalıştırmak zorundadır. İşte söz konusu durum, araştırma sırasında görülmüş bazı gazete sahiplerince sorun olarak dile getirilmiştir. Bazı zamanlar lise mezunu personel bulamadıklarını bu nedenle bir dostlarını Yazı İşleri Müdürü gibi gösterdiklerini ve onun adını kullandıklarını, bu nedenle de onun adına da sigorta primum ödediklerini söyleyen kimi gazete sahipleri, bunun da ek bir masraf yükü olduğunu belirtmişlerdir.

Gazetelerin gelirler, genel olarak giderlerini karşılamamaktadır. Pek çoğunun maliye ya da sigorta borçlarının oldukça yüklü olduğu gözlenmiştir. Öte yandan diğer bir şikayet unsuru da vergi ve sigorta oranlarının çok yüksek olmasıdır. Bu oranların gazetelere göre çok yüksek olduğu, bölgelerdeki yerel gazetecilerce önemle üzerinde durulan bir konuyu oluşturmaktadır. Diğer yandan yerel gazetelerin en büyük gelir kaynağını resmi ilanlar oluşturduğu halde, bölgelerdeki illerde resmi yatırım yapılmaması nedeniyle söz konusu ilan gelirlerinden mahrum kaldığı, özel reklamlarına son derece yetersiz olduğu, böyle bir alışkanlığın bölge işadamlarında ve halkta olmadığı, yani reklam verme düşüncesinin gelişmediği için bu unsurunda çoğu zaman ortadan kalktığı yine bölge gazetecilerince belirtilmektedir. Öte yandan bu tür zor koşullara karşı kimi bölge gazetecileri kendi içlerinde akılcı çözümler de bulabilmişler. Örneğin bunlardan biri ile Elazığ'da karşılaşmıştır. Elazığ'daki 8 gazete bir araya gelerek, birbirlerini yaşatmak ve ve pastadan eşit oranlarda pay alabilmek için gelen ilan ve reklamları bir tek elde toplayarak ve standart fiyatlar uygulayarak elde edilen geliri aralarında paylaşma yöntemi ile ayakta kalmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca tüm bu gazeteler ellerinde sahip oldukları matbaaları sayesinde de yaşamlarını sürdürebilmektedir. Bir anlamda matbaacılık yaparak, hatta çoğu zaman matbaacılık yöntemlerini çok daha ön plana çıkartarak, bu sırada gazetelerini de ken-

di makinalarını kullanmanın getirdiği bir üstünlükle çıkartmaya devam etmektedirler.

2— Teknik Açidan: Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yayımlanan yerel gazeteler «Teknik Açidan» oldukça kötü bir görünüm içindedirler. Ülke boyutlarında yayımlanan gazetelerimizin dünya çapında en ileri teknolojiyi kullanmalarına karşın, bu bölgelerin yerel gazeteleri çağın oldukça gerisinde kalmış yöntemlerle gazete çıkartmaya çalışmaktadırlar. Çağdaş teknolojik gelişmelerden ve onun araçlarından hiç yararlanmamış ve yararlanamayan bu gazeteler, halen ilkel bir teknoloji olarak kabul edilen «el ile dizgi» yöntemiyle hazırlanmakta ve yine aynı ikellikte araçlarla basılmaktadır. Elbette bu duruma istisna oluşturan birkaç gazete de vardır. Ancak bunların sayısı bir elin parmakları kadardır. Gaziantep Ekspres Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni İsmail Güneş bu konuda şöyle demektedir. «Avrupanın çöplüğü Türkiye, Türkiye'nin İstanbul, İstanbul'un da Doğu illeridir. Eskimiş bozulmuş, tarihe karışmış matbaa makinaları bu yolla bize geliyor.»

Bir çoğu aile malı olan matbaalar ve gazeteler, sürekli olarak babadan oğula kalmakta ve içinde buldukları ekonomik zorluklardan dolayı ya da teknolojiye açık olmayan düşünce yapılarından dolayı, gerekli olan teknik gelişmeyi sağlayamamaktadır. Ancak, son zamanlarda çağın gerisinde olmasına rağmen «el ile dizgi» yönteminden de ileri de kabul edilen, kurşun malzemesi kullanılarak «Entertip-Linotip» makinalarda hazırlanan ve İleri Hurufat Sistemi olarak kabul edilen sistemle hazırlanan gazetelerin sayısında da gözle görünür bir artış olduğu ve son 2-3 yılda meydana gelen bu değişimin bile Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki yerel basın da bir canlanmaya, gazeteciler arasında bir heyecana neden olduğu söylenmektedir. Gaziantep Özgür Gazetesi'nden Rıfat Zor bu konuda «Entertip dizgi bile bizim için bir lükstür. Bir iki yıl öncesine kadar gazeteyi elle diziyo, sayfaları zorlukla bağlıyorduk» demektedir.

Doğaldır ki; bu ilkel teknoloji, yine son derece sağlıksız, ilkel mekanlarda kullanılmakta, kullanılan araçların ve ortamın sağlıksız olması ile çalışanlar üzerinde oldukça olumsuz etkiler yapmaktadır. Çalışanlar sürekli bir kurşun zehirlenmesi olayı ile ya da sağlıksız işyerinin oluşturduğu bir hastalık ortamı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Tüm bu olumsuzluklara karşın, hırsla ve inatla yayım yaşamlarını sürdürmeye çalışan gazeteler için en iyi çözüm

yine bölge gazetelerince gösterilmekte ve denilmektedir ki: Eğer devlet bir şehirde o şehirdeki gazetelerin ortak olarak kullanabilecekleri bir gelişmiş matbaayı açarsa ya da açılmasına yardımcı olur, ilk adımları atarsa, belki o zaman yayıncılığımıza devam eder, kaliteyi ve tirajı yükseltmiş oluruz.

3— Yerel Yöneticilerle İlişkiler Açısından: Söz konusu bölgelerde yayımlanan yerel gazetelerin çalışan ya da idarecileri ile yerel yöneticilerin aralarında hemen hemen hiç bir sağlıklı ilişki olmadığı söylenebilir. Yerel gazeteciler kendi yöneticilerine (İlin Yöneticilerine) en ufak bir meteoroloji haberi için bile gitmek zorunda kalmaları ve buna rağmen hiç bir bilgiyi alamamaları, onlarda yöneticilere karşı bir olumsuz kanının oluşmasına ve yerel yönetim kurumlarıyla ilişkilerin kopmasına neden olurken, yerel yöneticilerin bu durumda pek'te rahatsız oldukları söylenemez. Yerel yöneticilerin kendi illerindeki gazeteleri ve gazetecileri ciddiye almamaları ve muhatap kabul etmemeleri, gerçekte asıl sorunun kaynağını oluşturduğu söylenebilir. Bu durumda tamamen karşılıklı bir sevgisizlik, uyumsuzluk, hatta bir nefret ortamı ortaya çıkmaktadır. Bu konuda bazı illerdeki gazeteciler, yerel yönetim organının başındaki yöneticinin o ilden gitmesi durumunda şehirde büyük bir şölen düzenleyeceklerini söyleyebilecek kadar ileri giderken, Diyarbakır Belediyesi Basın Danışmanı Bedrettin Gündeş ise «burada yerel basın yok. Daha doğrusu etkili bir yerel basın yok. Böyle olunca ilişkilerimiz belli noktalardan öteye gitmiyor» demektedir. Kimi yerel yöneticiler gazetecilerin tam aksine yerel basınla aralarının oldukça iyi olduğunu söylerken, çok az sayıda da olsa bazı gazeteciler de, yerel yöneticilerden zaman zaman memnun olduklarını ve haber alabildiklerini söylemektedirler. Diyarbakır Devlet Tiyatrosu Müdürü Zafer Kayaokay bu konuda şöyle demektedir: Bizim her kurum ile ilişkimiz çok iyi ama maalesef yerel basın ile hayır. Diyarbakır basını işlevsiz. Bizim ile ilgili haberlere hiç bir zaman yer vermek istemiyorlar. Örneğin 20 basın bülteni göndersem, ancak bir tanesini, belki tek sütuna veriyorlar. Ulusal basının yerel basına güveni yok. Bu nedenle basın aracılığı ile sesimizi duyurmamız imkansız gibi.» Malatya Sanayi ve Ticaret Odası Başkanı ise bu konuda, basının zaman zaman şehir sorunlarına parmak bastığını, ama en ufak bir araştırmayı yapmaya bile olanaklarının olmadığını söylerken, Gaziantep Sanayi Odası Başkanı ise basınla ilişkilerini sıcak tutmaya çalıştıklarını, fakat halen şehirlerine yakışacak düzeyde bir kaliteli gazeteyle karşılaşamadıklarını

nı, basının öneminin farkında olduklarını, zaman zaman da olsa basının çok güzel ve yararlı çalışmalar yaptığını, ancak bunların genelde çok yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık kimi gazete sahipleri de kurumlarla ve halkla ilişkilerin iyi olması için gazetelerinin siyasi bir yapıda bulunması gerektiğini, oysa kendilerinin böyle bir siyasi yapıya girmekten kaçındıkları için halkla haşır neşir olamadıklarını söylemişlerdir. Kısaca; yerel basınla, yerel yöneticiler ve kurumlar arasında oldukça belirgin bir iletişimsizlik ve soğukluk yaşanmakta ve bu sorunun giderilmesi için de hiçbir çaba gösterilmemektedir. Dolayısıyla ortaya, kendisi ile başbaşa kalmış bir yerel basın çıkmaktadır.

4— **Nitelik Açısından:** Her iki bölgede de yayımlanan yerel gazetelere getirilen en büyük eleştirilerden biri de bölgelerdeki gazetelerin bir «bülten» havasıyla yayımlarını sürdürdükleridir. Gerek kurum ve kuruluşlar tarafından, gerek yöre halkından görüştüğümüz kimi kişiler tarafından, bölgelerdeki gazeteler konusunda ne düşündüklerini sorduğumuzda «bir çoğunun gazete mi, haber bülteni mi olduğu belli değil, dolayısıyla habercilikten de oldukça uzaklar» şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Ancak, bu eleştiriyi kimi gazeteciler de kabul etmektedir. Elazığ'da yayımlanan Nurhak Gazetesi Sahibi Ahmet Kaya getirilen eleştirilerin doğruluğuna işaret ederek, araştırma yapmak istediklerinde ya olanaksızlıklarla ya 657 sayılı Devlet Memurları Yasası ile ya da bürokrasi engelleri ile karşılaştıklarını, bu durumda da yalnızca resmi kurumların gönderdiği bültenlerle yetindiklerini, doğal olarak da bülten gibi gazete çıkarma durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Aynı görüşlere Gaziantep Doğu Gazetesinden Şaban Bozoğlu da katılarak, ulusal basın ile yerel basın arasında ayırım yaratıldığını, yöneticilerden alınabilecek haberleri, ulusal basından almak zorunda bırakıldıklarını, yapılan basın toplantılarının düzensiz ve yetersiz olduğunu, ulusal basının kullanmadığı haberleri, yerel basına verdiğini dile getirerek, eleştirilerin haklı olduğunu söylemektedir. Bölgelerin gazetecileri, halkın bu konuda duyarlı olmasının kendileri için bir özeliştiri yapmalarına olanak sağladığını, bu tür eleştirilerin kendilerinin doğruyu ve ideal olanı yakalayabilmesi açısından bir fırsat olduğunu, ancak haber bültenlerinden başka kolay bir yöntemle haber alamadıklarını, kendilerine yapacak bir şeyin kalmadığını, bununla birlikte haber alamadıkları için de gazeteyi çıkarmama gibi bir olasılığın mümkün olamayacağını vurgulamaktadırlar.

5— Kalifiye Eleman Açısından: Her iki bölge gazetelerinin bir diğer önemli sorunu da kalifiye eleman bulmada, bulunan elemanların ellerinde tutmada karşılaştıkları güçlüklerdir. Gaziantep'te yayımlanan Güney Postası Gazetesi sahibi Süleyman Bademoğlu «zor zahmet bulup yetiştirdiğimiz elemanlarımızı ulusal basına kaptırıyoruz. Yani bir anlamda ulusal basına eleman yetiştiriyoruz. Özellikle teknik eleman sıkıntısı büyük boyutlarda. Geri kalmış bir teknoloji kullandığımız için kalifiye eleman bulmada büyük problemler çıkıyor ama hiç değilse teknik eleman daha uzun süre bizimle kalabiliyor» demektir. Ayrıca aynı görüşler doğrultusunda konuşan Erzurum Doğu Expres Gazetesi Matbaa Sorumlusu Mehmet Tathısu, gerçekten teknik eleman sıkıntılarının olduğunu, bulmak ve yetiştirmenin de büyük zaman kaybı olduğunu, ayrıca bir önemli sorunun da teknik elemanların çalışmalarının karşılığını alamamaları olduğunu, kendisinin 34 yıllık matbaa ustası olduğu halde aldığı paranın 200 bin lira olduğunu, maddi imkanların biraz düzeltilmesi durumunda belki mesleğe talebin artabileceğini belirtmektedir.

Yukarıdaki tüm görüşlere hemen hemen her iki bölgenin tüm gazetecileri katılmakla birlikte, teknik eleman sıkıntılarının yanı sıra yazı kadrosuna da eleman bulamadıklarını, kalifiye olan elemanların da yerel basında çalışmak istemediklerini, yerel gazetelerin hafife alındığını, oysa pekçoğunun yerel basında yetiştikten sonra ulusal basına gittiklerini, geriye kalanların ise bu işi zevk için yaptıklarını, kalifiye elemanların olmaması ile birlikte gerek haberlerin, gerekse teknik görünümün kalitesinin düştüğünü de ortak bir görüş olarak belirtmektedirler.

6— Baskı Sayısı (tiraj) Açısından: Ülkemiz basınının en büyük sorunu olarak gösterilen «Tiraj», Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da yayımlanan yerel gazetelerin de sorunu olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Her iki bölgenin araştırma yapılan 6 il merkezinde toplam 37 gazete yayımlanmaktadır. Bunların toplam baskı sayısı ise 31.350'dir. Gazete başına düşen ortalama baskı sayısı da yaklaşık 847'dir. Bu gazeteler tirajlarını yükseltmek için çeşitli etkinliklerde bulunamamaktadırlar. Bu etkinlikler ya da reklam çalışmaları için aslında herhangi bir ekonomik güce de sahip değildirler. En çok satan gazetelerden biri olan Gaziantep'teki Sabah Gazetesi'nin tirajı 3 bin dolayındadır. Malatya'da yayımlanan Görüş, Hamle ve Yeni Malatya gazeteleri ise tirajlarını iki bin olarak belirtmektedirler. Bu

diğerlerine göre çok satan gazetelerin ortak özelliği, gazetelerini dayımlanıyor olmalarıdır. Diğer gazetelerin durumu ise çok zayıf bir görünümü oluşturmaktadır. Örneğin Van'da yayımlanan «Van Postası» isimli gazete sattığı 200 gazete ile bu duruma bir örnek oluşturmaktadır.

Bölgelerin gazetelerinin sahip olduğu sorunlar öylesine büyük, öylesine karmaşıktır ki, bu gazetelerin baskı sayılarını yükseltmek isteklerine karşılık hiç bir çabaya da girmedikleri, girmedikleri bu konuda bir ekonomik ve düşünsel güce sahip olmadıkları gerçeği de gözlemlenen ve tekrar belirtilmesi gereken sonuçlar arasındadır.

7— Dağıtım Açısından: Her iki bölgede de gazetelerin olumsuz açıdan tiraj artışını etkileyen en büyük etkenlerden biri de dağıtım sorunudur. Bölgelerin gazeteleri bu konuda da kalıcı bir çözüm bulmuş değillerdir. Gazetelerin hemen hepsi elden dağıtımla abonelere ulaştırılmaktadır. Bayiler de yerel gazeteler satılmamaktadır. Zaten satış için gönderilse de, bayilerden gazeteleri alan da olmamaktadır. Bu nedenle Gazeteler de bayilere gazetesini göndermemektedir. «Eğer gazete bayilere verilirse, bu durumda iade oranı çok yüksek rakamlarda oluyor» düşüncesi bölge gazetecilerinde hakim görüş durumundadır. Bölgelerde görüşülen gazetecilerin pekçoğu dağıtımı abone sistemine bağladıklarını belirterek «halkın yerel gazetelere ilgisi yok. Bu yüzden de bayiden gazetemizi soran olmuyor. Biz de abone yaparak, gazetemizi abonelemimize elden ya da posta aracılığıyla gönderiyoruz» şeklinde konuşmaktadırlar. Ancak burada da önemli bir sorun ortaya çıkmaktadır bölgelerin gazeteleri için. O da abonelerden toplanması gereken para. Bu konuda Gaziantep Ekspres Gazetesi Genel Yayın Yönetmeni İsmail Güneş şöyle açıklama yapmaktadır: «Aboneler gazetelerin kendilerine ulaşmadığını ya da diğer bazı gerekçeleri bahane ederek para vermiyorlar. Dağıtım için aldığımız elemanlar bir iki ay çalışıp kaçıyorlar. Ayrıca bu dağıtım için alınan elemanlar da başlı başına bir sorun bizim için. Zira gazeteleri dağıtmak için alıyor, bunları götürüp fırına satıyor, sonra da dağıttığını söylüyor. Bir başkasını alıyorsanız o da bağlayıp dereye atıyor. Öte yandan da abone gazetesini bekliyor. Bu şartlar altında gazetecilik yapmak ta imkansızlaşıyor tabiki». «Müvezzi» sistemi denen, gazetelerin elden sokakta satılması olayında da pek başarılı olamamış bu gazeteler, halkın bayilerden yerel gazete almaması nedeniyle

bayilerden de satış yapma olanağı bulamayınca, kimi şehirlerde, şehrin merkezi bir yerine kurdukları ortak bir pano ile gazetelerinin, bu pano da hiç değilse birinci sayfalarını sergileme imkanı bulabilmekte ve böylelikle belki gazeteye talebi artırma yöntemine gitmektedirler.

8— Yerel Basını Özendirme Yarışmaları Açısından: Yine her iki bölgedeki gazeteler için olsun, diğer bölge gazeteleri için olsun, her yıl Anadolu Basın Birliği, Güneydoğu ya da Doğu Anadolu Gazeteciler Cemiyeti, Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü, Yerel Yönetim Organları tarafından ayrı ayrı, basını başarılı çalışmalar yapmaya özendirme açısından, çeşitli yarışmalar düzenlenmekte ve sonunda da ödüller dağıtılmaktadır. Her iki bölgede yayımlanan gazetelerden hemen hepsi, bu kurum ve kuruluşlar tarafından mutlaka ödüllendirilmiş, hemen hepsi bir ödül almış bulunmaktadır. Öte yandan bazı gazeteler ödül aldığı halde, yapılan yarışmadan haberdar olmamakla birlikte, bazı gazeteler de ödül den yarışmadan da haberdar olamamaktadır. Bir diğer ilginç durumda kimi gazeteler yapmadıkları araştırma ya da katılmadıkları alanlar da ödül almaktadır. Malatya da yayımlanan Hamle Gazetesi Sahibi Haydar Karaduman, bu konuda görüşlerini şöyle dile getirmektedir: Bugüne kadar çeşitli kuruluşlardan, çeşitli dallarda ödüller aldık. Ama bir de ilginç bir olay geçti başımızdan. Araştırma-Haber yayımlamadığımız ve böyle bir konuda da herhangi bir başvurumuz olmadığı halde, bu dalda ödül aldık. Ödülü Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğünden aldık, ama aslında gerçeği de anlamış olduk sonunda. Bundan böyle hiçbir yarışmaya katılmama kararı aldık. Kazandığımız o ödülü de almayacağız. Bu olay bizim için ilginç bir deneyim oldu. Bu tür yarışmaların nasıl işlediğini iyice öğrenmiş olduk». Söz konusu ilginç durumlarla karşılaşan birkaç gazete daha aynı görüşleri savunmaktadır. Örneğin, Gaziantep'te yayımlanan Haber Gazetesi Yayın Yönetmeni Burhan Cahit Gönenc de aynı görüşleri savunarak, «biz gazete olarak başarılı olduğumuza inanıyoruz. Bu tür yarışmalar her zaman taraflı yapılmakta. Anadolu Basın Birliğine katılmadık gerekçesiyle bize karşı gereksiz bir tavır alındı. Biz de bu tür yarışmalara katılmayı uygun bulduk» demektedir. Öte yandan bu tür yarışmalara sürekli olarak katılan gazeteler de bulunmaktadır. Gaziantep Sabah Gazetesi yetkilileri ödüksüz çalışan elemanlarının bulunmadığını, yarışmalara çok önem verdiklerini belirtirken, Erzurum Aziziye Postası Gazetesi Sahibi Şerafettin Yılmazoğlu da, «biz elimiz-

den geldiğince yarışmaların hepsine katılmayı amaçlıyoruz. Çünkü buralarda çok ödüllü gazeteler daha fazla itibar görüyor» demektedir.

Bu karışık görüşlerle birlikte Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde ödüksüz gazete ile karşılaşmak oldukça zor. Ancak bu yarışmaların sağlıklı çalıştığını, amacına ulaştığını, katkı sağladığını, beklenen sonucu elde ettiğini söylemek de pek mümkün değildir.

SONUÇ: Yukarıda da görüldüğü gibi Doğu ve Güneydoğu Anadolu da yayımlanmakta olan yerel gazetelerin pek çok sorunları bulunmaktadır. Genel bir bakış ile Ekonomik, Teknik, Yerel Yöneticilerle İlişkiler, Nitelik, Kalifiye Eleman, Tiraj, Dağıtım ve Yerel Basını Özendirme Yarışmaları açısından olmak üzere toplam 8 başlıkta kısaca ele alarak içinde buldukları durumu sıralamaya çalıştığımız, söz konusu bölgelerimizin yerel gazeteleri, ciddi ve ağır koşullar altında çok yönlü sorunlarla mücadele ederek yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu mücadele kimi zaman sadece idealizm, kimi zaman elde edilen küçük tatminler, kimi zaman sahip oldukları gazetenin yine sahip oldukları kendi matbaa makinalarının bir yan ürünü olması ve ilan-reklamlardan elde edilen gelirler için, kimi zaman ise babadan-dededen kalan bu gazetelerin verdiği geleneksellik, alışkanlık adına yapılmaktadır. Ancak her ne gerekçe ile olursa olsun, bu gazeteler çıkmaya devam etmekte ve buna rağmen bu biçimleriyle, genelde işlevsiz, etkisiz bir yayıncılık yapmaktadır.

Gerçek bir yayın amacı, politikası, ilkesi, kitlesi, biçimi, teknik özelliği olmayan bu gazetelerin, desteğe ihtiyaçları vardır. Bu destek bir kamu kuruluşunca, özel bir kuruluş ya da kurumca, birtakım güçlü sermayelerin yakın ilgisi ile olabilir. Ancak görünen ve bölge gazetecilerince de beklenen o dur ki, işlevli olabilecek bir «Devlet Desteği» bu gazeteler açısından en olumlu, yararlı, güvenilir ve ister kısa, ister uzun dönemde gelişmelerini sağlayacak en sağlıklı seçenektir. Bu desteğin biçimi bir kaç açıdan ele alınabilir. Örneğin ekonomik açıdan, onların yükünü hafifletecek yöntemlerin sağlanması, örneğin, şehirdeki gazetelerin ortak kullanımına açılacak gelişmiş matbaaların kurulması, örneğin yetişmiş elemanların bu gazetelere kazandırılması ve buralarda kalmasının sağlanması, örneğin açılacak kredi ve bu kredilerin amaçlarına uygun kullanılmasının sağlanması, bölge de yerel yönetici ve gazetecileri bir araya getirecek sohbet toplantılarının ve «sorunlar kar-

şısında ortak çözüm arayışına girme gerekliliği» gibi bir mantığın oluşturulması, hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi, bölgelerde yayımlanan gazetelerin seslerini duyurabilecek, onların geniş kitlelere tanıtılabilecek programların hazırlanarak radyo ve televizyondan gösterime sokulması şekillerinde olabilir.

		G.Antep	Malatya	D.Bakır	Elazığ	Van	Erzurum
Gazete Sayısı		12	4	3	8	3	7
Toplam Tiraj		5800	5850	1050	10700	3350	4600
Baskı	Tipo	11	3	3	5	3	6
	Ofset	1	1	—	3	—	1
Dizgi	El Dizgi	1	—	—	—	3	—
	Entertip	10	3	3	5	—	6
	Bilgisayar	1	1	—	3	—	1
İşçi Sayısı	Beden	32	15	12	34	11	18
	Fikir	45	14	15	24	6	22

XXX-

Öte yandan, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin ortak ve bir anlamda onlara ayrıcalıklı bir avantaj sağlayacak olan özelliği de bölgede devam etmekte olan GAP-Güneydoğu Anadolu Projesi-dir. Bu projenin aşama aşama sonuçlanması ile bölgenin ekonomik, kültürel ve sosyal açılarından kalkınması büyük bir ivme kazanmış olacaktır. Bu kalkınma içinde bölge gazetelerinin de girmesi kaçınılmazdır. Hatta, yöre halkından sonra dolaylı olarak bu gelişim ve değişimden olumlu olarak yararlanabilecek en önemli kurumlardan biri de Basın olacaktır. Yörelerdeki gazetelerin, GAP

XXX- Yukarıda görülen tablo, A.Ü. A.Ö.F. Basım ve Yayıncılık Bölümü Gazetesi, «Gençanadolu» da Şubat-Mart 1990 sayısında, yukarıda sözü edilen araştırmanın içinde yer almış ve buraya da söz konusu gazeteden aktarılmıştır.

projesinin bitmesiyle büyük bir yoğunluk, değişim ve gelişim içine girmeleri ve böylece özlenen nitelikte, kaliteli gazetelere de ulaşılabilceği, projenin bölge gazeteciliğine büyük katkılar sağlayacağı gerçeği de, yapılan araştırma sonucunda ulaşılabilen sonuçlardan biridir.

Kısaca, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yayımlanmakta olan «Yerel Gazetelerin» köklü bir devlet desteğine, ilgisine ve organizasyonuna ihtiyacı olmakla birlikte, bu destek için GAP projesinden yararlanılması ve bu projeye bağlı olarak pekçoğuna çözümlü getirebilecek bir çalışma olabilecektir.

BASIMCILIKTA RENK

Ar. Gr. Halil İbrahim GÜRCAN

İnsanoğlu, tarihsel süreç içerisinde ilk iletişimi, mağara duvarlarına çizdiği resimler, duman ya da çeşitli ses çıkarıcı aletler kullanılarak gerçekleştiriyordu.

İletişimin gerçek boyutu matbaacılığın gelişimiyle olmuştur. Basım faaliyetinin ilk olarak 5. yüzyılda Çin'de ortaya çıktığı, 7. ve 8. yüzyıllarda Avrupa'da kullanıldığı bilinmektedir. Ancak basımcılıkta gerçek atılım, Johann GUTENBERG'in 1450 yılında oynar harflerle basımını gerçekleştirdiği İncil ile başlar (1).

Gutenberg'in geliştirdiği oynar harflerle basım işlemi, kitle iletişimine yeni boyutlar getirdi. Elle yazılarak çoğaltılan nüshalar yerine çok daha fazla kişiye ulaştırılabilecek yeni teknikle basılmış kitaplar, insanların kültürel yapılarını etkilemeye başladı.

İletişimde bu değişiklik basımcılık teknolojisinin de günden güne gelişmesine yol açtı.

Renkli basımcılığa ilişkin ilk çalışmalar, doğal beyaz ışığın üç renge ayrıştırılması ile başlar. Üç renk sistemini, 1667 yılında ilk kullanan Alman bir basımcı olan Jakob Christoph Le BLON'du (2). 1893'de J. W. Mc DONOUGH ise mavi, yeşil ve kırmızı reçine partikülleri kaplanmış ilk renkli «emülsiyon»u üretti (3). Bu gelişmeyle birlikte 20. yüzyılın başlarında basımcılıkta renk olayı da yaygınlaşmaya başladı. Renkli basımı gerçekleştirmek için yapılması gere-

ken «**renk ayırım**» işlemlerinin ilk şekli olan «**indirekt renk ayırım**» sistemi, bu dönemlerde kullanılmaya başlandı.

«**İndirekt renk ayırım**» sisteminin ardından «**direkt renk ayırım**» sistemi geliştirildi. «**Direkt**» renk ayırım sistemi, «**indirekt**» renk ayırımına göre zaman ve tüketilen malzeme açısından daha avantajlıydı.

1948 yılından itibaren de «**scanner**» olarak adlandırılan elektronik renk ayırım cihazları kullanılmaktadır.

RENK VE IŞIK

Bilindiği gibi renk, ışığın ortaya çıkardığı bir olaydır. Işık olmadan «**renk**» görmek mümkün değildir. Işık enerjisi, dalga boyları olarak yayılım gösterir. Normal insan gözü, 400 ilâ 700 milimikron arasındaki dalga boylarını görür ki, bu dalga boylarına göre görülen renkler şu şekildedir:

- 400 - 500 arası MAVİ
- 500 - 600 arası YEŞİL
- 600 - 700 arası KIRMIZI.

Mavi, yeşil ve kırmızı temel renklerdir. Doğada görülen tüm renkler (sarı, kavuniçi, gök mavisi gibi), üç temel rengin belli oranlarda karışımından elde edilir. Mavi, yeşil ve kırmızı'ya «**toplamalı renkler**» (additive colours) denilmektedir.

Üç temel rengin «**ikişerli**» karışımından, sarı, magenta ve cyan elde edilir. Bu renkler, temel renklere çıkartmadır. Yani üç temel renkten biri çıkartıldığı zaman geriye kalan iki renk, sarı, magenta ve cyan renklerinden birisini ortaya çıkarır. Bu nedenle SARI-MAGENTA-CYAN renklerine «**çıkartmalı renkler**» (subtractive colours) adı verilmektedir.

Basımcılıkta kullandığımız renkler, çıkartmalı renklere ait mürekkeplerdir. Herhangi renkli bir «**reproduksiyon**» işleminde sarı, magenta ve cyan mürekkepler ve bunlara ek olarak da siyah mürekkep kullanılmaktadır.

RENGİ NASIL GÖRÜRÜZ

İnsanın gözü, iris, mercekle ve retina tabakasından oluşmaktadır. Iris, bir diyafram vazifesi görür; yani nesnelere yansıyan ışık

ışınlarının belli miktarda göze girmesini sağlar. Mercek, nesnenin görüntüsünün retina tabakasına düşmesini yerine getirir.

Retina tabakasında iki tür duyurga mevcuttur. Bunlar; «**koni-ler**» (cones) ve «**çubukçuklar**» (rods) dir. Koniler, çubukçuklara oranla daha az sayıdadır ve asıl renk duyumu koniler tarafından yapılır. Çubukçuklar ise nesnelere yansıyan ışınları değerlendirerek nesnenin parlaklığını ölçerler. Bunlarda renk duyumu düşük seviyededir.

BASIMCILIKTA FOTOĞRAF

Basımcılıkta kullanılan tüm fotoğraflar, normal bir fotoğraf kağıdında görüldüğü gibi değildir; yani sürekli tonlama yoktur. Basımcılıktaki tüm fotoğraflar, noktalara ayrıştırılmışlardır (Tif-duruk baskı tekniğinde sürekli ton baskı mümkündür). Bir fotoğraftaki bütün detaylar, baskı aşamasında, noktaların büyüklüklerine göre düzenlenirler. Bu noktalar, yaygın kullanımıyla «**tram**» olarak adlandırılır.

Tramlanmış (noktalara ayrıştırılmış) fotoğraftaki nokta büyüklükleri açık bölgelerde küçük, koyu bölgelerde ise büyük olacaktır. Siyah -beyaz bir fotoğraf, baskı aşamasında, açık bölgelerde %10, koyu bölgelerde %95 nokta büyüklüğüne göre ayarlanır. Bu ayarlamalarda esas unsur, «**gri skala**» olarak tanımlanan, grinin açıktan koyuya doğru yoğunluğunu gösteren tablonun gözönünde bulundurulmasıdır.

Renkli bir fotoğrafın basımı da nokta değerlerine göre yapılır. Ancak siyah -beyaz fotoğrafın basımından ayrı olarak renkli baskıda, 1 cm.'deki nokta sayısı ve tram açıları çok önemlidir. Çünkü basılacak renkli noktaların üst -üste çakışmaması gerekmektedir. Renkli baskıda, basılan üç renk ve ek olarak siyah renk noktaları belli açılarda olmak zorundadırlar. Ancak bu suretle noktaların üst -üste çakışması önlenemez. Genelde kullanılan renkli tram açıları şöyledir:

Magenta	: 45°
Cyan	: 75°
Sarı	: 90°
Siyah	: 15°

Renkli basımcılıkta (4) 45°'ye kuvvetli olması istenilen renk konulur ki; bu son yıllara kadar siyah olmuştur. Günümüzde genellikle 45°'ye magenta yerleştirilmektedir. Bunun sebebi de siyah zaten kuvvetli bir renktir; oysa ki magenta çoğu zaman kuvvetli renk olarak istenilmektedir.

45° açıyla tramlamak, kuvvetli olması istenilen rengin diğer renklerle üst - üste çakışmasını büyük ölçüde engelleyecektir. Zira 45°'lik bir renk (genellikle magenta), kendine komşu iki renkten (siyah ve cyandan) 30°'ar derece uzakta bulunmaktadır.

RENK AYIRIM İŞLEMİ

Bir renkli baskıyı gerçekleştirmek için orijinaldeki renkleri baskıya uygun hale getirmek gereklidir. Bunun yolu da renk ayırım işleminden geçmektedir.

Renk ayırım işlemi; renkli bir orijinaldeki tüm renkleri, cyan, magenta, sarı ve siyah mürekkeple basmak için «**çıkartmalı renkler**» denklemine göre ayırıştırma işlemi anlatılmaktadır.

Doğada gördüğümüz bütün renkler, mavi, yeşil ve kırmızı'nın değişik karışımlarından oluştuğuna göre, bu temel renklerin karışımından elde edilen cyan, magenta ve sarı'nın karışımlarından da kırmızı, yeşil ve mavi'yi, yani temel renkleri elde edebiliriz.

Herhangi bir renkli orijinali, renkli baskıya hazırlamanın ilk koşulu renk ayırım işleminden geçmektedir.

Renk ayırım işlemi, tarihsel gelişim içerisinde üç ana başlıkta toplanır. Bunlar, «indirekt renk ayırımı», «direkt renk ayırımı» ve «elektronik renk ayırımı»dır.

a) «İndirek Renk Ayırımı» :

«İndirek renk ayırımı» iki aşamadan oluşmaktadır :

1 — Renkli bir orijinalden, çeşitli filtreler kullanılarak, önce maske üretilir. Maske, her renk için ayrıdır ve belirli ölçülerde renk düzeltmeleri (5) yapmaktadır. Maskeler ve orijinal kullanılarak «**sürekli ton**» renk ayırım seti üretilir.

2 — «Sürekli ton» renk ayırım seti ve değişik açılarda tramlar kullanılarak «**yarım - ton**» renk ayırımları elde edilir.

«İndirekt» renk ayırım sisteminde, üretilen her film densitometre (yoğunluk ölçer) ile açık ve koyu bölge yoğunlukları ölçülerek, gri dengesi, maske yüzdesi, ana yoğunluk kapsama (basic density range) gibi unsurların hesaplanması gerekmektedir. Bu hesaplamalara göre pozlandırma zamanı tespit edilmektedir.

İşte bütün bu işlemler için zaman harcanmaktadır. «İndirekt» renk ayırımında bir tamamlanmış renk ayırım seti üretmek 3-5 saat alabilmektedir.

Bu sisteme göre üretilen renk ayırım setinin ayrıca renk düzeltmesinin yapılması gerekmektedir. Çünkü her ne kadar renk düzeltmesi için maske kullanılmışsa da üretilen renk ayırımında bazı bölgelerde isetinlen nokta değerlerinde şişme görülecektir. Bunun için bu bölgelerde «nokta yedirme» işlemi yapılmalıdır (6).

b) «Direkt Renk Ayırımı» :

Bu yöntemle, orijinal, fotoğrafik maske ve tram kullanılarak yüksek kontrast «pankromatik lith film» (pankromatik tire film) üzerinde doğrudan renk ayırımı üretilir. «Direkt» renk ayırımında da renk düzeltmelerini belli ölçülerde sağlamak amacıyla maske kullanılmaktadır. Bu yöntemin önemli bir avantajı (diğer yönteme göre) doğrudan tramlanmış negatif ya da pozitif renk ayırımlarını üretmesidir. Bu da hem zaman olarak hem de malzeme olarak avantajlar sağlamaktadır. «İndirekt» renk ayırımı genellikle kontakt pozlandırma cihazları kullanılarak yapılabilmekteyken; «direkt» renk ayırımı için çoğunlukla için çoğunlukla «enlarger» denilen özel tip agrendismanlar kullanılmaktadır.

«Direkt» renk ayırımında da ana yoğunluk kapsamı, gri dengesi, maske yüzdesi, ton indeks gibi hesaplamaları yapabilmek için densitometre ile yoğunluk okumaları gerekmektedir. Bu yöntemle yapılan renk ayırımı işlemleri en az 1,5 saat alabilmektedir (7).

c) «Elektronik Renk Ayırımı» :

Elektronik renk ayırımı sistemleri ya da yaygın kullanımıyla «scanner»ler, 1937 yılında fikir olarak ileri sürülmesine karşılık 1940-1950 yılları arasında gelişmeye başladı. Renk ayırım setini başarıyla üreten ilk scanner, Time-Life Inc., laboratuvarlarında Eastman Kodak Co.'nun araştırmaları sonucu yapıldı. Bu ilk scannerin arkasından, Hell ve Crosfield firmaları da scanner üretmeye başladılar.

Bugün scanner piyasasına hakim belli başlı dört üretici firma vardır: Hell (Alman), Crosfield (İngiliz), Itek (İngiliz), Dainippon (Japon).

Günümüzde iki tür scanner kullanılmaktadır: 1 - Dönen silindir scannerleri (çoğunlukla grafik reproduksiyon işlemlerinde ve kaliteli ürünler üretebilmek amacıyla kullanılmaktadır); 2 - Düz yataklı scannerler (bunlar da genellikle masa üstü yayıncılıkta ve küçük çaplı işlemlerde kullanılan renkli ya da siyah-beyaz işlem görebilen scannerlerdir).

Dönen silindir scannerleri üç bölümden oluşmaktadır: 1 - Tarama ünitesi (Giriş); 2 - Bilgisayar; 3 - Pozlandırma ünitesi (Çıkış).

Tarama ünitesi, dia ya da opak orijinalin bağlandığı silindir, ışık kaynağı ve ışık enerjisini elektronik enerjiye dönüştüren «**photomultiplier**»den oluşmaktadır. Orijinal, ışık kaynağı tarafından nokta - nokta taranır ve renk bilgileri taşıyan ışınlar elektronik enerjiye çevrilerek bilgisayara gönderilir. Bilgisayara gelen renk bilgileri scanner operatörünün isteklerine göre düzenlenir. Renk düzeltilmesi, ton ayarlamaları, detay geliştirme gibi istekler bilgisayarda işlendikten sonra, elektronik sinyaller, pozlandırma ünitesine gönderilir. Burada elektronik sinyaller değerlendirilir ve sonra da film üzerine pozlandırma yapılır. Pozlandırma işleminde yaygın olarak «**laser**» ışık kaynağı kullanılmaktadır.

Scannerler (dönen silindir scannerleri), en iyi kalitede renk ayırımları üretmektedir. «İndirekt» renk ayırım yöntemi ile düşük kalitede, «direkt» renk ayırım yöntemi ile ise daha düşük kalitede renk ayırımları üretilebilmektedir (8).

Scannerler ile birlikte bir renk ayırım seti, hazırlık aşamasıyla birlikte 20 dakikada yapılabilmektedir. Son geliştirilen scannerlerde, hazırlık aşamasında harcanan zamanı gidermek için ek üniteler konularak süre 5-10 dakikaya indirilmektedir. Zamandan, kullanılan malzemedan büyük tasarruf sağlayan ve en üstün kalitede renk ayırımları üreten scannerlerin tek dezavantajları, maliyetlerinin çok yüksek olmasıdır.

ELEKTRONİK SAYFA DÜZENLEME SİSTEMLERİ

Scanner kullanımlarını geliştirmenin bir yolu da elektronik sayfa düzenleme sistemi ile scannerleri birleştirmektir. Aslında elekt-

ronik sayfa düzenleme sistemleri, scannerler ile birlikte çalışmaktadır. Elektronik sayfa düzenleme sistemi, bir scanner (giriş ve çıkış üniteleri ile birlikte), bilgi işlem merkezi ve operasyon masasından oluşmaktadır. Scannerin giriş ve çıkışı, operasyon masasına ve bilgi işlem merkezine bağlıdır. Herhangi bir orijinal, öncelikle normal olarak scannerde taranır ve tarama bilgileri, bilgi işlem merkezinde disk üzerine kaydedilir. Birden fazla orijinalin taranarak bir disk üzerine kaydedilmesi mümkündür. Orijinal veya orijinalerin renk ayırımları operasyon masasındaki monitörde, isteklere göre düzenlenebilmekte, renk düzeltmeleri ve değiştirmeleri yapılabilmekte, dublike edilebilmekte, mizampaja göre fotoğraflar yerleştirilebilmektedir. Nihayet bu işlemler tamamlandıktan sonra, scannerin çıkış ünitesine bağlanan film üzerinde tüm iş, dört renk için ayırımları yapılması olarak elde edilmektedir.

SONUÇ

Basımcılıkta renk, çıkartmalı renkler olan cyan, magenta ve sarı ile siyah mürekkebin belli açılarda tramlanmak suretiyle üst üste baskısından oluşmaktadır. Renkli bir orijinalin, baskısıyla arasında farklılık olmaması istenir. Yani reproduksiyon orijinale uymalıdır. Şayet reproduksiyonda değişiklik istenmişse bu müstesna...

Reproduksiyonun orijinale olan uygunluğu da renk ayırımlarının en iyi kalitede üretilmesine bağlıdır. En iyi kalitede renk ayırımları da scannerlerde üretilmektedir. Scannerler artık, renk ayırım işlemlerinin vazgeçilmez unsurları arasına girmiştir. Avrupa ve Amerika'da renk ayırım işlemlerinin üçte ikisinden fazlası günümüzde scannerler tarafından üretilmektedir. Türkiye'de de scannerler gün geçtikçe daha yaygın olarak kullanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- (1) BURDEN, James W., Graphic Reproduction Photography, Focal Press, 1973, Sayfa: 411.
- (2) BURDEN, James W., a.g.e., sayfa: 344.
- (3) BURDEN, James W., a.g.e., sayfa: 346.

- (4) Renkli basımcılıktan kasdedilen, cyan, magenta, sarı ve siyah mürekkebi kullanarak bir işi basma işlemidir. Bir orijinal, sadece kırmızı olarak basılacak olursa bu renkli baskı olmaz, «monokrom» baskı olur; yani tek renk baskıdır. Eğer bir orijinal iki renk basılacaksa, buna da «duotone» ismi verilir. Renkli basım işlemi, üç ve fazlası renk baskıları için kullanılır.
- (5) Renk düzeltme; Basımcılıkta kullanılan mürekkepler ve kağıtlar ile baskı koşullarından kaynaklanan bazı eksiklikleri baskı aşamasında gidermek amacıyla, reproduksiyonu istenilen koşullara göre düzenleme işlemidir.
- (6) The Lithographers Manuel, GATF, 1988, 7th Edition, sayfa: 8:34 ve SOUTHWORTH, Miles, Color Separation Techniques, GATF, 2nd Edition, sayfa: 20.
- (7) The Lithographers Manuel, a.g.e., sayfa: 8:28 ve SOUTHWORTH, Miles, a.g.e., sayfa: 18.
- (8) SOUTHWORTH, Miles, a.g.c., sayfa: 23.

TÜRK VE ALMAN DESTANLARINDA KADIN KİŞİLİKLERİ

Doç. Dr. Neşe ONURAL(*)

Türk ve Alman Destanlarında Kadın Kişiliklerini ele almadan önce eski Türk'lerde ve Germen'lerdeki kadının toplum içindeki yeri üzerinde durmak istiyorum. Eski Germen'lerde toplum yapısı bizim İslâmiyetten önce ve göçebelik devrindeki yapıya çok benzemektedir: Ağır yaşam koşulları, göç ve savaşlar, gönüllerde aşkın duygusallığına yer bırakmıyor. Her iki toplumda da kadın, bir haz ve aşk konusu değil. Evlilik, aileler tarafından kararlaştırılıyor ve evlilik yaşına gelmiş gençlere uygun eşler bulunuyor. Germen ailelerinde evlilik konusunda gençlere fikirleri hiç sorulmuyor. Evlilik, karşılıklı çıkarlar temeline dayalı bir ortaklık şeklinde aileler tarafından gerçekleştiriliyor.

Bizim eski Türk adetlerinde ise ebeveyn, çocuklarını evlendirmek konusunda üzerlerine düşeni yapar. Fakat gençler, kendilerine evlenmek üzere uygun görülen eşlerini kahramanlık ve cesaret açısından denemek isterler. Eski Türk'lerde bir erkek evleneceği zaman karısında aradığı en büyük özellik kahramanlıktır. Evleneceği kızın, kendisi gibi ata binmesini, ok atmasını, kılıç kullanmasını ve gerektiğinde de düşmanla kahramanca savaşmasını bilmelidir. İslâmiyetten önce göçebelik devrindeki Türk kadınının da evleneceği erkekte aradığı en büyük meziyet, cesaret ve kahraman-

(*) Marmara Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı

lıktır. Kadın, kocası ile birlikte göçebe yaşamının getirdiği bütün zorlukları paylaşır, kocasına daima destek olur, gerektiği zaman da ata bincer, kocası ile birlikte düşmana karşı savaşır. Eski Türk ailesi içinde kadının yeri çok önemlidir. Çocukların yetiştirilmesi ve çocukların gelecekları konusunda kadın, kocası kadar söz sahibidir. Anne kutsal bir varlıktır. Anneye hürmet Türk ailesinde başta gelen bir vasıftır. Anneye bağlılık, anne sevgisi büyük kahramanlıklara neden olur.

Bir süre önce kaybettiğimiz değerli hocamız Prof. Dr. Mehmet KAPLAN, «Dede Korkut Kitabındaki Kadın» başlıklı makalesinde eski Türk'lerde anne kavramı üzerine şunları söylüyor: «Her şeyden önce anne: Mal feda edilir, oğul feda edilir, karı feda edilir, fakat anne asla».

Oğulun anneye bağlılığı kadar annenin de oğula bağlılığı ve fedakârlığı yürekleri titreten bir şiddetle karşımıza çıkıyor eski Türk'lerde. Fakat her şeyden önce kadının iffeti ve namusu geliyor. Burada Dede Korkut hikâyelerinden bir örnek vermek istiyorum: Salur Kazan'ın karısı Burla Hatun ile oğlu Uruz'u esir alan Şökli Melik, Burla Hatun'u cariyesi yapmak ister. Fakat Burla Hatun'u nedimenin içinden seçemez. Çünkü hangisine yanaşsa bu kırk kızdan her biri «Burla Hatun benim,» cevabını verir. Bunun üzerine Şökli Melik korkunç bir yol bulur Burla Hatun'u ortaya çıkarmak için. Salur Kazan'ın oğlu Uruz'u kesip etinden kavurma yapılmasını emreder. Bu kavurmadan esirlere sunulacaktır. Hangi kadın bu kavurmayı yemezse Burla Hatun'un o olduğu ortaya çıkacaktır. Bunun üzerine Burla Hatun ile oğlu arasında şöyle bir konuşma geçer: (Burla Hatun oğluna sorar:)(*)

- Oğul, oğul, ay oğul!
Dolaması altın beşikte belediğim oğul!
Kâfirler ters danışmışlar,
Kazan-oğlu Uruz'u hapisten çıkarın,
Boğazından urganla asın,
İki küreğinin arasından çengele geçirin,
Kıyma kıyma ak etinden çekin,
Kara kavurma edip kırk bey kızına iletin,
Her kim yidi o değil,

(*) Dede Korkut Hikâyeleri, Orhan Şaik Gökyay, Kültür Bakanlığı Yayınları, no: 6)é, Halk Kitapları I, İstanbul, 1937, Sayfa 34-35.

Her kim yemedi, o, Kazan Hatunudur,
Çekin döşeğimize getirelim,
Sağrak sürdürelim, demişler,
Senin etinden oğul, yiyeyim mi?
Yoksa şası dinli kâfirin döşeğine gireyim mi?
Ağan Kazan'ın namusunu sındırayım mı?
Nice edeyim, oğul hey,»

Bu soru üzerine Uruz kızar ve annesine şöyle der: «Sakin kadın ana benim üzerine gelmeysin. Benim için ağlamayasın. Ko, beni, kadın ana çengele vursunlar. Ko, etimden çeksinler, kara kavurma etsinler. Kırk bey kızının önüne iletsinler. Onlar bir yediğinde sen iki ye. Kâfirler bilmesinler, duymasınlar da şası dinli kâfirin döşeğine varmayasın. Sağrağını sürmeyesin. Atam Kazan namusunu sımayasın, sakın».

Görüldüğü gibi anne, iffet ve namusun yitirmektense canından çok sevdiği oğlunun etinden yemeğe hazırdır. Ve oğul da anneyi bu eyleme şiddetle zorlamaktadır. Türk Kadını'nın iffeti ve namusu, evlât sevgisinden dahi önce gelmektedir. Eski Türk'lerde bir kadına tecavüz etmenin cezası idamdır. Tespit olunan suç üzerine ceza Türk Töresine göre derhal yerine getirilir.

Eski Germen'lerde ise aile namusunun korunmasını farklı bir biçimde görüyoruz. Evlilik ve aile bağları kutsaldır. Bir kadın yalnız bir kez evlenebilir. Kadının sadece kocasına sevgi duyması yetmez. Kocasının kişiliğinde evlilik bağı sevecek ve bu bağı saygı gösterecektir. Bu bağı zedelemek kimsenin aklına gelmez. Fakat olur da kadın kocasını aldatırsa, bunun cezası çok ağırdır. Bu cezayı vermek yetkisini, toplum kocanın kendine vermiştir. Aldatılan koca, karısını orada anında herkesin gözü önünde cezalandırır. Aile bağlarının erkek tarafından zedelendiği bir durumda, erkeğe ceza vermek eski Germen toplumlarında yoktur. Kadın, doğduğu andan ölene kadar erkeğe itaat etmekle yükümlüdür. Önce kendi ailesi içinde babaya sonra da kocasına itaat eder. Savaşma dışında yaşamın bütün yükü kadının omuzlarındadır. Erkeğin Germen toplumlarında tek bir görevi vardır: Savaşmak... Hayat, savaşmakla dinlenmek arasında gece ve gündüz gibi sanki iki ayrı ve zıt parçaya bölünmüştür. Hıristiyanlığın yayılmaya başladığı ilk devirlerde ve kavimler göçü sırasında Germen boyları, hayatlarını savaşarak ve avlanarak idame ettirmekteydiler. Eski Türk'lerde olduğu gibi onların da hayatları göç etmekle ve savaşmakla geçmek-

teydi. Yine eski Türk'lerde olduğu gibi onlarda da bey ve adamları arasında hiç bir gücün sarsamayacağı bir sadakat bağı vardı. Kahramanlık ve cesaret en önemli meziyetti. Yalnız evlenirken -eski Türk'lerde olduğu gibi- eşlerinde kahramanlık ve cesaret vasıflarını aramak adeti Germen'lerde yoktu. Daha önce de dediğim gibi, evlilik aileler tarafından kararlaştırılan bir ticari anlaşmadır. Evlenirken çeyizi erkek getirir. Kadın da erkeğe bir silah hediye eder. Çeyiz büyük baş hayvanlar, at ve silahlardan müteşekkildir. Bu hediyelerin her birinin sembolik bir anlamı vardır. Kadın, savaşta ve barışta erkekle her türlü zorluğu paylaşacaktır. Yalnız Germen kadınları Türk kadınları gibi silah kullanıp savaşmazlar, savaş eğitimi de görmezler. Kadın, savaşmanın dışında ailenin yaşamını sürdürmesi için gerekli tüm işlemlerden sorumludur. Başta evin her türlü işi ve çocukların bakımı ile görevli kadın, esirlerle birlikte tarlada da çalışır ve hayvanları otlatır. Kadın, gerektiği zaman kocası ile birlikte savaşa da gider. Savaşta kadının görevi kocasının yaralarını sarmak, yorgun düştüğü ve ümitsizliğe kapıldığı anda onu yeniden canlandırıp, yeni bir güçle düşmana saldırmasını sağlamaktır.

Bir yenilgi durumunda ise esir düşmektense kocası ile birlikte savaş meydanında intihar eder. Çünkü Germen'ler için esir düşmek, ölmekten daha kötü bir olaydır. Savaş meydanında esir düşmek için kendini öldürenler şeref kazanır ve kahramanlık ölümünü seçmiş olurlar.

Germen'lerde düşmanı yenmek için başvurulan her türlü hile hattâ cinayet dahi mübahtır. Düşmanı sinsice arkadan vurmak ahlâksızlık sayılmaz. En büyük ahlâksızlık, savaştan korkup kaçmaktır. Böyle korkakların ne yaşamaya ne de ölmeye hakları yoktur. Toprak dahi onların cesetlerini kabul etmek istemez. En büyük erdem, dosta ve efendiye sadakatle hizmettir. Bunun için de düşmanla cesaretle savaşıp her ne bahasına olursa olsun zaferi elde etmek gerekmektedir. Savaşmadıkları zaman Germen'ler, boş zamanlarını yiyip içmek ve eğlenmekle geçirirler. Kumar da yaygın bir zaaftır. Kumarda herşeylerini, hatta bazen karılarını dahi kaybedene kadar oynarlar. Kadının bir yerde maldan farkı yoktur. Böyle olmakla beraber kadının yine de Germen toplumlarında kutsal bir yeri vardır. Bu kadınların geleceği görüp gelecektekenden haber verme yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Sihir ve büyüye inanan Germen'ler için bu yetenek sadece kadınlarda vardır. Kadınlar,

esrarlı sihir ve büyülerle kötü ruhları kovarlar ve böylece soylarını ve ailelerini korurlar. Özellikle yaşlı kadımlara çok saygı gösterirler. Eski Türk'lerde olduğu gibi Germen'lerde de örf ve âdetlere bağlılık, aileyi ve toplumu denetleyen en büyük güçtür. Törelere yeğâne kanundur.

Alman Destanlarının çoğu kavimler göçü sırasında ortaya çıkmış ve asırlar boyu «SCOPF» denilen gezici ozanların dilinde ve şarkılarında yaşamıştır. Bunların yazıya geçmesi 8.ci yüzyılın ikinci yarısında başlar. Alman Edebiyatı Tarihini de biz bu tarihten itibaren başlamış kabul ediyoruz. Yazılı edebiyattan önceki devirlere ait bilgileri, destanlardan Germen Mitolojisinden ve Casar'la Romalı Tarih yazarı Tacitus'un bıraktıkları bilgilerden öğreniyoruz. Tacitus'un Germen Kavimleri üzerinc 46 Bölümlük «GERMANIA» adlı bir eseri vardır. Eski Germen'lerin özellikleri hakkındaki bilgilerin çoğu Tacitus'un «GERMANIA» sinda mevcuttur (*).

Tacitus, Germen'lerin yapısında devamlı olarak çelişki halinde bulunan bir ikilik görür. Şeselâ bir yanda bitip tükenmek bilmeyen bir savaşma arzusu, diğer yanda hiç bir şey yapmadan vakit öldürmek tutkusunu. Aynı şekilde erdemlilik ve günah işleme meyla aynı anda ortaya çıkan özelliklerdir Germen'lerde. Bir şeye ulaşma hırsı ortaya çıkınca erdemlilikten erdemsiz davranışa geçiş çok süratle olmakta ve hedefe ulaşmak için Germen'ler hiçbir sınır, hiçbir ahlâk kuralı tanımamaktadırlar.

Kavimler göçü devrinin kadimında da şeytani bir hırsın varlığına şahit oluyoruz. Kötü bir kader kadını yıkıp onu isyana sürüklediği anda, gaddarlıkta erkeği çok geride bırakan intikam hırsıyla kan içmeğe doyamayan korkunç bir yaratık olarak çıkıyor karşımıza Germen kadını: Brünnhild, Kriehmild, Fredegund veya Rosemund Germen Destanlarında bu tip kadınları oluşturmaktalar.

Alman Destanlarının başında «Nibelungenlied» gelmektedir. Bu destan kavimler göçü sırasında (yaklaşık M.S. 500 yıllarında) birbirinden müstakil küçük destan parçacıkları halinde halk arasında oluşmuş olup, 12.ci yüzyılda yazıya geçirilmeğe başlanmıştır. Bugünkü haline 13.cü yüzyılın başında adı bilinmeyen Avusturyalı bir yazar tarafından getirilmiştir.

(*) Tacitus, Germania, Reclam Universal Bibliothek Nr. 723, Stuttgart 1971.

Bu destanda iki kadın tipi karşımıza çıkıyor. Fakat bunlar, ne Beyrek'in beşik kertmece nişanlısı Banı Çiçek, ne de kocası Kaan Turalı'yı düşman elinden kurtaran Selcen Hatun'dur. Brünhild ile Selcen Hatun'un ortak bir yönleri var: Kendileri ile evlenmek isteyen erkeğin olağanüstü kahramanlıklar göstermesi ... Bu şartı yerine getiren erkek emeline kavuşacaktır.

Dede Korkut Kitabından «Kanlı Koca-oğlu Kanturalı Boyu» hikâyesinde Tarabuzan tekürünün birçok meziyetleri olan sevimli güzel bir kızı vardır. Ancak kızın babası, kızı Selcen Hatun'u üç ejderhayı öldürecek yiğide vermeğe and içmiştir. Her kim bu işi başaramazsa başı gövdesinden ayrılacak ve kale burçlarına asılacaktır. Kanlı Koca oğlu Kanturalı gelip bu üç canavarı öldürene kadar Selcen Hatun'a gönül veren tam otuz iki kişinin kafası kesilip kale burçlarına asılmıştır (*).

Ejderha motifinin ve buna benzer diğer masal motiflerinin Türk destanlarına kıyasla Alman destanlarında daha fazla ortaya çıktığını görüyoruz. Meselâ kadında kahramanlık unsuru, Türk Destanlarında (Dede Korkut Hikâyelerinde) doğal bir yetenek olarak ortaya çıkarken, Alman Destanlarında mitolojik imajlara veya masal motiflerine dayandırılıyor. Kahramanlık vasıflarına sahip kadınları bu destanlarda olan üstü güçlere sahip insan üstü varlıklar olan «Walküre'ler» (Savaş Tanrıçaları) oluşturuyor.

Yine Dede Korkut Kitabından «Kam Büre Bey-oğlu Bamsı Beyrek Boyu» hikâyesinde nişanlısı Beyrek'in gücünü denemek isteyen Bican Beyin kızı Banı Çiçek, kendin ona Banı Çiçek'in dadısı olarak tanıtp nişanlısı ile at yarıştırmak, ok atmak, güreş tutmak ister. Kızın isteğini kabul eden Beyrek, dadı olarak bildiği Banı Çiçek ile bütün bu yarışlara girer ve hepsinden de galip çıkar. Sonunda nişanlısının her yönde kendisinden üstün olduğunu gören Banı Çiçek nişanlısına kendini tanıtır ve onunla evlenmeye razı olur (*).

Nibelungen Destanında Brünhild ve evleneceği adamın kendisini üç savaş turnuvasında yenmesini şart koşmuştur. Ne var ki Brünhild'i yenecek hiçbir ölümlü erkek yoktur. Çünkü Brünhild,

(*) Dede Korkut Hikâyeleri, Orhan Şaik Gökyay, Kültür Bakanlığı, Halk Yayınları I, İstanbul 1976, Sayfa 133-158.

(*) Dede Korkut, Orhan Şaik Gökyay, İstanbul 1976, Sayfa 48-93.

olağanüstü güçlere sahip bir Savaş Tanrıçasıdır. Brünhild'i ancak yine kendisi gibi olağanüstü güçlere sahip Siegfried yenecektir. Ve bu da yine -ne bahasına olursa olsun- hedefe ulaşmayı amaçlayan hileli bir oyunla gerçekleşecektir. Brünhild ile evlenmeyi aslında Burgund kralı Günther istemektedir. Fakat onu yenecek güce sahip değildir. Derken Hollanda kralının oğlu Siegfried çıkar gelir Burgund sarayına. Siegfried'in amacı da yine başkadır. O da Günther'in kız kardeşi Kriemhild'in güzelliğın duymuş ve Kriemhild'i kendisine eş olarak almak için Burgund'un başkenti olan Warms'a gelmiştir. Dede Korkut Hikâyelerinde erkekler, evlenecekleri kadında cesaret ve kahramanlık ararken Alman destanlarında evlenecekleri kadında sadece güzellik aradığı görülmektedir. Günther, Siegfried'e kız kardeşini vermeğe razıdır. Fakat bir şartı vardır: Siegfried, Brünhild'i kazanmakta kendine yardım edecektir. Siegfried, Brünhild'i yenmek için birçok özelliklere sahiptir: Sihirli kılıcı «Balmunc» sayesinde girdiği her savaştan galip çıkar. Yine sihirli pelerininin yardımıyla istediği zaman kendini görünmez hale getirir. Gençliğinde öldürmüş olduğu ejderhanın kanında yıkanmış olduğu içinde teninin hiç bir silahın işleyemeyeceği olağanüstü bir özelliği vardır.

Böylece aralarında gizli bir anlaşma yapan Günther ve Siegfried, İzlanda'da hüküm süren kraliçe Brünhild'in sarayına giderler. Brünhild'in şart koştuğu savaş turnuvaları başlar. Bu turnuvalarda Siegfried kendisini görünmez hale getiren pelerini giyer ve kral Günther'in yanında yer alır. Günther, Brünhild ile gerçekte kendisi savaşıyormuş gibi hareketler yapar ve görünmez Siegfried, Brünhild'i sıra ile üç turnuvada da yener. Herkes rolünü çok iyi oynayan Günther'i alkışlar. Artık Brünhild sözünü tutmak zorundadır. Böylelikle Günther ile evlenmeğe razı olur. Brünhild'in Günther'in karısı olduktan sonra olağanüstü güçlerini kaybetmesi de yine Germen'lerin kadını erkeğe tabi kılan toplum kurallarından kaynaklanmaktadır. Bir savaş tanrıçası, ölümlü bir erkeğin karısı olunca bütün gücünü kaybediyor ve kocasının hakimiyeti altına giriyor.

Günther ile Brünhild'in evlenme olayında ikinci bir hileye de ha başvurulur. Zifaf gecesi, kocası ile güreş tutup onu elleri ve ayaklarından bağlayıp duvardaki çengele asan Brünhild, Siegfried'in gücü karşısında yine yenilir. Siegfried Günther'in ricalarına dayanamaz, pelerin sayesinde yine görünmez hale gelir ve yeni evli çiftin odasına girer. Günther'e Brünhild'i bu kez de yenmesi için

yardım eder. Olay sırasında da Brünhild'in kemeri ile yüzüğünü alır ve yeni evlendiği karısı Kriemhild'e verir. Bu sırrı ölene kadar saklamasını sıkı sıkı tembih eder. Kemer, genç kızlık, yüzük ise evlilik bağına ihanet sembolüdür. Aslında Siegfried sadece yardımcıdır. Fakat semboller, onun Brünhild'in ilk kocası olduğunu gösterir.

Düğünden sonra Siegfried Kriemhild ile birlikte memleketine döner. Ve olaysız mutlu bir on yıl geçer. Bu arada her iki çiftin birer oğlu olur. Alman destanlarında dikkatimizi çeken nokta, Türk destanlarının aksine çocuğa hiç önem verilmeyişi ve kadının anne olarak hiç bir işlevi, hiç bir önemi olmayışıdır. Destanda çocukların sadece doğduğu söylenir ve bir daha onlardan hiç söz edilmez.

On yıl sonra Brünhild'in daveti üzerine Kriemhild ve Siegfried tekrar Worms'a gelirler ve burada felâket başlar. Kiliseye ilk önce kimin gireceği sorunu felâketi doğurur. Her iki kraliçe de kocalarının üstünlüğü üzerine iddiaya girerler. En üstün olanın karısı kiliseye ilk önce girme hakkına sahip olacaktır. Brünhild, Siegfried'in kocasının emrinde çalışan biri olarak bildiği için kiliseye Kriemhild'in önünden girme hakkının kesinlikle kendinde olduğunu söyler. Kriemhild ise, durum Brünhild'in sandığı gibi de olsa, Siegfried'in nikâhlı karısı olarak yine de kendisinin Brünhild'den önce kiliseye girme hakkına sahip olduğunu iddia eder. Bu iddiasını ispatlamak için de gider kemeri ve yüzüğü getirir. Böylece bir kadının zaaflarına yenilebileceğini ve bu yüzden sır saklamanın güç olduğunu ortaya koyar. Korkunç sır ifşa edilmiş, Brünhild hakarete uğramıştır. İntikam alınmalıdır.

Bu arada karısının bu davranışına çok kızan ve üzülen Siegfried, çok sevdiği karısını döverek cezalandırır. Burada yine kadını alçaltıcı bir davranış ile karşılaşırız. Kadının sosyal mevkii ne olursa olsun, kocası ona isteği şekilde cezalandırma hakkına sahipti. Eski Türk'lerde gördüğümüz kadın ve erkek eşitliğinin eski Germen'lerde izlerine dahi rastlayamıyoruz.

Siegfried, karısı adına kral Günther'den özür diler, olay kapanmış gibi görülür. Fakat sarayda Siegfried'i öldürme planları yapılmaktadır. Kraliçenin uğradığı hakaret ancak kanla temizlenecektir. Burada kadının lekelenen şerefının kurtarılması için hazırlanan cinayet planı ve bu planın uygulanış biçimi ilginçtir. He-

defe yine hile ile ulaşacaktır. Çünkü Germen töresine göre düşmanı yenmek için her türlü hile serbesttir. Bu kez, hileye kanma ve aldanma sırası Kriemhild'dedir. Siegfried'i öldürmek için önce onun vücudunun neresinden yaralanabileceğini öğrenmek gerekmektedir. Kral Günther, göstermelik bir seferberlik ilan eder. Sözde Danimarka ile savaşılacaktır. Her zaman olduğu gibi Siegfried, Günther'in yanında yer alacağına ve ona yardım edeceğine söz verir. Kriemhild buna karşıdır. Kocasını için korkmaktadır. Kriemhild tam bir panik havası içindeyken kralın en sadık adamı olan Hagen kendini ziyaret eder. Aralarındaki akrabalık bağlarından söz ederek Kriemhild'in güvenini kazanır ve savaşta kocasını koruyacağına dair yemin eder. Yalnız, düşmanların silahlarından Siegfried'i koruyabilmek için onun vücudunun neresinden yaralanabileceğini bilmelidir. Kriemhild, Hagen'in bu yalancı dostluğuna inanır ve kocasının gömleğinin arkasına bu yeri belli edecek bir işaret dikceğine dair söz verir. Ve sözünü tutar: Siegfried, öldürdüğü ejderhanın kanında yıkanırken yakınında bulunan ıhlamur ağacından bir yaprak düşmüş, iki kürek kemiğinin arasına yapışıp kalmıştır. Siegfried'in vücudunda silah işleyecek tek yer burasıdır. Kriemhild, bu yeri Hagen'e Siegfried'in gömleğine diktığı haç işareti ile belli eder. Fakat içi rahat değildir. Kocasının tehlikede olduğunu haber veren kötü rüyalar görür. Onu savaşa gitmekten vaz geçirmeye çalışır. Ne yazık ki bütün çabaları boşunadır. Siegfried savaşa gider. Savaş seferi yolda bir av partisine dönüştürülür. Sözde Danimarkalı'lar son dakikada savaşmaktan vazgeçmişlerdir. Av partis sırasında yine önceden tasarlanan hileli bir oyunla Siegfried bir çeşmeden su içerken Hagen elindeki mızrakla onu arkasından -Kriemhild'in işaretlediği yerden- vurur. Su içmekte olan bir insanı arkadan vurmak, eğer bu kişi bir düşmansa veya kötü suç işlemiş ve cezalandırılması gereken biri ise Germen töresine göre kötü bir hareket değildir. Böylece Kriemhild, Hagen'in hilesine kanarak dolaylı yoldan kocasının ölümüne sebep olur. Siegfried'in öldürülmesinden sonra Kriemhild hakkı olan Nibelungen hazinesine sahip olamaz. Hagen, hazine eline geçtiği takdirde Kriemhild'in adam toplayıp kardeşlerinden ve kendisinden intikam alacağından korkar ve bu yüzden hazineyi Ren nehrine atar.

Nibelungen Destanının Siegfried'in ölümünden sonra gelen ikinci kısmında Kriemhild'i çok değişik bir kişilik içinde görüyoruz. Kocasının sevgisiyle yaşayan duygusal hassas kadın, intikam ateşiyle yanan bir canavar olarak karşımıza çıkıyor. Yaşama gü-

cünü sevgiden alan bu kadın, şimdi intikam hırsı ile tam 13 yıl sonra Atilla'nın evlenme teklifini kabul edip Hun Hükümdarlığının başkenti Etzelnburg'a gelir. Bütün amacı intikamdır. Kocasını öldürenlerden, ona bu acıyı verenlerden intikam alacaktır.

İntikam bekleyişi içinde bir on yıl daha geçer. Atilla ile evliliğinden bir oğlu daha dünyaya gelir. Kriemhild'i destanın bu ikinci kısmında da anne olarak hiç bir işlevde göremiyoruz. Nihayet Kriemhild, intikam planını uygulamaya koyulur. Atilla'ya kardeşlerini Hun Hükümdarlığının başkentine davet ettirir. Bu arada hazırlıklarını yapar. Davet üzerine Burgund Kral ailesi, kral Günther, diğer iki kardeşi Gernot, Giselher, sadık adamları Hagen ve diğer maiyettekiler Kriemhild'in sarayına gelirler. Kanlı olaylar, Kriemhild'in Burgund askerlerinin bulunduğu bir kışlayı ateşe vermesi ile başlar. Bu haber üzerine kızan Hagen, Kriemhild'in oğlu Ortlieb'in kafasını uçurur. Bir kılıç darbesi ile gövdesinden ayrılan baş, Kriemhild'in kucağına düşer. Tüylür ürpertici bu sahne karşısında beklenti Kriemhild'in anne olarak bir eyleme geçmesidir. Fakat Kriemhild'in esas derdi kocasının intikamını almak ve Nibelungen hazinesini ele geçirmektir. Burada eski Germen'lerin hazine tutkusu vurgulanıyor. Hazine sahibi olan kişi asker besliyebiliyor ve iktidar sahibi oluyordu. Hazine iktidar anlamına gelmektedir eski Germen'lerde. Kriemhild'in hedefi de intikamını aldıktan sonra hazineyi ele geçirip iktidar sahibi olmaktır. Kriemhild sadece intikam hırsı ile değil aynı zamanda iktidar hırsı ile de yanıp tutuşmaktadır. Bu doymak nedir bilmeyen hırs, bütün Burgund'ların ölümüne neden olur. Siegfried'in kılıcını Hagen'den geri almış olan Kriemhild, bu kılıçla etrafa ölüm saçmaktadır. En son olarak Hagen'in başını uçurur. Atilla'nın yanında paralı asker olarak görev yapan Ostrogot kralının en sadık adamı Hildebrandt, bu kadar çok değerli kahramanın bir kadın tarafından öldürülmesine dayanamayarak kılıcını çeker ve Kriemhild'i parçalar.

Destan Atilla'nın, Ostrogot Kralı Dietrich von Bern'nin ve adamlarının ölenlerin arkasından acı yakarışları ile son buluyor. Cereyan eden olaylar içinde destanda Atilla'ya hiç bir aktif rol verilmeyişi dikkati çekiyor. Atilla, karısının ölüm saçan bir intikam canavarı olmasına ve sonunda Hildebrandt tarafından hunharca öldürülmesine seyirci kalıyor. Bu destanda Atilla'nın yeri arka planda adeta olaylar sahnesinde olayları geriden izleyen bir sahne dekoru görünümündedir.

Nibelungen Destanında her iki kadın kahramanı da Türk Destanlarında olduğu gibi ne anne işlevinde ne de kocasının yanında savaşan kahraman kadın rolünde görebiliyoruz. Selcen Hatun kılıcı kaptığı zaman (o da Kriemhild gibi kocasının kılıcı ile dövüşür) Kanturalı'yı öldürmeğe gelen düşmanlarla savaşır, onları yener ve kocasını kurtarır. Kriemhild ise kılıcıyla intikam amacıyla sarayına davet ettiği sonra ellerini ayaklarını bağlatıp huzura getirttiği kardeşi Günther'in ve Hagen'in başını uçurur.

Siegfried'in öldürülmesine kadar olan destanın birinci bölümünde gerek Brünhild gerekse Kriemhild, çeşitli hilelere kanan, aldanan, seven sevilen, ızdırap çeken, kıskanan, hırs ve öfkeye mağlup olan kadın görünümünde rollerini sürdürüyorlar. Destanın ikinci bölümünde ise kadın, tek başına Kriemhild'in kişiliğinde intikam ateşi ile yanan kana susamış bir canavar olarak şekillendiriliyor.

Ve yine Hildebrandt tarafından herkesin gözü önünde gaddarca öldürülmesi olayında da kadın, okuyucunun nazarında aşalanmış oluyor.

Alman Destanlarının kadını zafları ihtirası ve olumsuz yönleri ile gösterip onu erkeğin yanında daha değersiz kılma çabası dikkatimizi çekiyor. Türk Destanlarında ise kadın, güçte ve kuvvette, fedakârlık ve yüreklilikte erkeği ile her yönde yarışan saygı değer yüce bir varlık olarak hayranlığımızı kazanıyor.

GRAFİK SANATININ UYARICI OLARAK KULLANIMI

Yrd. Doç. Dr. Ergun TUNÇKAN

İnsanın algılama ve davranış biçimlerindeki ortak içgüdüsellik araştırıldığında; birçok olay, durum, renk ve biçim karşısında aynı algılama ve davranış özellikleri gösterdikleri gözlenmiştir. İnsanda görme yetisi, algılamada çok önemli bir rol oynar. Bu nedenle görsel iletişimin önemi büyüktür. Eğitici, yön verici ve uyarıcı gücü ile halka yol gösterici özelliği, grafik sanatının çağlar boyu önemini ve etkinliğini sürdürmüştür. Bu amaçla grafik sanattan, etkin bir iletişim aracı olarak, yaşamda geniş bir biçimde uyarıcı görevinde yararlanılmaktadır. Bunun belirgin örneği bilgi verici işaretler ve spor sembollerinde görülmektedir.



Uluslararası Bilgi Verici Sembol Örnekleri

Grafik iletişiminin uluslararası anlatıya sahip olması, önemini daha da arttırmaktadır. Grafik sanatlar, sürekli olarak kendi kendini üreten, yaratıcı ve yapıcı düşünme süreçlerinin sonucunda filizlenen sanatlardır. Titiz ve dikkatli çalışma, tekniğe egemenlik, kullanılan gereçlerle birlikte düşünme, çoğaltma tekniğine uygun tasarım, grafik iletişimin ön koşuludur. Grafik imgelem (nesnelere zihindeki biçimlerini oluşturan meleke) gücü, yaratıcı bir güçtür. Çünkü grafik tasarım ve grafik düşünme olgusunda, öznenin gerçek niteliği ya da dış görünümü yerine, bu imge ile izleyici arasındaki görsel diyalogun amaca uygunluğu önemli bir ölçüttür.

Grafik uyarılarla birey ve gruplara istendik davranış kazandırma, onları belirli davranış biçimlerine yönlendirme olasıdır. Davranış değişikliğine yol açacak güdülenme ilkeleri henüz yeteri kadar tanımlanamadı. Bu konuda yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalarda temel iki yaklaşım var. (1)- İzleyicinin ne yeğlediği gözlemleniyor ve bu yeğlemenin nedeni saptanıyor. (2)- Aynı içerik görsel ve görsel olmayan yolla öğretiliyor, sonuçlar gözlenip ölçülüyor.

1938 yılında yapılan bir araştırmada Miller denek olarak seçilen 100 tane 3. sınıf öğrencisi, kitaptan seçilerek verilen 6 resim ve bu resimlerdeki öğelerin çözümlemesini yaparak, daha sonra her öğrenciye bir test uygulayarak bu öğelerin ne kadarını kavradıklarını saptadı. Sonuçta öğrencilerin resmi oluşturan temel öğeleri (birkaç tane bunlar) kavradıklarını bütünüün parçası olanları ise daha az kavradıklarını gördü. Cinsel farklılığın önemli bir rolü olmadığını, zeka düzeyinin ise farklılığa yol açtığı ortaya çıktı. Bu araştırma çocuklara hazırlanan görsel gerecin öğelerinin doğrudan dikkat çekecek gibi olması gerekliliğini ortaya koydu.

Halbert 1944'de ilkökul çocukları arasında bir araştırma yaptı. Denek sayısı belirtilmeyen bu araştırmada çocuklara 3 değişik ders kitabı hazırlanıp kullanıldı: (1) Yazı-resim, (2) Yalnız resim, (3) Yalnız yazı. Çocukların resimlerden yazıyı desteklemek için yararlandıkları görüldü. Yani yazılı bölüm resimlere gönderme yaptıkça çocuklar daha iyi anladılar. Çocuklar öyküyü yazılı okuyup resimlerden destek aldıklarında daha çok düşünce geliştirdiler (Yalnız yazı ve yalnız görsel alana göre). Öte yandan yalnız görsel dilin, yalnız yazılı dile göre üstün olduğu da kanıtlanmıştır.

Rodriguez 1950'lerde Puerto Rico'lu 2492 öğrenciye aynı sahneyi gösteren 3 resim sundu. Öğrencilerin % 46'sı en gerçekçi olanı yeğledi. En az gerçekçi olanı % 22'si yeğledi.

Franch 1957'de 6-7 yaşlarındaki 142 öğrenciye, 11 yaşındaki 554 öğrenciye aynı şeyi basit ve karmaşık olarak betimleyen 13 çift resim uyguladı. 6-7 yaş grubunun % 83'ü, kesiksiz çizgilerle oluşan basit resimleri yeğledi. İki boyutluluğu ve tanıdık nesnelere yeğlediler. Oysa 11 yaş grubunun % 85'i daha değişik ve karmaşık resimleri yeğlediler. Franch, karmaşık resmi anlamamanın yaşa bağlı olduğunu gösterdi.

Aslında yetişkinler üzerine aynı objeyi basit ve karmaşık olarak betimleyen resimlerin seçimi konusunda araştırma az. 1947'de Me Lean ve Hazand 152 yetişkine 51 resim gösterdiler. Sonuçta yetişkinlerin seçimini, içeriğin belirlediği ortaya çıktı. Ayrıca kendi ilgi alanlarına yakın olanlar daha çok ilgilerini çekti.

Woodburn 1947'de bir reklam araştırmaları merkezine gazete reklamları üzerine raporlarını bildirdi. Büyük boyutlu resimlerin (oranların büyüklüğü değil) daha çok ilgi çektiği ortaya çıktı. Ayrıca insanların ilgi duydukları nesnelere dikkat ettikleri öbürlerine etmedikleri ortaya çıktı. Rengin de önemli rol oynadığı, renksiz sayfalara göre, % 76 oranında daha fazla ilgi topladığı görüldü.

Brand 1948'de, Buswell 1935'de bir resme bakarken insanların gözlerini önce hangi yöne çevirdiklerini araştırdılar. Buswell bunun bireyden bireye değiştiğini, Brand ise insanların sayfanın sol üst köşesine önce baktıklarını ortaya çıkardı.

Kopstein ve Roshal 1954'de yaptıkları bir araştırmada Rus dilinden sözcük öğretirken resimlerin çok yararlı olduğunu kanıtlandılar. Hava kuvvetlerinden 778 subayın bir bölümüne öğretilen görenlerin sözcükleri daha iyi öğrendiği ortaya çıktı. Araştırma sözcüklerin filmini bir bölümüne basılı biçimini gösterdiler. Filmi yabancı dil öğretiminde sözcük üretirken görsel gerecin çok daha etkili olduğunu ortaya çıkardı.

Vernon 1950'de yaptığı araştırmalarda gençlerin grafiklerle sunulan bilgileri anımsamada ne denli güçlük çektiklerini göstermek amacıyla 24 erkek, 15 kız çocuğa 3 değişik grafik gösterildi. Çocuklara grafiğin içeriğini kolay anlayıp anlamadıkları, herhangi birini yeğleyip yeğlemedikleri soruldu. Öğrenciler kolay anlama açısından hiçbirini yeğlemediler. Ama genel sıralama şöyle oldu. 1- Gra-

fik, 2- Şema, 3- Tablo. Araştırmacı grafiklerle sunulan bilginin mutlaka yazılı açıklama ile desteklenmesi gerektiği sonucuna vardı.

İkinci araştırmada ise 16 kişilik grup (13-19 yaş arası kız-erkek) üçe ayrıldı. 1. gruba grafikler üzerine hazırlanan bir metin verildi. Beş dakika okudular, sonra grafiklere 5 dakika baktılar, 2. grup 10 dakika içinde hem metni okudu hem de grafiklere baktı. 3. gruba önce 5 dakika grafikler sonra 5 dakika metinler verildi. Sonra deneklere (13-19 yaş arası kız-erkek) pek çok sözlü soru soruldu. Gruplar arasında önemli bir fark olmadığı ortaya çıktı. Açıklamalar yalnız metinlerde yer aldığı için hiç bir grup farketmedi.

Araştırmacı öğrencilere grafik dilini anlamaları için eğitim verilmesi gerektiğini, bu eğitim verilmemişse grafiklerin çok yalın olması gerektiği sonucuna vardı.

Vernon 1953'de benzer bir araştırmayı yetişkinlere uyguladı. Yetişkinlerde de durumun pek farklı olmadığı ortaya çıktı.

1959'da Wisconsin Üniversitesinde yapılan bir araştırmada öğrencilere 25 tür değişik grafik gösterildi. Öğrencilerin her grafikleri yatay da olsa dikey de olsa daha iyi anladıkları ortaya çıktı. Ayrıca araştırmada grafik ne tür olursa olsun hemen altında açıklaması olması gerektiğini kanıtladı.

Çok kısa özetleri verilen araştırmaların gösterdiği gibi **grafikler, yetişkinlerin grafiklerle birlikte yazılı dili seçtikleri, ayrıca kendi ilgi alanlarındaki grafiklerle ilgilendiklerini ortaya çıkarmıştır. Diğer bir deyişle, grafikler yazı ile desteklendiklerinde daha etkili olabilmektedir.** Ancak, bu etkinin üst düzeyde olabilmesi için grafiği destekleyen yazının içerik yönünden yetişkinin ilgi alanına girmesi beklenir. Bu görünüm, bölümün başında verilen güdülenme olayının öğrenmeye ilişkin boyutunu getirmektedir ortaya.

Grafik - Öğrenme İlişkisi:

Görsel gereç, öğrenme süreçlerine iki amaçla girer: 1- **Güdüleme**, 2- **Bilgi aktarma**. Öğrenmenin görsel gereçle kolaylaştığı bir gerçektir. Ancak pek çok araştırma, basılı gerecin (resimli olsun olmasın) çok daha etkili olduğunu kanıtlamıştır. Akılda kalma ise görsel gerece bağlı değildir. Grafiğin bu konudaki başarısızlığı grafik biçimini algılamayı yeterince bilmemekten kaynaklanmak-

tadır. Bu nedenle grafiğin çok yalın olması gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Grafikte renk çok önemli bir öğedir. Rengin bireye etkisini ölçmek için pek çok araştırma yapılmıştır. Meillinger 1932 de 821 ilkokul çocuğuna, harfleri siyah-beyaz ve renkli biçimde sunduğunda tüm çocukların 3 renkli grafikleri seçtiğini gördü. 1936'da yapılan bir araştırmada çocukların rengi yeğledikleri, geri zekalıların kırmızı ve maviyi yeğledikleri ortaya çıktı. Woodburn 1947'de gazete okuyucularına sorular yönelttiğinde okuyucuların renkli grafiklere daha çok dikkat ettiklerini ortaya çıkardı. Bu araştırmada «**anlam**» olayı dikkate alınmamıştır. Sonuçta okuyucuların renkli grafikleri daha az sıkıcı ve kolay anlaşılır buldukları kanıtlanmıştır.

Öğrenmeyi kolaylaştıran bu görsel güç, etkili bir grafikte, «**İletişim-Etkileşim**» ikileminin oluşturulmasını sağlayabilir. Bu ikilemden akılcı bir biçimde yararlanmak ve alınacak sonuçlarla hazırlanacak grafiklerin toplumu çeşitli alanlarda yönlendirebileceği düşünülebilir. Örneğin bu alanlardan 1.si Reklamcılıktır. Çeşitli mal ve hizmetlerin topluma sunulmasında reklam grafiğinden yararlanılmaktadır. Çoğu zaman bir mamulün beğenilmesi, kalitesinden çok ambalajının rengi ve biçimi ile satın alınmasını sağlayabilir. Bir mamulün tanıtımında kullanılan çarpıcı bir afiş o mamulün satılmasını kolaylaştırabilir. Bu ya da buna benzer örnekler çoğaltılabilir. Yine 2. olarak Toplumda Okuma Alışkanlığının Kazandırılması, 3. Ağaç Sevgisinin Aşılınması, 4. Çevre Kirlenmesinin Önlenmesi, 5. Bulaşıcı Hastalıklardan Korunma tedbirleri v.b. konularda yapılacak grafik çalışmalarının da bireyleri yönlendirebileceği düşünülebilir.

KAMERA VE İLETİŞİM SANATI OLARAK GÖRÜNTÜ

Yrd. Doç. Nadi KAFALI

1 — İLETİŞİM VE SANAT

Kendi gerçek varlığı içinde, bir sanat yapıtı, özerk ve kendi kendisine yeten bir nesne olmayıp, özgül bir iletişim sistemi içinde yer alır; bu sistemde, sanatçının aldığı ve insanlara ilettiği bildirime aracılık etme işlevini görür. Böyle bir sistem dışında, bir sanat yapıtı, sanatsal değil, yalnızca maddi bir nesnedir; boyaya batırılmış bir bez parçasıdır, belli bir figürü olan bir taş, metal ya da bir selüloid parçasıdır. Bu nedenle bir sanat yapıtının iç anlamı ile varlığının yasaları ancak bir «sanatsal yaratım-sanat yapıtı-sanat algısı» sistemi içinde ele alınarak araştırılabilir.

Sanatın kökeni sorunu ancak, geçen yüzyılın sonlarında ortaya atılabilmektedir. Yani, 19. yüzyılın sonlarına kadar, bilim insan-öğlunun sanatsal gelişmesinin kökeni evresi ile ilgili hiçbir somut veri getirememiş, kuramcılar, bu konuda, yalnızca en güzel ve varsayımsal biçimde düşünmekten ileriye gidememişlerdir. Bu tanımlama gücünden yoksun olan düşünce girişimlerine, Platon, Aristoteles, Batteux ve Schiller'de rastlayabiliriz. Ancak, bu düşünürler sanatsal yaratımın özüyle ilgili düşüncelerini, sanatın karanlıklarında kalmış, gizemli ve uzak geçmişine değin uzandıramamışlardır.

19. yüzyılın sonlarında, Pireneler'de, en eski sanatın ilk anıtlarının, Pateolitik Çağ'dan kalma mağara resimlerinin bulunuşuyla temelden değişmiştir. Bu güçlü bulgular o denli şaşkınlık ya-

ratmıştır ki, kimi arkeologlar bu bulguların gerçek olduğuna bile inanmak istememişler, bunları sahte sanmışlardı. Ancak, bu ilk bulguları Batı Avrupa, Rusya ve Afrika'daki öbür bulgular izlemiştir. Böylece, yepyeni bir sanatsal kültür alanı, insanoğluna hayret verici bir bakış açısı getirmiştir.

Görsel sanatlar geçmişten bilinebildiği kadarıyla ilkel insanın 30.000 yıl kadar önce mağara duvarlarına çizdikleri resimlerle başlamıştır. Bu resimler görsel sanatların bugüne kadar bulunabilen ilk belgeleri olarak görülebilirler. «Bu resimler ve karalamalar görsel dil ile kurulan iletişimin 5000-7000 yıl önceki uygulamalarında görülen örneklerle aynıdır» (1). Mağaralara çizilmiş olan resimlerde bulunan hayvan ve avcı davranışları sanatla hareketin ilk kıpırtıları olmuşlardır. Bu ilk ressamın insan duyarlılıklarını resim diliyle ifade ediyorlar, bu sanatçılar çok güçlü bir gözlem ve doğa duyarlılığının resim dili ile ifade edilişi dediğimiz köklü içtepi ürünleri birbirlerinin üzerine yapıyor, resmi yapılan hayvanın hareketleri öylesine keskin bir gözlemlerle yüzey üzerine yansıtılıyor ki Mme. Prudhommeau'nun ilginç deneyi ile... bu hayvanların tek tek belirli bir canlandırma film tekniği ile görüntüleri alınıp bir film düzenine sokulduklarında çizgi filmlerdeki gibi hareketlendirdikleri görüldü. İşte insanın doğanın benzerini yaratma çabası daha bu dönemlerde başlıyor. Amaç varlığın maddi görünüşlerini yapma bir biçimde saptamak, varlığı süre ırmağından çekip çıkarmaktır... İlk Mısır heykeli tabaklanmış ve notronda taşlanmış bir insan mumyasıdır (2). Geometrik düzenlilikle keskin doğa gözleminin bu kaynaşımı, tüm Mısır sanatının özelliğidir. Bu özelliği, gömütlerin duvarlarını süsleyen kabartmalar ve resimlerde çok daha iyi izlenebilir.

İnsanın sanatsal-yaratıcı işlevinin kökleri insanın biyolojik varlığında değil toplumsal varlığında; insanın kendi hayvansal ön tarihinde değil, yine insanın kendi toplum tarihinde aranmalıdır. İnsanın hayvansal ön deneyimlerinden kalan biyolojik doğanın temeli, insanların toplumsal olarak gelişmesi sürecine dönüşmesiyle birlikte, insanoğlu dünyayı estetiksel olarak özümleyebilme ve sanatsal olarak edimde bulunabilme yetisini edinebilmişlerdir.

(1) Alex Strasser, *The Work Of The Science Film Maker*, Focal Press New York, London, Focal Press LTD, 1972, s. 15.

(2) ANDREBAZIN, *Çağdaş Sinemanın Sorunları*. Bilgi Yayınevi, Ankara, 1966, s. 36.

Sanatın kökenlerini pozitivist metodolojiyi itici güç olarak görüp sanatın kökeni sorusunu «oyun»da gören düşünürler de bulunmaktadır. Bu düşünürlerin en önemlileri Herbert Spencer, Grant Allen, Kant ve Schiller'dir. Bu düşünürler, felsefi-gnoseolojik bir anlam içeriği olan «oyun» kavramını ele almışlar ama oyunu, insanda ve hayvanda aynı derecede eşit olan ve sanatın kaynağını oluşturan psiko-fizyolojik ya da tümüyle salt fizyolojik anlamda yorumlamışlardır. Bu yorumlama sonucunda, sanatsal yaratımlar, estetiksel özgürlüğe ulaşma için ve çalışma dışında tüketilecek enerjiye bir süpap olmak üzere insan doğasında içerili bir gereksinimden doğmuş bir şey olarak görülmüştü.

Bu düşünürlerin bilimsel yönden yetersizliklerinin nedeni insanı ve hayvanı yan yana koyarak, sanatın kökenini tersine yorumlamış olmalarında değil, insan toplumunda bile oyunun kökenini doğru dürüst açıklayamamış olmalarında yatmaktadır. İnsanın oyun oynaması, tıpkı sanat gibi, işgüdüsel ve itkisel olarak biyolojik bir faaliyet değil, tam tersine, insanların ahlaksal ve fiziksel olarak içinde yetiştikleri toplumca düzene konmuş bir faaliyettir.

Dünyanın sanatsal olarak canlandırılarak yansıtılması daha başından beri insanlığının bilgi faaliyetinin bir biçimi olmuştur. Böyle bir şeye, sürü insanının duygusal-somut algısının henüz yakınlık kuramıyacağı ilişkileri ve bağıntıları, varlığın daha başka yanlarını da içine almaktadır. İnsanın bilimsel olarak bilgisinin ortaya çıkışı, düşüncenin soyutlama yeteneğinin en yüksek gelişme basamağında, yani öznel insan bilincini doğanın varlığının «salt» nesnellğine, sonra da toplum nesnellğine ulaşabilmek için kendi kendisini soyutlamayı yapabilmesiyle varolmuştur. Bu nedenden ötürü, her ilkel insanın kendi yaşamında olduğu gibi, kültür tarihinde de, bilim, sanattan çok sonra gelişmiştir; matematik, mekanik astronomi, felsefe ilkin köleci toplumda gelişmeye başlamışken, gentil toplumda, dünyanın zihinsel olarak özümleştirmesinin tek aracı sanattır.

Sanatsal bilginin alanına giren her nesne, «kendinde şey» olarak değil, insanlaştırılmış, manevileştirilmiş, toplumsal önem taşıyan bir şey olarak, yani, değer olarak alınır. Varlığın içerdiği değer doğrudan doğruya sanatsal bilginin nesnesi olur; bundan ötürü, insanın gerçeklikle olan ilintisi; çevresini algılayış, yaşayış, zihinsel olarak özümseyiş şekil ve biçimi, o nesnenin sınırlarının öte-

sine geçmemekte, tersine, onun kendi içinde, kendi nesnel içeriğine sıkı sıkıya bağlı, belirli bir yanı olarak varolmaktadır.

Sanat yoluyla bireyi toplumsallaştırmanın en etkin yollarını bulmak için toplumun duyduğu sürekli gereksinim tarihin akışı içinde aynen devam etmiş, sanatın en eski çağlarda oluşmuş işlevsel yapısının değişmeden kalmasına yol açmış; öte yanda, toplumun yaşam koşullarında durmadan yer alan değişimler, toplumun gereksinimleri çıkarları ve idealleri sanatsal faaliyetin daha eski çağlarda oluşmuş yapısını sürekli olarak değişime uğratmıştır. Böylece her tarihsel çağda sanat, hem sanat olarak kalmış, hem de dönüşüme uğramıştır. Her seferinde yeni gereksinimleri karşılamaya yönelmiş, ama bunu yaparken de önceden biriken sanatsal deneyimlerden yola çıkmıştır.

15. yüzyılda optik ve kimya bilimlerinin araç yapımçılarıyla yaptıkları işbirliğinin sonucunda yani bir görsel «medium» ortaya çıktı ki bu fotoğrafçılıktır. Fotoğrafın çıkışıyla Barok döneminde aşırı bir boyuta varan nesneye benzerlik tutkusundan resim sanatı da kurtulmuş oldu. Ancak, fotoğraf ve resim sanatları gerçeği yeniden yaratmaları yönünden bir benzerlik göstermiyorlardı. Çünkü ressam ne denli hünerli olursa olsun yapıtı her zaman önemli oranda bir öznellik taşımak durumundaydı. Görüntü ile gerçek arasında bir insanın varlığından ötürü görüntünün ne denli gerçeğe yakın olduğu konusunda her zaman kuşku duyulabilirdi. «Sanatçının yaratıcı imgelemi elbette gerçek cisim ve olaylarla körüklenir, ama sanatçı bunlara şekilsiz durumlarında sürdürmek yerine içinden doğan biçim ve kavramlara uygun olarak onları yeni bir biçime sokar» (3). Fotoğrafın resme oranla yeniliği -renk konusu bir yana bırakılacak olursa- temel nesnellüğinden öte gelmektedir. Fotoğrafın bulunmasından bu yana ilk kez olarak alınan nesne ile bunun anlatımı arasında nesnenin dışında başka bir şey girmemekte, insanın yaratıcı gücü olmaksızın kavranabilir dış dünyanın görüntüsü kendiliğinden oluşmaktadır.

Yeniden üretilebilen (reprodükte edilebilen) tüm sanat-gerçek yaşamımızda olduğu gibi görme ve/veya duyma duyularına bağlı bulunmaktadır. Gizli bir hareket potansiyeline sahip tüm plastik sanatların tipik özellikleri kütle ve yüzey sorunlarını birarada

(3) SIGFRIED KRACUER, *Nature Of Film*, Çev: Nijat Özön, Türk Dili Sinema Özel Sayısı, Cilt XXII, Sayı 196, Ankara 1968, s. 337.

kapsamalarıdır. Dans ve tiyatro gibi hareket sorunlarıyla doğrudan bağlantısı olanlarsa, bu plastik olgu dışında bırakılabilir ve «gösteri sanatları» adı altında alınabilirler. Bunun nedeni, bu sanatların, eğer teknik bir araçla saptanmamışlarsa kalıcılıklarının olmaması, yeniden uygulanmalarının ise karmaşık koşullar ve yorum gerektirmesidir. Oysa, resim, heykel, mimari, küçük el sanatları, fotoğraf, sinema filmi kalıcılık özelliğine sahiptir. Bu plastik eserler belirli bir malzeme -sinemada ve fotoğrafta, film, band, kağıt- üzerinde kaydedilmektedir. Bu yelpaze içindeki diğer sanat dalları bir yana bırakılırsa «film sanatı» tüm diğer sanat dallarını kapsamaktadır. Başlangıçta, sinema ve fotoğraf diğer sanatlardan türemiş olarak değerlendirilmekteydi, özellikle Lumière tarafından bile böyle değerlendirilmekteydi. «Bir icat olarak sinemanın bir geleceği yoktur». Gerçekten de onun bu sözleri söylediği günlerde sinemanın geleceğinin bir sirk eğlencesinden öte gidebileceği henüz düşünüleliyordu. «Sanatsal üretim güçlerinin gelişmesi maddi ve teknik olanaklara bağlıdır. Sanatlar arasında bu bağlılık yüzünden büyük farklar vardır. Az veya çok tüm sanatsal gelişmede bu önemli bir rol oynar. Mimari ve uygulamalı sanatlar teknik gelişmelere daha çok bağımlıdır» (4).

Her sanat türü yalnızca felsefi, ekonomik ve politik faktörler aracılığı ile belirlenemez. Bunların yanında aynı sanata aracı olan teknikte önemli bir belirleyecedir. Bu durum her zaman açık ve anlaşılabilir bir biçimde ortaya çıkmaz. belki teknik gelişmeler bir sanatın estetik sistemlerinin değişimine neden olurlarken, bazen de estetik zorunluluklar yeni bir tekniğin oluşturulması ve geliştirilmesi zorunluluğunu doğurabilmektedir. «Çoğunlukta teknik gelişmeler ideolojik ve ekonomik faktörlerin bir bileşimi olarak ortaya çıkarlar. Gerçekten de çok uzun bir süre sanatsal içtepi, teknik olmaksızın ortaya çıkamadı ve bir sanat eseri değerini kazanamadı. Bu bağımlılık çok yüzeysel olarak şöyle açıklanabilir. Roman, baskı teknikleri gelişip yaygınlaşmadan kesinlikle doğup gelişebilme olanağına sahip olamazdı. Tiyatro ise teknolojik gelişme bağlamında, aydınlatma tekniklerinin gelişmesi, sahne ve dekor tekniklerinin hızla bir değişime uğraması sonucunda radikal değişimler gösterdi» (5). Resim sanatında sanatın malzemesinin deği-

(4) AYL A ERSOY, Sanat Kuramlarına Giriş, Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul 1983, s. 104.

(5) JAMES MONACO, Film Verstehen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1982, s. 60.

şip gelişmesi, onu mağara duvarlarından fresk ve rölyeflere, tuale, böylelikle de giderek taşınabilir sanat eserleri biçimini almasına neden oldu. Yağlıboyanın bu sanata katılması, renk ile yeni boyutlara ulaşılmasını sağlarken, kalıcılık ve gelişmenin de kapısını araladı.

Bir sanat biçimi, birbirinden farklı ancak özdeksel olarak bir-biriyle bağlantılı iki işi birden yerine getirmek zorundadır; bunların ilki, sanatsal bir içeriğe cisim verme; ikincisi ise başlıbaşına bu içeriği iletme ile yükümlüdür.

A — İLETİŞİM

Her sanatsal içeriğin bildirimsel özünün belirlenebilmesinde bir başlangıç noktası konulamamaktadır; çünkü, insanın edindiği her bildirim, kendi varlığı gereği bir bilgi sürecidir. Bu söylenenlerden bir genelleme yapılacak olursa sanatı şöyle tanımlayabiliriz; sanat, özgül bir bilgisel olarak yönlendirilmiş bildirim edinmek, bu bildirimini korumak ve bir dizi imgesel işaretler sistemi yoluyla bu bildirimini öteye iletme üzere insani değer alanının modellendirilmesinin tür ve biçimidir.

Kendi gerçek varlığı içinde bir sanat yapıtı, özerk ve kendi kendine yeten bir nesne değildir ve özgül bir iletişim sistemi içinde yer alır. Öyle ki, bu sistemde, sanat yapıtı, sanatçının aldığı ve insanlara ilettiği bildirim aracılık etme işlevini görür. Bu türlü sistem dışında düşünüldüğü durumda, bir sanat yapıtı, sanat yapıtı değil yalnızca boyaya batırılmış bir bez parçası, figürü olan bir taş, metal ya da bir film parçasıdır.

Bu nitelendirmenin ışığında kavram olarak iletişim, «sadece bir bireyin bir başka bireye yaptığı herhangi bir etki olmasının ötesinde, bir paylaşma eylemi, bir kişiler arası ilişkiler olarak düşünülmeye başlanmıştır» (6). Özde iletişim yaşamımızda o denli yaygın bir olgudur ki, çoğu kez iletişim kavramının farkına varmayız. «Bunun yanı sıra her birey iletişime doğuştan yetenekli olduğunu varsayar, karşıtını düşünmez. Çünkü, herkes, toplumsal yaşamın her anında iletişimde bulunur. Gerçekten de eğer bir an

(6) WILBUR SCHRAMM, «İnsansal Haberleşmenin Doğası», A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, (Çev. ÜNSAL OSKAY) Cilt: XXIII, No: 1, Ankara 1968, s. 432.

iyi bir iletişim yeteneğine sahip olamadığımızı düşünerek, çevremizle ilişki kurabilmemizin o denli güçleştiğini görebiliriz. Toplumsal yaşamda insanlar çevrelerinden aldıkları iletilere göre davranışlarını oluştururlar. Bunun da ötesinde çevreyle alınıp verilen iletiler aracılığıyla özeleştirmeler yapılarak, bir süreç içinde bireyler kişiliklerini tanımlarlar» (7).

İletişim kavramının toplumbilimsel açıdan yapılan tanımlaması Toplumbilim Terimleri Sözlüğünde şu şekilde yapılmaktadır: «Düşünce ve duyguların, bireyler, toplumsal kümeler, toplumlar arasında söz, el, kol hareketi, yazı, görüntü vb. aracılığı ile değiş-tokuş edilmesini sağlayan toplumsal etkileşim süreci». dir. Hatta, etkileşimin tepki boyutu bazen daha ön plana alınarak; «ileti, eğer herhangi bir tepki almıyorsa, iletişim söz konusu değildir» (8) nitelendirmesi yapılmaktadır. Anlaşılacağı gibi, genel anlamıyla iletişim kavramı, birbirlerini etkilemek amacıyla olan iki öge arasında oluşan bir etkileme olgusunu ifade etmektedir. Bu yapıyla bu kavram bir davranış biçimidir. Bu bağlamda iletişim kavramı;

— İnsanlar arasında duygu ve fikirlerin akışıdır.

— Bir kimsenin düşünce ve duygularını diğerine açık seçik olarak belirtmesi sürecidir.

— Bireyler arasında anlamları ortak kılma sürecidir.

— Bir kaynağın bir oluk üzerinden alıcıya iletilmesi sürecidir.

— Seçilmiş bir haberin, bir haber kaynağından belli bir uzaklığa iletilmesi sürecidir.

Özetlenirse, iletişim kavramı; süreç, etki düşünce, haber duygu, ifade, anlam, mesafe, temel eğitim becerileri gibi birçok kavramı içeren karmaşık ve çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır (9).

Temelde yüzyüze iletişim ögelerini kullanan, ancak gerek kullanılan amaçlar gerekse de, hitap ettiği alıcılar açısından, yüzyüze iletişimden farklılıklar taşıyan; gündelik yaşamımızda en az yüzyüze iletişim kadar kullandığımız, katıldığımız, bizi büyük oranda etkileyen ve hatta yönlendiren kitle iletişim araçlarıdır. Buna bağlı

(7) ROGER E. WILLIAMS, «Genel İletişim Kavram ve Modelleri» Kurgu, EİTİA TOEF Dergisi, (Çev. AKIN ERGÜDEN) EİTİA Yay. No. 217/141, Eskişehir 1979, s. 282.

(8) THOMAS R. NILSEN, «On Defining Communication» Foundations of Communication Theory, Harper and Row Publishers, New York 1970, s. 18.

(9) A.g.k., s. 8.

olarak, iletişim; toplumsal yaşam içinde bireyin davranışını da içinde bulundurduğu için, toplumsal çevreyi de derin bir şekilde etkilemektedir.

İletişim süreci, işleyişi anlamında, bitakım basit temellere sahip olmakla birlikte; çağcıl yapıya sahip toplumlarda artık, toplumsal yapı içinde gerçekleşen ilişkiler açısından son derecede karmaşık bir yapıya sahip olmalarına koşut olarak, aynı zamanda da iletişim bakımından da çok yönlü ve karmaşık bir yapılamaya ihtiyaç göstermektedir. Anılan yapıdaki bir işleyiş, artık eski toplumsal yapılardan daha geçerli olan yöntemlerinden farklı, başka birtakım oluklarla geçerlilik kazanmaktadır. Günümüzde insanlar, iletişim yoluyla, birbirlerine eskisine oranla daha çabuk ve farklı yerlerde ulaşabilme gereksinimi duymaktadırlar. Toplumsal ilişki ve etkileşim gereği ile, belli birtakım iletilerin, başkalarına ulaştırılması için, yüz-yüze görüşmenin kaçınılmaz ve tek yol olduğu eski dönemlerin tersine; içinde yaşadığımız toplumsal yapılanmada, gerek hız ve gerek zaman açısından oluşumlar nedeniyle ortaya çıkan iletiler, ancak bazı araçlar kullanılarak farklı yerlerdeki alıcılara ulaştırılabilmektedir. Başka deyişle, iletişim süreci yapısal olarak aynı kalmasına rağmen kaynaktan alıcı arasındaki mesafe uzaklaşmıştır. Bu bağlamda; bir kimsenin bildiği ya da tasarladığı bilgiyi, duyguyu, kaniyi ya da düşünceyi; toplum içindeki tanıdığı kişilere yüz-yüze görüşme yoluyla aktarması iletişimi gerçekleştirmenin bir yöntemidir. Ancak, sözü edilen kişi; bildiklerini ya da tasarladıklarını farklı yerlerde bulunan çok sayıdaki bireylere; kitle iletişim araçları adını verdiğimiz gazete, sinema, radyo, televizyon vb. olukları kullanarak «kişilerarası» ya da yüzyüze iletişim boyutundan çıkıp; tam anlamıyla bir «kitle» iletişimi boyutuna ulaşmaktadır. Burada vurgulanması gerekli olan nokta şudur; kitle iletişiminde alıcı belli bir «belirsizliğe» sahip bulunmaktadır. Bir başka deyişle, kitle iletişiminde alıcı sayısı sınırlandırılmaz. Bu nedenle ulaşılacak istenenlerin dışında da başka alıcılar söz konusu olabilir. İletişim araçlarının teknik gelişkinliği ve yaygınlığı kaynağın alıcıyı kesin olarak sınırlayabilmesi önlemektedir. Kitle iletişiminin en genel tanımlamalarından bir tanesi Toplum-bilimleri Terimleri Sözlüğünde şöyle yapılmaktadır: «Kamuoyunu biçimlendiren basın, radyo, televizyon, sinema vb. gibi iletişim ve yaymaca yol ve araçlarının işleyiş süreci» dir. Toplumbilimsel bakış yöntemi ile yapılan bu tanımlamanın dışında kitle iletişimine işleyişi bağlamında yaklaşan bir başka tanımlama da şöyledir; «Çe-

şitli yapılardaki insanlardan meydana gelmiş bir topluluğa, kitle iletişimi yapabilmek amacıyla geliştirilmiş araçlar aracılığıyla bilgi, duygu, düşünce ve kanıların ulaştırılmasıdır» (10). Bir başka bağlamda kitle iletişiminin bir tanımını da şöyle yapabiliriz. «Kaynak kesimin, paylaşma ve etkileşme amacı ile bilgi, düşünce, duygu, kanı ve tutumları alıcı kesim durumundaki büyük ve dağınık bir kitleye, kitle iletişimini gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş araçlarla iletilmesi sürecine «kitle iletişimi» adını verebiliriz» (11).

Bilimsel bir bildirim, her türlü işaret sistemiyle ifade edilerek bir sistemden öbürüne geçişte rahatça kod değiştirilebilirken, sanatsal bir bildirimi, kendisini cisimlendiren imgesel işaretten sökmek olanaksızdır. İşaretin yapısı, her zaman için, iletmek zorunda olduğu anlamın yapısıyla belirlenmektedir. Bu yüzden, soyut bir anlamın aktarılabilmesi için, insanoğlu tarafından her türlü sanatsal kod ve her türlü söze bağlı dil uydurulmuştur. «Bu nedenle de, söz düşüncenin maddileştirilmesinin en önemli ve en güçlü aracı haline gelmiştir; çünkü söz, soyut düşüncenin ürünlerini kendisine en uygun şekilde cisimlendirebilecek güçtedir. Buna karşılık, sanatta, sanatsal olarak kullanılmış, şekillendirilmiş, üstünde çalışılmış bir söz sanatsal bir içeriğe cisim verebilecek, aynı geçerlikte birçok aracı oluşturur. Çünkü dünyanın insanlar tarafından şiirsel, fikirsel - coşkusal bir şekilde özümleşişi, entellektüel kuramsal bilgidен sonsuz daha zengin, daha karmaşık ve daha çok katmanlıdır. Bütün bu zenginliği ifade edebilmesi için sanatın daha başka, daha değişik dillere (heykel dili'ne, resim dili'ne, müzik dili'ne, kareografi dili'ne, söze bağlı-edebi dil'e) ihtiyacı olduğu gibi; öbür sanatların dilleri'ne kapalı olup, gerçekliğin şiirsel algılanışının çeşitli yönleriyle alanlarının kavranmasını olanaklı kılacak dillere de ihtiyacı vardır. Bu bakımdan sanatsal bildirim'in çok katmanlı karakterde oluşu, sanatta çeşitli sinyallere yer veren bir dizi işaret-sistemi'nin gelişmiş olmasını gerektirir. Pek tabii, bu sinyallerin görme işitme duyularına açık olması da gerekir, çünkü insanların bilinciyle doğrudan bağıntılı olup, sanat yapısında içerili zihinsel bildirimi iletebilecek olan duyu organları bunlardır» (12).

(10) OYA TOKGÖZ, Türkiye ve Ortadoğu Ülkelerinde Radyo-TV Sistemleri, A.Ü. SBF Yayınları No: 343, Ankara 1972, s. 34-35.

(11) AYSEL AZİZ, Radyo ve Televizyona Giriş, A.Ü. SBF Yayınları No: 393, Ankara 1978, s. 1.

(12) MOISSEJ KAGAN, Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat, Altın Kitaplar Yayınevi, 1932, s. 313, 314.

Görsel ve işitsel (ya da ayrıca, tiyatrodaki ve sinemada olduğu gibi, hem görsel hem de işitsel) sinyallerin sınırları içinde, sanat yaratımı, imgesel işaret kurmanın her türlü aracına hizmet edebilir. Çünkü, sanat, soyut anlamları değil, somut anlamları iletir. Bu durumda canlandırıldaki somutluğu yeniden betimlemenin, betimlenendeki somutluğu yeniden yarattığını, sanatsal anlamın ise, çoşkusal şekilde somut olduğunu unutmamamız gerekir.

Sanatsal bildirimdeki bu somutluk, işareti cisimlendiren şu özellikleri belirlemektedir.

1) — İşaretin çifte bir eğilim, yani nesnel- öznel bir eğilim ve ikili bir anlam, yani, akılsal ve çoşkusal bir anlam taşımaması olanaklı kılan, imgesel yapısı.

2) — İşaretin ifade edilmiş olan anlamla ayrılmaz bağını; öyle ki, anlamdaki en küçük değişiklik işarete bir değişiklik ortaya çıkacağı gibi, işarete en küçük bir değişiklikte anlamda bir değişikliğe yol açar.

3) — İşaretin katı, «gramatik» bir sistem içinde düzenlenebilmesinin olanaksızlığı, ki sanatsal bir «sözdiziminin» ya da sanatsal bir «algoritma»nın katı kurallarının varlığı da bunu yine aynı şekilde olanaksız kılar;

4) — Sanatsal dilin çok geniş değişkenliği, şöyle ki, işaret sistemleri, çeşitli sanat dallarında asli bir değişime uğradığı gibi, sanatsal kültürün her gelişme evresinde her büyük sanatçının kendi bireysel yaratımı haline gelir (bir Gogol'un, Dostoyevski'nin, Vrubel'in, Block'un, Mayakovski'nin Şastakoviç'in, Brecht'in, Chaplin'in, Matisse'nin, de Corbusier'in bir daha yinelenemeyecek olan kendilerine özgü sanatsal dili anımsayalım).

5) — Bütün bunlardan çıkan sonuç da şu ki, sanat biçimi, bir imgesel işaret modeli ve sistemi olduğu kadar, maddi bir konstrüksiyon ve özgül bir dil olup, estetiksel ve iletişimsel değer taşıyıcısıdır (13).

Sanat ürününün iletişimsel içeriğinin belirlenebilmesi için bir başlangıç noktası konulamamaktadır; çünkü, bireyin edindiği her bildirim, kendi varlığı gereği bir bilgi-sürecidir. Bu söylediklerimizden bir genelleme yapacak olursak sanatın iletişimsel yönü

(13) A.g.k., s. 314-315.

üzerinde şöyle bir tanımlama yapabiliriz: «Sanat, özgül bir bilgisel ve değer-yönlendirilmiş bildirim edinmek, bu bildirimini korumak ve bir dizi imgesel işaretler sistemi yoluyla bu bildirimini öteye iletmek üzere, insani değer alanının modellendirilmesinin şekli ve tarzı'dır (14).

Sinema ile diğer sanatlar arasındaki en temel farklılık, filmde uzay ve zaman sınırlarının akıcı oluşunda yatmaktadır. Uzay, bir bakıma dünyasal, zaman ise bir bakıma uzaysal niteliktedir. Plastik sanatlarda, sahnede de olduğu gibi uzay durgundur, hareketsizdir, değişmez, herhangi bir yöne ya da amaca yönelik değildir. Her bölümde homojen bir nitelik taşıdığından ve bölümlerin hiçbiri dünyasal olarak bir diğerinin üzerine binmediğinden, onun içinde serbestçe hareket edebiliriz. Hareketin gelişimleri sahne değildir, herhangi bir yöne ya da amaca yönelik değildir. Her bölümde homojen bir nitelik taşıdığından ve bölümlerin hiçbiri dünyasal olarak bir diğerinin üzerine binmediğinden, onun içinde özgürce hareket edebiliriz. Hareketin gelişimleri sahne değildir, herhangi bir yavaş ve süreli gelişmenin de evreleride değildir.

2 — GÖRSELLİK VE İLETİŞİM

İnsanlarda tarih boyunca görsel ilgiler hareket üzerinde yoğunlaşmış ve giderek görüntünün hareket izlenimleri aşarak doğruca devinin görüntü ya da imge aşamasının dinamik olgularına ulaşılmıştır. Devinin sorunun eski ya da yeni dinamikleri içinde en ilginç görünen yanı, bir imgenin doğal ya da mekanik nesne devinimini öykünmesiyle, bir başka türden imgenin özgün biçimiyle bağlantılı olan doğruca sanatsal nitelikte bir hareketin elde edilmiş olması arasındaki ayırmadır. Bunların birincisine doğal, ikincisine ise soyutlanmış devinin adı da verilebilir.

Bir fotoğrafçı ve bir film kameramanın görevleri arasındaki farklılıkların neler olduğunu belirlemeden önce fotoğraf ve film arasındaki ayrımların neler olduğunu ortaya konması bizim için önem taşımaktadır: Yüzyıllar boyunca resim sanatı o denli büyük gelişimler gösterdi ki, sanatçılar görünür gerçekliği renge, perspektife ve yaşama sadık kalarak en küçük ayrıntılarına değin betimleyebilir bir hale gelmişlerdi. «İlk olarak 1938'de Daguerre do-

(14) A.g.k., s. 315.

ğal nesnelerin ışıklı görüntülerini elde etti. Ardından hemen üç yıl sonra Talbot negatif-pozitif işlemi bularak ve aynı yıl optikçi Voigtlander o dönem için olağanüstü bir yaratıcı olan, matematikçi Petzval tarafından hesaplanmış bir objektifi bulunan ilk metal kamerayı üretti» (15).

Fotoğraf tekniğinin temel araçları biliniyordu ancak, ışık duyarlılığı ve fotokimyasal kartların oluşabilmesi için bilinmesi gereken daha birçok şey ve zaman vardı. Fotoğrafın bulunduğu ilk yıllarda rengin dışında çekilmiş fotoğraflarla çizilmiş resimler arasında önemli bir fark yok gibi görünmekteydi. Her iki sanatta doğayı ayrıntılarına sadık ve tam anlamıyla yansıtmaya büyük bir özen göstermekteydiler. Ancak, her iki teknikte yaşamı yalnızca tek bir zaman noktasında betimlemekteydiler. Doğal duruma tam bir uygunluk göstermelerine karşın yine de aynı ölçüde dondurulmuş gibi gözükmekteydiler. Fırça ve kamera ayrıntıya sadık ama devinimsiz görünür gerçeğin betimlenebilmesinin iki ayrı gereciydi. Fotoğrafçılık, nesnenin yarattığının aynısını daha kısa bir zaman dilimi içinde gerçekleştirerek resim sanatının bu işlevini elinden alıyordu.

Bu nedenle resim sanatının başka yollara başvurması gerekliliği ortaya çıktı. Resim doğanın canlılığını betimlemek istediği için açık havaya çıktı. Böylece bir «açıkhava ressamlığı» oluştu. Sanatçılar doğayı insanlar tarafından tüm renkli ve hareketli çeşitliliği içinde betimlemek istiyorlardı. Pleinarizm ve izlenimciliğin resamları (1840-1900 yılları arasında) ayrıntı natüralistlerine doğanın çok titiz bir biçimde kopya edilmesiyle asıl olanı kaçırdıkları suçlamasını yönelttiler. Pleinaristler doğanın canlılığını vurgulamaya önem vererek doğayı ayrıntıya kaçınmadan veriyorlardı. Onlara göre canlılık tüm nesnelerin tam bir yeniden üretimini içermekteydi. Bu görüş modern fizikte Heissenberg'in «belirsizlik ilişkisi» nin bir başka biçimde kendisinin kanıtlanması olarak kendisini gösteriyordu. Bu görüşe göre; hareketli bir parçanın hızının artması ölçüsünde, yerinin saptanması o denli güçleşmektedir. Yerleştirme, ancak, izlenen parçacık yerini gözlem noktasına göre değiştirmezse, yani hareketsiz kalırsa tümüyle doğru olarak oluşabilmektedir.

(15) HILMAR MEHNERT, *Film Fotografie und Fernsehfilmfotografie*, Web Verlag, Leipzig, 1971, s. 22.

1840 yılında resim sanatı, doğa nesnelere çizmenin daha fazla zorlanmayacağı anlık bir betimlemeyi başardı. Bu nedenle, yaşamın betimlenmesi istendiğinde tek çare olarak kalan çözüm yoluna gidilmesi zorunluydu. Yaşam hareketle bağımlıdır ve devinmek belirli bir zaman süreci içinde yerini değiştirmek anlamına gelmektedir. Tek bir resimdeki hareketi betimlemek için doğa nesnelere'nin kontrollerinin açılması gerekiyordu, ancak böylelikle rüzgârdaki yaprakların kımıldanması havanın dalgalanması, duyarlı hareketleri yakalamak ya da güçlü hareketlerin ifade edilebilmesi sağlanıyordu. Bu izlenim rastlantısalmış gibi etki eden görüntü çerçevesi ile güçlendiriliyordu. Tümünüyle devinimsiz olarak resmedilmiş ya da fotoğrafik gerçekliğin naturalistik resimleri ayrıntısı tam olmayan kopyalardan bu şekilde ayrılıyordu.

Film, başlangıcından itibaren tek büyük deney alanı idi. Bu dönem buluşlar dönemini (1832-1896) ve aynı zamanda öncülerin dönemi (1895-1908) ile yine filmin bir sanat olduğu zaman dilimini (II. Dünya Savaşının sona ermesine değin geçen süre) kapsamaktadır. Belâ Balazs'ın da saptadığı gibi film hâlâ bu dönemde -sinemanın ilk yıllarında- eğitim geleceği olmayan ve zevkten yoksun bir panayır numarası idi. Bu dönemde mümkün olabilecek herşey denendi, uygulandı ve edimlerin büyük bir çoğunluğu bir köşeye atıldı. Film bir yandan gerçeğin öznel bir biçimde görülen hareketli görüntüsünü öte yandan düşünceler dünyasını doğal öğeler yardımıyla sunmak zorundadır. Bu nedenle de bu iş için o zaman hiçbir aracın (medium'un) sahip olmadığı kadar güçlüydü.

1902-1909 yılları film yönetiminin başlangıcı olarak belirtilebilir. Film öncüleri olarak adlandırılan bu döneme (1893-1908) «yükselmenin Gelişmesi» dönemi eklenmektedir. (1909-1914). Bu yıllarda amerikan filmleri en fazla 20 dakikalık bir gösterim süresine sahipken, Avrupa'da çoktan beri iki saatlik gösterim uzunluğuna sahip filmler üretilmekteydi.

Görsel sanatlar her zaman koruyucu bir kabuk içinde varolmuşlardır; başlangıçta bu kabuk gizemli ya da kutsal birşeydi. Bu kabuğun bir de maddesel yanı bulunmaktaydı: Bu yapıtın içine oturtulması ya da içinde saklanması için yapılan yer, mağara, binaydı. Başta yaşantısı olan sanat yaşantısı, yaşamın geri kalan şeylerinden ayrıldı -bu da sanatı amaca göre kullanabilmek için yapıldı. Sonra sanatın sarıldığı kabul toplumsal birsel oldu. Yöne-

tici sınıfların ekinine girdi. Bu arada bu sınıfın yaşadığı saray ve evlerin içinde insanlardan ayrıldı, koparıldı. Bütün bunlar sırasın- da sanatın yetkisi koruyucu kabuğun taşıdığı özel yetkiden ayrı- lamaz oldu.

Çağdaş yeniden canlandırma araçlarının yaptığı, sanatın bu yetkisini kırmak ve onu -ya da bu araçların yeniden canlandığı imgeleri- koruyucu kabuklarından kurtarmaktı. Tarihte ilk kez sa- nat imgeleri gelip geçici, her yere taşınabilen, değeri maddesine bağlı olmayan, kolayca bulunabilen, değersiz bedava şeyler oldu- lar. Dilin bizi sarıp sarmaladığı sardılar çevremizi. Yaşamın genel akışına karıştılar; bu akış üzerinde kendi başlarına hiçbir etkile- yici güçleri kalmadı artık» (16).

«İmgeler başlangıçta orada bulunmayan şeyleri gözde canlan- dırmak amacıyla yapılmıştır. Zamanla imgenin canlandığı şey- den daha kalıcı olduğu anlaşıldı. Böyle olunca imge bir nesnenin ya da kişinin bir zamanlar nasıl görüldüğünü -böylece konusunun eskiden başkalarının nasıl görüldüğünü de- anlatıyordu. Daha sonraları imgeyi yaratanın kendine özgün görüşü de, yaptığı kay- dın bir parçası olarak kabul edildi. İmge Y'nin X'i nasıl gördüğü- nü kaydeden birşey oldu. Bu da, bireysellik bilincinin gittikçe ar- tan bir tarih bilinciyle birlikte gelişmesi sonucunda olmuştur» (17).

«Bugün biz geçmişin sanatını hiç kimsenin görmediği bir bi- çimde görüyoruz. Aslında bambaşka bir biçimde algılıyoruz.

Bu değişiklik, perspektif geleneği denen şeyin aracılığıyla gös- terilebilir. Yalnızca Avrupa sanatına özgü olan yeniden doğuş'un başlarında yerleşen perspektif geleneğinde herşey bakan kişinin göâriş açılarına göre düzenlenir. Tıpkı bir deniz fenerinden çıkan ışınlarla benzer; ama dışarı doğru çıkan ışınlar yerine burada görü- nen sanki içeri doğru ilerler. Geleneklere uyularak bu görünümlere «gerçek» denmiştir. Perspektif bir tek gözü, görünen nesnelere dün- yasının merkezi yapar. Herşey sonsuzluktaki kayma noktası gibi gözün üstünde toplanır. Görünenler dünyası seyirciye göre bir za- manlar Tanrıya göre düzenlendiği biçimde düzenlenmiştir» (18).

«...İki boyut ve dolayısıyla iki çizgi, açı kavramları öylesine güç kazanmıştır ki, Rönesans devrinde çizgisel perspektif bulun-

(13) JOHN BERGER, *Görme Biçimleri*, Metis Yayınları, İstanbul 1988, s. 32-33.

(17) A.g.k., s. 10.

(18) A.g.k., s. 16.

muş, yani, üç boyutun iki boyut içinde gösterilmesi imkanı doğmuştur. Kartezyen kavramla iki boyut anlayışına eklenen kodlama sistemi ile objenin fiziksel değerleri incelenebilir, analiz ve sentez edilebilir bir hale gelmiştir. Görüntüde çizgisellik kavramı batı anlayışına tekrarlamayı, birleştirmeyi, çoğaltmayı getirmiştir. Dince de desteklenen «görüntü yapma» gereği batı insanlarında mekanik imkânlar ve yöntemlerle manevi rahata ve manevi değerlere erişebileceği inancını geliştirmiştir» (19)

Yeniden üretilebilen sanatlar tümüyle yeni bir dil formu oluşturmuşlardır ve bu yeni dil formu, her an daha ileriye doğru bir gelişmeyi içermektedir. Görsel sanatların tümü, gerçek yaşamımızda olduğu gibi görme ve işitme duyularına dayanmaktadır. Bunlar film, plaka ya da bir band üzerine saptanabilmektedir. Bu yelpaze içinde diğer sanat dalları bir yana bırakılacak olursa, film sanatı gerçekten de tüm eski sanat dallarını kapsamaktadır. Filmin ilk bulunduğu yıllarda film, ve fotoğraf doğal olarak diğer sanatlardan türemiş olarak görülmekteydi ki bu durum Luis Lumière tarafından bile ayrılanamamaktaydı. «Bir icat olarak sinemanın herhangi bir geleceği yoktur». Gerçekten de onun bu sözleri bu sözleri söylediği günlerde gerçek buymuş gibi görünmektedir. Sinema gelişimi içinde tüm eski sanat biçimlerini sırasıyla kullandı, kendisi için bu eski sanatlardan organik olarak yararlandı. İlk film denemeleri resmin sinemada kullanılması, romanın sinemada kullanılması, dramının (tiyatronun) ve diğerlerinin sinemada kullanılması biçiminde olmuştur. Bu yolla yavaş yavaş hangi sanat formlarının sinemada kullanılamaz olduğu görülmüş, kısacası sinema sanatı başlangıç dönemlerinde başka sanatları kopye etme projesi içinde kendi kendisini geliştirmiştir. Filmin nötral şablonu, Roman, Resim, Drama ve Müzik üzerinde bulunduğu ortaya çıkan şey bu sanatlara oranla çok daha yeni bir gerçek olmaktadır. Yeniden üretilen sanatlarda herhangi bir sınırlama ve engelleme olmaksızın resim, müzik, roman ve sahne draması, bunlara ek olarak mimari- bu yeni gelişmekte olan sanat dilinden önemli ölçüde yararlanmış ve etkilenmişlerdir.

Sanat ve kitle ilişkilerinin en somut çerçevesi, kuşkusuz hep birlikte görmek ve izlemektir. Yaygın iletişim ortamında ise bu somut çerçeveye yetinilmeyebilir. Çünkü basılı araçlar ve TV in-

(19) KEZBAN TAMER, «Doğunun ve Batı'nın Görsel Anlayışı Üzerine Notlar», A.Ü. A.Ö.F. Doktora seminerleri. basılmamış Ders notları, 1981-1982, s. 5.

sanların biraraya toplanmalarını gerektirmez, sanata ilişkin bir olguyu da, herhangi bir haber gibi kitleye dağıtır. Toplumun farklı kesimlerinden bir kalabalıksa, ancak sinema salonunda biraraya gelebilir. Aynı topluluk düzenine tiyatro ya da konser salonlarında rastlanmaz. Sanatın büyük ölçüde yaşama karışmasında sinemanın oynadığı rol yadsınamaz. Bunun anlamı, görsel dilin giderek güç kazanmasıdır.

«Sinema bizlere birşeyler öğretir.» dediği zaman, sinemanın kendine özgü bir dili olduğu sorunuyla karşı karşıya kalırız ve sinematografik dilin, sosyal bir olgu olarak bir dil çeşidi oluşturup, bize özgün benzerlikler ve farklılıklar sistemini keşfetmek olanağını sağladığını görürüz.

«Bu farklılıklar ve birleşimler mekanizması sinema dilinin iç yapısını belirler. Ekrandaki her görüntü işarettir, yani bir işaretleme ve enformasyon taşıyıcısıdır. Bununla birlikte, bu işaretleme çifte karakterli olabilir. Bir yanyıla gerçek dünyadaki nesnelere ekrandaki salt reproduksiyonlarıdır, ekrandaki görüntülerle nesnelere arasındaki semantik bir anlam bağıllığı kurulur. Objeler ekranda görüntülenmiş olan imajların işaretlenmesi (signification) olurlar. Diğer yanyıla imaj-görüntüler ek işaretlemelerle doldurulabilir, bunlar zaman zaman hiç beklenmedik cinsten de olabilir. Aydınlatma, montaj, ani plan değişimleri, hız değişimleri vb. ekrandaki görüntüye tamamlayıcı işaretlemeler olarak katılabilir, böylece görüntü sembolik, metaforik, metonimik özellikler kazanabilir.» (20).

Tansuğ'un bu görüşlerine ek olarak yaklaşık olarak aynı bağlamda André Bazin'de «Şüphesiz her sanat, sanatçının söyleyebileceği bir şeyi olduğu ve bunu bu araçla söylediği ölçüde, kendine göre bir dildir. Bir tablo da bir şiir gibi bir işaretler düzenlemesidir; sonucu, duyguları ve düşünceleri aktarmaktır. Sinema bu yüzden öbür sanatların bir devamı olmaktan başka bir şey değildir. Ancak, sinemanın anlatım olanakları geleneksel sanatlardakinden öylesine zengin ve değişiktir ki, sinemayı ayrıca ele almak ve konuşma diliyle gerçekten boy ölçülebilen tek anlatım tekniği saymak daha doğru olur» demektedir (21).

(20) SEZER TANSUĞ, Herkes İçin Sanat, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1982, s. 287.

(21) ANDRÉ BAZİN, Çağdaş Sinemanın Sorunları, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1972, s. 19.

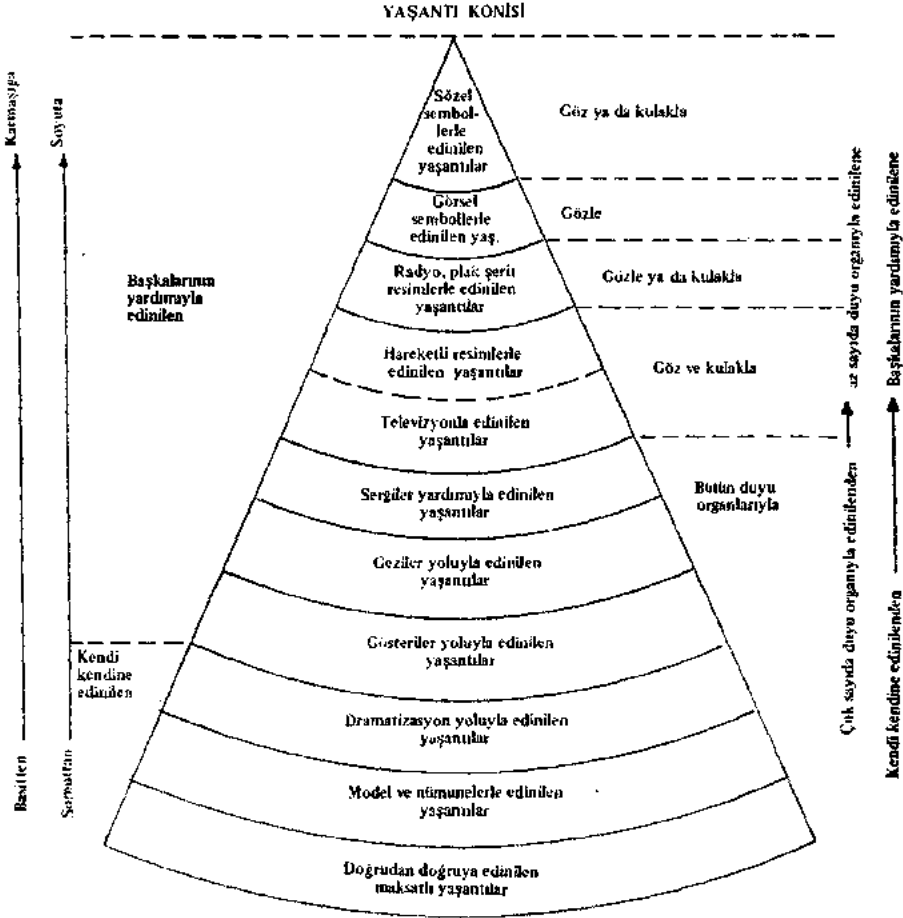
Yirminci yüzyılın ilk yarısı boyunca tekniğin tam ve etkin bir biçimde belirlediği yeni anlatım yöntemleri ve bu arada ve en yeni buluşların yarattığı olanaklar çerçevesinde dramaturji yeni boyutlara kavuştu. Film, radyo ve televizyonun birer kitle iletişim ortamı olarak ve hergün giderek daha da yaygınlaşarak tüm dünyaya yayılması sonucunda tiyatronun bugün artık bu yeni kitle iletişim araçlarını yok sayıp yadsıması düşünülemez. Bunların içinden filmin getirdiği -bir başka deyişle film kamerası- çok yeni bir bakış noktasını içermektedir. Denilebilir ki, bu çok zor gerçekleştirilebilen bir özel dramaturjidir. Bir buna kamera dramaturjisi diyebiliriz. Bu durum yalnızca film için geçerli olan özel bir durum değildir. Aynı zamanda küçük bir takım kurul dışılıklarla aynı zamanda televizyon için de kullanılabilir niteliktedir. Görüntünün kaydedilebilme yöntemlerinden bağımsız olarak (naklen, film, band kayıt) görüntünün elde edilebilmesi her alanda kamera aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Kamera ve donanımının çok yönlü kullanım olanaklarını sunması bir yönetmen ya da görüntü yönetmenine çeşitli sayılarda anlatım biçiminin kullanılabilmesi olanaklarını sağlar. Ne yazık ki, günümüzde artık teknik alanda yapılan yenilikler göklere çıkarılmakta, bu alanda oluşabilecek anlatım biçimleri ya unutulmakta ya da yerinde saymaktadır.

Bir film yapımını iletişim açısından ele aldığımız da görürüz ki, bir film yönetmeni, belli bir filmin yapımı sırasında çevrede gerekli düzenlemeleri yaparken bazen kaynak olarak, çoğu zaman da çeşitli iletişim kaynaklarını bir filmin gereklerine göre bir düzenleyici olarak görev yapar. Bir kaynak olarak görev yaptığında ileteceği şeyleri türlü semboller kullanarak kodlar ve çeşitli filmik yöntemler aracılığı ile izleyiciye iletir. Çeşitli kaynakların düzenleyicisi olarak görev yüklenildiğinde ise, seyircilerin, konunun gelişimine göre, çeşitli kaynaklarla etkileşip iletişim kurarak, çeşitli etkinliklere girişme ve çeşitli uyarılarla karşılaşma yoluyla edinecekleri yaşantılarla yeni şeyler öğrenmelerini ve yeni kavramlar geliştirmelerini sağlamaya çalışır.

Ünlü bir eğitim teknolojisi olan Edgar Dale'in «Yaşam Konisi» adını verdiği çok esnek bir yapıya sahip olan üçgen biçimindeki model öğrenmeyle ilgili olan ilke ve araştırma sonuçlarını içerdiği gibi, aynı zamanda görsel ve işitsel bir iletişim aracı olan sinemaya da uygulandığı zaman, bu iletişim aracının öğrenme yönün-

Şekil I Yaşantı Konisi



Kaynak : Çilenti, Kamuran; **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1984, s. 56.

de ne denli etkili bir araç olduğunu açıkça ortaya çıkarabilecek niteliktedir.

«Yaşantı Konisinin dayandığı bilimsel ilkeler şöyle sıralanabilir:

1) — Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.

2) — En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize -yaparak- öğrendiğimiz şeylerdir.

3) — En iyi öğretim, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

4) — Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimiz yardımıyla öğreniriz.

Bu ilke sonuçlara uygun olarak Dale'in modelinde:

1) — Kavramların oluşumuna temel olan yaşantı çeşitleri sırası göz önünde tutularak bütün duyu organlarıyla edinilebilecek somut ürünü yaşantılar konunun tabanına, başkalarının yardımıyla edinilebilecek soyut yaşantılar sırasıyla daha yukarılara yerleştirilmiştir.

2) — Bireylerce kendi kendine edinilebilecek yaparak öğrenme ürünü yaşantılar koninin tabanına, başkaları yardımıyla edinilebilecek yaşantılar ise daha yukarılara konulmuştur.

3) — İkisinden biri göz olan iki duyu organı söz konusu olduğunda, diğer şartlar eşitse, gözle edinilen yaşantılar koninin tabanına daha yakın bir düzeye yerleştirilmiştir.

4) — Daha basit yaşantılar koninin tabanına, karmaşık olanlar ise sırasıyla daha yukarılara konulmuştur.

Böylece, tabanında somut, yukarıya doğru gitikçe soyutlaşan, en tepeden de tamamen soyut yaşantıları kapsayan koni şeklinde bir model meydana gelmiştir» (22).

Koninin en tabanında gerçek olayları yaşayarak kazanılan edimler bulunmaktadır. İkinci basamakta yine beş duyu organı öğrenme faaliyetine katılmakta, bu basamakta model ve örnekler

devrede bulunmaktadır. Üçüncü basamakta dramatizasyonla edinilen yaşantılar bulunmakta, tiyatro, karagöz, opera gibi olayları temsil eden modeller aracılığı ile öğrenme gerçekleşmektedir. Dördüncü basamak gösteriler yolu ile edinilen yaşantıları temsil etmektedir. Bu durumda öğrenici konumunda olan birey ya da bireyler artık kendi kendine edinilen öğrenme ortamından uzaklaşmaya başlamakta, kendileri dışında hazırlanan yine beş duyu organının öğrenme ortamında etkili olduğu, seyrederek öğrenme ortamı içine girmektedirler. Koninin tabandan yukarıya doğru beşinci basamağını oluşturan Geziler yoluyla edinilen yaşantılar bölümünde öğrenci konumunda olan birey ya da bireyler aktif bir katılma ortamını gerçekleştirerek gidip izlemektedirler. Basamağın altıncı kademesinde Sergiler Yardımıyla Edinilen Yaşantılar bölümü yer almaktadır. Bu bölümün özelliği beş duyu organı aracılığıyla edinilen öğrenme ortamının son basamağı olmasıdır. Basamağın yedinci bölümünü Televizyon ile Edinilen Yaşantılar içerir. Bu basamağı en önemli özelliği artık beş duyu organı aracılığıyla edinilen öğrenme ortamından, göz ve kulağa dayalı iki duyu organına geçişi ifade etmektedir. Televizyonla edinilen yaşantıların bizler için önemli olan tarafı hem göz hem de işitme organlarımıza hitab etmesi, tümüyle görsel-ışitsel olan bu kitle iletişim aracının örgütlenmiş olmayabilen ve hedef kitlesi önceden tam olarak saptanamayan bir kitleye yayım yapmasının yanında, bu kitlenin her zaman aktif bir kitle olmamasından kaynaklanmaktadır. Yaşantı konisinin sekizinci basamağını oluşturan Hareketli Resimlerle Edinilen Yaşantılar Bölümü yine çalışmamızın konusunu yakından ilgilendirmekte, başkalarının yardımıyla edinilen öğrenme biçimlerinden temel öğeyi içermektedir. Bu aşamada konunun iki ayrı aşamada ele alınmasına gerek bulunmaktadır. Bir film hem görsel hem de işitsel olabildiği gibi, yalnızca görsel olabilir. Bu durumda böyle bir kitle iletişim aracının televizyon aracılığıyla edinilen yaşantılara üstünlüğü, aktif bir kitleye sahip olmasıdır? Aktif kitleden anlaşılması gerekli olan şey, televizyon gibi bir kitle iletişim aracılığıyla edindirilmesi istenilen tutum ve davranış değişiklikleri çoğu kez heterojen bir kitleye hitap eder. Bu kitle, herhangi bir ek bir külfete katlanmaksızın, kendi özel ortamının içinde verilmeye çalışılan ileti/iletilerin yanında başka uyarıcılarla da ilgisini sürdürebilerek ya da bir başka kanala yönelerek veya televizyonu düğmesini kapatarak davranış değişikliğine yol açması düşünülen iletiyi kesebilir. Oysa sinemanın televizyonu oranla

üstünlüğü, aktif bir kitleye sahip olmasındadır. Birey ya da bireyler edinmek istedikleri iletiler hakkında da önceden bilgilenmiş olarak ve öğrenme isteğiyle mevsim ve ulaşım koşulları gibi birtakım engelleyici koşulları göze alarak ve belli bir giriş bedelini ödeyerek öğrenmek veya eğlenmek amacıyla belli bir mekanda toplanırlar. Sonuç, etkisi ortaya hemen çıkmasa bile izleyicilerde sonradan oluşabilecek tutum ve davranış değişiklikleridir. Yapılan araştırmaların verdikleri sonuçlara göre, tutum değişiklikleri birden fazla tekrarlarla karşılaşma durumunda daha kalıcı olmaktadır. (23).

Dale'nin sekizinci basamağında Radyo, plak, Şerit, Resimlerle edinilen yaşantılar yer alır. Bu bölümde yer alan Radyo, plak ve şerit ile edinilen öğrenme yalnızca işitsel duyumların faal olmasına dayalı bir öğretme ya da eğlendirme biçimidir. Daha önce de değinildiği gibi beş duyu organı bir arada öğrenmeye ne denli katılırsa o denli iyi öğrenir o denli güç unutturuz. Plak ve ses şeritleri aracılığı ile edinilen yaşantıların bir özelliği de «yeniden üretilebilen» bir meta haline gelmiş olması eskiden bir daha aynıyla asla yeniden yorumlanamayacak olan bir sanat eserinin bir kez yorumlandıktan sonra kalıcılığının sağlanmasıyla istendiği zaman bir kereden çok fazla sayılarda yeniden dinlenebilme özelliğini taşımasıdır. Oysa radyo aracılığı edinilen yaşantıların kalıcılık özelliği bulunmamaktadır. Bu durum özellikle «canlı yayın» biçiminin uygulandığı biçimlerde kendisini açıkça ortaya koymaktadır. İşitsel iletiye dayalı araçlarda söz konusu olan «gerçek zamanın» kullanılmasıdır. Bu durum sesin fiziksel özelliği ile bağlıdır.

Resimler yoluyla edinilen yaşantıların, radyo, play, ses şeritleriyle edinilen yaşantılara oranla farklılığı, görsel bir duyu organının faaliyetine neden olmasındandır. Resimler yoluyla edinilen bir iletişim ortamının kurulduğu koşullarda izleyici zaman sınırlamasına bağımlı olmaksızın bir resmi görsel olarak istediği kadar uzun bir sürede inceleyebilme ya da bakabilme olanağına sahip bulunmaktadır. Görsel ve sözel sembollerle edinilen yaşantılar Dale'in «yaşantı konisi» nin on ve onbirinci basamaklarını oluşturmaktadır. Bu basamakların temel özelliği, beş duyu organı yerine göz ya da kulağa bağlı olarak tek duyu organına hitap etmeleridir.

Sanat gerçek ve büyük bir bulgudur. Tıpkı bir bilim adamının doğa yasalarının ve olgularının bir bulucusu olması gibi, sanatçı da doğadaki biçimlerin bir bulgucusudur. Sanatçı, belli bir deneysel nesneyi -dağları ,tepeleri, çölleri ve ırmaklarıyla bir doğa parçasını- eşlemleyemez veya çizemez. Onun bize verdiği, doğa parçasının bireysel anlık bir fiziksel bilgisidir. O, nesnelere atmosferini, ışık ve gölge oyunlarının dile getirmeyi ister. Bir doğa parçası şafak sökerken, öğle sıcaklığında veya yağmurlu yahut güneşli bir günde aynı değildir. Estetik algımız daha büyük bir çeşitliliği içine alır ve günlük duyu algımızdan daha karmaşık bir düzene sahiptir. Duyu algılamasında biz, çevremizdeki nesnelere ortak ve sürekli özelliklerini kavramakla doyuma ulaşırız. Ressam Ludwig Richter, Tivoli'de genç bir erkekken üç arkadaşıyla birlikte aynı doğa parçasını resimlemek için hazırlanırlar ve yola çıkarlar. «Dördü de kesin olarak doğadan ayrılmamaya kararlıymışlar. Gördüklerini olabildiğince değiştirmeden çizmeyi istemişler. Buna karşın sonuç, birbirinden tümüyle ayrı, sanatçıların kişilikleri kadar birbirinden değişik dört resim olmuş. Richter, bu denemeden nesnel görüş gibi birşey olmadığını, biçim ve rengin her zaman bireyin yaratılışına göre kavranıldığı sonucunu çıkarıyor» (24).

«Sanatçının imgelemi nesnelere biçimlerini keyfi olarak yaratmaz. Onları görünebilir ve tanımlanabilir olarak bu biçimleri bize gerçek şekilleriyle gösterir. Sanatçı ,gerçekliğin belli bir görünümünü seçer. Ama bu seçme süreci aynı zamanda bir dışlaştırma (objektifikasyon) sürecidir. Sanatçının görüşüne bir kez girince artık dünyaya onun gözleriyle bakmaya zorlanırsınız. Dünyayı özel bir ışık altında daha önce hiç görmemişiz gibi gelir bize. Bu ışığın anlık bir pırıltı olmadığına da inanırız» (25).

Buraya kadar genel olarak yeniden üretilebilen sanat yapıtlarında, gerçekliğin yalnızca bilimsel soyutlamalarımız tarafından kavranabilir ve onlar tarafından açıklanabilir gibi görüldüğünü, ancak, sanat alanına girer girmez bunun bir yanılgı olduğunu ortaya koymaya çalıştık... Çünkü nesnelere görünüşleri sayısızdır ve onlar bir andan ötekine göre hemen değişebilir özelliğine sahiptirler. Nesnelere bu anlık görünüşlerini basit bir formül içinde her kavrama çabası anlamsız olacaktır. Herakleitos'un «güneş,

(24) ERNST CASSIRER, *İnsan Üstüne Bir Deneme*. Remzi Kitapevi, İstanbul, 1960, s. 139.

(25) A.g.k., s. 140.

her gün yeni bir güneştir» tüncesi, bilim adamının güneşi için değilse de sanatçının güneşi için doğru ve anlamlıdır. Bizden bir nesnenin salt fiziksel nitelikleri ve etkileri değil de, salt görsel biçim ve yapısının betimlenmesi istendiğinde şaşırır kalırız. İşte sanat bu boşluğu doldurmaktadır. Sanatta bir duyuşsal nesnelere çözümleme ve araştırılmasından veya etkilerinin incelenmesinden çok, salt biçimler alanında yaşarız. Tüm bunların bizlere ,yani seyreden ve dinleyenlere değil, sanatçıya ilişkin şeyler olduğu söylencere bu düşüncelere karşı çıkılabilir. Ama böyle bir karşı çıkış sanatsal sürecin yanlış anlaşılmasından doğacaktır. Sanatsal süreçte konuşma süreci gibi diyaloga dayanan diyalektik bir süreçtir. Bu durumda gözleyici ya da izleyici edilgen bir konumda değildir. Bir sanat yapıtını, kendisiyle varlık kazanmış olduğu yaratıcı süreci belli bir ölçüde yinlemeksizin ve yeniden kurmaksızın anlamak olası değildir. Çeşitli sanat yapıtları karşısında bazı estetik okulları arasında değerlendirme bazında birtakım karşıtlıklar bulunmasına karşın, tüm bu okulların zorunlu olarak benimsedikleri şey, sanatın bağımsız bir «konuşma evreni» yani ,sanatçıyla izleyici ya da seyirci arasında gelişen bir iletişim ortamı olduğudur. Bu düşünceden hareketle, iletişimi «...bir başkası ile konuşmaktır, günlük yaşantımızda yer etmiş olan televizyondur, bilgiyi yaymadır, giyiniş ya da saç biçimidir vb., kısacası iletişim insan yaşamının her alanıdır» (26) olarak tanımlayabiliriz.

Bir film çevrimi sırasında yönetmenin bir ekip çalışması içinde en yakın ilişkisinin «görüntü yönetmeni» ile olduğu düşünüldüğünde, iletişimi «...çoğu kez sözcükler, harfler, iletilerle (mesajlarla) ilişki kurmak; düşünce ve kanıları toplantı veya diğer araçlar, karşılıklı konuşma, yazışma yoluyla değiştirme olgusu» (27) biçiminde tanımlayabilmekteyiz.

3 — İLETİŞİMDE KAMERA VE İLETİŞİM SANATI OLARAK «GÖRÜNTÜ»:

Sinemanın sanat mı yoksa teknik mi olduğu sorusu tipik bir sorun olarak görünmektedir. Bu soru çoğunlukla kötümser bir

(26) AHMET HALUK YÜKSEL, «İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi», KURGU, S: 6, Eskişehir (Haziran 1989), s. 20.

(27) İNAL CEM AŞKUN, «İletişimin Kavramsal Anlamı Üzerine Düşünceler», Eskişehir Kurgu Dergisi, S: 6, Haziran 1989, s. 3.

bakış açısını içermekte, fakat bundan daha çok bilgisizlik nedeniyle yöneltilen bir sorudur. Temelde böyle bir sorun bulunmamaktadır.

Sinema ya da film tekniğinin, ona gerekli araçları sağlayabileceği bir dönemde ortaya çıkmıştır. Önceleri, teknikerler hareket betimlemesinin oluşturulması işlemlerinde bu yeni araçları kullanmaktaydılar. «Edison'un ilk Kinetoscope filmleri 1893'te kamuoyuna gösterildi; buna temel olacak ön çalışmalar ise 1887 yıllarında tamamlanmış bulunmaktaydı. Kinetoscope'un hemen ardından ileri görüşlü sanatçılar film alanına girdiler. O dönemlerdeki sinemanın ara dallarına çalışan önemli sayıdaki ceman ve film yönetmenlerinin bir bölümü bu film teknikerlerinin arasından çıktı» (28).

Sinema sürecinin tekniği ile uğraşan işgörenlerin büyük bir çoğunluğu bir filmi herşeyden önce çok yönlü ve iç içe geçmiş tekniklerin bir ürünü olarak görme eğilimindedirler. Ancak, sanatçılar filmi, teknikle ve tekniğin yalnızca kısıyından yararlananları bir sanat olarak görmektedirler.

Yanılıcı bir düşünceye sapsmadan, resim sanatının karşısı olarak filmin tekniğinin bir ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Bu yönde üretilmiş bir düşünce silsilesi kendi mantığı içinde doğrudur. Ancak, resim sanatının da kendisine özgü bir tekniği bulunmaktadır. Resim sanatında yararlanan teknik sinemada olduğu kadar göze batıcı değildir. Bu doğrultuda resim sanatında da tekniğe hakim olunması gereklidir. Eğer resim sanatında yetkin bir ustalığa sahip olunmazsa en üstün çabanın sonuçları bile tökezlemek zorunda kalacaktır. Film, yalnızca bir teknik değil, aynı zamanda bir sanattır da. Bir filmi gerçekleştirenler, onun tekniğinin ne denli angaryalar yarattığını düşünmeden tekniğe ne denli hakim olurlarsa film o ölçüde bir sanattır. Kısacası sinema teknik ve sanatın bir ürünüdür.

Bir kameramanın olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirildiği filmik ortamın hangi ölçülerde kendisi tarafından yaratıldığı, ya da yalnızca film mimarları tarafından oluşturulan dekorasyon ve yönetmen tarafından yönetilen oyuncularını görüntülediği en-

(28) HILMAR MEHNERT, Film Fotografie und Fernsehfilmfotografie» Web Fotokino Verlag, Leipzig, 1971, s. 20-21.

der olarak araştırmaların konusu olarak ele alınmıştır. «Danimarkalı film yönetmeni Urban Gad 1920'li yıllarda sinema üzerine yayınlanan bir kitabında; kameramanın yalnızca mimarlar tarafından oluşturulan ve yönetmen tarafından yapılandırılan sahneyi, tüm dikkatini elle kurulan kamera zembereğini eşit ölçüde çevirmeye yoğunlaştıran ve bu yolla görüntüler elde eden kişi» olduğunu belirtmiştir (29).

Gerçekten de 1920'li yıllara kadar ve 1920 yıllarında, dekor uygulayıcılarının oluşturdukları hareketli dekorlarla, dekor uygulayıcılarının yarattıkları filmik mekanlar yalnızca görüntünün biçimini belirlemekle kalmıyor, böylelikle de bir kameramanı yalnızca görüntü üreten bir «operatör» konumuna indirgiyordu.

Kollektif bir çalışmanın ürünü olarak değerlendirilmesi gereken bir sinema yapıtı, çoğu kez, yalnızca yalıtılmış bir kişiye aitmiş gibi değerlendirilmesi ya da çözümlenmesi her zaman yanlış bir değerlendirmedir. Ortalama bir film eleştirmeninin ya da bir film yazarının yaratıcı katkısını yönetmenin yapılandırıcı sermayesinden ayırması çoğu zaman mümkün değildir. Eğer bir film iyi ise, olağandışı anlatımlar çok eksik ya da çok hatalı da sahnelen-dirilmişse olsa, hem yazar hem de yönetmen genellikle birlikte övülür. Bunun tersine, iyi bir yönetmen yine olağanüstü oyuncuların yardımıyla yetersiz bir film anlatımının bir sanat olayı haline gelmesine neden olabilir. Eğer bir film tüm yönleri ile çok iyi ise o zaman yazar, yönetmen ve oyuncularla birlikte filmi çeken kameraman için de bir kaç övücü söz edilebilir. Böyle bir durumda insanı etkisi altına alan filmik hava yaratılan atmosferin yetkinliğinden söz edilecektir. Ayrıntıları ortaya koyan bu tür bir filmde ince duyum övülür ve filmin yapısı göklere çıkarılarak açıklanır. Oysa, yukarıda saydığımız ve birbirlerinden değerlendirme yönünden ayrılması çok güç olan bu niteliklerden daha az iyi bulunan bir filmdeki fotoğraflık çabalar filmin kötülüğüne rağmen olağanın dışında bir yeterliğe ve kaliteye sahip olsa bile fotoğraflık çaba yönünden hemen hemen hiçbir şekilde değerlendirilmez. Bu düşüncenin yanında Özön şöyle bir tanımlama yapmaktadır: «...Sinema sanatının malzemesi de belirli bir kavramı en uygun biçimde anlatan görüntülerin yer aldığı film parçalarıdır. Sinema sanatçısı, bu görüntüleri amacına en uygun biçimde düzenlemeye çalışır; bu düzenlemede boş filmin özelliklerinden, optik kurallardan,

cisim ve alıcı hareketlerinden, çekim çeşitlerinden, alıcı açılarından, dekordan, oyundan, film hilelerinden yararlanarak yapıtına öz ve biçim yönünden en elverişli yapıyı vermeye çalışır.» (30). Bu tanımlama elbette ki, ideal bir durumu betimlemektedir. Özön bu tanımlamayı yaparken tanımlamada «sinema sanatçısı» deyimini kullanmış ancak, bu sanatçının kimliğine değinmemiştir. Aynı şekilde, «Sinema sanatı da, herhangi bir düşünceyi, duyguyu, olayı gerektiğinde sesle de desteklenen hareketli resimlerle (görüntülerle) anlatım yoludur. **Sinema sanatçısı** bu çalışmayı yaparken çerçeveleme, görüntü düzenlemesi, aydınlatma, ışık-gölge oyunları, kurguyla sağlanan tartım, alıcı hareketlerinin sağladığı canlılık, görüntünün ortaya koyduğu kavramlarla yaratılan etkilerden yararlanır.» (31). Tanımı da kolektif bir çalışmanın ürünü olan sinema sanatı içinde birden fazla uzmanlık alanını içermektedir. Bu nedenle de bu uzmanlık alanlarının neleri içerdiğinin tanımlanması gerekir: Türk Dil Kurumu Sinema ve Tv. Terimleri Sözlüğünde «Görüntü Yönetmeni, «Alıcı devinimlerinin düzenlenmesinden, görünçülüğün aydınlatılmasından, görüntülerin yönetmenin isteklerine uygun biçimde sağlanmasından, alıcı takımının denetiminden sorumlu kimse» (32). olarak açıklanmaktadır. Yine aynı şekilde bir kameraman, «alıcıyı doğrudan doğruya çalıştıran ve yöneten, alıcı devinimlerini gerçekleştiren, görüntülerin film üzerine saptanmasını sağlayan kimse» olarak tanımlanmaktadır (33).

Yukarıda verilen tanımlamalara baktığımız zaman, bir görüntü yönetmeninin, bir film çevrimi sırasında yaklaşık olarak anlatım türleri ve kurgu dışında tüm filmik öğelerden sorumlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir görüntü yönetmeni ve bir kameramanın yönetmen ile bir film çevrimi sırasındaki tüm ilişkileri iletişim bağlamında yüz yüze ilişkileri anlatmaktadır. «Yapısal olarak iletinin kendisi karmaşık uyarılar toplamından başka birşey değildir. Aslında, kendi içinde başlıbaşına hiçbir anlam taşımayan kağıt üzerindeki birtakım şekiller veya ses dalgaları ya da diğer görsel-işitsel malzeme ile dokunma yoluyla elde edilen iletiler yalnız insanlar için bir alıcı

(30) NİJAT ÖZÖN, 100 Soruda Sinema Sanatı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1972, s. 10-11.

(31) A.g.k., s. 10.

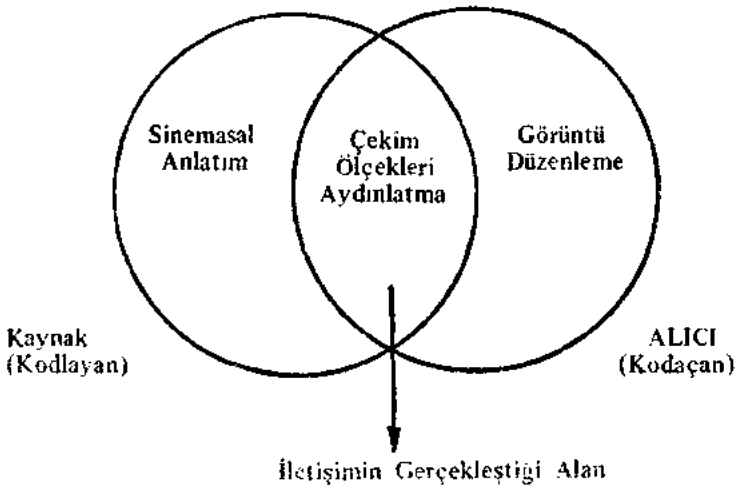
(32) NİJAT ÖZÖN, Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1981, s. 136.

(33) A.g.k., s. 14.

tarafından kod açma (decoding) işlemi sonunda anlam kazanırlar» (34). Kodlama bir bilginin, düşüncenin, duygunun veya kanının iletme uygun ve hazır bir ileti (message) biçimine dönüştürülmesidir. Kodaçma (decoding) ise, alıcıya ulaşan ve alınan uyarının, bir başka deyişle iletinin, yorumlanarak anlamlı bir biçime sokulmasıdır. İletişim süreci içerisinde ileteler ancak kod açma yoluyla, kağıt üzerindeki anlamsız işaretler, ya da birtakım ses ve görüntü sinyalleri olmaktan çıkıp anlam kazanır. İletişim sürecinde kodlama kaynak, kodaçma ise alıcı tarafından gerçekleştirilir.

İletişimin başarısını ölçen en önemli sorun, iletinin alıcı tarafından kodaçımının yapılmasıdır. Bu durumun en önemli ölçütü ise alıcı ile kaynağın deneyim ve yaşantılarının çakışması ya da en azından kesişmesidir. Bu da aslında iletişimin doğasında vardır. Çünkü, iletişim kelimesinin kökünü oluşturan Latince «communicatus» anlamı birşeyleri paylaşmaktır (35).

Bağıntı çerçevesi (İzafet çerçevesi-cycle of Referance) kodlama ve kod açma işlemlerinin ve bağlı olarak iletişim sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesindeki önemli öğelerden birisidir. Bağıntı çerçevesini insanların sahip oldukları tüm bilgi yükü olarak tanımlayabiliriz. İşte bireylerin bağlantı çerçevelerinin kesiştiği alan iletişimin de gerçekleştiği alandır (Bakınız ŞEKİL - 2).



(34) AHMET HALUK YÜKSEL, Atatürkçü Düşünce Sisteminde Kültürel Kültürel İletişimin Modele Dayalı Boyutları, A.Ü. Yayınları No: 257, Eskişehir, 1987, s. 78.

(35) A.g.k., s. 79.

Şekilde yer alan noktalardan herbiri, iletişim sürecinin iki ucunda bulunan kaynak ile alıcının sahip olduğu bilgi yüklerini, bir başka deyişle bağıntı çerçevelerini oluşturan öğeleri simgelemektedir. Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi bağıntı çerçevelerinin kesişme bölgesi, kaynak ile alıcının ortaklaşa sahip oldukları bilgilerin varlık ve niceliğini göstermektedir. ŞEKİL - 2'deki örnekte kaynak, yönetmen ve alıcı bir görüntü yönetmenidir. Bu kaynak ve alıcının bağıntı çerçeveleri ortada kesişen bölge olarak ne denli büyük olursa haber bildirişim o denli kolay olacaktır. Eğer iki çemberimsi alan arasında kesişen ortak bir alan bulunmuyorsa -ortak denemeler yoksa- o zaman bildirişim olanak dışıdır. Yine eğer, birbirleriyle kesişen çemberimsi alanın ortak kesişme noktaları çok az bir ortak alana sahipse, yani kaynağın denemeleri ile hedefin denemeleri önemli derecede farklı iseler o zaman, bir uçtan bir uca eklenen anlamın ulaştırılması çok güç olacaktır. Bu nedenle kaynak mesajı (iletiyi) kodlarken hedefin kolaylıkla uyum içersine girmesini sağlayacak şekilde, yani, alınan iletiyi göndericinin denemelerine çok benzeyen denemelerle ilatileştirilecek biçimde kodlamaya çalışır.

Film çevrimi sırasında yönetmen-görüntü yönetmeni-kameraman iletişimini konumuz açısından ele aldığımızda, yüzyüze iletişimin boyutlarının yaratılmak istenilen filmik atmosfer, çekim ölçeklerinde ortak bir uyumun sağlanması, aydınlatma ile sağlanacak yapısal etkilerin ortaya çıkarılması anlamında ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğer bir yönetmenin yukarıda belirttiğimiz kişilerle bağıntı çerçeveleri en üst düzeyde çakışmıyorsa, yaratılması istenilen düşünsel süreç istenilen biçimde gerçekleştirilememiş olacak böyle bir durumda da ortaya çıkması düşünülen hem sanat bağlamında hem de teknik bağlamdaki etkilerinden özveride bulunmuş olacaktır. Bu nedenle sinema dünyasında sanatçı kişilikleriyle ünlenmiş olan birçok film yönetmeni çoğu zaman filmlerini bu tür sorunların ortaya çıkmaması için belli görüntü yönetmenleriyle çalışma yolunu seçmektedirler.

«Sinemada, insan ne söyleyeceğini çok iyi bilirse, çekeceği filmin her satırını kafasında canlandırabiliyor, açıkça algılayabiliyorsa teknik açıdan çözülemeyecek hiçbir ifade sorunu yoktur... Seyirci, yönetmenin şu ya da bu yöntemi kullanmasına yol açan nedenleri bilmezse perdede yansıtılan olayların gerçekliğine inanmaya hazırdır. Sanatçının gözlemlediklerini perdede yeniden üreterek

«gözlemlediği» yaşama inanır. Buna karşılık seyirci, yönetmenin amacını anlayıp, o anda seyrettiği «anlatım» eylemini neden gerçekleştirdiğini anlarsa, o zaman perdede gösterilen olaylara duygusal olarak katılmaktan hemen vazgeçer. Bunun yerine, tasarımı ve onun nasıl gerçekleştirildiğini değerlendirmeye başlar» (36).

«Sanat yönetmenleri ve kameramanlarla ilişkide çıkan en büyük güçlük, onları da, tıpkı ekibin bütün diğer üyeleri gibi tasarımın oluşturulmasına yardım eden kafadarlara dönüştürmektir. Onların pasif, kayıtsız, verilen emirlere itaat eden görevliler değil, filmin oluşturulmasında eşit derecede katkıları bulunan, duygularımızı ve düşüncelerimizi paylaştığımız insanlar olmaları çok önemlidir» (37).

«Bugüne kadar yaptığım filimlerimde, kameraman benim için çok önemli olmuştur ve en yakın yardımcılarımdan biridir... Tüm ekip ortak bir «kan dolaşımına» sahipmişcesine birlikte çalışmadığı sürece doğru dürüst bir film ortaya çıkmaz». (38).

Elbette ki, bir film yönetmeni film çevrimi sırasında yalnızca görüntü yönetmeni ile en yakın ilişkide bulunması gerekli insan değil aynı zamanda da senaryo yazarı, oyuncular ve çevre düzenleyiciler ile de yakın ilişkide bulunması gerekli olan bir düzenleyici olarak görev yapmak zorundadır. Ek olarak bir film yönetmeninin film yapabilmek için teknik bir araca da ihtiyacı vardır ki, bu araç kameradır. Bütün teknik görüntülerin oluşturulma yolu bir aygıttır ve bir film kamerasının temelini Camera Obskura oluşturmaktadır. Aygıtlar insan tarafından üretilmiş nesnelere ve biz bu nesnelere «kültürel nesnelere» diyebiliriz. Bir film kamerasına bir araç olarak bakıldığında bir tüketim aracı değil (Ayakkabı veya bir elbise gibi), bir üretim aracıdır. Bir üretim aracı olarak kamera, bir nesneyi doğada bulunduğu konumdan alarak onu bizim bulunduğumuz düzeye getirir. Bu onun üretim aşamasıdır. Doğadan yine araçlar yardımıyla alınan nesnelere, artık doğal olmayan bir biçime dönüştürülerek, «kültürel bir nesne» konumuna kavuşturulurlar. Sanayi toplumlarında makineler iş üretirler. Doğaya ilişkin belli malzemeleri alarak, bunlara yeni biçimler verirler. Bu anlam-

(36) ANDREY TARKOWSKI, Mühürlenmiş Zaman, Afa Yayınları, İstanbul 1982, s. 118-119.

(37) A.g.k., s. 145-146.

(38) A.g.k., s. 147-148.

da da içinde yaşanan dünyayı da biçimlendirmiş ve değiştirmiş olur. Ancak aygıt olarak kamera böyle çalışmaz. Bu aygıtlar dünyayı değil, dünyanın anlamını değiştirme yönünde işlerler. Bu açıdan işlevleri de simgesel sayılabilir. Sözümlü ettiğimiz yönlerden, bir kamera da simge üreten bir aygıt olarak nitelendirilebilir. Kendi içinde barındırdığı koşullar uyarınca bu aygıtlar elbette ki, yine insanlar yardımıyla simgesel yüzeyler üretirler. Bir film kamerası film üretmek için programlanmıştır ve üretilmiş olan her filmsel görüntü de, onun programlanmış yeteneklerinin bir tür görünümüdür. Bu yetenekler çok zengindir ancak sınırsız değildir. Bu yeteneklerin toplamı ise, bir film kamerası ile yapılabileceklerin tümüne eşittir.

Üretilen bu görüntü ile, bir film kamerasının sahip olduğu gizil yönlerden bazıları aydınlatığa çıkarılmış olmaktadır. Kameramanın çabaları da, bu gizil yeteneklerin tanınması ve sözkonusu yetenekleri oluşturan programın tüketilmesi doğrultusundadır. Ancak anlatılan bu işin yapılması kolay değildir ve bir film kameramanı için genel olarak asıl amaç, film kamerasının gizil yönlerinin (programının) tanınmasıdır. Görüntüyü saptayan kimse kamera içinden gerçek yaşama baktığında onu temel olarak ilgilendiren yeni bilgiler üretmesine olanak sağlayacak kamera programıdır. Onu temelde ilgilendiren görüntülerin konu olan gerçeklikten çok film kamerasının kendisidir. Sonuç olarak görüntüyü saptayan kimsenin bir iş yaptığı ve dünyayı değiştirdiği söylenemez, ancak, onun bir filmsel görüntüyü somutlaştıracak bilgiler peşinde olduğu söylenebilir.

Bir film kamerası, hiçbir film kameramanını düşleyemeyeceği kadar çeşitli türde film üretme kapasitesine sahiptir. Bu nedenle de kamera programı hiçbir kimse tarafından sonuna kadar tüketilemez. Bir kameraman karanlık kutu içinde olanları bilmemesine karşın, kameranın kameramanın buyruğuna boyun eğdiği gerçektir. Bir kameraman, kamerasının dışsal özelliklerini kullanarak ona yön verir, ancak çalışmasını kamerasının barındırdığı programın içsel özelliklerin egemenliği altında sürdürür.

Bir filmin çözümlenmesinin yapılması bizi hemen bir nesne olan film şeridine yönlendirir. Film şeridi de aynı resim sanatında olduğu gibi tuval, kağıt gibi düşünce biçiminde olan orjinal prototipi algılanabilir bir hale getirmektedir. Pozlanmamış bir film şeridi bu yolla nesnenin işlenmiş temel ham malzemesi haline gelir.

Daha açık bir biçimde belirlenecek olursa, ham materyal resim sanatında tual, kağıt ya da ağaç gibi benzer malzemelerden oluşmaktadır. Kullanılan malzemenin çok değişik olan cinsleri her zaman bu sanatların çerçevesi içinde kalmak yoluyla değişik türlerde üretimlerin oluşturulmasını sağlarlar. Filmik üretim, türleri ölçüsünde buna uygunluk göstermektedir. Bir film şeridi de selüloid bir maddeden ya da başka bir maddeden de yapılmakta olsa film-sel özün niteliklerine uygunluk gösteren bir malzemeyi içermektedir. Film şeridinin iki boyutlu olma özelliği, görüntünün sağlanmasında yüzey perspektifi ve çizgilerin form değerlerince, bunlar aracılığı ile plastik ve uzay (derinlik) yanılması karakteristik sanatsal görünümünü oluştururlar. Filmin bir yüzey olma özelliğinden ortaya çıkan sonuç, çizgilerin, derinlik görünümünün görüntü düzenlemesi açısından biçim (form) kurallarını ortaya çıkarmaktadır.

Kuramsal olarak bir film şeridinin uzunluğu hareketliliğinin temeli elastikiyettir. Film şeridinin sınırsız uzunluğu, kuramsal olarak sınırsız sayıda görüntü dizileri, sınırsız gösterim (reproduksiyon) zamanı ve uzay kavramına neden olmaktadır.

Bir film kamerası, bir optikten ve hareket mekanizmasını içeren donanımdan oluşan bir araçtır. Optiğin işlevi (ışığın da aracılığıyla) birincil olarak bir nesnenin kaydının **görüntü** olarak film şeridinin üzerine aktarılmasıdır. Onun hareket gücü, materyalin düzenlenmesini sağlayan film şeridine ek olarak nesnenin onun üzerinde görsel olarak algılanabilecek biçimde nesnenin iki boyutlu olarak aktarılabilmesinden ileriye gelmektedir. Optik (ışığın da yardımıyla) bir görüntünün ortaya çıkarılmasına neden olur. Bir objenin durumunu veya biçimini betimler. Yani, statik bir elemandır. Bir perspektif olarak nesnelerin ardı ardına yer almaları ve yan yana betimlenmeleri uzay ve biçim yanılmasına neden olmaktadır. Hareket mekanizması çok sayıda birbirini izleyen görüntü kareciklerinin hareket eden bir film şeridinin üzerinde saptanmasını sağlar. Optik, hareket mekanizmasının yardımıyla işlev görür. Tek bir görüntünün içinde veya hareket aracılığı ile hareket duygusu görüntülerin biraradalığı sayesinde sağlanır. Tüm hareket alamentinin dinamiği filmin epik yapısını ve ritmik yapısını mümkün kılar.

Hareket kopyası izleme sırasındaki hareketle uygunluk göstermelidir. Bir hareket gözün ağ tabakasında bu şekilde meydana gel-

melidir ki, izleme sırasında hareketin çok sayıdaki aşamaları kop-
ye edilebilsin. Bu durum sayı, büyüklük ve zamansal akış (hareket
ve süredurum) ile belirlenir. Bu durum hareket mekanizmasının
yapılışı ile uygunluk göstermektedir. Sayı, büyüklük ve hareketin
aşamalarının akışı ne bunun üstünde ne de bu sayının altında ola-
bilir. Kamera hareketinin belli bir parçasını film şeridinin üstüne
saptar, bu saptama işlemi, aynen gözümüzün çalışma mekanizması
gibi işlemektedir. Gösterim gereci ise bu görüntüleri beyaz perde
üzerinde görülebilir kılar.

Filmik karakteristik «parçalardan oluşmuş görüntü» ve «hare-
ketliliktir». Bu yolla «hareket bütünlüğü» karakteri tamam olma-
ktadır. Bunun sonucunda da film, «bütünlüğü olan hareketli görün-
tüler dizisidir».

Görüntü parçaları ve bütünlüğü olan hareketlilik filmin öz ve
oluşturma elementlerini ortaya çıkarmakta ve diğer tüm oluşturma
kuralları ve yasalarını belirlemektedir.

TELEVİZYON REKLAMLARINDA BAZI TEKNİK ÖZELLİKLER

Yrd. Doç. Hasan Sami YAYGINGÖL

Televizyon reklamlarında cıngıl ve dans hedef kitle üzerinde mesajın hatırlanmasını sağlayıp reklama bir canlılık katmaktadır. Bu etkiyi en iyi reklam müziklerinin oluşturması bakımından bunun bazı avantajları da vardır. Televizyon reklamlarında reklam müziği kullanmanın avantajı, reklamın radyoya da kaydırılıp kampanyanın hem televizyonda hem de radyoda birlikte yürütülmesini sağlamasıdır. Bu şekilde radyo reklamları televizyon reklamlarına işitsel olarak destek sağlamış olmaktadır. Belirli bir ürün için ekranda görünen bir sanatçı başka bir ürün için inanırlılığını yitirebilir. Bu bakımdan reklam müziği seslendiren sanatçılar, başka reklamcılar içinde iş yapabilmek için, kameradan uzak durmak isterler.

Reklamlar genellikle altmış, otuz, yirmi ve on saniyelik olarak hazırlanır ve gösterilir. Maliyet artışlarından ve TV yayın organlarının özel fiyat uygulamasından vazgeçmelerinden sonra 60 Sn'lik reklamların popülerliği azalmıştır. Kısa süreli reklamlar genellikle daha uzun reklamların kısaltılmış bir biçimidir. Bu tür reklamlar belirli bir görüşe dayanan veya tanımlanan, uyarlanan (Versiyon) reklamlar olarak adlandırılmaktadır.

Bazı ülkelerdeki yerel reklamlar, ülke çapındaki TV sistemlerinde yayınlanan reklamlara göre daha ucuz olmaktadır. Bu tür reklamlar daha uzun gibi görünebilirler, çünkü teknik olarak daha

amatörce yapılmışlardır. Genel olarak hangi ülkede olursa olsun reklam sunmanın temelde üç yolu bulunmaktadır:

1— Film

Film reklam için en elevrişli araçtır. Film stüdyoda üretildiği gibi, daha gerçekçi olması bakımından, doğal yerleşim ortamında da çekimi yapılabilir. Gerçek ortamda yapılan filmler stüdyoda üretilenlere göre daha pahalıya malolur.

Yerinde gerçek ortamda çekilmiş filme mali gücü yetmeyen reklamcılar stok filmlerden satın alır ve bunu stüdyo filmleri ile birleştirebilirler.

Renkli filmlerin boyutu hemen her zaman 35 mm dir. Ancak bazı reklam filmleri 16 mm olarak üretilmektedirler. Çünkü, 16 mm lik filmler taşınabilir kameralarla kolayca çekilmekte, daha fazla realizm sağlamak ve reklamdaki çok haber duygusu uyan-dırmaktadır.

Ancak daha görsel bir çekicilik elde etmek isteyen firmalar 35 mm lik filmleri fazladan masraf yapmaya değer bulmaktadır. Bu firmalar genellikle gıda veya seyahat firmaları olmaktadır.

2— Band

Video bandı filme göre daha avantajlıdır. Video bandının en büyük avantajı ise, üretim, banyo gibi ikinci bir işlemi gerektirmemesidir. Üretimci veya ajans önceden yapacaklarını planlar ve derhal çekim uygulamalarına geçer, gerektiği takdirde yeni çekimlerde yapabilirler. Son zamanlarda piyasaya çıkan kayıt aygıtları, kare kare düzeltme yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Ancak yerinde çekimler ve animasyon konusundaki çizgi filmler hala üstünlüğünü korumaktadır. Film tekniğinde reklam kopyesi çıkarmak ve bunları çoğaltmak, band tekniğinde kopye çıkartmaktan daha ucuzdur.

3— Canlı Çekim

Bunu yerel olarak üretilen bazı reklamlarda görmekteyiz. Ancak canlı hareketli resim, tıpkı band çekimlerinde olduğu gibi günümüzde daha çok reklamlarda kullanılmaktadır. Reklamın TV'ye ilk uygulandığı günlerde canlı çekim tek yoldu. Uygulama sırasın-

da çalınan bir kapının açılmaması veya köpeğin önüne çekim sırasında koyulan mamanın köpek tarafından yenmemesi gibi aksilikler sorun yaratmaktaydı.

Gecenin geç saatlerinde gösterime alınan sohbet çekimleri veya ülke çapında tüm TV sistemlerinde gösterilecek haberler daha önceden band'a kaydedildiği için çekim sırasında canlı olarak programa giren doğal görüntüler de banda kaydedilmektedir. Yerel reklamlar için canlı yayın, genellikle elle çizilen bir kaç resmin, bir biri ardından kaydırılmasıyla veya kamera karşısındaki bir kişinin ürün hakkında konuşması biçiminde olmaktadır.

Canlı yayının yapılacağı yere cihazların ve diğer aletlerin taşınması, yerleştirilmesi, taşıma masrafları, ses stüdyosu kiralari büyük kadro giderleri, malzeme ve oyunculara ödenen ücretler, havadaki meteorolojik olarak oluşan değişimler, canlı çekim tekniği ile yapılan reklamların maliyetini oldukça artırır. Bu gibi sorunlar nedeniyle animasyon tekniği yavaş yavaş geliştirilmekte, hatta sinema filmleri dahi yapılmaktadır. Dolayısıyla çizgi filmlerin canlı yayın araçlarına göre bazı avantajları olmaktadır ve bu avantajlar giderek artıyor gibi gözükmektedir. Burada yaratıcılık faktörü nedeniyle 60 Sn.lik filmlerin yerini 30 Sn.lik veya daha kısa metrajlı yapımlar almaktadır.

KAYNAKLAR

- Roy Paul Nelson, *The Design Of Advertising*, 5.B. (USA: Wm.C. Brown Publishers), 1985.
- Runyon, Kenneth E, *Advertising*, 2.B. (Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.), 1984.
- S.W. Dunn and A.M. Barban, *Advertising*, (Hindsdale, Illinois: The Dryden Press.), 1974.

SANAT VE SANATSAL YARATMA

Zeki GÜLER

1. SANAT KAVRAMI

a. Sanatın Kökeni

Sanat olgusunun, toplumsal-kültürel yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu, insanın yeryüzünde varoluşu ile birlikte düşünülmesi gerektiği ortadadır.

Gerçekte sanat kavramını ve tarihi insanın topluluk olarak yaşadığı günlere kadar gitmektedir. İnsan hayvanlıktan kurtulup insan olma süreci içinde başından beri kendisine düşman bir doğa bulur karşısında. Dünyada ayakta kalışını önleyecek bu doğa güçlerine karşı savaşım verip, bu güçleri evcilleştirip kendi isteklerine uydururken, hem doğayı değiştirmiş hem de kendini yaratmış olur. Sanatın kökeni, işte bu yaratıcı çalışmada aranmalıdır (1).

Yukarıdaki açıklama göstermektedir ki, sanat eylemi, insanın dünyada bulunuşu ile ilgili bir çalışmadır. İnsanın doğa ile olan savaşında, yaşam için yapılan her eyleme koşut bir nitelik taşıyan sanat eylemi, sonraları insan yeteneğinin gelişmesi ile beraber daha da incelik gösteren iyi ve güzele, estetik olana yönelmiştir. Başka bir deyişle, güzel sanatların varlığı, konuşma ve alet yapılandırma gibi insan olmanın gerekçelerinden biri gibi görünmektedir (2).

(1) MEHMET DOĞAN, *E00 Soruda Estetik*, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1975, s.147.
(2) CALVIN WELLS, *Sosyal Antropoloji Açısından İnsan ve Dünyası*, Çeviren. ERZEN ONUR, Remzi Kitabevi, İstanbul: 1972, s. 145.

Kökeninde bir yaşama ve çalışma biçimi, toplumsal bir gerçek bulunan sanat olgusu, ilkel toplumdaki bugüne kadar olan gelişmesi içinde incelendiğinden kendi başına öteki faaliyet alanlarından bağımsız, özerk bir tarihi değil, toplumun genel gelişimini tarih içinde bir yeri, öteki faaliyet alanlarıyla ilişkileri olduğu görülür. Dolayısıyla sanatın, ilkel toplumdaki biçiminden bugünkü durumuna gelişi, toplumların bu toplumlar içinde yaşayan insanın tarihsel değişiminden, gelişiminden ayrı düşünülemez. Ortak bir yaşantı, kolektif bir çaba biçiminden öznel bir karaktere, bir uğraş haline dönüşümü, insan çalışmasının tarihsel karakterine bağlıdır.

İnsanın yapısında varolan doğa korkusu ile birlikte doğaya üstünlük sağlama yeteneğini kazanması süreci, her türlü sanatın kaynağıdır. İnsanların kullanabilmesi için taşa şekil vererek baltayı yapan insanı, ilk sanatçı olarak nitelenebilir. Aynı şekilde belli bir ritmi kullanarak toplu iş gücünü artıran ilk kişide, bir sanat örgütleyicisi ve yönlendiricisi idi. Hayvan postunu kullanarak avlayacağı hayvan görüntüsünü kazanan ve avını kolaylaştıran ilk hayvan taklitçisi de önce sanatçılardı (3).

İlkel dönemlerin yaşam koşulları gereği toplumsal bir nitelik gösteren sanat eylemi, tek birey olarak yaşamın olanaksız olmasının sonucudur. Daha sonraları iş bölümü gerektiren eylemlerin ortaya çıkışı bireyleşmeyi getirmiş ve sanatsal yaşamda da bireyleşme ön plana çıkmıştır. Ancak bir şair «ben» diyerek konuşurken bile ortak bir duyguyu ve ortak bir bilinci dile getirmektedir.

İlkel dönemlerde hakim olan «biz» kavramının, modern çağlarda ben kavramına dönüşmesi, aslında sanatın toplumsal niteliğini ortadan kaldırmaz.

b. Sanat Tanımı

Sanat kavramının tanımlanması çok güçtür. Bu güçlüğü temelinde sanat kavramı içinde soyut niteliklerin ağır basması yatmaktadır. Ancak insanlık tarihiyle zamandaş bir nitelik gösteren sanat, insanın kendisiyle bireysel, doğa ile toplumsal hesaplaşmasının somut bir sonucu olarak nitelenebilir. Bünyesinde özdeksel ve tinsel öğeleri barındıran sanat kavramı, şu şekilde tanımlanabilir. Sanat, «insanın düşüncü yaşamında her zaman en çok tartış-

(3) DOĞAN, s. 154.

lan, en şaşırtıcı ve en aldatıcı bir kavram olmuştur. Yüzyıllar boyunca fizik ötesi bir olgu olarak görülen sanat, aslında örgensel (organik) bir olaydır. Soluk alma gibi ritmi, konuşma gibi anlatımsal öğeleri vardır; algılama, düşünme, imgeleme (hayalleme) ve bedensel eylemin de katıldığı etkin bir süreçtir» (4).

2. SANATSAL YARATMA

a. Yaratıcılık Kavramı

İkel dönemlerden günümüzün modern toplumuna geliş süresi boyunca insan, çevreyle ilişkilerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak bazı şeyler ortaya koyan, yaratan bir niteliktedir. Onu, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellikte budur. Doğal ortam dışında yaşamda varolan herşey insan yaratısının ürünüdür. Bu nedenle de yaratıcılık olgusu, bir biçimlendirme eylemidir (5).

Yaratıcılık, sanatın ve sanat eğitiminin ayrı ya da özel bir bölümü değildir. Tüm duygusal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde yaratıcılık vardır.

Yaratıcılık tanımları çok değişiktir. Bir sezgi süreci olarak benimsenmekte; ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda şu şekilde; «Her durumda yaratıcılığın içinde merak, imgeleme, buluş, özgünlük gibi öğeler vardır ve yaratıcı kişi, sorunlara yeni çözüm yolları bulan, karmaşık ve yeni düzeyde bir bileşim (sentez) yapabilir» (6).

Teknikte ve bilimdeki yaratıcılık ile sanatta yaratıcılığı birbirinden ayırmak gerekir. Sanatta yaratıcılık, kavram, duygu ve imgeler içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç oluşturmaları, biçiminde belirlenmiştir (7). Sanatsal yaratıcılığın, bilim ve teknikteki yaratıcılıktan ayrıldığı en önemli noktalar, tanımdan da ortaya çıkabileceği gibi, sezgi ve duygu gibi niteliklerin başlangıçta ön planda olmasından kaynaklanır.

(4) İNCİ SAN, *Sanatsal Yaratma, Çocuk'ta Yaratıcılık*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara: 1977, s. 1.

(5) İSMET ZEKİ EYÜPOĞLU, *İnsanın Boyutları, Çağdaş Yayınları*, İstanbul: 1979, s. 52.

(6) SAN, s. 13.

(7) GEORGE CONRAD, *The Process Of Art Education In The Elementary School*, Englewood Cliffs, New Jersey: 1964, Aktaran: SAN, s. 15-18.

Günümüzde, sanatsal yaratım ya da sanatsal yaratıcılık kavramı, sanat kavramı ile eş anlamda kullanılmaktadır. Sanatın yapısıyla ilgili bir çözümleme yapıldığında sanatsal çalışmadaki yaratıcılık ögesinin kendine özgü yerini belirlemek gerekir.

Sanatta yaratıcılık ögesi iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi, düşünsel çalışma olarak. Başka deyişle, yaşamın imgesel modelini çizecek şekilde hayal gücünün yaratıcı etkinliğinin bir sonucu olarak. İkincisi ise, yaratım olarak çıkmaktadır. Başka deyişle, taştan, metalden, seslerden, boyalardan, sözcüklerden, vücut hareketlerinden yararlanma şekliyle gelişir.

Birincisinde sanatın içsel biçimi, yani sanatın içeriğinin imgesel olarak somutlaştırılışı söz konusudur. İkincisinde ise sanatın dışsal biçimi, yani sanatsal imgenin maddi gözdesi olarak ortaya çıkar (8).

Tarihsel süreç içinde önceleri yalnızca ilâhi bir etkinlik olarak belirlenen ve ancak bazı kişilere özgü olan sanatsal yaratıcılığın artık, her insanda varolan bir olgu olduğu benimsenmektedir.

Genel olarak her sanat yapıtının altında kendini gerçekleştir-meye çalışan bir insanın çabası, her insanın içinde de bir sanat yapıtının tohumlarının bulunduğu söylenebilir. Her insanda, çocukluk ve gençlik çağındaki gelişme ve çatışmaların yarattığı kaygı ve tedirginlikten kaynaklanan yaratıcılık vardır (9).

Her insanda yaratıcılık olmasına karşın bazı insanlarda daha fazla olması, kişilik özelliklerinin yanısıra doğuştan gelen güçlerinde etkin olduğunu ortaya koymaktadır. İnsanın mayasında varolan yeniden yaratış tutkusu, sanatın, sanatçının ve sanattan hoşlanmanın en önemli nedenidir. Zekası ile araç kullanmayı, doğaya egemen olmayı, dil soyutlamasını vb. başarmış olan insan, içinde varolan daha iyi, daha güzel ve doğruya olan tutkusunun sonucunda, düşlerini (hayallerini) gerçekleştirmiş gibi gösteren sanata yönelmiştir. Gerçeklerden kaçış gibi görünen sanat, aslında insanın doğasına aykırı olan herşeyin süzülerek denetlendiği, tartışıldığı ve yorumlandığı bir yeniden yaratma olayıdır. Bu ise, insanın kaçışı

(8) MOISSEJ KAGAN, *Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat*. Çeviren: AZİZ ÇALIŞIRLAR, Altın Kitaplar Yayınevi, İst.: 1982, s. 250.

(9) ÖZCAN KÖKNEL, *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul: 1982, s. 223.

doğal iyi, doğru, güzel ve ölçülü olanın, özlenenin arantışı ve gerçekleştirilmesi çabasıdır (10). Özce sanat gereksiniminin temelinde, insanı iç ve dış dünyanın bilincine varmaya ve onlardan içinde biz-zat kendini tanıdığı, kendi kişiliğini yansıtan bir nesne yapmaya iten akılcı (rasyonel) hareket yatar.

b. Kişilik Gelişimi ve Yaratıcılık

Kişilik kavramı, günlük yaşamda sık sık kullanılan sözcüklerin başında gelir. Kişilik, bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (11). Bu bağlamda, kişilik bir insanı diğer insanlardan ayıran duygular, düşünceler, tutum ve davranışlardır.

Kişiliğin oluşumunda en önemli etken doğal ortam ve yaşama ortamıdır. Doğal ortamda kişinin gövde yapısını oluşturan ona bir doğa varlığı olarak biçim veren etkenler belirleyicidir. Yaşama ortamı ise, kültürel yaşamın oluşturduğu ortamdır. İnsanların ve toplumların başarılarıyla ortaya çıkan ve eğitimle biçim kazanan ortamdır. Kişi, bu ortamda işlenir. Toplumun genel niteliğine ve bilgi düzeyine göre davranış biçimleri kazanır. Kişisel yaratmanın kaynağı, eğitimin biçim verdiği bu yaşama ortamıdır.

Kişiliğin belirlenmesinde bu iki ortamdan hangisinin daha önemli olduğu konusunda bir ayırım yapmak olanaksızdır. Bu konuda yapılan çalışmalar, araştırmalar kesin bir sonuç vermemiştir. Durum böyle olunca kişilik her iki ortamın sonucunda ortaya çıkan bir bütünlüktür. Bu bütünlük de kişinin varlığında oluşan bir biçimlendirmedir.

Doğal ve yaşama ortamlarının etkisiyle kişilik gelişimi sağlanırken bir biçim kazanan insan, doğal olarak çevresini de etkilemekte bu kez de çevreye bir biçim vermektedir. Biçim verme sürecinde, insanın yaratıcı kişiliği belirleyici olmaktadır. Biçim vermenin temelinde, yaratıcı kişiliğin çatışma ve sürtüşmelerden, çelişkilerden kaynaklanan kaygılarına çözüm bulma yatar. Çünkü insan, çevresine egemen olma, onu istediği gibi düzenleme ve değiştirme isteğindedir. Bu bir anlamda, daha iyiye ve güzele varma çabasıdır. Bu çabanında genel adı sanattır. Bu savaşım sırasında ortaya konan biçimler, kişinin zihnindeki soyutlamaları aşan somut bir nesneye dönüşebilir.

(10) TEKİN ÖZERTEM, *Türkiye'de Çocuk Tiyatrosu*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara: 1979, s. 8-9.

(11) KÖKNEL, s. 21.

Yaratıcı kişi, artık ortaya koyduğu biçimlerle kişiliğini geliştirir. İçinde yaşadığı toplumla, iletişim ve etkileşim sürecini yaptılarla sürdürür. Başka deyişle yaratıcı kişi, kişiliğini geliştirirken, toplumla da, kişilik bilgisi sağlama ve kişilik bilgisini geliştirme sürecine girer (12).

Sanatçı kişi, artık kendini aşmış, toplumun temsilcisi niteliğindedir. Yunus Emre'nin şiirleri, Picasso'nun tabloları kendini aşmış kişiliğin, evrensel kişiliğin ürünleri haline gelmiştir.

c. Boş Zaman ve Yaratıcılık

Varoluşundan bu yana insan bir zaman sınırlaması içinde yaşamaktadır. Belirli zaman dilimleri içine zorunlu olarak sokması gereken eylemler vardır. İnsan ancak bu eylemlerini yerine getirebildiği halde varlığını sürdürebilir. Uyku ve çalışma gibi. Ancak bu sınırlılık içinde de, insanın yapmak zorunda olmadığı, isteğine bağlı olarak yapabileceği eylemler de vardır. Örneğin; gezmek, eğlenmek vb. Bu tür zamanlar ise, artık günümüzde boş zaman, serbest zaman ya da özgür zaman olarak nitelenmektedir.

İlkel çağların, ilkel insanın böylesi zaman dilimlerine sahip olup olmadığını kestirmek zordur. Ancak taşdevri insanların mağaralara yaptıkları resimler göstermektedir ki, o çağ insanları da belirli zamanlarda farklı şeylerle uğraşmışlardır.

Günümüz endüstri toplumlarında ise, iş bölümünün artması teknolojinin gelişmesi nedeniyle çalışma yaşamı yeniden düzenlenmiş ve insanların serbest olarak kullanabileceği zaman dilimleri ortaya çıkmıştır. Artık önemli olan bu zamanın olumlu ve yararlı biçimde değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme ise, boş zamanların bireye sağladığı güven duygusu, saygınlık, yaratıcılık ve kendisini gerçekleştirmede kişiliğe yaptığı katkı açısından yapılabilir (13).

Genel olarak insanlar boş zamanlarını ya edilgin (pasif) ya da etkin (aktif) olarak değerlendirirler (14). Edilgin değerlendirmede

(12) Ayrıntılı bilgi için bkz: DENİZ GÜLER, Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları İle Bir Model Önerisi, Basılmamış Doktora Tezi, Eskişehir: 1990, s. 104-105.

(13) KÖKNEL, s. 22.

(14) UĞUR DEMİRAY, Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Eğilimleri, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 121, Esk: 1987, s. 13.

insan yapıcı ve yaratıcı olmayıp, dinleyici, izleyici rolündedir. Televizyon izlemek, sinemaya, konsere, tiyatroya gitmek gibi.

Boş zamanların etkin olarak değerlendirilmesi, hem bireyin kişilik gelişmesine etki eder hem de çevrenin, toplumun gelişmesine katkıda bulunur. İnsanın topluma yaptığı katkı oranında kendisine duyduğu güvenin artacağı ve saygınlık kazanacağı düşünülürse, boş zamanları etkin olarak değerlendirmenin kişi ve toplum açısından önemi ortaya çıkar. Çeşitli etkinliklere katılım yolu ile, bireyin kendini ifade edebilme, gizli güçlerini ortaya çıkarma ve geliştirme, yaratıcılığını artırma ve daha sağlıklı bir yaşama kavuşma olanağı bulur. Bireyin zamanını etkin kullanabilmesi, ona beden ve ruh sağlığı açısından katkıda bulunacağı gibi, daha üretken ve başarılı olmasına da neden olur (15).

Boş zamanları etkin biçimde kullanma, kişiliğin ve toplumun gelişmesi yönünde değerlendirme tutkusudur, bir uygarlık sorunudur. Başka deyişle, insanın çağdaşlaşma çabasının ürünüdür. Bu nedenle her çağdaş toplumda, insanın etkin olarak boş zaman değerlendirilmesi desteklenmeli ve saygı görmelidir. Ancak bu bağlamda insan yaratıcılığa yönlendirilebilir. Genel olarak, boş zamanları etkin olarak değerlendirmenin birey ve toplum açısından yararları şu şekilde sıralanabilir (16).

1. Bireye kendini ifade edebilme olanağını sağlar,
2. Yaratıcılığını ortaya çıkarır ve geliştirir,
3. Yeni deneyimler kazandırır,
4. Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlar,
5. Toplumsal çevre gelişir,
6. Üretkenliği artırır,
7. Mutlu ve sağlıklı bireyler yaratılmasını sağlar,
8. Günlük yaşamdaki diğer çalışmalarını verimli kılar.

d. Yaratıcılık ve Eğitim

(15) HÜLYA GÖKMEN - AYTAÇ AÇIKALIN ve diğerleri, Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri, Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri, Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 1985, s. 14.

(16) A.g.k., s. 17.

Çağlar boyunca sanatla ilgilenenler yaratıcılığı, sanatın eğitime yaptığı yardımcı işlevin önemli bir yönü olarak görmüşlerdir. Önceleri yalnızca bazı kişilerde olduğu sanılan yaratıcılığın, bugün artık her insanda var olduğu bilinmektedir. Yeryüzünde ister bilimsel ister sanatsal olsun, her işte yaratıcı öğelere rastlanır. Özellikle sanat etkinliğinde geçerli olan süreçlerin, yaratıcı eylemde de bulunduğu kabul edilmiştir (17).

Genel öğretim sistemleri «yakınsak düşünüşü» geliştirmeye eğilimlidirler. Bu sistemlerin «ırsak düşünüşü» yanı daha yaratıcı düşünme biçimlerini getirmektedir.

Aslında yaratıcılık, daha öncede üzerinde durulduğu gibi yalnız zihnin düşünsel yetilerinden doğmamaktadır. Düşünmenin yanında duyular, duygular, imgeleme gücü gibi yetiler ve bu yetilerin birbirleriyle bağlantıları rol oynamaktadır. İmgelem ve duygusal yaşam alanları yaratıcılıkta önemli rolleri oynuyor görülmektedir. Buluşun, yeniliğin esas olduğu yaratıcılıkta, zihnin tüm yetileri, düşünceler ve imgeleme etkileşim halindedir. Yaratıcı eylemde bu yapının tüm parçalarını biraraya getirir, birleştirir (18). Bir sanat eserinin yaratılması, yaratıcılık süreçlerinde olduğu gibi, ırsak düşünmenin sonucudur.

Her insanda varolan yaratıcılık ve sanatsal yeti, öğrenme sürecinin etkin bir yardımcısı olabilir. Çünkü sanat, duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı, içiçe geçmiş bağlantılar sonucudur. İnsanın bu iki yanının uyumunun sağlanması, bir anlamda eğitiminde temel amaçlarından olduğuna göre sanat örgün ve yaygın eğitimde yer alırsa, tüm eğitim süreçlerini daha etkili kılabilcek bir güce sahiptir.

Gerçekçi bir eğitim, bilim ile sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmak zorundadır. İnsan eğitiminin, kişilik gelişmesinin önemli bir ögesi olan sanatın, eğitime yardımcı öğeleri gözden kaçırılmamalıdır.

Ancak sanat ve eğitimin birlikteliğinden sanatçı yetiştirme amaçlanmamalıdır. Amaç, insandaki duygusal ve düşünsel güçleri ortaya çıkararak, sanatı algılamaya ve sanatsal yaratmaya yetenekli kişiler yetiştirmektir. Bu yeteneklerinin varlığını kendinde gören

(17) SAN, s. 14.

(18) A.g.k., s. 14-15.

insanın, sanat dışı yaşamında (mesleki-bilimsel) da, bu yaratıcı yeteneklerini kullanılması kaçınılmazdır.

Bugün, sanat eğitimi denince yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tamamen kapsayan ve onları yenileyen bir ilke anlaşılmaktadır. Genel eğitimin birleştirimci, bütünleyici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olan sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar.

Toplumun kültürel ve sanatsal anlamda gelişmesi, sanatçı ile toplum arasında kurulacak iletişim ve etkileşime bağlıdır. Sanatçısına gereken yeri vermemiş olan toplumlar, sanatçısını bir kenara itmiş ve sanatçı-toplum birlikteliğini engellemiş olur. İşte bütünleştirici eğitim, geniş kitlelerin sanatla uğraşmasını sağlayarak sanatçı-toplum birlikteliğini ayrılmaz bir bütün haline getirebilir.

DANSIN İLETİŞİMSEL İŞLEVİ

M. Tekin KOÇKAR

Genel olarak bütün sanat dallarının iletişimsel birçok boyutu olmasına karşılık dans, özellikle bir sahne sanatı olduğunda, diğer sanat dallarına oranla insan-insan, insan-doğa ilişkilerinde kaynağını bulması bakımından daha önde gelir.

Dans, ilk insandan günümüze, insanların birbirleriyle dolaysız ve doğrudan ilişki kurabildikleri bir sanat dalıdır. İnsanların birbirleriyle anlaşmaları sırasında kullandıkları «yazı», «söz», «müzik», «ritim» gibi diğer bütün iletişim araçları günümüzde bile dans sanatının yardımcı öğeleridir.

Bir sanat olarak dans, güçlü görsel ve işitsel özellikleri gereği insan yaşamında yaşanmış ya da yaşanması düşünülen birçok olayı yorumlayabilir.

İletişim, insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgi birikiminin birbirleri arasında aktarılmasını sağlayan yöntemlerin bütünü olarak özetlenebilir. İletişim yazılı, sözlü olabildiği gibi renk, ses ve hareket yöntemlerinden herhangi biri ya da bir kaçını kullanabilir. O halde dansın, ses ve hareket gibi iletişimin en çarpıcı ve güçlü iki ögesini kullanması nedeniyle iletişim yöntemlerinden biri olma özelliğın taşımakta olduğu düşünülebilir.

Dans insan bedeninin dilidir. Bir dil olduğu için «iletişim sanatı» olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

İnsanın oluşumuyla ilk ortaya çıkan sanatsal değerler, «müzik» ve «dans»tır. En gelişmiş organlarından kulak yoluyla doğadaki sesleri duyarak, görme organı göz sayesinde hareketleri yansıtarak, yaşadığı ortamı taunmaya çalışan insan, düşüncesinin yardımıyla doğaya, seslere ve bedeninin hareketlerine hakim olabilmıştır.

Dans sanatını ve onun biçimlenişini, tarihsel süreç içerisinde ilişkili bulunduğu toplumun sosyo-kültürel konumu açısından değerlendirmek gerekmektedir.

Dansın Doğuşu ve Gelişmesi

İlkel insan algılayabildiği ölçüde kendine nedensellik yaratır, algılayamadığı veya bir nedene bağlayamadığı olayları, nesnelere, doğa üstü nedenlerle, kavramlarla, güçlerle açıklamaya çalışır. Böylece insan bilincinin soyutlama yeteneği gelişir. Kendine kutsal varlıklar oluşturur, çeşitli nesnelere saygı göstermeye başlar. Ardından tapınmalar, ayin ve büyüler gibi ilk geleneksel işlemler biçiminde ritüel törenler oluşur. İlk dans, bu törenlerde tarım (tahıl, pamuk, fındık, üzüm gibi ürünlerin ekimi, hasadı, harmanı, bağ bozumu v.b.), hayvancılık, deniz-kara avcılığı, savaş, evlenme gibi doğa olaylarının; kötü ruhları kovma, bereket, güç dileme, sağaltma gibi ruhsal-dinsel olayların «gerçek»ten soyutlanarak hareket ve ritimle anlatılması sonucu doğdu.

İlk insanlar binlerce yıl önce müthiş çaresizlikler içindeydi. Doğayla olan ölüm kalım savaşı, olayları yorumlarken onları büyüsel yöntemler kullanmak zorunda bırakmıştı (1).

Ükemizde dansla ilgili yayınlanan ilk yazıda Rıza Tefvik şunları ileri sürüyor: «Daha giyinmek gereğini duymamış anlayamamış, hatta uygar bir insan gibi yürüme yeteneği bulunmayan ilkel bile oyun oynamayı biliyorlar. Onların kendilerince bazı özel kurallara bağlanmış ve düzgün devinimlerle uyumluluk içinde olan müzikleri vardır» (2).

(1) Dr. Serol TEBER, Davranışlarımızın Kökeni, Sorun Yayınları, İstanbul, 1978, s. 14.

(2) Güner SERNİKLİ, «Türkiye'de Oyun (Raks) Konusunda Yayınlanan İlk Yazı», Halkbilimi Dergisi, Boğaziçi Üniversitesi Folklor Yayını, Sayı: 18, Temmuz 1976, S. 3.

Günümüzde bile Afrika ya da Avusturalya'da yaşayan ilkel yerli kabilelere bakıldığında onların da doğum, ölüm, av, savaş, gibi bütün törenlerinin ritüel olgulardan oluştuğunu ve bu törenlerin büyük bölümünde dans olayının varlığını görebiliriz. And'a göre «...bu tören danslar bir görev, bir ödev kavramıyla birleştiğinde» (3) topluluğun bireylerini birbirine bağlayarak onları belli amaçlara yönlendirir. Çünkü ilkel insan her şeyi bir amaç için yapar «...insan, sanatı yaratmakla gücünü arttırmakta ve yaşayışını zenginleştirmede kendine gerçek bir yol buldu. Ava çıkmadan önceki toplu dans, topluluğun güven duygusunu gerçekten arttırıyordu; yüze sürülen savaş boyaları, atılan savaş çığlıkları savaşçıyı gerçekten daha kararlı yapıyor, düşmanı ürkütüyordu» (4).

Dansın fiziksel oluşumunda insanın çocukluk çağlarıyla, ilkel insanın ilk hareketlerinin etkisi aynıdır.

İnsan doğası gereği, daha yaşamının ilk yıllarında bile sevdiği bir yiyeceği ya da oyuncuğu gördüğünde el çıparak, atlayıp zıplayarak, sevimli gülücüklerle bağırarak sevincini anlatmaya çalışır. İsteddiği bir şeyi alamadığında ya da istemediği bir hareketi yapmaya zorlandığında ise kızıp bağırarak, kaşlarını çatarak, ağlayarak, tepinerek, ellerini döver gibi sallayarak duygularını dile getirir.

Yine Rıza Tevfik ilkelerin dansa verdiği önemin hiçbir uygar ulusta görülmediğini öne sürerek, güzel sanatların uygarlıkla birlikte gelişmesine karşın, dansın öneminden değer yitirdiğini belirtiyor. O'na göre dansın uygar uluslarda toplumun sosyo-ekonomik yapısı yani geçim koşulları ve gereksinimleri nedeniyle aldığı değerle, ilkelerde bütün yaşamı içermesi bakımından aldığı değer farklıdır. Bu bakımdan diğer birçok araştırmacıya göre de «**bir ulus için dansın önem derecesi uygarlık düzeyi ile ters orantılıdır**» yargısına varılmıştır (5).

İlkelerin dansa av kadar önem verdiğini arkeolojik bulgular dan yararlanarak da anlayabiliyoruz. Anadolu'da Çatal Höyük'te bulunan 9 bin yıl öncesine ait, insanoğlunun yaptığı en eski renkli

(3) Metin AND, *Oyun ve Bugü*, İş Bankası Kültür Yayınları: 20, İstanbul, 1974, s. 14.

(4) Ernst FISCHER, *Sanatın Gerekliği*, Çeviri: Cevat ÇAPAN, E Yayınları, İstanbul, 1990, s. 39.

(5) SERNİKLİ, s. 4.

duvar resminde bunu görmek mümkün. Resimde dansçılar pars derisi giymiş, ellerinde ok ve yaylarla, davul eşliğinde dans ediyorlar. And'ın saptamasına göre davulun tokmağının biçimi bugün Anadolu'da kullanılan davul tokmağının aynısıdır (6).

Saygun ise hem müziği hem dansı ilkel törenlerin ayrılmaz bir parçası olarak görüyor ve taşıdıkları anlamları törenin niteliğine bağlıyor: «İlkel insanda, bir ayinin parçası olmayan, gerçekten bir amacı olmayan bir harekete rastlamak olanaksızdır. Müsiki, söz-gelimi ölenin ruhunu sakinleştirmek için söylenen bir ağıt olacak, böylece amacı ölüden canlılara gelebilecek zararları ölemeye çalışmak olan karmaşık bir ayinsel törenin bütünleyici parçası haline gelecektir. Dans ise sözgelimi bir kavga sahnesinin canlandırılması olacak ve o da törenin bir parçası olacaktır» (7).

İlkel büyüünün temeli yansımaya dayanır. Dış dünyanın bazı somut yasalarla yönetildiğini daha kavrayamamış olan ilkel insan henüz algısal bilgi aşamasındadır. Bu nedenle ilkel tapınmaya baş-vurur. Thomson'da, bilinçli öykünmenin (yansılamanın), insana maymunu atalarından kalan bir özellik olduğunu belirtiyor: «...insan yapacağı işi önceden ya da sonradan gösteri olarak ger-çekleştiriyordu. Bunun nesnel bir işlevi vardı; insanın o işi daha iyi yapabilmesini sağlıyor, yeteneğini geliştiriyordu. Yansılama böyle doğdu. Ortaklaşa çalışmadaki ses ve gövde devinimleri ger-çek çalışma sürecinden ayrı olarak, türküyle dansı birleştiren ba-ğimsiz bir etkinlik durumuna getirildi. (...) Totem bir bitkiyse bü-yümesi ve insanlar tarafından toplanması, bir hayvansa belirleyici özellikleri ya da yakalanması ve öldürülmesi gösteri olarak ger-çekleştirilir. (...) Tribü yaşamının daha ileri aşamalarında yansılama danslarının bütün doğa olaylarına uygulandığını görürüz: Ekinle-rin büyümesini sağlamak amacıyla yapılan danslar, solup küçülen ayı yeniden canlandırmak için yapılan danslar» (8).

İlkel insanın dans yaratıları kendi toplumsal ilişkilerinin için-de oluşmuştur. Tarih öncesi döneme boyunca dans da toplumun ge-lişmesiyde paralel olarak ağır ve sürekli bir biçimde gelişmiştir. Ancak daha sonraları, tribü yaşamını sürdüren toplumların dağıl-

(6) Metin AND Türk Köylü Dansları, İzlem Yayınları: 23, İstanbul, 1964, s. 120.

(7) Adnan SAYGÜN, «Anadolu Dansları ve Bunların Ayinsel Niteliği Üstüne», Folkloru Doğru, Sayı: 39, İstanbul, 1975, s. 23.

(8) George THOMSON, İnsanın Özü, Çeviri: Cevat ÜSTER, Payel Yayınları, İs-tanbul, 1987, s.s. 58-59.

ması sonucunda, algısal bilgi aşamasından ussal bilgiye geçildiğin, de düşünce-beyin emeği, el emeğinden ayrılmış, topluluk sınıflara bölünmüş ve «devlet» ortaya çıkmıştır. İnsanın düşünce sisteminde gerçekleşen bu köklü değişiklikler, toplum yapısında oluşan değişikliklerin bir yansıması niteliğini taşır.

Sözü edilen köklü değişiklikleri ilk uygarlıklarda açıkça görmek mümkün. Düşünce-beyin emekçileri, üretimi düzenleyip örgütleyerek kendilerine ayrıcalıklar yaratmışlar, kol emekçilerini boyundurukları altına alarak toplumun giderek sınıflara ayrılmasına yol açmışlardır.

İlk uygarlıklarda üretimi düzenleme biçimine uygun olarak hakim durumda bulunan sınıfın özelliğine göre de danslar geliştirilmiştir.

Mısır ve Mezopotamya uygarlıklarında üretimi düzenleyenler ve örgütleyenler kral ve rahiplerdi: «...Kral, halka her yıl yinelenen bir dinsel tören sırasında yeryüzünü yeniden yaratan, doğanın ve toplumun düzenini ayakta tutan bir tanrı olarak sunuluyordu» (9).

Dolayısıyla danslar da dinsel kökenliydi.

Eski Japon ve Çin uygarlığında İ.Ö. 2200 yıllarında bile çok düzenli dinsel törenlerin yapıldığı, bu törenlerde dinsel ezgilerle desteklenen dansların özel olarak kurulan bir sahnede gerçekleştirildiği biliniyor (10). Bu törenlerin izleyicileri ise İmparator, saraylılar ve din adamlarıydı.

Günümüzde bile dinsel niteliği açısından özelliğinden birşey kaybetmeyen «Gigaku», «Bugaku», «Kyogen», «No», ve «Kabuki» dansları, Japon halkı için etkisi büyük ve anlatım gücü yüksek Japon dansı tiyatro sanatının önemli danslarından. Özellikle «No» ve «Kabuki», yaşamın süreksizliğine ve hiçliğine dayanan Budha öğretisini temel almışlardır.

Yine dinsel kökenli Kathakali, Hint dansının en gizemli ve karmaşık dansıdır. Budha öğretilerini anlatan bu dansta yalnızca «Mudra»nın (elin duruş biçimi) dört binden fazla çeşidi vardır.

Eski Türklerde de dans konuları dinsel. Günümüzde de etkisini sürdüren Şamanizm'in kutsal törenlerinde Şaman davulu eş-

(9) THOMSON, s. 72.

(10) Özdemir NUTKU, Dünya Tiyatrosu Tarihi, Remzi Kitabevi, Cilt: 1, İstanbul, 1985, s. 27.

liğinde dans ederek, tanrılarla insanlar arasında ilişki kurardı. Bu törenlerde şaman rahipler çeşitli dualar akuyup şarkılar söyleyerek ağızları köpük içinde kalıp bayılana kadar danslarını sürdürürler ve genellikle ayıldıklarında, çeşitli gökyüzü katlarına kadar çıktıklarını, tanrı ile buluşup konuştuklarını ve günlük yaşamın çeşitli sorunlarına tanrı katından hazır çözümler getirdiklerini söylerlerdi. Orta Asya Şamanizm'inin kendinden sonra gelen İslamlik, Hıristiyanlık gibi büyük dinlere de önemli etkilerde bulunduğu da bir gerçektir (11).

Eski Yunanistan'da tribü yaşamından devlet düzenine geçiş Yakın Doğu uygarlıklarından daha sonra olmasına rağmen meta üretimi oldukça hızlı gelişme gösterdi. İlk madeni para basıldı. Sömürgeci bir yayılma başlarken, Akdeniz'in dört bir yanına ulaşıldı. Bu yayılma sonucu köleci bir sisteme geçildi. İnsan pazarda alınıp satılan bir mal olmuştu. «...**Bu gelişmelerin itici gücü, zanaatkarların ve köylülerin de desteğiyle toprak sahibi soyluları yıkan ve demokrasi yönetimini kuran tecimenlerden geliyordu**» (12).

Ancak bu demokrasi fazla uzun ömürlü olmadı. Köleciliğin bir yaşam biçimi oluşu nedeniyle tecimenler ve büyük toprak sahipleri kol emeğini yadsıyan ve aşağılayan tek bir köle sahipleri sınıfında birleştiler «**Böylece, üretim ilişkileri bir kez daha üretici güçlere köstek olmaya başladı**» (13).

Bu gelişmeler eski Yunan felsefesini doğurdu ve büyük düşünürler bu dönemde ortaya çıktı. Eski Yunanistan'da da danslar hakim sınıf özelliğini taşıyordu.

Müzik ve dansın, tutkular ve ahlak değerleri üzerindeki etkileri konusunu uzun uzadıya ele alan düşünür EFLATUN, kişiyi soylulaştırıran, uyumlu ve zarif kılan, kendisi ve toplum yararına eğiten bir **medya** olarak görüyor ve ideal «**Devlet**»inde dansa yer verilmesine istiyordu (14). Ataman'a göre ise «**Ailenin, kabilenin veya sitenin şerefi bahıs konusu olan bazı törenlerde delikanlılar teganni ve dans edebilmeli idiler. Köle ve esir olmayan her çocuk teganni etmeyi, lir veya flüt çalmayı öğrenmekle mükellefti**» (15).

(11) TEBER, s. 119-120.

(12) THOMSON, s. 75.

(13) A.g.k.

(14) EFLATUN, *Devlet*, Çeviri: Sabahattin EYÜPOĞLU - M. Ali CİMCOZ, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985, s. 100.

(15) Ahmet Muhtar ATAMAN, *Musiki Tarihi*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1947, s. 36.

Oldukça fazla boş zamanı olan, ekonomik gereksinmelerinin tümü köleler tarafından sağlanan, başkalarının sorunlarıyla ilgilenmeyen bir insanın kendi kendini düzene sokması amacını taşıyan bu dans öğretimi, Eski Yunan ahlak felsefesinin bir yansımasıydı.

Orta çağa gelinceye kadar ilkel büyüünün uzantısı olarak sürdürülen törenlerde yansılama dansları biçiminde oluşan danslar, bu törenlerde özel olarak kurulan sahne üzerinde yapılırdı.

Roma'nın yıkılışından sonra kölecilik kalktı. Özellikle Avrupa'ya egemen olan Katolik kilisesinin güçlü baskısı sonucu toprağa bağlı «köylü» sınıfı ile birlikte «saraylı» sınıfı oluştu. Böylece «Feodalizm» doğdu. Orta Çağda, özel mekanlarda yapılan yansılama danslarını içeren törenler de zamanla işlevlerini yitirdi.

12. yüzyıla kadar yapılan bu danslarla ilgili ayrıntılı bilgi elde etmek oldukça güç. Ancak bu yüzyıldan sonra yazılı ve sözlü Avrupa edebiyatında dansla ilgili bilgiler bulunabilmektedir.

12. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar, gezici şairler olan «Tülber»ler, şiirlerinde «Yel» adı verilen bir çalgı eşliğinde yapılan «Estampie» danslarından söz ederler. Yine bu dönemde insanları eğlendirmek için yapılan gösteri dansları «Juggler» denen seyyar ozan, dansçı, şarkıcı ve müzisyenin yerini tutan kişilerce yapılırdı (16).

Sanayi öncesi, tarımsal üretimin egemen olduğu bu toplumlarda insanın bireysel yaşamı da toplum yaşamı kadar ön plana çıkmaya başladı.

Avrupa'da halk dansları da bu dönemde ortaya çıktı.

18. yüzyıla kadar yapılan danslardan bir çoğu halk tarafından üretilmesine karşın, giderek saraylarda soylular arasında zaman zaman moda oldu. Bu çağda ulaşım araçlarına yelkenli gemilerin de katılması ulaşımı hızlandırdı. Bu, iletişim hızının da artması demekti. Daha uzak ülkelerin keşfedilmesiyle birlikte, bilinmeyen ülkelerden getirilen danslar da Avrupa saraylarında yeniden düzenlenerek biçimlendirildi.

1588'de Thoinot ARBEAU'nun yayımlanmış olduğu ilk dans kitabında sözü edilen «Morisco» dansı tarihçi HAMMER'e göre 16.

yüzyıl İstanbul düğünlerinde oynanmaktaydı. Bu nedenle «Morisco» dansının doğudan Avrupa'ya getirildiği sanılıyor (17).

Dans bu yüzyıllarda saraylıların bir ayrıcalığı durumundaydı. Böylelikle varlığını sürdürmek ve gelişmek zorunda olduğundan katı kurallar kondu, kurumlaştı. İlk danslar okulu 1661'de Fransız Kraliyet Dans Akademisi olarak kuruldu. İlk dans öğretmenleri daha 14. yüzyıldan başlayarak dansa kurallar koymaya başlamışlardı. Ancak 17. yüzyılda Fransız Kraliyet Dans Akademisinin kurulmasıyla birlikte öğretmen BEAUCHAMP ilk kez balenin temeli olan beş ayak pozisyonunu tanımladı (18).

Bu yüzyıllarda Avrupa'da moda olan danslardan bazılarını şöyle sıralama mümkün: **Gavot, Volt Morisco, Saltarello, Menuet, Chocona, Gigue, Forlene, Bourresk, Paspriet, Rigodon, Contrdans, Anglèse ve Polonez** (19).

18. ve 19. yüzyıllarda Avrupa'da saray soylularına yeni sınıfların katılması ve burjuvazinin oluşmasıyla birlikte danslar, saray salonlarından büyük toplantı ve gösteri salonlarına geçti. Özellikle Fransız Devrimi sonrasında oluşan sosyete dansları'ndan bazıları da şunlar: **Mazurka, Galop, Cotignon, Kadril, Krakovyak, Farandol, Sequidil, Çardaş, Fandango, Polka, Tamburen, Habenera, Canary, Volta, ve Avrupa'yı sardığı bu yüzyıllarda oldukça erotik sayılan, günümüze dek ilk biçiminden hemen hemen hiçbirşey kaybetmeden gelen Vals** (20).

Yazımızın burasında dansın, sahne sanatı olarak geliştirilmesiyle ortaya çıkan «Bale»nin öz geçmişinden de kısaca söz etmek gerekmektedir.

19. yüzyıl Klasik Bale'nin de son şeklini aldığı yüzyıldır. Özellikle 1800'lü yıllarda İtalyan bale sanatçısı Marie TAGLIONI, dans pabuçlarının uçlarını dikerek, ayak ucunda daha uzun durabilme-yi gerçekleştirmişti. Bu «point» tekniği dışında ilk «pas de deux» ve «pirouette»ler, «grand jetes» ve hareket birliği (corps de ballet) de bu yüzyıllarda bale tekniğinin gelişmesine yardımcı oldu.

(17) Metin AND, *Osmanlı Şenliklerinde Türk Sanatları*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1982, s.s. 136-189

(18) Meriç SUMEN, «Türkiye'de Dansın Dünü, Bugünü ve Yarını», Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, 1. Ulusal Sanat Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 17-19, Nisan, 1985, s. 217.

(19) KERESTECİ, a.g.k.

(20) Vural SÖZER, *Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1986,

Klasik Bale'nin gerçek temellerini bu yüzyılda yeni bir eğitim sistemi geliştiren Carlo BLASIS attı (1825) (21). Blasis'le birlikte dansa virtüözite, dansın zorunlu ögesi durumuna geldi.

19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde sanatta ve edebiyattaki «Romantik» akıma bale de uydu. O zamana kadar konularını, genellikle Yunan ve Roma'nın eski klasikleri (Tanrılar ve Kahramanlar) oluştururken, gelişen tepkiyle geleneksel söylenceler, inanışlar araştırılarak yorumlanan bale konularında ruhlar, periler, hayalet ve sihirbazlar kullanılmaya başlandı. İlk büyük bale yapıtları da bu yüzyılda sahneye kondu. Bunlar «Giselle», DonQuichotte», «La Sylphide», «La Esmeralda», «Le Lac des cygnes (Kuğu Gölü)», «Fas de Quatre» gibi baleleri sayabiliriz.

1860 yılı balenin Avrupa'da yavaş yavaş çökmeye başladığı yıldır. Yaklaşık yarım yüzyıl süren bu çöküş, Rusya'dan Avrupa'ya gösteriler yapmaya gelen DIAGHILEY balesi ve koreografı FOKINE'le birlikte yeniden doğdu (22).

Avrupa'da bale'nin çökmeye başladığı yıllarda Rusya altın çağını yaşamaya başlamıştı. 1862 den itibaren St. Petersburg'da Marinsky Tiyatrosunda, Moskova'da Bolşoy Tiyatrosunda Baş koreograf ve Balemaster olarak göreve başlayan Marius PETIPA 50 yılı aşkın bir süre hizmet vererek 60 büyük bale yapıtlına, 34 opera balesine ve Rusya'nın bu altın çağına imzasını attı (23).

20. yüzyılda ise bale dünyasındaki gelişmeler oldukça zenginleşti. Teknik olarak da İngiliz Balesi, Amerikan Balesi ve Sovyet Balesi gibi bale teknikleri geliştirildi.

20. yüzyıl sonuna yaklaşırken Isadora DUNCAN, Martha GRAHAM, Merce CUNNINGHAM ve Alvin AILEY gibi dansçı ve koreografların baleye getirdiği yeniliklerle de «Modern Bale» doğdu (24).

Bale, yukarıda da belirtildiği gibi sahne için özel olarak hazırlanmış ve geliştirilmiş bir dans türüdür. Bale karmaşık, ancak evrensel bir dili olan dans sanatıdır ve güzel sanatların bütün dal-

(21) Beatrice FENMEN, *Bale Tarihi*. Sevda-Cenap AND Müzik Vakti Yayınları 2, Ankara, 1986, s. 18.

(22) Andro et Vladimir HOFMANN, *Le BALLET*, Bordas, Paris, 1966, ss. 42-66.

(23) HOFMANN, s. 45.

(24) A.g.k., s. 122-130.

larından yararlanır. Ünlü Rus koreograf ve balemasteri Mikhail FOKINE: «Eğer izlediğiniz baleyi anlamak için konusunu okumanız gerekiyorsa koreograf başarılı değildir» diyor (25).

Bale'de diğer bütün sahne sanatlarının kullandığı müzik, kostüm, mimik, dekor, sahne hileleri, ışık ve efektif gibi birçok teknolojik olanaklardan yararlanır.

HALK DANSLARI

Halk dansları sanayi öncesi, tarımsal üretimin egemen olduğu toplumlarda ortaya çıkmıştır. Toplumun yaşam biçiminden, doğumundan ölümüne kadar insan yaşamının her döneminde yaratılan maddi ve manevi öğelerden kaynaklanmaktadır. İnsanın kendisiyle ve doğayla olan ilişkileri, halk danslarında belirgin bir biçimde görülür. arklı toplum yapılarında, sosyo ekonomik, doğa ve iklim koşullarında halk danslarının anlatım biçimleri de farklılaşır.

Avrupa'nın geçirdiği sanayi devrimini yaşamakta geciken Doğu Avrupa, Asya, Afrika ve diğer kıta ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de halk dansları hala önemini yitirmemiştir. Sanayileşme sürecini tamamlayan ülkelerde ise halk dansları yerini «moda» olan danslara bırakmaktadır.

Sanayileşme sürecinin tamamlayan Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da önce 1930'lu yıllarda dünyanın başka ülkelerinden, özellikle Orta ve Güney Amerika'dan getirilen **Tango, Cha Cha, Rumba, Samba ve Pasadobl** gibi halk dansları yeniden düzenlendi. Sonra 1950-60'lı yıllarda Elvis PRESLEY ve Chuck BERY ile büyük kitleleri etkisi altına alan **Rock and Roll ve Twist**; 1970'li yıllarda **Disco, Reggae** ve nihayet 20. yüzyılın sonuna doğru ortaya çıkan **Break ve Lambada** dansları gibi belli dönemlerde moda olup sünen danslar, toplumda gelip geçici dans çılgınları oldu.

Toprağa bağlılığını sürdüren halk, bu bağlılığı sürdürdükçe kendini, başkalarıyla ve doğayla olan ilişkilerini anlatacak dansları da üretmeyi sürdürmek durumundadır.

Ne var ki günümüzde yaşayan ve karkunç bir hızla gelişen sanayileşme ve buna bağlı köyden kente göç olgusu, genç nüfusun

(25) A.g.k., s. 64.

hızla artması ve köyde yaşayan yaşlı nüfusun da hızla tükenmesi, halk danslarının doğuş kaynaklarının da tükenmesine yol açmaktadır.

Halk dansları ulusların «geçiş dönemleri»nde doğum, sünnet, nişan, evlenme, ölüm) toplumla ilişki kurabilmek, iletişim sağlayabilmek amacını da güder. «Doğum»un sevincini, «sünnet»in erkeklige ilk adımı atmak olduğunu, «nişan»ın ve «evlenme»nin mutluluğunu, «ölüm»ün hüznünü halk danslarında görmek mümkün.

Ancak halk dansları günümüzde, kendi içine dönüklüğünü yitirmeye başlamıştır. Bununla birlikte uluslararası iletişimde, özellikle tanıtım platformunda son derece önem kazanmaktadır. Artık yalnız kendileri için dans eden, bir toplumun bireyi olduklarını duyumsayıp, bunun bilincinde olan, gönüllerinin istediğince dans eden insanların yerini, eğitilmiş ve seyredilmek için belli kurallara uyarak dans eden amatör-profesyonel dans grupları almaya başlamıştır. Toplumda ise katılmaktan çok seyretme isteği ağır basmaktadır.

Halkdansları gösterileri ile bir ülke insanının, bir ulusun duyusu ve düşüncesinin başka insanlara, uluslara tanıtılmasındaki başarı düzeyi artık yadsınmamaktadır. Ülkemizde ve dünyanın başka ülkelerinde düzenlenen değişik amaçlı festivaller ve Halk dansları şenlikleri, yöre insanın başka ulusları, geleneklerini tanıtmada oldukça büyük başarı sağlamaktadır. Televizyon ve Video aracılığıyla da halk dansları ile ülke tanıtımında oldukça uzun yol katedilmiştir.

Halk dansları, sanat dünyasına ve sahne sanatlarına kaynaklık ederek oldukça büyük katkılarda bulunmakla birlikte 20. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak özellikle Sovyetler Birliği'nde başlı başına bir «sahne sanatı» oldu. Sahne tekniklerini kullanarak halk danslarını sahneye uygulayan ve bu konuda üstün başarı sağlayabilen birçok ülke ve birçok halk dansları toplulukları var. Bunlardan bazıları: «Kabuki» Dans Topluluğu (TOKYO)- JAPONYA, Brigham Young University (UTAH)- ABD, Gürcistan Halk Dansları Topluluğu (TİFLİS)- SSCB, Sibirya Halk Dansları Topluluğu (KRASNOYARSK)- SSCB, «Yok Moldavya Halk Dansları Topluluğu (KİŞİNEV)- SSCB, «Moiseyev» Devlet Halk Dansları Topluluğu (MOSKOVA)- SSCB (26).

(26) İgor MOISEYEV topluluğu 1836'da kurdu. 50 yılı aşkın bir süredir Orta Asya'dan Ukrayna'ya, Sibirya'dan Baltık ülkelerine kadar derlediği dans-

SONUÇ

Buraya kadar yazımızın sınırlılıkları içerisinde «dans»ın gelişim süreci içerisinde, insanlar arasındaki duygu, düşünce ve bilgi birikiminin birbirlerine aktarılmasında kullandıkları bir «Yöntem» olduğu anlatılmaya çalışıldı.

Artık bir «sahne sanatı» olarak dansın, her türüyle (Halk Dansları, Salon Dansları, Bale, Modern Dans gibi) günümüz iletişim ağının kullanlığı çarpıcı yöntemlerden biri durumunda olduğu kabul edilmektedir.

KAYNAKLAR

1. AND, Metin: «Osmanlı Şenliklerinde Türk Sanatları», Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1982.
2. AND, Metin: «Oyun ve Büğü», İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1974.
3. AND, Metin: «Türk Köylü Dansları», İzlem Yayınları: 26, İstanbul 1964.
4. ATAMAN, Ahmet Muhtar: «Musiki Tarihi», Milli Eğitim Basım-evi, Ankara, 1947.
5. EFLATUN: «Devlet», Çeviri: Sabahattin EYÜBOĞLU-M. Ali CİMCOZ, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.
6. FENMEN, Bcatrice: «Bale Tarihi», Seveda-Cenap AND Müzik Vakfı Yayınları: 2, Ankara, 1986.
7. FISCHER, Ernst: «Sanatın Gerekliliği», Çeviri: Cevat ÇAPAN, E Yayınları İstanbul, 1980.

larıyla repertuarına 100'ün üzerinde dans kattı. Moiseyev Devlet Halk Dansları Topluluğu bütün dünyadaki halk dansları topluluklarının model almak için çaba gösterdiği çok büyük bir topluluk. 7 yıl süreli, oldukça disiplinli ve sıkı bir eğitimi içeren okula sahip. Sovyetler birliği'nin her yerinden 13 yaşında seçerek aldığı 800-1000 dansçı adayından eğitim süresinin sonunu getirebilenlerin sayısı 20'yi geçmiyor.

Moiseyev kendi dans düşüncesini şöyle açıklıyor: «Kanımca Klasik Bale dar kurallara göre yaşıyor. Öylesine katı ve sıkı ki, kendi insanlarından bile kopardı kendini. Ama biz tam tersi bir yol tuttuk. Biz hayata ve halka daha yakın olmaya çalışıyoruz, halk geleneğine göre yaşıyoruz.» (1979-7. Uluslararası İstanbul Festivali'nde yaptığı konuşmasından). (Y.N.).

8. HOFMANN, Andre et Viladimir: «**Le Ballet**», Bordas, Paris, 1986.
9. KERESTECİ, Ayşe: «**Dansın Öyküsü**», TRT 3 Radyo Yayını, Ankara, 1989.
10. NUTKU, Özdemir: «**Dünya Tiyatrosu Tarihi**», Remzi Kitabevi, Cilt: 1, İstanbul, 1985.
11. SAYGUN, A. Adnan: «Anadolu Dansları ve Bunların Ayinsel Niteliği Üstüne», «**Folklor Doğru**», Sayı: 39, İstanbul, 1975.
12. SERNİKLİ, Güner: «Türkiye'de Oyun (Raks) Konusunda Yayımlanan İlk Yazı», «**Halkbilim Dergisi**», Boğaziçi Üniversitesi Folklor Kulübü Yayını, Sayı: 18, Temmuz, 1976.
13. SÖZER, Vural: «**Müzik ve Müzisyenler Ansiklopedisi**», Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.
14. SÜMEN, Meriç: «Türkiye'de Dans Sanatının Dünyü, Bugünü ve Yarını», Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, **1. Ulusal Sanat Sempozyumu Bildirileri**, 17-19 Nisan 1985, Ankara, 1985.
15. TEBER, Dr. Serol: «**Davranışlarımızın Kökeni**», Sorun Yayınları, İstanbul, 1978.
16. THOMSON, George: «**İnsanın Özü**», Çeviri: Celal ÜSTER, Payel Yayınları, İstanbul, 1987.

TANIMLAYICI İSTATİSTİKLERLE YÜKSEKÖĞRETİM (1989-1990)

Prof. Dr. Şan ÖZ-ALP

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından hazırlanan yayında öğretim elemanları ve öğrencilerle ilgili sayısal bilgiler yer almaktadır. (*) YÖK'e bağlı üniversiteler (biri vakıf kuruluşu olan 29 üniversite vardır) ile bağlı olmayan diğer yükseköğretim kurumları bu incelemeye alınmıştır. Kitapta üç bölüm bulunmaktadır Birinci bölümde öğrenci ve öğretim elemanlarıyla ilgili genel bilgiler, ikinci bölümde öğrenci sayılarıyla, üçüncü bölümde ise öğretim elemanlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Türkiye'de yükseköğretimde 1989-1990 öğretim yılında önlisans ve lisans programlarında:

Yeni kayıt	188.672
Okuyan	685.500
Mezun	81.063

öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrencilerin oranı ise 1/3 dür.

Lisansüstü programlarda ise,

	<u>Yükseklisans</u>	<u>Doktora</u>	<u>Tıpta İhtisas</u>
Yeni Kayıt	9.334	2.865	1.698
Okuyan	22.469	10.630	7.566
Mezun	3.332	793	1.299

öğrenci bulunmaktadır.

(*) 1989-1990 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri (Ankara: ÖSYM Yayını, 1990).

Ülkemizde üniversitelere bağlı 201 fakülte, 69 dört yıllık yüksekokul, 108 iki yıllık yüksekokul, 106 enstitü bulunmaktadır. Diğer yükseköğretim kurumları grubunda Gülhane Askeri Tıp Akademisi, ihtisas veren 36 hastane (11'i Ankara'da, 19'u İstanbul'da ve 6'sı İzmir'de), 5 dört yıllık yüksekokul (Kara, Deniz, Hava Harp Okulları, Polis Akademisi, Hemşirelik Yüksekokulu), 3 üç yıllık yüksekokul (Gevher Nesibe, Kayseri ve Erzurum Sağlık Eğitim Enstitüsü) ve 1 Sağlık Bilimleri Enstitüsü bulunmaktadır. Bu kurumlarda okuyan öğrenci sayısı 9.006'dır.

Kendi biriminde görevli olan öğretim elemanları sayıları:

Prof.	4.528
Doç.	2.275
Y. Doç.	3.694
Diğer	21.532
<hr/>	
Toplam	32.029

Bu sayının 31.190'ı üniversitelerde, 839'u diğer eğitim kurumlarında bulunmaktadır. Bayan öğretim elemanlarının oranı ise 1/3 dür.

Üniversitelerimize bağlı 201 fakültede 540.223 okuyan öğrenci (toplam öğrencilerin % 84'ü), 24.558 öğretim elemanı (toplamin % 77'si) bulunmaktadır. Ancak toplam profesörlerin % 93'ü, doçentlerin % 97'si ve yardımcı doçentlerin % 90'ı fakülte kadrolarında bulunmaktadır.

201 fakülte içinde:

- 24 Tıp
- 21 Fen-edebiyat
- 21 İktisadi ve İdari Bilimler
- 20 Mühendislik
- 16 Eğitim
- 13 Ziraat
- 9 Diş
- 9 İlahiyat
- 8 Mühendislik-Mimarlık, vb.

fakültesi bulunmaktadır.

69 dört yıllık yükseköğretim içinde:

- 24 Eğitim
- 8 Devlet Konservatuvarı
- 6 Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik
- 6 Su Ürünleri, vb.

yükseköğretiler bulunduğudur.

108 iki yıllık yükseköğretim içinde:

- 84 Meslek
- 11 Sağlık Hizmetleri
- 3 Sanat Eğitimi
- 2 İlahiyat Meslek, vb.

yükseköğretiler bulunduğudur.

106 enstitü içinde:

- 29 Fen Bilimleri
- 28 Sosyal Bilimler
- 20 Sağlık Bilimleri
- 5 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi
- 2 Adli Tıp
- 2 Çocuk Sağlığı
- 2 Onkoloji, vb.

enstitüsü yer almaktadır.

Diğer eğitim kurumlarından Gülhane Askeri Tıp'ta okuyan 931 öğrenci, 335 ihtisas yapan doktor, 295 öğretim elemanı (68 Prof., 72 Doç.) bulunmaktadır.

Tıpta ihtisas veren 36 hastane ve bu hastanelerde 2.951 ihtisas yapan eleman bulunmaktadır.

Harp okullarında:

Kara	4.004
Deniz	830
Hava	895

olmak üzere toplam 5.729 öğrenci vardır.

En çok fakülte öğrencisine sahip iller:

	<u>Öğrenci Sayısı</u>	<u>Fakülte Sayısı</u>
Ankara	85.776	41
İstanbul	85.270	43
İzmir	29.764	15
Bursa	13.440	8
Erzurum	11.924	9
Konya	11.563	11
Eskişehir	239.400 (AÖF ile)	7

Lisans derecesiyle mezun olanlar içinde:

16 yaşın altında	2
16 yaşında	18
17 yaşında	106
22 yaşında	14.027 (en fazla)
40 yaş ve üstü	562

öğrenci bulunmaktadır.

Üniversiteler içinde İstanbul 3.036 öğretim üyesi (toplamın % 9.4'ü) ve 879 profesör (% 19.4) ile ilk sırada yer alırken, Gaziantep 175 öğretim üyesi ve 6 profesör ile en sonda yer almaktadır.

32.029 öğretim elemanının % 89.4'ü devamlı statüde, % 10.6'sı kısmi statüdedir. Marmara'da toplam 1.533 öğretim elemanından 997'si (% 65) kısmi statüdedir. Boğaziçinde 3 ve Gaziantep'de 4 öğretim elemanı kısmi statüdedir.

Öğrenci sayıları bakımından üniversiteler:

	<u>Yeni Kayıt</u>	<u>Toplam</u>	<u>Mezun</u>
Anadolu	72.994 (%42)	243.878 (%38)	7.932 (%10.4)
İstanbul	8.790 (% 5)	40.050 (% 6)	5.704 (% 7.5)
Gazi	8.328	31.885	5.518
Ankara	7.094	30.725	5.402
Mimar Sinan	807	3.481	436
Gaziantep	1.076	3.331	448
100. Yıl	711	2.157	530

Üniversitelerimizde 1989-90 öğretim yılında 7.904 yabancı uyruklu öğrenci vardır. Bunlardan 1.634 yeni kayıtlıdır. Bu öğretim yılında 1.001 öğrenci de mezun olmuştur.

Bazı üniversitelerin yabancı öğrenci sayıları şu şekildedir:

Anadolu	1.441
ODTÜ	1.136
İstanbul	871
Ankara	557
Hacettepe	538
İnönü	5
100. Yıl	3
Fırat	2

Yabancı öğrencilerin uyruklarına göre sayıları ise:

KKTC	2.678 (% 34)
İran	2.115 (% 27)
Yunanistan	685 (% 8)
Ürdün	461
Suriye	437
Sudan	248
İsrail	110
Lübnan	104
Irak	101
Pakistan	100

Ayrıca Tanzanya'dan 51, Kenya'dan 47, Gana'dan 40, Çin'den 16, Etyopya'dan 7 öğrenci üniversitelerimizde okumaktadır. Türkiye'de aşağı yukarı 80 ülkeden öğrenci bulunmaktadır.

Anadolu Üniversitesinde okuyan 1.441 uyruklu öğrenciden 1.408'i AÖF'de, ODTÜ'deki 1.139 öğrenciden 667'si Mühendislik Fakültesinde, İstanbul Üniversitesindeki 871 öğrenciden 178'i Cerrahpaşa Tıp ve 157'si İstanbul Tıp'da, Ankara Üniversitesindeki 557 öğrenciden 125'i Tıp'da bulunmaktadır. Askeri yüksek eğitim kurumlarında ise toplam 44 yabancı öğrenci bulunmaktadır.

Üniversitelerimize bağlı 106 enstitü bulunmaktadır. Bu enstitülerde toplam 33.099 (22.469 yüksek lisans, 10.630 doktora) öğrenci bulunmaktadır. Geçen yıl toplam 4.125 (3.332 yüksek lisans, 793 doktora) öğrenci bu kurumlardan derece almıştır.

Ülkemizde en çok lisansüstü öğrenciye İstanbul Üniversitesi 6.326 (% 19) sahip bulunmaktadır. Bunlardan 4.008'i doktora öğrencisidir. Bu üniversitenin 8 enstitüsü vardır. Bu enstitüler içinde de Sosyal Bilimler 4.662 öğrenci ile ilk sırada yer almaktadır.

Enstitülerin öğrenci sayılarına ilişkin bazı bilgiler aşağıda verilmiştir:

<u>Üniversite</u>	<u>Enstitü</u>	<u>Toplam</u>	<u>Y.Lisans</u>	<u>Doktora</u>
İstanbul	Sosyal Bilimler	4.662	3.191	1.471
İst. Teknik	Fen Bilimleri	2.481	1.835	646
O.D.T.Ü.	Fen Bilimleri	2.017	1.509	508
Marmara	Sosyal Bilimler	1.728	1.312	416
100. Yıl	Sosyal Bilimler	10	9	1
Hacettepe	Onkoloji	9	4	5
Anadolu	Metalurji	5	5	—

Bazı anabilim dallarına göre lisansüstü öğrencilerin dağılımı ise şu şekildedir:

3.045	İşletme
2.278	Eğitim
2.275	Ziraat
1.579	Mimarlık
1.299	Makina
1.298	İktisat
1.101	Elektrik-Elektronik
876	Kamu Yönetimi
835	Hukuk

Tababet uzmanlık tüzüğüne göre ihtisas yapan toplam 7.566 elemanın bazı eğitim birimlerine göre dağılımları ise:

<u>Kurumlar</u>	<u>Tıp</u>	<u>Diş Hekimliği</u>
Hastaneler ve Tıp Merkezleri	2.951	—
İstanbul Ü.	988	1
Ankara Ü.	433	—
Hacettepe Ü.	402	5
Gülhane Askeri Tıp A.	335	—
Anadolu Ü.	138	—
Marmara Ü.	71	—
Fırat Ü.	60	—

İhtisas yapanların bazı tıp alanlarına göre sayıları ise:

<u>Anabilim Dalı</u>	<u>Sayı</u>
İç hastalıkları	444
Çocuk Sağlığı	357
Anesteziyoloji	258
Radyoloji	232
Psikiyatri	141
Adli Tıp	22
Ortodonti	5
Sualtı ve Deniz Tababeti	1

Üniversitelerimizdeki 31.190 öğretim elemanından:

<u>Üniversite</u>	<u>Sayı</u>
İstanbul	3.036 (% 9.4)
Ankara	2.811 (% 8.8)
Hacettepe	2.472
Gazi	1.968
Ege	1.819
İnönü	281
100. Yıl	219
Gaziantep	175

de bulunmaktadır.

Bazı fakültelere göre öğretim elemanları sayıları ise aşağıda verilmiştir:

<u>Üniversite</u>	<u>Fakülte</u>	<u>Sayı</u>
İstanbul	Tıp (2 fakülte)	1.386
Ankara	Tıp	774
Hacettepe	Tıp	707
O.D.T.Ü.	Mühendislik	705
Ege	Tıp	588
Gazi	Tıp	300
Gaziantep	Eğitim	1 (doç.)
	Tıp	20 (2 prof., 1 doç.)
	İlahiyat	2 (1 ögr. grv., 1 okutman)

Üniversitelerimizde görevli 31.190 öğretim elemanından 28.654'ü devamlı, 2.217'si (% 7) kısmi statüdedir. Ayrıca 275 sanat-

cı, 78 emekli sözleşmeli statüde çalışmaktadır. Özetle bazı üniversitelerde öğretim elemanlarının statüleri:

<u>Üniversite</u>	<u>Devamlı</u>	<u>Kısmi</u>	<u>Toplam</u>	<u>Kısmi Fakülte/Enstitü</u>
İstanbul	2.669	266	3.036	(171'i tıp)
Ankara	2.674	113	2.811	(63'ü tıp)
Ege	1.678	75	1.819	(60'ı tıp)
Marmara	475	997	1.533	(94'ü tıp, 179 eğitim)
Boğaziçi	457	3	500	(2'si İ.İ.B.F.)
İnönü	43	235	281	(77 fen-edebiyat, 50 eğitim)
100. Yıl	208	11	219	(8'i fen bil. ens.)
Gaziantep	169	4	175	

Üniversitelerimizde 459 yabancı uyruklu öğretim elemanı (12 prof., 19 doç., 20 y.doç., 147 ögr.grv., 89 okutman, vb.) bulunmaktadır. Bazı üniversitelerimize göre bunların dağılımı ise şu şekildedir:

O.D.T.Ü.	121
Bilkent	88
Marmara	63
Ankara	31
Hacettepe	24
Boğaziçi	16
Anadolu	14
İstanbul	13

Yukarıda verilen bilgilerin bazılarını üç yıl önceki 1986-1987 istatistikleriyle karşılaştıracak olursak ilginç sonuçlar çıkmaktadır (**). 1986 - 1987 öğretim yılında yeni kayıt 132.248 öğrenci varken geçen yıl bu rakam 188.672'e (% 43 artış), okuyan 481.600 öğrenci de 685.500'e (% 42 artış) ulaşmıştır. Lisansüstü programlarda okuyan 14.078 yüksek lisans öğrencisi 22.469'a (% 60 artış), doktora yapan 6.702 öğrenci sayısı 10.630'a (% 63 artış) yükselmiştir.

Öğretim elemanı sayıları toplam 24.382'den 32.029'a (% 31 artış), profesör sayısı 1.911'den 4.528'e (% 136 artış) yükselmiş, doçent sayısı ise 3.142'den 2.275'e (% 28 azalma) düşmüştür.

(**) 1986-1987 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri (Ankara: ÖSYM yayını, 1990).

Son üç yılda yabancı öğrenci sayısı 6.923'den 7.904'e (% 14 artış) ulaşmıştır. KKTC'li öğrenci sayısı 1.327'den 2.678'e (% 102'lik artış) yükselmiştir. İran'lı öğrenci sayısı ise 3.206'dan 2.115'e (% 34 azalma) düşmüştür.

ÖSYM'nin Yükseköğretim İstatistikleri adlı yayını mutlaka dikkatle incelenmeli ve yükseköğretime ilişkin politikalar geliştirilirken bunlar gözönünde bulundurulmalıdır.

ÇAĞDAŞ EĞİTİM TEKNOLOJİSİ KAVRAMI

Prof. Dr. Cevat ALKAN*

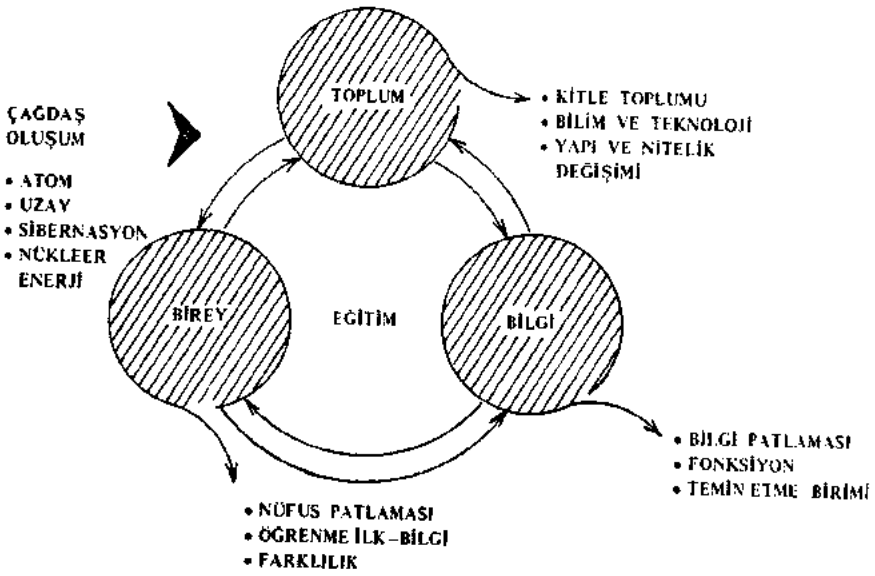
GİRİŞ

Herhangi bir kurumun etkililiği 1) amacına erişmesine, 2) iç yapısını devam ettirmesine ve 3) çevresine uyum sağlama durumuna bağlıdır. Kurum bu işlevlerini yerine getirme düzeyinde başarılıdır, gelişme ve yeniliğe açıktır, yeni koşullara cevap vermeye hazırdır.

Çağımızda eğitim kurumuna baktığımızda eğitimin temel öğeleri olan insan, bilgi ve toplum bazında bazı değişimlerin meydana geldiğini görmekteyiz (Şekil 1). İnsanın bilgi ve toplumla olan ilişkisindeki değişimi onun niteliklerinin değişmesine neden olmaktadır. Bilgi patlaması olgusu bilginin insan ve toplum yaşamındaki işlevini ve üretilme - kazanılma yöntemlerini değiştirmektedir. Çağdaş toplum yapı ve işlev yönünden farklılaşmaktadır. Bu oluşum eğitimin temel modelini etkilemekte, öğrenme - öğretme süreçlerinde verim ve etkililik için değişim artan bir önem kazanmaktadır.

Sonuçta eğitim kavramını oluşturan öğelerin yapısal ve işlevsel değişimi, değişme ve yeniliğe uygun bir kavramsal çerçeve gereksinimi, eğitimde verim ve etkililiği artırma ihtiyacı hep birlikte yeni bir eğitim teknolojisi kavramının oluşturulmasını zorunlu hale getirmiş bulunmaktadır.

(*) Ankara, Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.



Şekil-1 : Eğitimin Temel Öğeleri

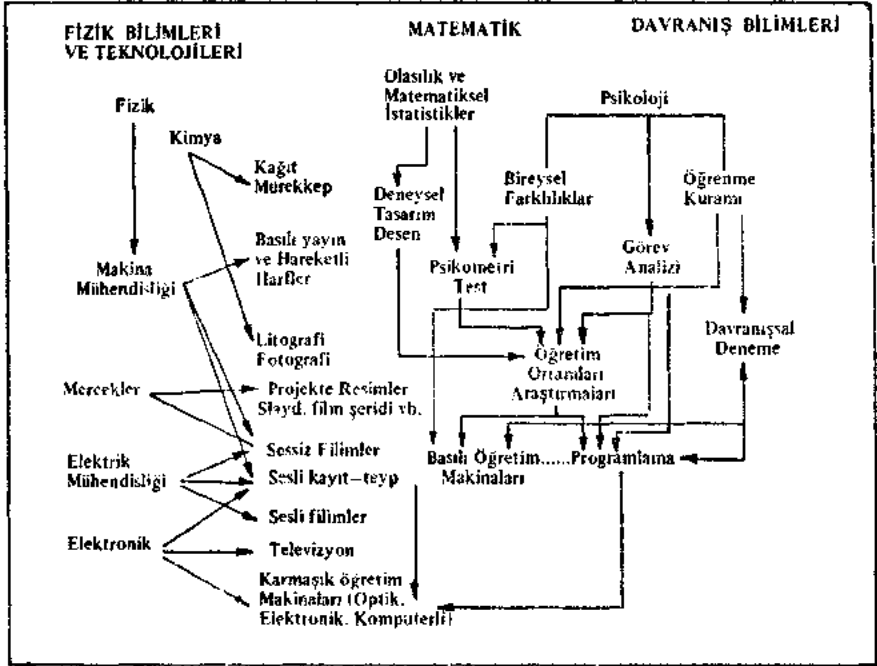
Bir bakıma insanlığı varoluşundan beri eğitimin «NASIL» boyutuyla ilgilene gelmiştir. Bu anlamda eğitim teknolojisi yeni bir şey değildir. Diğer bir anlatımla, eğitim uygulamaları ve «NASIL ÖĞRETİLİM?» sorusu insanın varoluşuyla süregelen bir olgudur.

Ancak çağımızda öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine davranış bilimlerinin verilerine dayalı akılcı, disiplinli ve sistematik bir yaklaşımla karakterize edilen bir bilimdalı anlamında eğitim-teknolojisi kavramı yeni bir olgudur. Bugün bu konuda birbirinden özenle ayırt edilmesi gereken üç değişik kavram: 1) Fizik bilim kavramı, 2) davranış bilim kavramı, 3) sistem kavramıdır.

KAVRAM

Fizik bilim kavramı eğitimde klâsik bir anlayış ve uygulamayı ifade eden bir kavramdır. Bu kavram fizik bilim teknolojilerinin ürünleri olan çeşitli öğretim araçlarının öğrenci ve içerikten daha önemli olduğu görüşüne dayalı bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu

anlayışta eğitim teknolojisi daha çok elektronik öğrenme laboratuvarları, slayt projektörleri, benzeşim araçları, görsel-ışitsel teypler ve öğretme makinaları gibi araçlardan ibaret olarak düşünülmektedir (Şekil 2). Bu teknolojinin gelişimi ve eğitim teknolojisi ile ilişkisini göstermektedir.



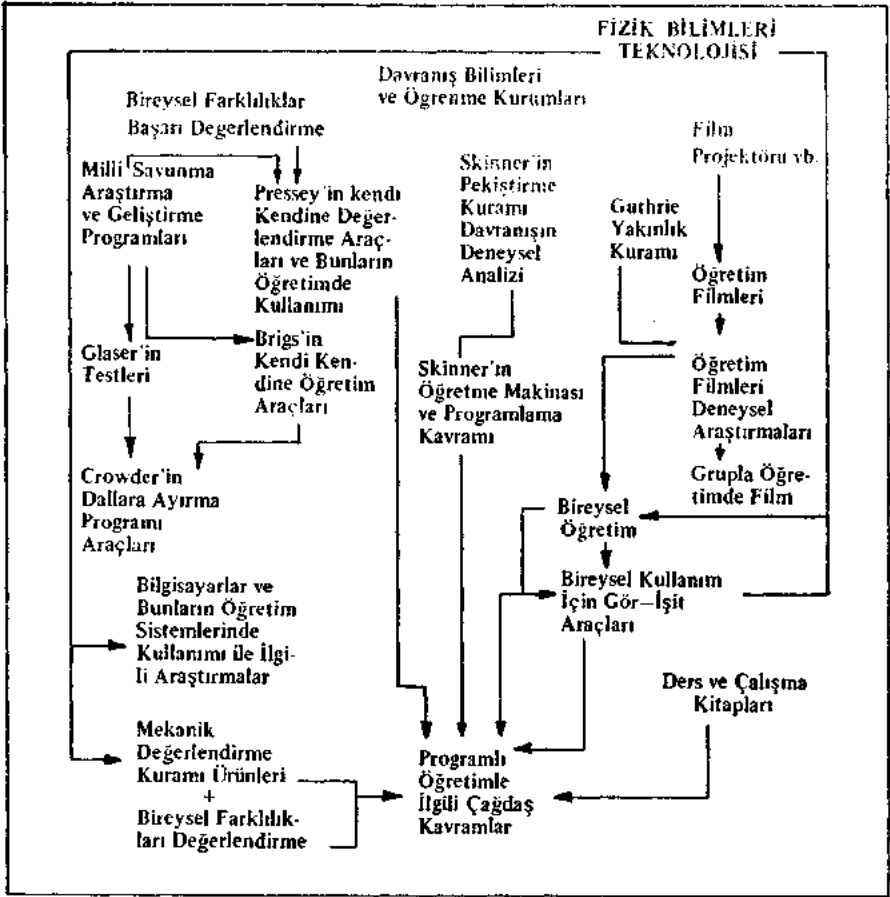
Şekil-2 : Eğitim Teknolojisini Etkileyen Gelişmelerin Şematik Görünümü (Ürün: İleri düzeyde teknolojik mekanizmalar)

Eğitim ortamlarını öğretim yardımcıları olarak görme; öğrenme, içeriğin seçimi ve düzeni ile ilgilenme yerine bu araçların kullanımı ile yetinme bu yaklaşımın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu anlayışta öğretme bilim ve teknolojisi makinalar teknolojisiyle eş anlamda kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın amacı öğrenci maliyetini yükseltmeden öğretmenin etkisini arttırmaktır.

Davranış bilim kavramı eğitim uygulamalarının antropoloji, sosyoloji, psikoloji gibi davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak ele alınmasını öngören bir kavramdır. Diğer bir deyişle, eğitim teknolojisini uygulamalı bir davranış bilimi ya da insan davranış-

larının deneysel analizine dayalı bir disiplin olarak algılayan bir kavramdır.

Eğitimde öğrenciye ve programın içeriğine önem veren bu kavram görev - analizi, özel hedeflerin yazımı, uygun öğrenme stratejileri seçimi, doğru cevapların pekiştirilmesi ve sürekli değerlendirme gibi hususlarla karakterize edilmektedir. Eğitimde bu kavramsal temelin gelişmesi bir yandan yeni organizasyonel düzenlemelere, diğer yandan çeşitli uzmanlık alanlarının oluşmasına ve davranış bilimlerdeki gelişmelerin eğitim uygulamalarına yansıtılabilmesine bağlı görünmektedir (Şekil 3). Bu eğitim teknolojisi



Şekil-3 : Eğitim Teknolojisini Etkileyen Gelişmelerin Şematik Görünümü (Ürün: İleri düzeyde programlama ve tasarımlar)

kavramının en önemli yönü bilimsel bilginin öğrenme ve öğretmeyi geliştirmede, desenleme ve değerlendirme de, süreçleri etkinleştirme yolunda kavramsal bir temel oluşturması ve bu maksatla bir metodoloji temin etmiş olmasıdır.

Bu kavramsal temelin gelişmesi bir yandan eğitimde yeni organizasyonel düzenlemeleri gerektirmekte ve sistemler programcısı, bilgisayar teknolojisti, öğretim teknolojisti v.b., gibi ileri düzeyde uzman personele bağlı görünmekte; diğer yandan antropoloji, psikoloji, sosyoloji gibi geniş davranış bilimleri alanlarından yararlanmaya ve bu alanların içinde grup süreçleri, psikometri, organizasyon kuramı ve davranış, iletişim, sibernetik gibi daha özel öğrenme alanlarıyla eğitim teknolojisi arasında organik ilişkiler kurmaya bağlı bulunmaktadır.

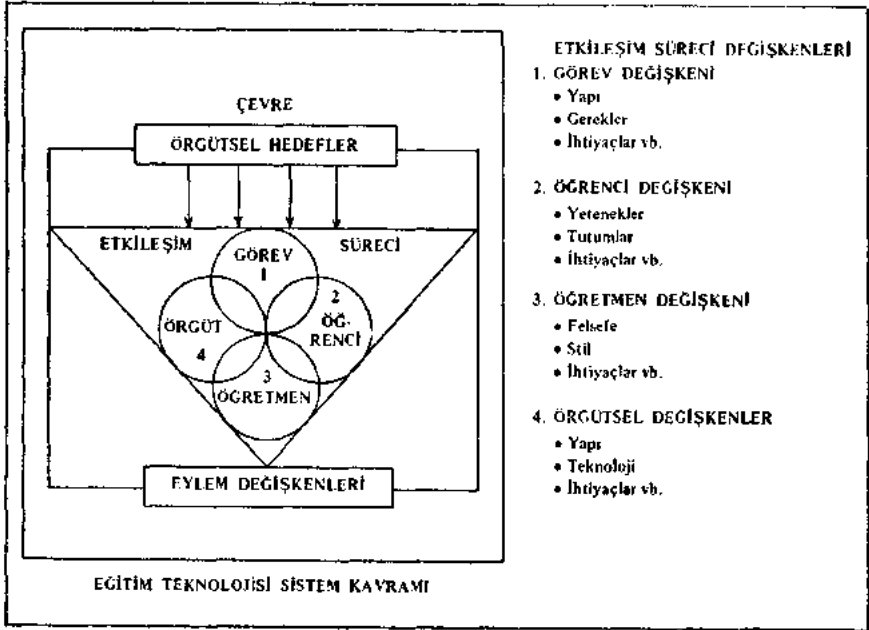
Ayrıca bu kavram, mühendislik, araştırma geliştirme, eğitim eğitim ergonomisi, mimari psikoloji, oyun ve karar kuramları yönetim araştırmaları gibi alanlardaki çalışmaların öğrenme - öğretim süreçleri için doğurguları üzerinde durmayı ve bu çalışmalardan yararlanmayı zorunlu kılmaktadır.

Sistem kavramı önceki iki kavram eğitimin sadece araç ya da program olmak üzere bir boyutu ile sınırlı kavramlardır. Eğitim teknolojisini bu şekilde algılamak, alanda bir ikilem yaratmaktadır. Oysa işlevsel bir eğitim teknolojisinin bu ikilemi aşması ve en azından bu iki kavramı işlevsel bir bütünde kaynaştırması gerekmektedir. Bu nedenle alanda yeni ve kapsamlı bir eğitim teknolojisi kavramı geliştirmek gerekli olmuştur.

İnsanı doğal olarak karar veren ve problem çözen bir varlık olarak algılayan modern organizasyon kavramı organizasyon sistem yaklaşımı uygulamak suretiyle klâsik ve davranışsal kuramlara dayalı bu iki yaklaşımın uzlaştırılabileceği görüşündedir.

Önceki iki yaklaşımın modern yaklaşım arasındaki önemli fark modern yaklaşımda tüm problemlerin farklı olabileceği, ortak bir çözüm ya da düzeltimin mümkün olmayacağı görüşünün benimsenmesidir.

Bu yaklaşımda problem çözüme durumunda modern analiz ve sentez yöntemleri, karar verme ve amprik değerlendirme birlikte kullanılmaktadır. Kavram, klâsik ve davranışsal yaklaşım kutuplanmasını ortadan kaldırmakta ve eğitimde eğitim teknolojisi açısından üçüncü bir seçeneğin yolunu açmaktadır (Şekil 4).

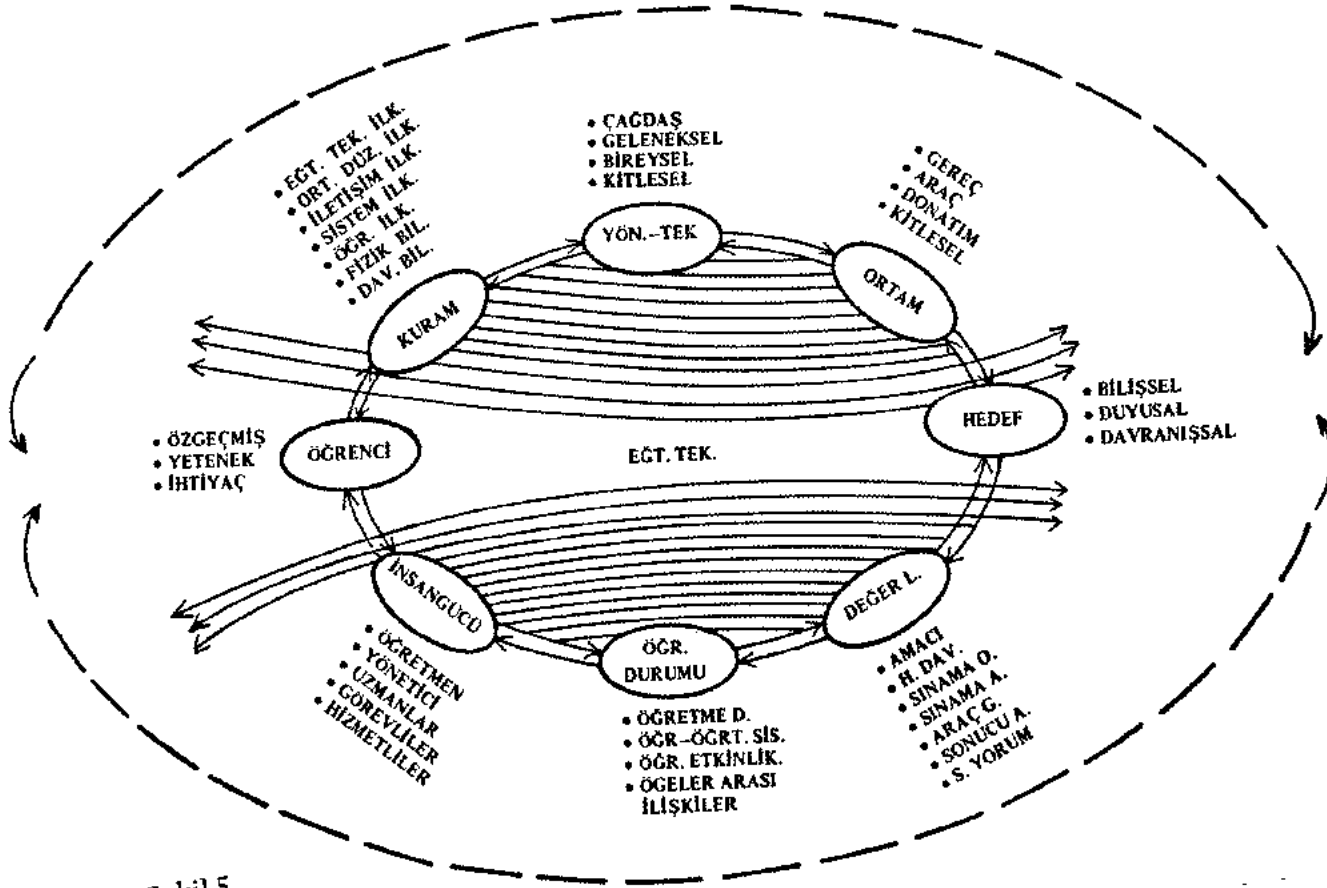


Şekil-4 : Eğitim Teknolojisi Sistem Kavramı (Eğitim: Sosyal ve Teknik bir sistem)

Öğrenciye dönük bir niteliğe sahip bu kavram, eğitimi görev, öğrenci - öğretmen ve örgüt ihtiyaçlarının uzlaştırıldığı sosyal ve teknik bir sistem olarak görmektedir. Yaklaşımında bağımsız öğrenme, soruşturmaya dönüklük, disiplin, öğrenme - öğretme sistemi ve öğretme teknolojisi kavramları benimsenmektedir.

Bu yaklaşımda eğitim teknolojisinin fizikbilim kavramı ile davranışbilim kavramı sistem yaklaşımı ile anlamlı biçimde bütünleştirilmektedir. Böylece, (Şekil 5'de görülen) çağdaş eğitim teknolojisi anlayışına ulaşılmaktadır. Modern organizasyon kuramı ve bu anlayışla ilgili olarak sistem yaklaşımı «öğretme»yi «bağımsız değişken» olarak görmekte ve öğretmenin uygulayacağı bir seri strateji olarak kabul etmektedir. Bu basit fakat açık yaklaşım değişimi bugüne kadar öğrenme kuramları tarafından ihmal edilmiş olan bir fenomen (gözlenebilen olay) sınıfının tümü ile ilgilenmeyi mümkün kılmakta ve hatta bir öğretme bilim ve sanatının kendisine özgü bir teknolojiye sahip olma olanağı yaratmaktadır. Eğitim

- EĞT. TEK. İLK.
- ORT. DÜZ. İLK.
- İLETİŞİM İLK.
- SİSTE



Sekil-5

teknolojisi bu yeni yaklaşıma zorunlu kuramsal çerçeveyi temin etmekte ve eğitim sisteminin karşılaştığı problemlerin çözümüne yardım etmektedir.

KAPSAM

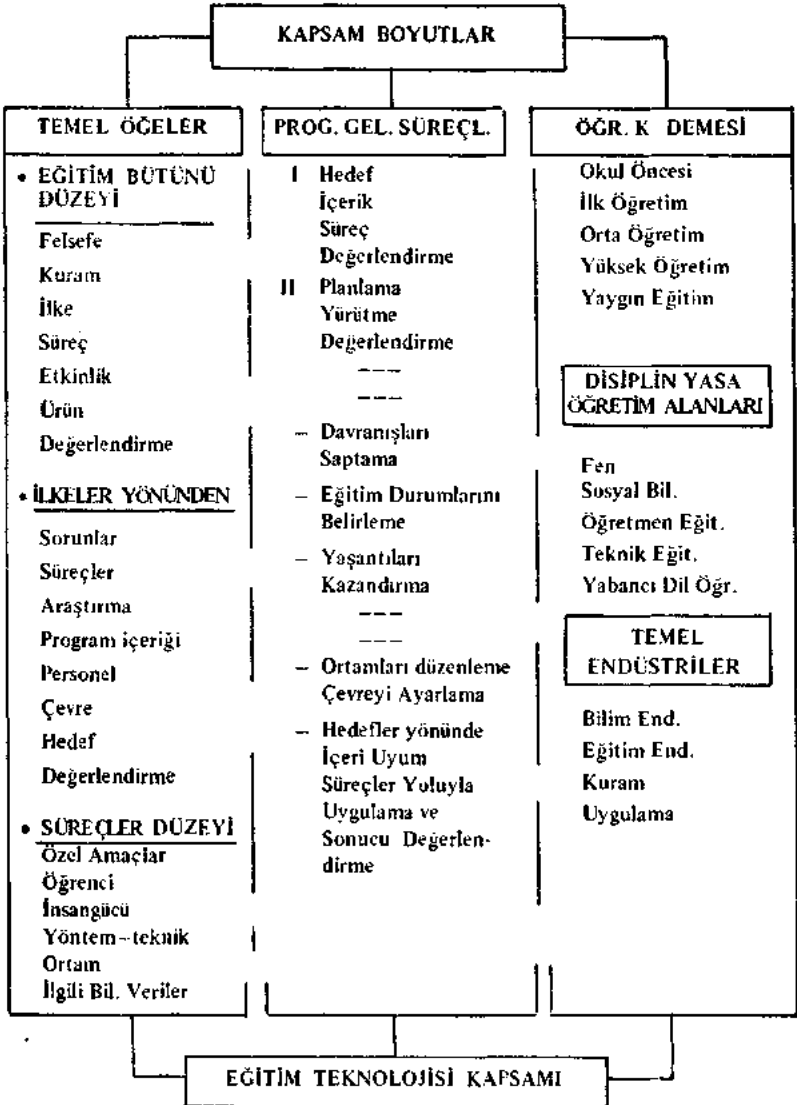
Eğitim teknolojisi eğitim felsefelerince belirlenen eğitim hedefleri ve değerlerine erişebilmek için gerekli yol ve yöntemlerle ilgilenen bir disiplindir. Bu disiplin eğitimin «NE» ve «NİÇİN»i saptadıktan sonra bunun nasıl gerçekleşebileceği konusuyla uğraşmaktadır. Bu alanın kapsamını eğitimde program geliştirme süreçleri, eğitim teknolojisini oluşturan öğeler, öğretim kademeleri, disiplin alanları, kuram ve uygulama uzantısı ya da bilim endüstrisi ve eğitim endüstrisi gibi, değişik açılardan incelemek mümkündür (Şekil 6).

Konuya eğitimde program geliştirme açısından bakınca, Çilenti'nin de belirttiği gibi (1984), süreçte üç temel aşama vardır. Bunlar sırasıyla; planlama, yürütme ve değerlendirmedir. Eğitim teknolojisi, eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortamı düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır. Bu etkinlikler program geliştirmenin diğer iki aşamasında yer alan süreçlerle bütünlük içinde yürütülür. Diğer taraftan, Tablo 1'de görüldüğü üzere, bir eğitim programı dört soruya cevap teşkil eden dört öğeden oluşmuştur. Bu öğelerin program bütünü içinde belirli işlevleri vardır. Eğitim teknolojisi, bu öğelerden süreç ve onun fonksiyonu olan ortamlar, yöntemler ve tekniklerle ilgili olmakla beraber, kapsamı sadece bu öğe ile sınırlı değildir. Çünkü, programı oluşturan öğelerin tümü birbirleriyle organik olarak ilişkili olup, hep birlikte bir bütün teşkil etmektedirler.

Ögenin bir tanesinin normal işlevini yerine getirebilmesi diğer öğelerle olan ilişkilerine bağlı bulunmaktadır. Eğitim teknolojisi, esas itibarıyla belirli bir içeriği uygun süreçler yoluyla uygulamaya koymak ve uygulama sonuçlarını değerlendirme etkinliğidir. Bu nedenle de eğitim teknolojisi programın bütünüyle ilgilidir. Kavram program bütününe kapsamaktadır.

Eğitim teknolojisinin kapsamı kendi öğeleri açısından nasıl incelenir?

Eğitim teknolojisinin kapsamını kendi ögeleri açısından incelediğimizde konunun değişik düzeylerde ele alınabileceği görülür. Öğretme - öğrenme süreçleri düzeyinde ögelerin özel amaçlar, öğrenciler, insangücü, yöntem teknik, ortam ve ilgili bilimsel verilerden oluştuğu görölmektedir. Konuyu eğitim bütünlüğü içinde ele aldığımızda kuramdan uygulamaya kadar uzanan geniş bir alanı



ŞEKİL 6

SORULAR	ÖGELER	İŞLEVLER
Niçin?	Hedefler	İstendik Davranış
Ne?	İçerik	Eğitim Yaşantıları
Nasıl?	Süreçler	Ortamlar, Yöntemler, Teknikler
Sonuç?	Değerlendirme	Ölçme Süreci ve Araçları

Tablo 1: Eğitim Programları Temel Öğeleri Açısından Eğitim Teknolojisinin Kapsamı.

kapsadığı görülür. Şekil 5'de de görüldüğü gibi, eğitim teknolojisi kapsamına eğitim felsefelerinden öğrenme-öğretme etkinliğine kadar uzanan birçok öge girmektedir. Bu öğelerin birbirleriyle karşılıklı etkileşimleri ve organik bağıntıları teknoloji bütününe oluşturmaktadır. Bu durum eğitim teknolojisini sadece araç ya da sadece bir tek ortam (örneğin televizyon gibi) olarak düşünmenin bu kavramın ne kadar dar anlamda sınırlı ve yanlış anlaşılma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle herhangi bir eğitim alanı için teknoloji geliştirirken o alan için öngörülen hedefler ve mevcut uygulamalarda teknolojiyi oluşturan bu öğeler arasındaki ilişkilerin dikkate alınması gerekir.

Diğer taraftan, eğitim teknolojisi dayandığı temel ilkeler yönünden kuramsal bilgileri ve bilimsel ilkeleri sosyal çevrede ortaya çıkan eğitim sorunlarına uygulamayı, uygulama süreçleri düzenlemeyi ve bunları gerektiğinde tekrarlamayı, eğitim sorunlarını rasyonel ve bilimsel araştırma konusu yapmayı; eğitim kuramlarını, eğitimin her alanında ve bir bütünlük içinde uygulamaya intikal ettirmeyi; öğretim programları içeriğinde devamlılık sağlamayı, öğretmenin ve diğer eğitim personelinin etkinliğini artırmayı; öğretme-öğrenme süreçlerini öğrenci yeteneklerine uyarlamayı ve eğitim yaşantılarının meydana geldiği çevreyi başarılı biçimde kontrol etmeyi kapsamakta ve öğrenme-öğretme süreçlerini bu esaslar açısından ele almaktadır.

Öğretim kademeleri açısından, eğitim teknolojisinin her kademeye özgü belirgin nitelikleri olmakla beraber, eğitimin tüm kademelerini kapsar. Örneğin, «İlköğretimde eğitim teknolojisi», «Yaygın eğitimde eğitim teknolojisi», «Yükseköğretimde eğitim teknolojisi» gibi.

Disiplin alanları ile ilgili olarak da bir ayırım yapılabilir.

Örneğin fen eğitimi teknolojisi, öğretmen eğitimi teknolojisi, yabancı dil öğretimi teknolojisi gibi tüm disiplinleri ve öğretim alanlarını kapsamaktadır. Ayrıca diğer teknoloji alanlarında olduğu gibi, eğitim teknolojisi de bir yandan kurama, diğer yandan uygulamaya dayalıdır. Bu teknolojinin kuramsal yönü de bir eğitim endüstrisine dayanmak zorundadır. Bir eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin durumu bu iki endüstri tarafından belirlenmektedir (Şekil 6).

Eğitim teknolojisinin kapsamının genişliği konusunda ne söylenebilir?

Böylece gerek dayadığı temel öğeler ve ilkeler yönünden gerekse uygulama yöntemleri ve temel endüstriler yönünden eğitim teknolojisi kapsamının oldukça geniş olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsam içerisinde herhangi bir öge veya yöntemin tek başına eğitim teknolojisi sıfatına yeterli olmadığı da açıkça belirmektedir.

GELİŞİM

Tarihi gelişimi incelendiğinde, teknolojinin 1950'lere kadar daha çok sanayi sektörünü etkilediği görülür. Bu dönemlerde eğitim teknolojisi endüstriyel teknolojiye yaklaşık bir yüzyıl kadar geride bulunuyordu. Eğitim teknolojisi altın çağına ikinci dünya savaşı ile başlamış oldu. Bir yandan ikinci dünya savaşı, soğuk savaş, uzay yarışması, fizik ve davranış bilimlerindeki gelişmelerin etkisi ile meydana gelen sayısız yenilikler, diğer yandan öğrenci sayısı artışı ve öğretmen ihtiyacı gibi gelişmeler önceki dönemlere kıyasla oldukça farklı bir eğitim teknolojisinin gelişmesine yol açtı.

Böylece, bugün öğretim ortamı tek kitaptan bilgisayara kadar çokgeniş ve çeşitli alanı kapsamaktadır. Bu gelişmeye temel oluşturan üç ana faktör :

- Televizyon icadı,
- Sistemler teknolojisinin geliştirilmesi,
- Teknokratların ticari maksatla teknoloji öncesi eğitimi kendilerine istikbal vaadeden bir alan olarak görmeleridir.

Eğitim s¼recindeki bu değişme ve gelişmeler esas itibariyle çeşitli biçimlerde bir eğitim ortamı yaratan fiziksel bilimlerdeki gelişmeler ile deneysel psikologların faaliyetleri sonucu ve yıllarboyu biriken bilgiler ile entellekt¼el y¼nden kuvvetli, ileri görüşle öğretmenlerin katkılarıyla meydana gelmiştir.

Eğitim teknolojisinde gelişmeyi teşvik edici hususlar nelerdir?

Henüz bir oluşum döneminde olan bu teknoloji teşvik edici ve önleyici olmak üzere iki yönlü bir etki altında gelişmektedir. Geleneksel sistemin denenmiş olan sakıncaları, değişen ve gelişen gereksinimleri karşılamadaki yetersizliği, yüksek maliyeti, bu sistemi yenileme çabaları, artan hükümet yatırımları, araştırma ve kaynak merkezlerinin kurulması, böyle bir teknolojinin gelişmesini teşvik edici hususlardır.

Eğitim teknolojisinde gelişmeyi engelleyici hususlar nelerdir?

Diğer taraftan, makinenin öğretmenin yerini alacağı, öğretim-öğrenme sürecini mekanikleştireceği, öğrenci - öğretim etkileşimini azaltacağı; yeni teknolojik araçların yapılarının karmaşık ve ilk yatırım masraflarının yüksek olması; diğer alanlardan uyarlanmış araçlar; yeniliğe karşı tutucu davranışlar; eğitim kurumlarının eğitimini dar anlamda ve kendi tekellerinde görmeleri, diğer kurumlardaki eğitim ve gelişmeleri dikkate almamaları gelişmeyi önleyici hususlardır.

Eğitim teknolojisinde gelişmeyi teşvik edici ve engelleyici hususların etkilerinin bu alanda yarattığı gelişmeler nelerdir?

Bu etkiler altında eğitim teknolojisinde iki yönlü bir gelişme izlenmektedir: Kitle eğitimi ve bireysel öğretim.

Kitle eğitiminde temel araç televizyondur. Bu tip eğitimde televizyondan dört değişik şekilde yararlanılmaktadır.

- Televizyonda özel eğitim kanallarından yayın yapmak,
- Ticari kanallar üzerinden yayın yapmak,
- Kapalı devre yayın sistemi geliştirmek,
- Sınıf öğretmeni yerine bir seçenek olmak üzere filme alınmış konferansların kapalı devre üzerinden yayınlanması şekilleridir.

Bireysel öğretim ise, öğretim makineleri olarak bilinen ve sistemler ile çeşitli araçlardan oluşturulmuş eğitim ortamıdır. Başlıca uygulama şekilleri :

- Bireysel okuma araçları,
- Slaytları, film şeritlerini, filmleri ve teyp bandlarını bireysel olarak seyredip dinleme araçları,
- Çeşitli elektronik öğrenme laboratuvarları,
- Özel olarak programlaştırılmış basılı materyaller,
- Skinner ve Crowder tipi gerçek öğretim makineleri sözlü ve resimli olarak geliştirilmiş programları uygulayan, öğrencinin reaksiyonunu, ilerlemesini ve hatalarını saptayan araçlar.

Eğitim teknolojisinde izlenen bu iki yönlü gelişme devresinin ikinci aşama şeklinin iki gruptaki yöntem ve araçların birleştirilerek daha ileri düzeyde bir otomasyon geliştirilmesi şeklinde olacağı ve üçüncü aşama devresinde ise klâsik öğretmenliğin ve okul sistemi yapısının elimine edileceği tahmin edilmektedir.

Böylece, yazı öncesi dönemden başlayarak bugünkü sibernasyon dönemine ulaşıncaya dek eğitim teknolojisi yazı, görsel işitsel araçlar, bireysel ve kitlesel eğitim ve ileri düzeyde otomasyon gibi gelişim dönemlerini idrak etmiştir (Şekil 7). Bu gelişim çizgisi

DÖNEMLER	
I. GELİŞİM DÖNEMİ	Yazı öncesi Yazı Matbaa
II. GELİŞİM DÖNEMİ	Görsel - İşitsel Araçları TV. Bilgisayar Programlı Öğretim
III. İKİLEM DÖNEMİ	1) Bireysel Öğretim 2) Kitlesel Eğitim
IV. OTOMASYON DÖNEMİ	• Bireysel ve Kitlesel Öğretimin Bütünleşmesi • İleri Düzeyde Otomasyon
V. SİBERNASYON DÖNEMİ	Geleneksel Öğretmenlik ve Okul Sisteminin Tamamen değişmesi

içinde bu teknoloji konu, derslik ve öğretim yardımcıları modeli ile karakterize edilirken bugün disiplin, bağımsız öğrenme ve öğretme teknolojisi modeline ulaşmıştır.

ÇAĞDAŞ UYGULAMALAR

Bugün eğitim teknolojisine ilişkin gelişmeleri beş ana kategoride özetlemek mümkün görünmektedir. Bunlar :

- 1) Yeni teknolojik sistemler,
- 2) Öğrenme - öğretme süreçleri,
- 3) Eğitim ortamları,
- 4) Öğretim programı düzenleme yöntemleri,
- 5) Eğitimde insangücü ile ilgili gelişmelerdir.

Bilgisayarlar, televizyon sistemleri, eğitsel amaçlı uydular, tele - iletişim, bilgi işlem sistemleri, veri bankaları ve veritabanı sistemleri gibi uygulamalar yeni **teknolojik uygulamalara** ait birkaç örnek oluşturmaktadır.

Tam öğrenme, yeterliğe dayalı öğrenme, bireysel ve bağımsız öğrenme, uzaktan öğretim, açıköğretim, mikro - öğretim, ortamlara dayalı öğretim gibi gelişmeler öğrenme **öğretme süreçleriyle** yakından ilgili yeni uygulamalardır.

Çoklu ortamlar, video, video - teks, etkileşimli video, telefaks, teleteks, eğitim teknolojisi merkezleri, program geliştirme laboratuvarları, elektronik laboratuvarlar, öğretme makinaları robotlar, benzeşim ortamları gibi örnekler de eğitim teknolojisinin **ortam boyutu** ile ilgili birkaç yeni uygulama örneğidir.

Davranış analizi, içerik analizi, iş analizi, görev analizi, programlı öğretim, modüler programlama, paket programlar ve bireysel esasa göre düzenlenmiş öğretim sistemleri gibi uygulamalar ise eğitim teknolojisinde öğretim **programı düzenleme** konusundaki gelişme ve uygulamalara ait birkaç örnektir.

Öğrenci gruplarının sayı nitelik, ilgi ve beklenti yönünden değişmesi, eğitimde hiyerarşik personel yapısı ve yeni uzmanlık alanları gibi gelişmeler **eğitimde insangücü** ile ilgili yeni uygulamalardır. Görüldüğü gibi, çağımızda teknolojik gelişmeler, eğitim uygulamalarına yeni olanaklar getirmekte, kullanılabilen ortam ve yöntemleri zenginleştirmektedir.

İLKELER

Eğitim teknolojisi kavramı ile ilgili açıklamalardan anlaşıldığı üzere eğitim teknolojisi kuramsal bilimlere dayalı ve uygulamaya dönük bir nitelik taşımaktadır. Bu disiplinin etken bir öğretme-öğrenme sağlamada; insangücü ve diğer kaynakları eşgüdümleme; çevresel faktörleri ileri düzeyde bir duyarlılıkla kontrol etmede belirli temel ilkelere dayanması gerekeceği doğaldır. Esasen eğitim teknolojisinin başarısı için bu bir zorunluluktur.

İlkeler kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesinde aracı kavramlardır. Bir kavramlar zinciri oluşturan bu bilgiler bir sistemin işleyişine yön vermekte, uygulamalara ışık tutmaktadır. Diğer bir deyişle, ilkeler kuramsal bilgilerin somutlaştırılarak anlamlı bir biçimde işe koşulması maksadıyla geliştirilmiş temel fikirlerdir.

Eğitim teknolojisinin dayandığı ilkeler nelerdir?

Bugün eğitim teknolojisinin üzerinde yapısallaşmakta olduğu, ilgili bilim dallarındaki kuramsal bilgilere dayalı olarak geliştirilmiş ve bu konuda ilgililere sistematik düşünme ve alana bütüncül bir açıdan bakma olanağı veren başlıca ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Hedef: Eğitimde «Tam Öğrenme»yi gerçekleştirmek ve süreçteki öğrencilerin tümünü istenen hedeflere ulaştırmak esastır.

Bu ilke öğretme-öğrenme süreçlerinde başarısızlık değil, başarının esas alınması gerektiğini; eğitimin herkesin yetiştirilmesinden sorumlu olduğunu; eğitimde ayırıcı ve eleyici yaklaşım yerine, herkesin optimum düzeyde yetiştirilmesini esas alan bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İşlev: Kuramsal bilgileri ve bilimsel ilkeleri sosyal çevrede ortaya çıkan eğitim sorunlarına uygulamak; uygulama süreçleri geliştirmek ve bunları gerektiğinde tekrarlamak eğitim teknolojisinde temel işlev olarak esas alınmalıdır.

Bu ilke, eğitim teknolojisinin temel işlevinin eğitim sorunlarına çözüm aramak; bu maksatla geçerli, güvenilir ve süreklilik arzeden tasarımlar oluşturmak ve bunun için de bilimsel verilerden yararlanmak gereğine işaret etmektedir.

Konu ve Yöntem: Eğitim sorunlarını rasyonel ve bilimsel bir araştırma konusu yapmak eğitim teknolojisinde temel konu ve yöntem olarak esas alınmalıdır.

Bu ilke, insan davranışlarının bilimsel ve deneysel analizine dayalı bir disiplin alanı olarak eğitim teknolojisinin bilimsel araştırmayı esas alması gereğini, sorunlara spekülâtif çözüm aramak yerine bilimsel çalışmaya yönelmesi gereğini vurgulamaktadır.

Kapsam: Eğitimin her alanında ve bir bütünlük içinde eğitim kuramlarını uygulamaya dönüştürmek esastır.

Bu ilke eğitim teknolojisinin bilim ve uygulama arasında uzanan yerini belirtmekte ve sistem kavramının getirdiği bütünlük anlayışı içinde hareket edilmesi gereğine işaret etmektedir.

Program: Eğitimde öğretim programları içeriğinde devamlılık sağlamak esas olmalıdır.

Bu ilke öğrenme - öğretim durumunda gerçekleştirilmesi söz konusu hedefler ve kazandırılması öngörülen davranışları içerik ve öge repertuarlarının sistematik analizlerine dayalı olarak saptanması ve böylece birbirini izleyen eğitim durumları arasında boşlukların ve gereksiz tekrarların önlenmesi gereğini vurgulamaktadır.

Personel: Öğretmen ve diğer eğitim personelinin etkenliğini arttırmak, eğitim uygulamalarında esas alınmalıdır.

Bu ilke, öğrenme - öğretim durumlarını tasarımıyan, uygulayan ve sonuçlarını değerlendiren temel öge olarak eğitimde işgörenin önemini vurgulamakta; bu konuda uzlaşma, kademeli personel, takım çalışması gibi yaklaşımların gelişme maksadına işaret etmektedir.

Süreç: Öğretim - öğrenme süreçlerini öğrenci farklılıkları ve kabiliyetlerine uyarlamak esastır.

Bu ilke, eğitimde sonuç hedefin öğrencinin öğrenmesi olduğu; öğrencinin ise ilgileri, yetenekleri ve beklentileriyle bireysel farklılıkları bulunduğu gerçeğine işaret ederek süreçlerin düzenlenmesinde bu hususun dikkate alınmasının önemini vurgulamakta; süreçlerin yapısında esneklik, çeşitlilik ve zenginlik sağlama gereğini ortaya koymaktadır.

Çevre: Eğitim yaşantılarının meydana geldiği çevreyi başarılı biçimde kontrol etmek eğitim teknolojisinin ana hedefi olmalıdır.

Bu ilke, eğitim süreçlerinde geleneksel olarak okul ve derslikle sınırlı olarak görülen eğitsel çevrenin dar kalıplarından çıkarak yaşantıların yer aldığı geniş çevreyi tümüyle dikkate almayı öngörmekte ve bu çevreyi eğitim hedefleri doğrultusunda düzenleme ve denetlemenin önemini işaret etmektedir.

Başarı: Eğitimde, öğrenci başarısızlık nedenlerini belirlemek üzere öğretme - öğrenme sistemini analiz etmek ve başarıyı arttıracak yeni düzenlemeler getirmek esastır.

Bu ilke, öğrenci başarısızlık nedenlerinin önce sistemde aranması gereğine işaret etmekte; sistemin kendi kendisini analiz ederek başarısızlık nedenlerini giderici önlemleri almanın önemini vurgulamaktadır.

Değerlendirme: Eğitimde istenen hedefe erişme durumunu ölçebilecek ileri düzeyde ve objektif ortam geliştirmek değerlendirme süreçlerinde temel hedef olmalıdır.

Bu ilke, değerlendirmede objektiflik, açık seçiklik ve farklı kişilerce değişik zamanlarda yapılan ölçmelerin belirli davranışları ölçmede benzer sonuçları vermesi gereğini vurgulamaktadır.

Eğitim teknolojisinin söz konusu ilkelere uygun olup olmaması ne sonuç doğurur?

Temel işlevi modern örgüt kuramı ile sistemler kuramı çerçevesinde öğretme - öğrenme sistemleri tasarlamak, geliştirmek; uygulamak, değerlendirmek olan eğitim teknolojisi bu işlevini yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda yapabildiği ölçüde etkenlik kazanacaktır.

Diğer bir deyişle, eğitim teknolojisi bu temel ilkeler uygunluğu ölçüsünde bir teknoloji olma niteliği kazanacaktır.

EĞİTİM İLETİŞİMİ

Prof. Dr. Durmuş Ali ÖZÇELİK

Eğitim iletişimi kavramı, eğitim kavramı kadar eski değildir. İnsanlık eğitimden yüzyıllarca yararlandıktan sonra bunun iletişimle, daha doğrusu eğitim iletişimiyle mümkün olduğunun farkına varmıştır. Aslında bunun şaşılacak bir yönü de yoktur. İnsan-oğlu birçok şeyin yapı ve işleyişine, ancak onlarla uzun bir tecrübeden sonra eğilebilmiştir.

Eğitim iletişimini anlamak, onun üzerinde anlamlı tartışmalara girebilmek için önce eğitim ve iletişim kavramları üzerinde kısaca durmak gerekir.

EĞİTİM

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişiklik yapma sürecidir (Ertürk, 1984; s: 12). Bu sürecin ürününe de eğitim denir. Ancak burada, eğitim denince bu süreç kastedilecektir.

Eğitim, hem insan yaşamının hemen hemen tümünü kapsar hem de insan bu süreçte hemen hemen her türden davranışı öğrenir. Öğrenme ve dolayısıyla eğitim, insan yaşamının sanıldan çok daha erken dönemlerinde, adeta canlılık ile birlikte başlar ve yaşam boyunca sürüp gider. İnsan bu sürede, her türden davranışı öğrenir. Örneğin insan bu sürede, hem organlarının tek tek veya

toplu hareketleriyle ilgili devimsel (psikomotor) becerileri, hem hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi bilişsel (zihinsel) yeterlikleri, hem duyu ve eğilimlerden oluşan duyuşsal özellikleri, hem de bunların çok çeşitli bileşimlerini oluşturan davranışları öğrenir.

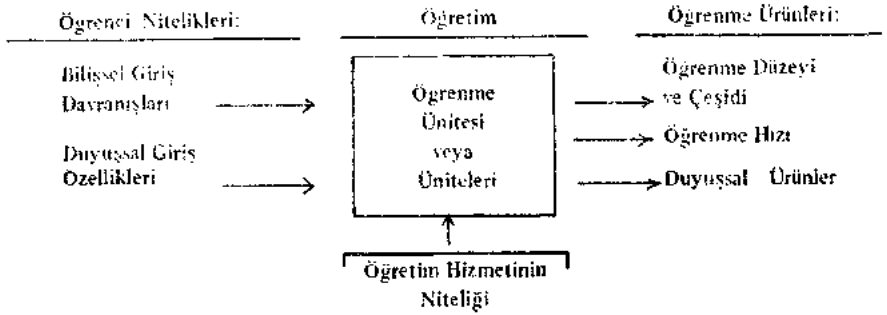
İnsan yaşamının hemen hemen tümünü, bütün yönleriyle kuşatan eğitim sürecine yakından bakıldığında bu süreç, dış kaynaklar açısından çeşitli öğretim, içerdeki bireyler açısından ise çeşitli öğrenme etkinliklerinden oluşur. Bu yüzden ona, öğretim-öğrenme süreci de denebilir.

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

Eğitimden sorumlu olan dış kaynaklar ile onun hedefi, yani davranışı değişecek olan bireylerin önceden belirlenen bir biçimde etkileşime girdikleri sürece öğretim-öğrenme süreci denir. Tipik bir öğretim-öğrenme sürecinin öğeleri ile öğeler arasındaki ilişkiler, okul tipi öğrenmelerde en açık şekli alır.

Okullarda görülen şekliyle öğretim-öğrenme sürecinde, bu sürece belli bir hazırlıkla gelmiş olan öğrenciler kendileri için hazırlanmış olan bir durumun öğeleriyle etkileşirler. Genellikle bir öğrenme ünitesi çerçevesinde gerçekleşen bu etkileşim, adına öğretim denen bir özel hizmet demeti ile başlatılır, yönlendirilir ve ürün olarak görülmesi beklenen tüm yeni davranışlar öğrenilinceye kadar sürdürülür. Burada sözü edilen durum ise, öğrencilerin etkileşecekleri her tür ders araç ve gereci ile diğer kaynakları kapsar. Okullardaki öğrenme-öğrenme sürecinin yapı ve işleyişini Benjamin S. Bloom şu şekilde ifade etmektedir:

Birçok bilimsel araştırmanın bulgularıyla desteklenen Bloom'un okulda öğrenme modelinde görüldüğü gibi, her öğrenci öğretim-öğrenme sürecine, bu süreçte gerçekleşmesi beklenen öğrenmeleri önkoşullarına belli bir derecede sahip olarak ve bu öğrenmeler için belli bir güdü derecesiyle girer. Bu öğrenciler, süreçte, belli niteliklerde bir öğretim hizmeti ile etkileşime, diğer bir deyişle öğrenme çabasına sokulur. Giriş özellikleri elverişli, öğretim hizmeti etkili ise bu süreçte, beklenen tüm öğrenmeler eksiksiz olarak gerçekleşir. Bunlarda eksikler varsa, beklenen öğrenme düzeyinin bu eksikler ölçüsünde gerisinde kalır. Bu durum, birbirini izleyen her öğrenme ünitesinde böylece devam eder gider.



Bloom'un okulda öğrenme modelinde yer alan giriş nitelikleri, öğrencilerin daha önceki öğrenmelerinin bir ürünüdür. Önceki öğrenmelerinde beklenen düzeye çıkmış olan öğrencilerin bu bakımdan önemli bir eksikleri yoktur. Dolayısıyla, öğrencinin öğrenmeleri başından beri yüksek düzeylere kadar çıkarılabilmişse, giriş niteliklerinde bir sorunla karşılaşılması beklenmez.

Bloom'un okulda öğrenme modelinde, öğrencilerin giriş özelliklerinden sonra ürünü belirleyen başlıca etken öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğretme-öğrenme sürecine katılan bu hizmet, (1) öğrenciye süreçte neleri, nasıl yapacağını gösteren işaret ve açıklamalar, (2) onun sürece etkin katılımını sağlayıcı önlemler, (3) onun süreçte gösterdiği davranışlardan beklenene yakın olanları pekiştirici uyarıcılar ve (4) beklenene yakın olmayan davranışlarını düzeltici girişimlerden oluşmaktadır. Kısacası öğretim hizmeti, sırasıyla, işaret ve açıklamalar, katılmayı sağlayıcı önlemler, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme (feedback and correctives) denilen dört özel hizmet demetinden oluşmaktadır (Bloom, 1979; s: 106-136).

Bloom'un okulda öğrenme modelinde ürün, öğrenme düzeyi ve çeşidi, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünler olarak ele alınmaktadır.

Bloom'un okulda öğrenme modelinde açık bir biçimde ifade edilmiş olan öğretme-öğrenme sürecinin konumuz açısından en önemli kısmı bu modelde yer alan «öğretim hizmetinin niteliği» değişkenidir. Süreçteki öğrenci-öğretme durumu etkileşimini başlatma, yönlendirme ve beklenen ürünler tam olarak oluşuncaya kadar sürdürme işlevini üstlenmiş olan bu hizmetler, öğretme - öğrenme olayında can alıcı bir yere ve öneme sahiptir. Bu hizmet,

iletişim teknolojisindeki gelişmeler için en önemli uygulama alanı olmakta ve ancak iletişim teknolojisindeki gelişmelerden yararlanılarak en etkili ve verimli hale getirilebilmektedir. Burada esas konumuz işte bu olmakla birlikte, daha önce iletişim ve eğitim iletişimi kavramlarına göz atmak yararlı olacaktır.

İLETİŞİM

Eğitim gibi, iletişim de hem bir süreç hem de bir ürün olarak ele alınabilir. Buradaki amacımız açısından onu bir süreç olarak ele almakta yarar vardır. Bir süreç olarak iletişim, bilgi, haber, duygu ve düşünce alışverişini kapsar. İster sözle, yazıyla; ister telefon-telgraf haberleşmesi veya radyo-televizyon yayını ile olsun; ister sadece söz veya yazı, isterse bunların yanında veya tümü ile duruş, hareket, görüntü, jest, mimik, ses tonu ya da diğer ses veya görüntü niteliklerinden yararlanılsın bu yollarla yapılan bilgi, haber, duygu ve düşünce iletiminin tümü iletişim kapsamına girer.

İletişim sürecinin kapsamı çok zengin olduğundan, bu sürecin değişik tekniklerle, değişik amaçlarla, değişik tarzlarda oluşturulan şekilleri ayrı ayrı ele alınmaya başlanmış ve özellikle derinlemesine incelemeler için böyle bir yola gidilmiştir. Bugün iletişimin genel ve tek bir süreç olarak değil, kitle iletişimi, iletişim sanatları, sanatsal iletişim şeklinde ve hatta bunların da alt dalları olarak ele alınmakta olması işte böyle bir gelişmenin ürünleridir. Eğitim iletişimi de böyle bir gelişmenin ürünüdür.

EĞİTİM İLETİŞİMİ

Eğitim iletişiminin değişik tanımlarına rastlamak mümkündür. Burada, onun yaygın kabul göreceği sanılan, amaç yönünden bir tanımlı üzerinde durulmaktadır.

Adını oluşturan tamlamadan da anlaşılacağı gibi eğitim iletişimi, iletişimin eğitim amaçlı kısmıdır. Kısacası, eğitim iletişimi, eğitim amaçlı iletişim demektir.

Önceki bölümde belirtildiği gibi, öğretme-öğrenme sürecinde ürünü belirleyen başlıca etkenlerden biri bu süreçte öğrencilere sunulan öğrenim hizmetidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin giriş nitelikleriyle birlikte sonucu belirleyici bir güce sahip olan bu etkenin kendinden beklenen etkiyi gösterebilmesi, süreçte

öğretmen ve öğrenci arasında etkili ve verimli bir iletişimin kurulmasına bağlıdır. Öğretim hizmeti, ancak bu hizmet kapsamındaki işaret ve açıklamaların, katılmayı kolaylaştırıcı ve özendirici mesajların, öğrenilenleri pekiştirici ve istenmedik davranışları düzeltici uyarıcıların en etkili ve verimli biçimde öğrenciye ulaştırılması halinde kendinden bekleneni verebilmektedir.

EĞİTİM İLETİŞİMİNİN KATKILARI

Hatırlanacağı gibi, Bloom'un okulda öğrenme modelinde güçlü bir etken olarak yer alan öğretim hizmetinin niteliği, öğrenciye sunulan, (1) neyi ve nasıl öğreneceğini gösteren işaret ve açıklamalar, (2) etkin öğrenme çabasına girmeyi sağlayıcı, (3) beklenene yaklaşan davranışları pekiştirici ve (4) beklenenden uzak davranışları düzeltici önlemlerden oluşmaktadır. Eğitim iletişiminin bu önlemlerdeki yerini ve önemini daha yakından görebilmek için bunlar aşağıda ayrı ayrı ele alınmaktadır.

1. İşaret ve Açıklamalar

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan işaret ve açıklamalar, genellikle, söz veya yazı ile sunulan hedef ifadeleri ve bunlarla ilgili uyarılardan, gösterilmesi beklenen kritik davranışın açıklaması veya örneğinden, bu kritik davranışın gösterilmesine ilişkin koşulların ifadeleri veya örneklerinden oluşur. İşaret ve açıklamaların öğrencilere iletilmesinde zamanlama, yani bunları tam öğrencinin ihtiyaç duyduğu zamanda ona ulaştırma, açıklık ve anlaşılabilirlik, yani bunların öğrencilerin yaş ve olgunluk düzeylerinde anlaşılabilir açıklıkta, dikkat ve algı ile ilgili kuralara uygun biçimde ve öğrencilerin kolay algılayabileceği bir somutluk-soyutluk düzeyinde sunulması gerekir. Bu gerekleri karşılayacak şekilde hazırlanmış işaret ve açıklamalardan zengin bir repertuar oluşturulması, öğrencilere bu repertuardan kendilerine en uygun olan işaret ve açıklamaların tam onların ihtiyaç duydukları anda, onlara tam uygun şekilde ve onların ihtiyaçlarını eksiksiz olarak karşılayacak sıklık ve süre ile sunulması çok önemlidir (Özçelik, 1987; s: 165-172).

Yukardaki kısa açıklamadan anlaşılacağı gibi, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak işaret ve açıklamaların hazırlanması ve bunların süreç içinde öğrencilere sunulması sırasında yapılan bütün işlemler iletişim bilimlerindeki bilgi birikiminin bu alana uygulanmasından başka birşey değildir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere sunulan işaret ve açıklamalar iletişim bilimlerindeki bilgi birikiminden yararlanılarak yukarıda sözü edilen gerekleri karşılar hale getirildiğinde, öğrencilerin öğrenmelerinde, sadece bu etkene bağlı olarak bir standart sapma dolayında bir artma olmaktadır. Diğer bir deyişle, işaret ve açıklamalar iletişim bilimleri ve teknolojisindeki en son gelişmelerden yararlanılarak hazırlandığında, ortalama bir öğrenci, normal okul koşullarında öğrenmekte olan öğrencilerin % 84'ünün üzerinde bir öğrenme düzeyine çıkmaktadır (Bloom, 1984).

2. Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı, öğrencinin, öğretme-öğrenme süreci içinde gerçekleşmesi beklenen türden etkileşimler içine girmesi demektir. Öğrenci böyle bir etkileşim içine girmediği onun bir yaşantı kazanmasına ve dolayısıyla da yeni bir davranış öğrenmesine imkan yoktur. Burada sözü edilen etkileşimin, öğretme-öğrenme durumunun öğeleriyle, işaret ve açıklamalarda belirtilen biçimde bir etkileşim olduğu; bu etkileşimin, süreçte gerçekleşmesi beklenen tüm öğrenmeler oluşuncaya kadar sürmesi gerektiği açıktır.

Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine katılımı açık, yani dış gözlemcilerce de görülebilen bir katılma olabileceği gibi, örtülü, yani dışarıya belirti vermeden sadece zihinsel süreçlerle katılma da olabilir. Zihinsel süreçlerle katılma, sadece ezberleme, belleme gibi en alt düzeydeki zihinsel etkinlikleri kapsayabileceği gibi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeylerdeki zihinsel etkinlikleri de kapsayabilir. Önemli olan, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine, hem açık hem örtülü olarak ve öğreneceği davranışların düzeyine uygun bir biçimde katılmakta olmasıdır (Özçelik, 1987; s: 173-183).

Öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine beklenen şekilde katılmasını sağlamak için onun öğrenmeye güdülenmiş olması, öğrenme sırasında gerekli olabilecek davranışları önceden öğrenmiş bulunması ve süreçte onlara, onlar için anlamlı ve çekici olan katılmayı özendirici ve kolaylaştırıcı önlemlerin alınmış olması gerekir. Bu koşullardan özellikle birinci ve üçüncüsünün karşılanmasında iletişim bilimlerinin verilerinden ve bu alandaki ileri teknolojilerden yararlanılması gerektiği açıktır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yukarıda belirtilen şekilde katılımlarının sağlanması, öğrencilerin öğrenmelerinde bir

standart sapma dolayında bir artış sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, bu durumda ortalama bir öğrenci, normal okul koşullarında öğrenen öğrencilerin % 84'ünün üzerinde bir öğrenme düzeyine erişmektedir (Bloom, 1984). Bunda ise, katılmayı özendirici ve kolaylaştırıcı önlemlerde iletişim bilimlerindeki bilgi birikimi ve yeni teknolojilerden yararlanılmasının önemli bir payı bulunmaktadır.

3. Pekiştirme

Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenmeleri, süreçte gösterdikleri denemelik davranışlardan duruma göre beklenene yakın veya ona yaklaşmakta olanların pekiştirilmesiyle büyük ölçüde hızlandırılabilir. Pekiştirme, öğrencilerin bu davranışlarının tekrarlanma sıklığını, diğer bir deyişle kararlılığını arttırmada önemli bir katkı sağlamaktadır.

Eğitim psikolojisindeki araştırmalarda da öğrenmeye katkıları çok açık bir biçimde ortaya konmuş olan pekiştirme önlemleri, öğrencilerin duruma göre beklenene yakın olan veya ona yaklaşan davranışlarının onlar için anlamlı olan pekiştiricilerle ve onlara uygun bir pekiştirme tarifesi (sıklık ve orana ilişkin esaslar) uyarınca pekiştirilmesini kapsamaktadır. Bu amaçla, öğrenciye uygun düşecek maddi veya manevi, dış ya da iç kaynaklı pekiştirici uyarıcıların seçilmesi ve bunların, pekiştirilecek davranışla bağlantı kurmaya en elverişli biçimde sunulması önem kazanmaktadır. Ayrıca, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, seçenek zenginliği ve dağıtımda denge şeklinde özetlenebilecek olan işaret ve açıklamalarla ilgili koşullar pekiştirme için de geçerli olmaktadır (Özçelik, 1987; s: 185-192).

Öğretme-öğrenme sürecinde görülen yeni davranışlardan duruma göre beklenene yakın olan veya ona yaklaşanların pekiştirilmesi amacıyla öğrencilerden her biri için anlamlı ve çekici olabilecek uyarılar bularak bunlardan zengin bir repertuar oluşturma; bunlardan her öğrenciye en uygun olanları ayırarak o öğrenciye gerekli olduğu zamanda ulaştırma önlemlerinde, iletişim bilimlerindeki bilgi birikimi ve bu alandaki yeni teknolojilerin büyük katkıları olmaktadır. Pekiştirmede etkililik ve verim bu imkanlardan yararlanılarak en üst düzeylere çıkarılabilmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçlerinde pekiştirme önlemlerinden etkili bir biçimde yararlanıldığında öğrencilerin öğrenme düzeyleri, sadece bu etkene bağlı olarak, 1,2 standart sapma kadar artmaktadır.

dır. Diğer bir deyişle, bu tür önlemlerin katkısı ile, ortalama bir öğrenci, normal okul durumlarındaki öğrencilerden % 88'inin üzerinde bir öğrenme düzeyine çıkmaktadır (Bloom, 1984). Böyle bir sonucun alınmasında, pekiştirici uyarıcıların seçimi ve özellikle öğrencilere sunulmasında iletişim bilimlerinin katkılarından yararlanılmasının önemli bir payı bulunmaktadır.

4. Dönüt ve Düzeltme

Aynı öğretme-öğrenme sürecine katılan öğrenciler fazla olduğunda, süreçte öğretici ile öğrenciler arasındaki sonuçlara ilişkin bilgi akışı, bire-bir öğretimden çok daha büyük bir önem kazanmaktadır. Bire-bir öğretim durumlarında kolayca ve informal bir biçimde, önceden belli hazırlıklar yapılmadan da etkili bir şekilde gerçekleştirilen bilgi ve mesaj alışverişi, okullardaki gibi büyük gruplarla öğrenmede özel önlemler gerektirmektedir. Grupla öğrenme durumlarında, süreçte görülmesi beklendiği halde görülmesi gecikmiş davranışların anında ve her öğrenci için ayrı ayrı bilinmesi, süreçte gösterilmekte olan denemelik davranışlardan beklenene uymayanların anında belirlenerek düzeltilmesi (dönüt ve düzeltme) için bire-bir öğretim durumundakine ek bazı önlemler alınması gerekli olmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretici ve öğrenciler arasında sonuçlara ilişkin sürekli ve etkili bilgi alışverişinin sağlanması, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim kurularak bunun sonuç alınıncaya kadar sürdürülmesi ile mümkün olabilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşmeyen öğrenmeleri de zamanı geçmeden gerçekleştirmek, yanlış öğrenmeleri anında düzeltmek yoluyla öğrenme eksiklerinin kalmasına, bu tür eksiklerin zamanla yığılmasına izin vermemek, öğrencilerin sürekli olarak yeni üniteleri öğrenmeye hazır ve istekli olmaları imkanını getirmektedir (Bloom, 1979; s: 106-136).

Bire-bir öğretimde veya küçük gruplarda dönüt ve düzeltme işlemleri oldukça informal biçimlerde gerçekleştirilmekte; öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi ve mesaj alışverişi, önceden yapılacak hazırlıklara ve bu amaçla hizmete sokulacak özel araçlara gerek kalmadan da istenene yakın biçimde yerine getirilebilmektedir. Okullardaki gibi büyük gruplarda ise ön hazırlıklar ve özel araçlar zorunlu hale gelmektedir. Bu son durumda, öğrenmeleri izleme ve alternatif öğretme-öğrenme yollarından yararlanma gibi

burada ayrıntılarına girilmeyecek olan önemli bazı araç ve yöntemlerden de yararlanmak gerekmektedir (Bu konunun ayrıntıları için bkz: Özçelik, 1987, s: 193-201; Özçelik, 1981).

Öğretme-öğrenme sürecinde görülmesi beklendiği halde görülmeyen davranışların özendirilmesi ve görülen beklenmedik davranışların düzeltilmesi amacını güden öğretmen-öğrenci arası bilgi ve mesaj alışverişinde iletişim bilimleri ve bu alandaki yeni teknolojilerin yeri ve önemi açıklamaya gerek kalmayacak derecede açıktır. Bu bilgi ve mesaj alışverişindeki etkililik ve verim yararlanılan iletişim teknolojisinin gücüne bağlıdır.

Öğretme-öğrenme sürecinde dönüt ve düzeltme işlemlerinden yararlanılması halinde, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bir standart sapma dolayında bir artış olmaktadır. Bu önlemlerden yararlanılması halinde, ortalama bir öğrenci, normal okul koşullarında öğrenen öğrencilerden % 84'ünün üzerinde bir öğrenme düzeyine çıkmaktadır (Bloom, 1984). Böyle bir sonucun elde edilmesinde, yararlanılan dönüt ve düzeltme önlemlerinin öğrenciler için anlamlı ve onların ihtiyaçlarını tam olarak giderici olmasının; bu tür önlemlerle ilgili bilgi ve mesaj alışverişinde yüksek bir etki, liliğe erişilmiş bulunmasının önemli katkıları vardır.

5. Öğretim Hizmetlerinin Birlikte Katkıları

Öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenmelere katkıları tek tek ele alınan işaret ve açıklamalar, öğrenci katılımını sağlayıcı önlemler, pekiştirme ve dönüt-düzeltilme işlemlerinin birlikte katkıları, tek tek katkılarından daha fazla olmaktadır. Örneğin, öğretme-öğrenme sürecinde hem işaret ve açıklamalar hem de öğrenci katılımı ile ilgili koşulların karşılanması halinde, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde 1,5 standart sapma dolayında bir artma olmaktadır. Bu iki hizmet demeti ile ilgili gereklerin karşılanması halinde ortalama bir öğrenci, normal okul koşullarında öğrenen öğrencilerden % 93'ünün üzerinde bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde, yukardaki iki hizmet demeti ile ilgili koşullara ek olarak pekiştirme ve dönüt-düzeltilme ile ilgili koşullar da karşılandığında, öğrencilerin öğrenme düzeyindeki artış 1,7 standart sapmaya ulaşmaktadır. Öğretim hizmeti niteliğini oluşturan tüm önlemlerin alındığı böyle bir durumda, ortalama bir öğrenci, normal okul koşullarındaki öğrencilerden % 96'sının üzerinde bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir (Bloom, 1984).

Öğretim hizmeti içinde yer alan özel hizmetlerin öğrenme düzeyini yukarıda sözü edilen derecelerde arttırmasında, eğitim iletişiminin kapsamına giren bilgi birikimi ile bu konudaki yeni teknolojilerin de katkısı büyüktür. Bugüne kadar bu bilgi birikimi ve teknolojilerin net katkılarının ayrılmamış olması, söz konusu katkının önemsiz olduğunu göstermez. Bu durum, alanın yeni gelişmekte olmasının bir sonucu olabilir.

Sonuç olarak, eğitim iletişiminde ana konunun, eğitim amaçlı iletişimin yukarıda sözü edilen işlevlerin yerine getirilmesindeki katkıları olması gerektiğini düşünüyoruz. Eğitim iletişimi alanındaki çalışmaların bu tür katkılara yöneltilmesinin, hem bu alana hem de eğitime önemli katkılarda bulunacağına inanıyoruz.

KAYNAKLAR

- Bloom, Benjamin S. (Çeviren D. Ali Özçelik), 1979, **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Ankara, Mili Eğitim Başhımevi.
- Bloom, Benjamin S., «The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-one Tutoring». **Educational Leadership**, May 1984, s: 4-17.
- Ertürk, Selâhattin, 1984, **Eğitimde «Program» Geliştirme**, Ankara, Yelkentepe Yayınları: 4.
- Özçelik, Durmuş Ali, 1981, **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları: 3.
- Özçelik, Durmuş Ali, 1987, **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları: 8.
- Özçelik, Durmuş Ali, 1989, **Test Hazırlama Kılavuzu**, Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara, ÖSYM Eğitim Yayınları: 5.

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ KÜTAHYA VE AFYON İ.İ.B.F.
ÖĞRENCİLERİ İLE İLGİLİ «TOPLUMSAL KİMLİK TANITIMI»
ARAŞTIRMASININ KARŞILAŞTIRMALI SONUÇLARI**

Prof. Dr. İnal Cem AŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Nihat KARAKOÇ(*)
Öğr. Gr. Belkıs ÖZKARA()**

I— GİRİŞ

1974 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisine bağlı olarak, Kütahya'da Yönetim Bilimleri Fakültesi adıyla kurulan ve 1988 yılında yapısal bir değişime uğrayarak Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi adını alan yükseköğretim kurumunun 2. sınıf öğrencileri arasında bir **toplumsal kimlik tanıtımı** araştırması yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin genel durumlarını, aile yapılarını, eğitimle ilgili sorunlarını ve toplumsal kültürlerinin nitelik ve düzeyini genel çizgileriyle de olsa ortaya çıkarmak ve -özel olarak- tarafımızca yürütülen **İşletme Yönetimi ve Organizasyonu** dersinin eğitim yöntemlerinin düzenlenmesine yardımcı olacak bilgileri elde etmektir.

Benzeri bir araştırma aynı amaçla, Afyon İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin 2. sınıf öğrencileri arasında yapılmış, ve araştırmanın sonuçları okulun 15. kuruluş yılında çıkarılan dergide yayımlanmıştır. Her iki çalışmada kullanılan tanıtım çizelgelerinin bir örneği aşağıda verilmiştir.

(*) Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Aydın Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Öğretim Üyesi.

(**) Afyon İ.İ.B.F.

Tanıtım çizelgelerinde de görüleceği gibi, her iki çizelgede de soruların ilk bölümü öğrencilerin üniversiteye girişteki ilk tercihleri, barındıkları yerler, gelir durumları, gelir kaynakları ile ailelerinin yapısıyla ilgilidir. Soruların ikinci bölümünde, Kütahya İ.İ.B.Fakültesinde kullanılan çizelgede öğrencilerin okuldaki ve okul dışındaki sorunları belirlenmeye çalışılırken, Afyon İ.İ.B.Fakültesinde kullanılan çizelgede öğrencilerin genel olarak topluma ve yaşama bakış açıları, amaçları, sorunları ve genel olarak eğitimden beklentileri ve kazanımları belirlenmeye çalışılmıştır.

ÇİZELGE-1

Kütahya İ.İ.B.F. Öğrencilerine Uygulanan Tanıtım Çizelgesi

Adı-Soyadı

Okulu Sınıfı

Doğum Yeri ve Yılı

Kaldığı Adres

Barındığı Yer: Otel (), Kendi Ailesi (), Yurt (), Kiralık ev ()

Lise son sınıfta iken girmek istediği yüksek öğrenim kurumu:

..... "

Varsa çalıştığınız iş ve adresi

Baba mesleği ve öğrenim durumu

Anne mesleği ve öğrenim durumu

Mali desteği nereden sağladığı ve aylık tutarı

Fakülte öğreniminde başarısız olduğu dersler ve nedenleri

..... "

Derslere devam etmiyorsa nedenleri

Merakları (Boş zamanlarını değerlendirme uğraşları)

Öğretim elemanları ile ilişkileri: Çok iyi (), İyi (), Orta (),
Kötü ()

Fakülteden beklediği başlıca hizmetler

.....

Aşağıdaki kültürel çalışmalardan hangisine katılmak isterdiniz?
Tiyatro (), Folklor (), Sinema (), Fotoğrafçılık ()

Okulu bitirme amaçları

Öğrencilikte karşılaştığı başlıca sorunlar

...../...../.....

İMZA

ÇİZELGE-2

Afyon İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerine Uygulanan Tanıtım Çizelgesi

Adı-Soyadı

Okulu Sınıfı

Numarası

Doğum Yeri ve Yılı

Bitirdiği Ortaöğretim Kurumu

Üniversiteye Girişteki İlk Üç Tercihi

Kaldığı Yer (Kendi evi/Kiralık ev/Yurt)

Ortalama Aylık Geliri ve Nereden Sağladığı

Baba Mesleği ve Öğrenim Durumu

Anne Mesleği ve Öğrenim Durumu

Sürekli Okuduğu Gazete ve Dergiler

Sürekli İzlediği Radyo ve TV Programları

Yaşamında En Çok Yapmak İsteddiği Şeyler

Yaşamında Kendisini En Çok Sıkan Şeyler

Kişiliğinin En Belirgin Özellikleri

Yaşamında İdeal (Amaç) Olarak Seçtiği Şeyler

Yaşadığı Toplum İçin İdeal (Amaç) Olarak Seçtiği Hedefler

.....

Okulu Bitirdikten Sonra Yapmayı Düşündüğü Şeyler

Şimdiye Kadar Gördüğü Öğretim ve Eğitimin Edindiği Kazanımlar

En İyi Hangi Yol ve Amaçlarla Öğrendiği

Başkalarıyla İlişkilerinde Karşılaştığı Başlıca Sorunlar

.....

Yaşamdan Beklentileri

...../...../.....
İMZA

Bu çalışmada, öncelikle Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile ilgili toplumsal kimlik tanıtımı araştırmasının sonuçları yorumlarıyla birlikte sunulacak, daha sonra tanıtım çizelgelerinin ortak noktalarında, Afyon İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileriyle ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılacaktır.

II— ARAŞTIRMA SONUÇLARININ DEĞERLEMESİ

Araştırma **İşletme Yönetimi ve Organizasyonu** dersine katılan 100 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kimlik tanıtımı çizelgesinde sorulan sorular; öğrenciler ile ilgili genel bilgiler, aile yapısı ile ilgili bilgiler, öğrenim yaşamı ile ilgili sorunları, boş zamanlarını değerlendirme biçimleri, okulu bitirme amaçları ve okuldan beklendikleri hizmetler olmak üzere 6 boyutta değerlendirilmiştir.

1— Öğrenciler İle İlgili Genel Bilgiler

Bu boyutta, öğrencilerin üniversiteye girişteki ilk tercihleri, Kütahya'da kaldıkları yerler, ortalama aylık gelirleri ve gelir kaynakları, çalışarak okuyan öğrencilerin yaptıkları işler değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin şu anda buldukları yükseköğretim programına üniversiteye girişte ilgi duyup duymadıklarını belirlemek amacıyla yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar ÇİZELGE-3'de verilmiştir.

ÇİZELGE-3'de görüldüğü gibi öğrencilerin tercihleri Hukuk Fakültesi ve Siyasal Bilgiler Fakültesinde yoğunlaşmaktadır. İşletme Fakültesinin tercih edilme oranı ise yalnızca % 16'dır (İşletme Fakültesi % 14, Turizm İşletmeciliği % 2). Buna göre şu anda işletmecilik eğitimi alan önemli bir çoğunluğunun ilgi duymadıkları bir alanda öğrenim gördükleri ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu tercihleri **fen ve mühendislik bilimleri** ile **iktisadi ve sosyal bilimler** olarak iki ana grupta değerlendirirsek;

	<u>Frekans</u>	<u>Oran</u>
İktisadi ve Sosyal Bilimler	102	% 95
Fen ve Mühendislik Bilimleri	5	% 5
TOPLAM	107	% 100

Toplam olarak 107 tercihin % 95'i iktisadi ve sosyal bilimler alanında yapılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin şu anda yetenek ve ilgi alanlarına tamamen ters düşen bir alanda öğrenim gördükleri söylenemez.

ÇİZELGE-3
Öğrencilerin Üniversiteye Girişte Tercih Ettikleri
Yükseköğretim Kurumları

Yükseköğretim Kurumları	Frekans	Oran %
Hukuk Fakültesi	42	39
Siyasal Bilgiler Fakültesi	30	28
İşletme Fakültesi	15	14
Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi	5	5
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	5	5
Turizm İşletmeciliği Y.O.	3	2
Eğitim Fakültesi	3	2
İktisat Fakültesi	3	2
Basın Yayın Y.O.	2	1
Spor Akademisi	2	1
Güzel Sanatlar Y.O.	1	0.5
Harp Okulu	1	0.5
TOPLAM	107	100

Öğrencilerin Kütahya'da kaldıkları yerleri belirlemek amacıyla sorulan sorunun yanıtları ÇİZELGE-4'de verilmiştir.

ÇİZELGE-4
Öğrencilerin Kütahya'da Kaldıkları Yerler

Kalınan Yer	Öğrenci Sayısı	Oran %
Kiralık ev	70	70
Yurt	27	27
Kendi ailesi	3	3
TOPLAM	100	100

ÇİZELGE-4'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğu (%70) kiradalıkları evlerde barınmaktadır. Öğrencilerin %27'si ise yurttan kalma olanağı bulabilmektedir. Böylece 100 öğrenciden 97'sinin

Kütahya'ya okumak için geldiği ve ailesinin yanında okuyabilen öğrenci sayısının yalnızca 3 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin, aylık gelirlerini belirlemek amacıyla yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar yedi grupta toplanarak ÇİZELGE-5'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE-5
Öğrencilerin Aylık Gelirleri

Aylık Gelir Dilimleri (1000 TL)	Öğrenciler %
25 — 50	13
51 — 75	36
76 — 100	34
101 — 125	5
126 — 150	7
151 — 175	1
176 — 200	4
TOPLAM	100

ÇİZELGE-5'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğunun (%83) aylık geliri 100.000 TL'nin altındadır. Hatta her 100 öğrenciden 49'unun gelir düzeyi 75.000 TL'nin altında bulunmaktadır.

Öğrenciler gelirlerini önemli ölçüde ailelerinden sağlamaktadırlar. Öğrencilerden yalnızca %7'si gelirini kendisi çalışarak sağlamaktadır. Öğrencilerin herhangi bir işte çalışıp çalışmadıklarını belirlemek amacıyla yöneltilen soruya 100 öğrenciden 11'i «evet» yanıtını vermiştir. Bu öğrencilerin çalıştıkları işlere göre dağılımı ÇİZELGE-6'da verilmiştir.

ÇİZELGE-6
Öğrencilerin Yaptıkları İşler

İşçi	6
Muhasebeci	1
Hemşire	1
Memur	1
Tabelacı	1
Bilgisayar Programcısı	1
TOPLAM	11

ÇİZELGE-6'da görüldüğü gibi, öğrencilerden 6'sı işçi olarak çalışmakta ve elde ettiği geliri okumaktadır.

2— Aile Yapısı İle İlgili Bilgiler

Bu boyutta öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları ve meslekleri değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları ÇİZELGE-7'de meslekleri ise ÇİZELGE-8'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE-7

Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumları

Öğrenim Düzeyi	Baba %	Anne %
Hiçbir öğrenimi yok (cahil)	5	23
Okur-yazar	7	17
İlkokul mezunu	67	57
Ortaokul mezunu	12	22
Lise mezunu	4	1
Yüksekokul mezunu	5	—
TOPLAM	100	100

ÇİZELGE-7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin babalarının %67'si, annelerinin %57'si ilkokul mezunudur. Diğer yandan babalarının %5'inin, annelerinin ise %23'ü okur-yazar bile değildir. İlkokulun üzerinde öğrenim gören babaların oranı %21 iken, annelerin oranı yalnızca %3'tür.

ÇİZELGE-8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin babalarının meslekleri; çiftçi, emekli (işçi-memur), ve işçi olmak üzere üç meslekte yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin annelerinin neredeyse tamamına yakını (%97) ev hanımıdır. Buna göre, öğrencilerin aile gelirlerini (%3'ü dışında) babaları sağlamaktadır.

Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun kırsal kesimde yaşayan ve öğrenim düzeyi düşük bir aile yapısına sahip olduklarını söyleyebiliriz.

ÇİZELGE-8
Öğrencilerin Anne ve Babalarını Meslek Dağılımı

Meslekler	Baba %	Anne %
Ev hanımı	—	97
Çiftçi	28	—
Emekli (İşçi-Memur)	19	1
İşçi	18	—
Serbest Meslek	11	—
Memur	7	1
Tüccar	4	—
Esnaf	5	—
Zanaatkar	2	—
Şöför	2	—
Hakim	1	—
Eczacı	1	—
Aşçı	1	—
Polis	1	—
Hemşire	—	1
TOPLAM	100	100

3— Öğrenim Yaşamı İle İlgili Sorunlar

Bu boyutta öğrencilerin başarısız oldukları dersler ve başarısızlık nedenleri, öğretim üyeleri ile ilişkileri, öğrenim yaşamında karşılaştıkları başlıca sorunlar ve fakülteden bekledikleri hizmetler değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin başarısız oldukları dersleri belirlemek amacıyla yöneltilen soruya, öğrencilerden %30'u başarısız olduğum ders yoktur yanıtı vermiştir. Öğrencilerden %70'inin başarısız olduğu dersler ÇİZELGE-9'da gösterilmiştir.

Çizelgede de görüleceği gibi, başarısız olunan dersler arasında ilk sırayı matematik (%54) almaktadır. Bunu %33 ile muhasebe izlemektedir. Öğrenciler başarısızlıklarının 8 başlık altında toplanabilen nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu nedenler ÇİZELGE-10'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE-9

Öğrencilerin Başarısız Oldukları Dersler

Dersler	Öğrenci Sayısı	Oran %
Matematik	38	54
Muhasebe	23	33
İşletmecilik Bilgisi	12	17
Sayısal Dersler	9	13
Ticaret Hukuku	6	9
İşletme Yönetimi	6	9
Kamu Maliyesi	5	7
İktisat	5	7
Davranış Bilimleri	5	7
Yabancı Dil	5	7
İstatistik	4	6
TOPLAM	70	100

ÇİZELGE-10

Öğrencilerin Başarısızlık Nedenleri

Başarısızlık Nedenleri	Öğrenci Sayısı	Oran %
Lise temelini yetersizliği	29	41
Dersi sevmemek	11	16
Ezbercilik	11	16
Dersin sistemine uyumsuzluk	10	14
Okula uyumsuzluk	3	4
Öğrencilerle öğretim üyesi arasındaki iletişim yetersizliği	2	3
Sınıfların kalabalık olması	2	3
Çalışmamak	2	3
TOPLAM	70	100

ÇİZELGE- 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin başarısızlığında rol oynayan en önemli etken lise temelini yetersiz olmasıdır. Bunu izleyen diğer önemli etkenler de dersi sevmemek, dersin ezberleme yöntemine dayanması ve dersin işleme biçimine uyumsuzluk olarak belirtilmektedir.

Öğrencilerin öğretim üyeleri ile ilişkilerinin düzeyi de ÇİZELGE- 11'de verilmiştir.

ÇİZELGE- 11

Öğrencilerin Öğretim Üyeleri İle İlişkileri

İlişkinin Düzeyi	Öğrenciler %
Çok iyi	1
İyi	44
Orta	42
Kötü	13
TOPLAM	100

Çizelge-11'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %45'i öğretim üyeleri ile ilişkilerini iyi ve iyinin üzerinde olarak nitelendirirken, %55'i orta ve ortanın altında olarak nitelendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerle öğretim üyeleri arasında bir iletişim yetersizliği olduğunu söyleyebiliriz.

Bu boyutta ele alınacak diğer bir konu da öğrencilerin genel olarak öğrenim yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve fakülteden bekledikleri hizmetlerdir.

Öğrencilerin belli başlı sorunları önem derecesine göre ÇİZELGE-12'de sıralanmıştır.

Çizelgede de görüleceği gibi, öğrenciler sorunlarını 10 başlık altında sıralamışlardır. Bu sıralamada en önemli sorun barınma (%46) olarak belirtilmiştir. Bunu maddi sıkıntılar (%30) izlemektedir. Diğer sorunlar ise; yemeklerin niteliği, dersler ve ders çalışma koşulları, sportif faaliyetlerin yetersizliği ve çevrenin tepkileri ile ilgilidir.

Bu sorunlara karşılık, öğrencilerin fakülteden bekledikleri hizmetler de ÇİZELGE-13'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE-12

Öğrencilerin Başlıca Sorunları

Sorunlar	Öğrenciler %
Barınma	46
Maddi sıkıntılar	30
Aileden uzak kalma	11
Yemeklerin niteliği	10
Derslerin uygulamadan uzak olması	8
Spor yapamamak	7
Ders çalışma ortamının yetersizliği	6
Gelecek endişesi	4
Çevreden gelen tepkiler	4
Ders araçlarını sağlama güçlüğü	3
TOPLAM	100

ÇİZELGE-13

Öğrencilerin Fakülteden Bekledikleri Başlıca Hizmetler

Hizmetler	Öğrenciler %
Kantin	51
Sosyal etkinliklerin artırılması	42
Dersane koşullarının iyileştirilmesi	11
Kitap fiyatlarının düşürülmesi	4
Kütüphane olanaklarının artırılması	4
Fakültenin yurt çapındaki saygınlığının aktarılması	3
Akşam yemeği verilebilmesi	2
TOPLAM	100

ÇİZELGE-13'de de görüleceği gibi, öğrencilerin fakülteden bekledikleri hizmetlerin başında kantin ve sosyal etkinliklerin artırılması gelmektedir. Bunları dersane koşullarının iyileştirilmesi izlemektedir. Bu isteklerden kantin ve dersane koşulları fiziksel olanakların iyileştirilmesi ile ilgili olurken, sosyal etkinliklerin artırılması, daha çok öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilmeleri için yeni olanakların sağlanmasıyla ilgilidir.

4— Boş Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri

Bu boyutta, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ve kültürel faaliyetlere katılma istekleri değerlendirilmiştir. Ayrıca kültürel faaliyetlere katılmak isteyenlerin hangi faaliyetle ilgilendikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders dışındaki boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla yöneltilen soruya verilen yanıtlar ÇİZELGE-14'te yer almaktadır.

ÇİZELGE-14

Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri

Etkinlikler	Öğrenciler %
Kitap okumak	56
Spor yapmak	50
Müzik dinlemek	28
Sinemaya gitmek	4
Televizyon izlemek	3
Resim yapmak	2
Bir müzik aleti çalmak	2
TOPLAM	100

ÇİZELGE-14'de görüldüğü gibi, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmede kitap okumayı, spor yapmayı ve müzik dinlemeyi tercih etmektedirler.

Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilmeleri için fakültede açılması düşünülen kültürel çalışmalara, öğrencilerin katılma istekleri de ÇİZELGE-15'te gösterilmiştir.

ÇİZELGE-15'de görüleceği gibi, öğrencilerin %90'ı herhangi bir kültürel çalışmaya katılmayı istemektedirler. Katılmak istedikleri kültürel çalışmalar ise, isteklerin yoğunluğuna göre, fotoğrafçılık (%30), tiyatro (%24) ve folklor (%24) olarak sıralanmaktadır.

5— Öğrencilerin Fakülteyi Bitirme Amaçları

Bu boyuta yalnızca öğrencilerin şu anda öğrenim gördükleri okulu bitirmekle kazanacaklarını düşündükleri maddi ve manevi değerler belirlemek istenmiştir.

ÇİZELGE-15
Öğrencilerin Kültürel Çalışmalar Katılma İsteği

Kültürel Çalışmalar	Öğrenciler %
Fotoğrafçılık	30
Tiyatro	24
Folklor	24
Sinema	12
Yanıt Yok	10
TOPLAM	100

Öğrencilerin hangi amaçla bu fakültede okudukları ve bitirince elde etmeyi düşündükleri şeyler ÇİZELGE-16'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE-16
Öğrencilerin Fakülteyi Bitirme Amaçları

Amaçlar	Öğrenciler %
Meslek sahibi olmak	38
İş bulmak	27
Fakülte diploması almak	12
Yetişmek	9
Sosyal statü kazanmak	4
İyi bir gelecek sağlamak	4
Askerliği subay olarak yapmak	2
Öğretim üyesi olmak	2
Henüz belirlemeyenler	2
TOPLAM	100

ÇİZELGE-16'da görüldüğü gibi, öğrencilerin % 67'si amaçlarını bir meslek sahibi olmak ve iş bulmak olarak belirlemişlerdir. Öğrencilerin tüm amaçlarını şu şekilde gruplandırarak değerlendirmek olurludur:

Amaçlar	Öğrenciler %
Bir meslek sahibi olmaya dönük amaç belirleyenler	40
Herhangi bir iş sahibi olmak isteyenler	27
Soyut amaçlar belirleyenler	17
Kararsızlar ve belirsiz amaçlar	16
TOPLAM	100

Soyut amaçlar içersinde; yetişmek, sosyal statü kazanmak, iyi bir gelecek sağlamak değerlendirilirken, kararsızlar ve belirsiz amaçlar içersinde fakülte diploması almak, askerliği subay olarak yapmak ve henüz belli değil şeklinde verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

III— KÜTAHYA İ.İ.B.FAKÜLTESİ ARAŞTIRMA SONUÇLARIYLA AFYON İ.İ.B. FAKÜLTESİ ARAŞTIRMA SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırmanın bu bölümünde Kütahya İ.İ.B. Fakültesi öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonuçlarıyla, Afyon İ.İ.B. Fakültesi öğrencileri arasında yapılan araştırmanın sonuçları karşılaştırılacaktır. Ancak, araştırmalarda kullanılan tanıtım çizelgeleri birbirinin benzeri olmadığı için, yalnızca ortak olan noktalarda elde edilen sonuçlar karşılaştırılacaktır.

Her iki tanıtım çizelgesinde de, «öğrencilerin üniversiteye girişteki ilk tercihleri, kaldıkları yerler, ortalama aylık gelirleri ve gelir kaynakları, baba mesleği ve öğrenim durumu ile anne mesleği ve öğrenim durumu» bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca ortak olan diğer bir nokta da öğrencilerin fakülteyi bitirme amaçları ya da okulu bitirdikten sonra yapmayı düşündükleri şeylerdir. Bu bölümler «öğrencilerle ilgili genel bilgiler, aile yapısı ve okulu bitirme amaçları» olarak üç boyutta karşılaştırılarak incelenebilir.

1— Öğrencilerle İlgili Genel Bilgilerin Karşılaştırılması

Öğrencilerin üniversiteye girişteki ilk tercihleri Kütahya İ.İ.B. Fakültesinde Hukuk Fakültesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi ve İşletme Fakültesi olarak sıralanırken; Afyon İ.İ.B. Fakültesinde Hukuk Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Siyasal Bilgiler Fakültesi (Kamu Yönetimi bölümü dahil) olarak sıralanmıştır. Afyon İ.İ.B. Fakültesi öğrencilerinin tercihleri ÇİZELGE-17'de gösterilmiştir. Tercihler **İktisadi ve sosyal bilimler** ve **fen ve mühendislik bilimleri** biçiminde gruplandırıldığında ortaya çıkan durum aşağıdaki gibidir:

Kütahya İ.İ.B.Fakültesinde;

	<u>Frekans</u>	<u>Oran %</u>
İktisadi ve sosyal bilimler	102	95
Fen ve mühendislik bilimleri	5	5
TOPLAM	107	100

Afyon İ.İ.B.Fakültesinde;

	<u>Frekans</u>	<u>Oran %</u>
İktisadi ve sosyal bilimler	485	95
Fen ve mühendislik bilimleri	27	5
TOPLAM	512	100

Görüldüğü gibi, öğrencilerin tercihleri hemen hemen birbirinin aynıdır. Her iki fakültede de öğrencilerin sosyal bilimleri tercih ettiği ve bu alanda daha başarılı olacakları söylenebilir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri de sosyal bilimler alanında olduğu için, öğrenciler ilgi ve yeteneklerine uygun bir okulda öğrenim görmektedirler.

ÇİZELGE-17

Afyon İ.İ.B.Fakültesi Öğrencilerinin Üniversiteye Girişteki Tercihleri

<u>Okullar</u>	<u>Öğrenci Sayısı</u>
Hukuk Fakültesi	117
Uluslararası İlişkiler	15
Tıp Fakültesi	7
Edebiyat Fakültesi	5
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	116
—İşletme	43
—İktisat	32
—Maliye	41
İngilizce Öğretmenliği	1
Siyasal Bilimler Fakültesi	21
Ekonometri	2
Turizm İşletmeciliği	7
Maliye Muhasebe Yüksek Okulu	9
Kamu Yönetimi	33

Okullar	Öğrenci Sayısı
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1
Eczacılık Fakültesi	1
Veterinerlik Fakültesi	1
Basın-Yayın Yüksekokulu	12
Coğrafya Öğretmenliği	4
Otelcilik ve Turizm Yüksekokulu	7
Bilgisayar Programcılığı	1
İlahiyat Fakültesi	1
İstatistik Bölümü	1
Meslek Yüksekokulu	1
Tarih Öğretmenliği	3
Mühendislik Fakültesi	12
---Elektronik Mühendisliği	3
---Makina Mühendisliği	1
---İşletme Mühendisliği	1
---Bilgisayar Mühendisliği	1
---Niteliği belirtilmeyen	6
İşletme-Muhasebe Öğretmenliği	2
Gümrük Yüksekokulu	1
Dış Hekimliği Fakültesi	1
Dış İlişkiler	1
Matematik Öğretmenliği	1
Anestezi Teknisyenliği	1
Eğitim Yüksekokulu	1
Sosyal Hizmetler Yüksekokulu	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1
Psikoloji	1
Edebiyat Öğretmenliği	2
Hindoloji	1
İç Mimarlık	1
Basın-Yayın-Radyo-Televizyon Bölümü	1
Mimarlık Fakültesi	1

Öğrencilerin öğrenim gördükleri şehirde barındıkları yerler, yurt ve kiralık ev olarak belirtilmiştir. Kendi ailesinin yanında okuyan öğrencilerin oranı her iki fakültede de çok düşüktür (Afyon İ.İ.B.Fakültesinde % 6, Kütahya İ.İ.B.Fakültesinde % 3). Buna göre, her iki fakültenin öğrencilerinin başka şehirlerden geldiğini, Afyon ve Kütahyalı olan gençlerin ise, yükseköğretim için

başka şehirleri tercih ettiğini söyleyebiliriz. ÇİZELGE-18'de Afyon İ.İ.B.Fakültesi öğrencilerinin barındıkları yerler gösterilmiştir.

ÇİZELGE-18
Afyon İ.İ.B.Fakültesi Öğrencilerinin Barındıkları Yerler

Barınılan Yer	Öğrenci Sayısı	Oran %
Kendi evi	9	6
Kiralık ev	37	21
Yurt	132	73
Otel (sınav dönemlerinde)	1	0.5
Misafirhane	1	0.5
TOPLAM	180	100

Çizelgede görüldüğü gibi, Afyon'daki öğrencilerin çoğunluğu (% 73) yurttaki, % 21'i de kiralık evde kalmaktadır. Buna karşılık Kütahya'daki öğrencilerin % 70'i kiralık evi tercih ederken, ancak % 27'si yurdu tercih etmektedir. Bu durum Kütahya'da yurt kapasitesinin yetersiz olmasından kaynaklanabileceği gibi, Afyon'da kiralık ev bulma olanaklarının az olmasından da kaynaklanabilir.

Her iki fakülte'deki öğrencilerin aylık gelirleri ve gelir kaynakları açısından büyük benzerlikler vardır. Kütahya İ.İ.B.Fakültesi öğrencilerinin % 83'ünün, Afyon İ.İ.B.Fakültesi öğrencilerinin % 86'sının aylık geliri 100.000 TL'nin altındadır. Aylık geliri 100.000 TL'nin üzerinde olanların oranı Kütahya İ.İ.B.Fakültesinde % 17 iken, Afyon İ.İ.B.Fakültesinde % 13'tür. Bu durumda öğrencilerin düşük bir gelir nedeniyle beslenme ve barınma problemleriyle karşı karşıya olduğunu söyleyebiliriz. Her iki fakülte'de de öğrencilerin gelir kaynakları önemli ölçüde aileleridir. Kütahya İ.İ.B.Fakültesinde öğrencilerin % 7'si, Afyon İ.İ.B.Fakültesinde öğrencilerin % 11'i gelirlerini kendileri çalışarak elde etmektedirler. Bu çalışma öğrenim süresini de kapsayacak şekilde sürekli olabileceği gibi, tatillerde de olabilir. Öğrencilerin aile yapısı incelendiğinde, gelirlerinin düşük olmasının ve hatta çalışmak zorunda kalmalarının nedeni daha iyi anlaşılacaktır.

2— Aile Yapısı İle İlgili Bilgilerin Karşılaştırılması

Öğrencilerin aile yapısı içerisinde anne ve babalarının öğrenim durumları ve meslekleri incelenmiştir.

Her iki fakültede de öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları ilkökul düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Kütahya İ.İ.B.Fakültesinde ilkökul mezunu olan babaların oranı % 67, annelerin oranı % 57; Afyon İ.İ.B.Fakültesinde ilkökul mezunu olan babaların oranı % 58, annelerin oranı % 66'dır. İlkokulun üzerinde öğrenim gören anne ve babaların oranı her iki fakültede de çok düşüktür. Buradan, öğrencilerin ailelerinin kültürel açıdan çocuklarının altında kalacağı ve onlara -maddi destek dışında- herhangi bir destek sağlayamayacağı sonucunu çıkarabiliriz (Afyon İ.İ.B. Fakültesi öğrencilerinin anne ve babalarının öğrenim düzeylerinin dağılımı ÇİZELGE-19'da verilmiştir).

ÇİZELGE-19

Afyon İ.İ.B.Fakültesi Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Öğrenim Düzeyleri

Öğrenim Düzeyleri	Baba %	Anne %
Hiçbir öğrenimi yok (cahil)	9	19
Okur-yazar	6	5
İlkokul mezunu	58	66
Ortaokul mezunu	10	8
Lise mezunu	13	1
Fakülte ya da yüksekokul mezunu	7	1
TOPLAM	100	100

Not: Babaların toplam sayısı 170, annelerin toplam sayısı 172'dir.

Öğrencilerin ailelerinin öğrenim düzeylerine bağlı olarak mesleki durumları da her iki fakültede büyük benzerlikler göstermektedir. Öğrencilerin babalarının mesleklerini yoğunluk derecesine göre sıraladığımızda benzerlik daha iyi ortaya çıkacaktır:

Kütahya İ.İ.B.Fakültesi Öğrencilerinin Baba Mesleği

—Çiftçi	% 28
—Emekli (İşçi-Memur)	% 19
—İşçi	% 18
—Serbest Meslek	% 11

Afyon İ.İ.B.Fakültesi Öğrencilerinin Baba Mesleği

—Çiftçi	% 20
—Emekli (İşçi-Memur)	% 17
—İşçi	% 17
—Memur	% 16
—Serbest Meslek	% 16

Her iki fakülte'deki öğrencilerin annelerinin tamamına yakını ev kadınıdır. Dolayısıyla, her iki fakülte'deki öğrencilerin baba mesleğini sürdürme ya da öğrenimiyle ilgili bir iş bulma konusunda ailelerinin desteğine sahip olamayacakları söylenebilir.

3— Öğrencilerin Fakülteyi Bitirme Amaçlarının Karşılaştırılması

Kütahya İ.İ.B.Fakültesi öğrencileri amaçlarını daha genel ifadelerle belirtmelerine karşın, Afyon İ.İ.B.Fakültesi öğrencileri amaçlarının niteliğini ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle amaçlar şu şekilde gruplandırılarak genelleştirilmiştir (Afyon İ.İ.B. Fakültesi öğrencilerinin fakülteyi bitirme amaçları ÇİZELGE-20 de gösterilmiştir):

	<u>Frekans</u>	<u>Oran %</u>
Gördüğü eğitimle doğrudan ilgisi olan mesleklere yönelenler	51	19
Niteliğini açıkça belirtmeden bir iş sahibi olmaya yönelenler	105	38
Uzmanlaşmaya yönelenler	26	9
Eğitimiyle hiçbir ilgisi olmayan mesleklere yönelenler	28	10
Mesleki amaçlar dışında amaç belirleyenler	60	22
Hiçbir amaç belirtmeyenler	4	22
TOPLAM	274	100

Kütahya İ.İ.B.Fakültesi öğrencilerinin % 67'si fakülteyi bitirme amaçlarının bir meslek ve iş sahibi olmak olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıdaki tabloyu yeniden gruplandırırsak; Afyon İ.İ.B. Fakültesi öğrencilerinin % 57'sinin de fakülteyi bitirme amaçları bir meslek ve iş sahibi olmaktır, denilebilir. Afyon'daki öğrencilerin % 22'si mesleki amaçlar dışında amaçlar belirlerken, Kütahya

ya'lı öğrencilerin % 33'ü mesleki amaçlar dışında soyut ve belirsiz amaçlar saptamışlardır.

ÇİZELGE-20

Afyon İ.İ.B. Fakültesi Öğrencilerinin Fakülteyi Bitirme Amaçları

Amaçlar	Öğrenci Sayısı
Öğrenimimle ilgili bir işte çalışmak	39
Muhasebe ve Mali Müşavirlik bürosu açmak	35
Herhangi bir iş sahibi olmak	34
Kamu ya da özel sektörde çalışmak	25
Evlenmek	21
Ticarete atılmak	13
Askerliğimi yapmak	12
Müfettişlik sınavlarına girmek	12
Mesleğimde uzmanlaşmak	10
Yurt dışında master yapmak	10
Aileme maddi açıdan destek olmak	9
Yabancı dil öğrenmek	7
Master yapmak	6
Siyasi hayata atılmak	6
Bilgisayar öğrenmek	5
Üniversitede öğretim elemanı olmak	4
Şu anda çalıştığım işi yeniden düzenlemek	3
Orduda kalmak	3
Şu anda hiçbir şey düşünmüyorum	3
Komiserlik sınavına girmek	2
Öğretmenlik yapmak	2
Bilgisayarla ilgili bir meslek sahibi olmak	1
Yerel yönetimlerde görev almak	1
Yabancı ülkede çalışmak	1
Toplumda iyi bir yer edinmek	1
Tüm Türkiye'yi gezmek	1
Herhangi bir bankanın açacağı sınavlara girmek	1
Çok çalışmak ve başarılı olmak	1
Geçimimi sağlayacak bir iş sahibi olmak	1
Geliri normal, ancak sosyal yönü iyi olan bir iş sahibi olmak	1
Maddi ve manevi yönden tatmin edecek bir iş sahibi olmak	1
Koşullara neyi gerektirirse onu yapmak	1
Yenilikleri izleyerek kendimi geliştirmek	1
Güçsüz ve yoksullara yardım etmek	1

IV— SONUÇ

Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 2. sınıf öğrencilerine, **İşletme Yönetimi** dersinde uygulanan **Kimlik Tanıtımı Çizelgesinden** elde edilen bilgilerin sonuçlarına göre şu yargılara varmak olurludur:

Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu (%97) başka şehirlerden Kütahya'ya öğrenim görmek üzere gelmişlerdir. Bu öğrencilerin %70'i yalnız ya da birkaç arkadaşıyla birlikte kiradıkları evlerde, %27'si ise, öğrenci yurdunda kalmaktadırlar. Öğrencilerin gelir durumları değerlendirildiğinde, orta ve düşük sayılabilecek bir gelir düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin rahat koşullarda yaşayabilecekleri bir ortam ve yeterli ve dengeli beslenme olanaklarını sağlayabilmeleri oldukça güçtür. Öğrencilerin gelir kaynakları da çoğunlukla aileleridir. Diğer yandan, öğrencilerin aileleri öğrenim durumları ve meslekleri itibarıyla değerlendirildiğinde; çoğunluğunun hiçbir öğrenim görmemiş ve ilköğretim mezunu olduğu, babalarının mesleğinin çiftçi, emekli işçi ya da memur, işçi, memur ve esnaf olduğu, annelerinin ise büyük bir çoğunlukla ev kadını olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, öğrenciler gerek maddi ve gerekse manevi açıdan ailelerinden yeterli destek görememekte-dirler.

Öğrencilerin üniversiteye girişteki tercihleri değerlendirildiğinde; öğrencilerin tercihlerinin Hukuk Fakültesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi ve İşletme Fakültesi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Tercihler **İktisadi ve Sosyal Bilimler** ve **Fen ve Mühendislik Bilimleri** olarak iki ayrı dalda gruplandırılarak değerlendirildiğinde, tercihlerin iktisadi ve sosyal bilimler alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Dolayısıyla öğrenciler istedikleri fakültelerde öğrenim göremeseler bile, ilgi yeteneklerine uygun düşen bir alanda öğrenim görmektedirler.

Öğrencilerin çoğunluğunun (%70) fakülte öğreniminde başarısız olduğu derslerin başında matematik ve muhasebe gelmektedir. Bunları işletmecilik bilgisi ve sayısal dersler izlenmektedir. Öğrenciler başarısızlık nedenlerini de lise temelini yetersiz olması, dersleri sevmemek, ezbercilik ve dersin işleniş biçimine uyumsuzluk olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarıyla olan ilişkilerin düzeyini de iyi ve iyinin üzerinde (%45), orta ve ortanın altında (%55) olarak nitelendirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerle

öğretim üyeleri arasındaki iletişimde kopukluklar olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, öğrenim yaşamı boyunca karşılaştıkları en önemli sorunların barınma ve maddi sıkıntılar olduğunu, bunun beslenme yetersizliği, dersler ve ders çalışma koşullarının yetersizliği ve sosyal faaliyetlerin olmamasının izlediğini belirtmişlerdir. Bu sorunlarına karşılık fakültelerinden bekledikleri hizmetleri de; kantin hizmetlerinin iyileştirilmesi, sosyal tekinliklerin artırılması ve dersane koşullarının iyileştirilmesi olarak sıralamışlardır. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebileceği sinema, tiyatro, konser gibi kültürel etkinliklerin şehir tarafından karşılanamaması, bu isteklerin okula yöneltmesinde neden olmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu boş zamanlarını kitap okuyarak, spor yaparak, müzik dinleyerek değerlendirmektedirler. Okulda fotoğrafçılık, tiyatro, folklor gibi herhangi bir faaliyetin başlatılması durumunda; öğrencilerin önemli bir çoğunluğu bu faaliyetlere katılabileceklerini belirtmişlerdir.

Son olarak da, öğrencilerin çoğunluğu (%67) fakülteyi bitirme amaçlarını bir meslek sahibi olmak şeklinde belirlerken, %33'ü soyut ve belirsiz amaçlar belirtmişlerdir.

Kütahya İ.İ.B. Fakültesi 2. sınıf öğrencileri arasında yapılan bu araştırmanın sonuçları, aynı dönemde Afyon İ.İ.B. Fakültesi 2. sınıf öğrencileri arasında yapılan ve daha önce yayınlanmış olan araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Tanıtım çizelgelerindeki ortak noktalar; öğrencilerin genel durumu (gelir durumu, kaldıkları yerler, daha önceden tercih ettikleri yükseköğretim kurumları), aile yapısı ve fakülteyi bitirme amaçları olduğu için, ancak bu noktalarda karşılaştırma yapılabilmektedir.

Karşılaştırmanın sonucunda, gerek Kütahya'lı ve gerekse Afyon'lu öğrencilerin daha önceki tercihlerinin niteliği, gelir durumları ve gelir kaynakları, aile yapısı ve fakülteyi bitirme amaçları itibarıyla aynı düzeyde oldukları görülmüştür. Her iki fakültenin öğrencileri de kendi şehirlerinin gençlerinde çok, başka şehirlerden gelen gençlerden oluşmaktadır. Gelir düzeyleri düşüktür ve gelirlerini de çoğunlukla aileleri karşılamaktadır. Buna karşılık, aileleri gelir yapısı itibarıyla babaya bağımlıdır Babaların mesleği ise çiftçi, emekli, işçi, memur ve esnaf olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla ailelerinin gelirleri de sabit ve düşük düzeydedir. Ailele-

rinin öğrenim durumları da çoğunlukla ilkokul düzeyindedir. Bu nedenle aileler gerek maddi, gerek kültürel açıdan öğrencileri yeterli şekilde destekleyememektedir. Ayrıca, Öğrenciler gelirlerinin düşük olması nedeniyle beslenme ve barınma problemleriyle karşı karşıyadırlar. Bu durumda öğrenciler de fakülteyi bitirdiklerinde, niteliği ne olursa olsun bir iş sahibi olmak istemektedirler.

Sonuç olarak; gerek Kütahya İ.İ.B. Fakültesi, gerek Afyon İ.İ.B. Fakültesi öğrencileri birbirlerine benzer maddi ve kültürel koşullara sahip çevrelerden gelmekte ve aynı maddi koşullar içerisinde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Ayrıca öğrenim gördükleri yerler küçük ve kapalı şehirler olduğu için, gençlerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri kültürel olanakları sağlayamamaktadırlar, Herşeyden önemlisi, öğrencilerin verilen eğitimin kalitesi ve eğitimin fiziksel ve sosyal çevresinin iyileştirilmesi konusunda fakültelerinden beklentileri vardır.

EĞİTİM İLETİŞİMİ VE EĞİTİM SİSTEMİNE BİR KATKI OLASILIĞI:

UZAKTAN ÖĞRETİM DESTEKLİ İLKÖĞRETİM

Doç. Dr. Murat BARKAN

İletişimin insan yaşamı için taşıdığı değere bağlı olarak kazandığı önem yanında üstlendiği işlevler, artık bu alanın Batıda olduğu gibi Türkiye'de de özgün nitelikli bir bilim disiplininin kapsamı dışında tutulamayacağını göstermiştir. Başlangıçta kaynağını diğer bilim alan ve dallarından alarak «**disiplinlerarası bir bilim dalı adayı**» olarak nitelenen iletişim bugün değinilen alanların hemen hepsine kaynaklık eder duruma gelmiştir (1). İletişimin kazandığı önem ve işlevin temel gerekçesi hiç şüphesiz ki önerdiği yaklaşım seçenekleri ile insanların yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara etkin ve kalıcı çözümler getirebilme ya da en azından önerebilme beceri ve başarısı yatmaktadır (2).

- (1) bkz. AHMET HALUK YÜKSEL, İletişim Biliminin Temelleri (Kavramlar, Kuramlar, Kültürel Boyut ve İletişim Bilimi Eğitim Modeli-İBF), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 132, Eskişehir, 1988; NABİ AVCI, İletişim Düşüncesinin Gelişimi Eğitim-Öğretim Boyutlarıyla Bir Model Denemesi, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 304/136., Eskişehir, 1988.
- (2) bkz. İNAL CEM AŞKUN, «İletişimin Kavramsal Anlamı Üzerine Düşünceler», KURGU, Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi, sayı: 6, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 354/144, Eskişehir, 1988, s. 1-14; AHMET HALUK YÜKSEL «İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi», KURGU, Açıköğretim Fakültesi İle-

Yukarıda sözü edilen anlayış doğrultusunda bilim disiplinlerinin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukların gereklerini yerine getirebilme becerileri değerlendirildiğinde köklü geleneklere ve uzun bir geçmişe sahip bilim dallarından büyük bir çoğunluğunun, yaşamın güncel sorunlarına çözüm getiricilik niteliklerini yitirmiş ya da yitirmeye başlamış olduklarını düşünmek ve bu düşüncenin temellendirdiği savı ileri sürmek mümkün olmaktadır.

Bu savın günlük yaşam sürecinde geçerlik veya gerçekliği sınanmak istendiğinde, söz konusu **köklü geleneklere** ve **uzun bir geçmişe sahip bilim dalları**'nın günlük yaşam sürecinde insanlığın karşılaştığı sorunlara çözüm adına getirdikleri öneriler ve bu öneriler doğrultusunda gerçekleştirilen girişimlerin -bilimsel yöntem ve tekniklerin ışığında gerçekleştiriliyor olmalarına karşın- amaçlanan çözüm getiricilik özelliğinden yoksun kaldıkları görülebilmektedir. Bu nedenle, değinilen gelenekselleşmiş bilim dallarının belirtilen işlevsellik kaybına bağlı olarak önemli açmaz ve tıkanıklık tehlikeleriyle karşı karşıya oldukları savunulabilmektedir. Bu noktada sözü edilen türden bilim dallarının belirtilen tıkanıklık ve açmazların üstesinden gelebilmek için yeni boyutlar kazanmaları ve böylece de kendilerini «yinelemek» yerine «yenilemek» gerektiğinin bilincine vardıkları ileri sürülebilmektedir. Bunun için bu bilim dallarının, yoksunluğu duyulan niteliklere sahip **yeni ve çağdaş bilim dalları**'nın ortaya çıkarılabilmesi için yoğun bir çaba içinde oldukları; bunun yanında yeni bilim dallarına açılımlar gerçekleştirip ortaklaşa arayışlara girerek yitirmeye başladıkları savunulan işlevselliği yeniden kazanmaya çalıştıkları belirtilebilir.

İletişimbilim, sözü edilen türden yeni ve çağdaş bilim dallarından biridir. Bu bilim dalından yararlanarak geçerliğini ve işlevselliğini artırma yolunu benimsemeye aday gelenekselleşmiş bilim dallarının başında «**Ekonomibilim**» ve «**Yönetimbilim**»i ifade etmek mümkündür. Türk toplumunda da, ekonomi ve yönetimbilimin önerdiği hemen tüm bilimsel temelli çözüm seçeneklerinin uygulanıyor olmasına karşın, Türkiye henüz, bu iki alandaki sorunlara etkin ve kalıcı çözümler getirememiş ülke ve toplumlardan

İletişim Bilimleri Dergisi Sayı: 6, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 354/144, Eskişehir, 1989, s. 13-64; AKIN ERGÜDEN, «Çağdaş İletişim Felsefesi ve Sorunları», KURGU, Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi Sayı: 6, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 354/144, Eskişehir, 1989, s. 65-80.

biri durumundadır. Bununla birlikte söz konusu iki bilim dalının alanlarındaki sorunlara çözüm arayışlarında iletişimbilimsel yaklaşımdan yararlanmalarının değinilen çabalarına katkılı olabileceği önerilebilir. Kaldı ki **ekonobilim**'i; madde ya da maddeyi temsil eden bir sembol olarak para'yı işe koyarak değer ifade eden iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirilen ve **«maddesel iletişim»** ilişkilerini düzenleyen bir bilim disiplini olarak görmek, **yönetim-bilim**'i de; kurum içindeki insanlar ve araçlar arasında, kurumun kuruluş hedeflerine yönelik olarak oluşturulan ve **«kurumsal iletişim»** ilişkilerini düzenlemeyi amaçlayan bir bilim disiplini olarak değerlendirmek mümkündür. Benzer şekilde **Hukuk Bilim**'i de; toplum içinde insanlararası iletişim ilişkilerini, toplumsal düzenin sürekliliğini koruma amacına yönelik olarak «yasa» adıyla bilinen iletişim araçları aracılığı ile güvence altına alan ve **«toplumsal boyuttaki iletişim»** ilişkilerini düzenleyen bir bilim dalı olarak nitelenebilir. Bu yaklaşım doğrultusunda **Ruhbilim (Psikoloji)** de birey olarak insanın benliğinde varolan toplumsal kişiliği ile ana ve babasından genler yolu ile aktardığı özelliklerin oluşturduğu öz-kişiliği arasında meydana gelen **«iç-bireysel iletişim»** süreçlerini inceleyen bir bilim dalı olarak değerlendirilebilirken, **Toplumbilim (Sosyoloji)** de birey-toplum iletişimini bireyler, gruplar ve toplumlararası ilişkiler boyutunda inceleyen bir bilim dalı olarak ele alınabilmektedir.

Gelenekselleşmiş bilim dal ve disiplinlerine İletişimbilimsel yaklaşım doğrultusunda yeni tanımlar geliştirme çabası ile bakışta «yapay» ve «zorlama» ya da «yüzeysel» bir çaba olarak değerlendirilebilirse de, çaba tanımlama boyutunu aşip sözü edilen bilim dallarına iletişim-bilimsel yöntem ve ilkelerin ışığında katkı sağlamak amacına yöneldiğinde bu ilk olumsuz izlenimlerin yerlerini olumlu yaklaşımlara bırakacağı öngörülebilir.

Eğitimbilim de iletişimbilimin sağladığı katkı ve olanaklardan yararlanabilirlik özelliğine sahip bir diğer bilim dalıdır. Özünde eğitimbilim iletişim ilişkilerini içerir. Tek farkla ki eğitimbilim'in temel sorunsalı «nasıl?» sorusuna yanıt aramak iken iletişimbilim ve eğitim iletişimi bilimi'nin sorunsalı, bugünün eğitim etkinliklerinin nasıl sorusunun yanıtlarını ayrıntılı olarak almış

olmasına karşın varolan eğitim sorunların çözülememiş olması gerçeğinden hareketle, temelde daha çok «ne ile» sorusuna yanıt aramaktır.

Eğitimin temel hedef ve ilkeleri üzerine, bugüne kadar olduğu gibi bugün de birbirinden farklı tanımlar geliştirilmektedir. Bunun gerekçesini olumsuz olarak değerlendirmek mümkün olmakla birlikte, çağdaş insanın eğitim beklentilerinin hızla artan ve aynı zamanda yoğun bir tempoda değişen yaşam gereksinimlerine bağlı olarak farklılaşmasında görmek de mümkündür.

Bununla birlikte bu amaç tanımlarını; «**Eğitimin temel amacı insanı, yaşamını daha doyurucu yaşanabilir hale getirmek için gereksindiği bilgi ve becerilerle donatmaktır**» şeklinde bir yaklaşımla ortaklaştırmak mümkündür. Temel ilkesi de bu amaca, en az (minimum) külfet karşılığında en yüksek (maksimum) düzeyde, yaygın, dengeli ve fırsat eşitliği ilkesine dayalı fayda sağlayacak şekilde ulaşmaktır. Bu ilkenin işlevlik kazanabilmesi için başta gelen strateji seçeneği «araştırmacı tutumun bilimsel yöntemlerin rehberliğinde uygulanması»dır. Ancak iletişimbilim ve hızla gelişen iletişim teknolojisinin katkı olasılıkları gözönünde alınmaksızın geliştirilen ve «örgün (okulda) eğitim-öğretim» olarak olarak tanınan sistem ve model seçeneklerinin artan ve bir yandan da hızla değişen çağdaş bilgi beklentilerini karşılamakta yetersiz kaldığı ve bunun da örnekleri günlük yaşam içinde sıkça rastlanabilen eğitim uygulamaları adına çok boyutlu toplumsal sorunları yarattığı bir gerçektir. Bu nedenledir ki eğitimin çağdaş bilgi talebini karşılama çabasında başarı ve verim düzeyini yükseltebilmek amacıyla iletişimin eğitim amacıyla işe koşulma yöntem, teknik, ilke ve modellerinin araştırmak üzere «**Eğitim İletişimi ve Planlaması Bilimi**» dalına gerek duyulmuştur.

Eğitim İletişimi Biliminin Kavramsal ve İşlevsel Temelleri

Eğitim İletişimi ve Planlaması bilim dalının makro düzeydeki kavramsal çerçevesi açısından; iletişimin kültürel değerler üzerine kurulmuş olan yapıların değişim hızını arttırdığını; bununla birlikte değişimle gelen yeni değerlere eğitimbilimin desteğine karşın gereken hızda uyum sağlayamamanın da toplumların çağcıl sorununu olduğunu belirtmekte yarar vardır. Çözüm ise, değişimin hızını arttırarak uyum sorununu yaratan iletişimden sorunun çözümü

amacıyla da yararlanabilmekle mümkün görünmektedir. Eğitim İletişimi bilimi en genel hatlarıyla, bu çözüm seçeneğini işe koşarak konuyla ilgili çalışmalarını sürdüren çağdaş bir bilim disiplini niteliğine sahiptir. Diğer bir yaklaşımla, bu bilim dalının eğitsel etkinliklerin tanımlamalarında dikkate alınan «**bildirişim (informatics)**» den çok eğitimbilimin üzerinde öncelikli olarak yoğunlaşmadığı «**iletişim**» yönüne ağırlık verdiği ileri sürülebilir. Makro düzeydeki bu tanımlama çabaları işlevsel tanımlamalara indirgenildiğinde isc temel varsayımlar şöyle sıralanabilmektedir:

İnsanların çağdaş eğitim ve öğretim taleplerini karşılayabilmek adına, artık «sınıf ortamı» nın ifade ettiği zaman ve mekana dayalı sınırlılıkları ve bu sınırlılıkların koşulladığı ek yükümlülüklere katlanmaya olanağının olmadığı açıktır.

Giderek artan bir hızla yoğunlaşan endüstriyel gelişmenin bir sonucu olarak daha çok insanın üretime katılması zorunlu olmaktadır. Böyle bir ortamda insanların eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için «**kurumların ayağına gitmeye**» tahammülleri yoktur. Bu takdirde eğitim uygulamalarını sürdürenlerin yapması gereken «**eğitim hizmet ve olanağını insanların ayağına götürmek**» tir. İşte eğitim iletişimi bilim dalı bu olanağı yaratma olasılıklarını araştırıp bularak soruna çözüm getirmeye çalışmaktadır. Bu amaçla araştırma temeline dayalı sistem ve model önerileri geliştirmek, modeller oluşturmak, değişik iletişim teknolojilerini eğitimin farklı alan ve düzeylerindeki talebi karşılamak amacıyla işe koşmak; işlevsellik, verimlilik ve etkililik düzeylerini eğitim amacına yönelik olarak sınamak, bu bilim dalının temel ilkelerine dayalı bir kültürel boyut kazandırmak, bu alandaki uygulamaları planlamak da, sözkonusu bilim dalının uğraşı alanları kapsamına girmektedir (3).

Çağdaş Bilgi Talebinin Özellikleri

Bilgi, insan için tarihin hemen her döneminde temel bir gereksinim olmuştur. Bunun yanında insanlığın bilgiye ulaşmak amacıyla işe koştuğu iletişim araç, teknik, yöntem, politika ve stratejileri

(3) YOSHIA ABE, «Communications Technology», **Developing Distance Education**, Papers submitted to the 14. ICDE World Conference, 9-16. August. 1988, Oslo-Norway, pp. 9-15.

ile alana ilişkin bilimsel yaklaşımlar çağın koşullarına uygun olarak önemli ölçüde değişmiştir. Bu değişimlerin temeli ise, bilgi gereksiniminin kendisi kadar işe koşulabilir nitelikteki iletişim teknolojiler ve yöntemlerinin sağlayabildiği olanakları gelişmesine de bağlı olmuştur. Öyle ki, bilgiden umulan yarar ve teknolojik olanakların gelişimi, iletişim tarihi sürecinin farklı kesitlerinde insan tanımlarının «**bireysel insan**», «**kitlesel insan**» ve son olarak da «**kitle içinde bireyselleşen insan**» şeklinde yapılmasına neden olmuştur. Bu tanım farkları aynı zamanda insanlığın iletişim tarihi sürecinde üç aşamalı bir evrimleşme çabasını da belgelemektedir (4).

İnsanlık, yaşamakta olan 20. yüzyılda son iki evrimi bir arada gerçekleştirmiştir. Bu nedenle bugünün insanını, kitle içinde «fiziksel» olarak bulunmakla birlikte özünde kitleden konuk ve kendi kendine yaşamını sürdürmeye çalışan insan olarak nitelemek mümkündür. İnsanın iletişim yaşantılarında kaydettiği bu evrimlerin özgün nitelikli bir iletişim uygulama alanı olarak değerlendirilebilen «**eğitim-öğretim-öğrenim**» için de geçerliği kaçınılmazdır.

Bağlantılı olarak bugün eğitim alanındaki etkinliklere egemen olan ilke; eğitim olanak ve hizmetlerinin kitle içinde bireyselleşen insanın beklenti ve taleplerine uygun olarak yeni bir kimlik, boyut ve nitelik kazanmasını zorunlu hale getirmektedir (5).

Çağdaş eğitim-öğretim uygulamalarına yön veren strateji ve politikalarındaki farklılığı oluşturan ilk etmen, geleneksel uygulamalarla karşılaştırıldığında uygulanan sistem ve modellerin temelinde «**öğretme**» nin yerine, «**bireysel ve bağımsız öğrenme**» nin yerleşmiş olmasıdır. Bu yeniliğin gerekçesi de çağdaş eğitim talebini oluşturan yeni beklenti ve gereksinimlerdir. Bunlardan ilk akla geleni «**ucuzluk**» ya da diğer bir anlatımla «**birey ve sistem başına düşen giderlerin azaltılmasını sağlamak**»tır. Gerek Türkiye gibi gelişmek-

(4) bkz. MURAT BARKAN, Eğitim İletişimi ve Videonun İşlevleri: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde Örgütsel Uygulama Model Önerisi, AÜ/AÖF Yayını No: 271/129, Eskişehir, 1988.

(5) MURAT BARKAN, «Bireylerarası ve Kitle İletişim Araçları ile Karşılaştırmalar Işığında Videonun Bir Eğitim İletişimi Aracı Olarak Değerlendirilmesi», Çağdaş Bir Eğitim ve İletişim Aracı: Video (Araştırma-Kuram-Uygulama), Editör: Cengiz Tekin, Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayını No: 004, Eskişehir, 1988, s. 113-126.

te olan ve gerek gelişmiş olarak nitelenen toplumlar arasında ekonomik sorunlar açısından büyük farkların olmadığı görülmektedir (6). Diğer bir anlatımla bugün yeryüzünde ekonomik kaynaklı sorun sahibi olmayan bir toplum göstermek artık mümkün olmamaktadır.

Eğitim sistemlerinin de insanlığın karşılaştığı bu ortak sorundan etkileniyor olması doğal hatta kaçınılmazdır. Bu nedenle çağdaş eğitim sistemlerinde ortak hedeflerden birisi ve belki de en öncelikli olanı bu ortak soruna olanaklar ölçüsünde çözüm getirmeye çalışmaktır.

Çağdaş eğitim sistemlerinin bir diğer hedefi de «**hizmet anlayışını önplana çıkartmak**»tır. Bugünün giderek daha fazla üretmek zorunda kalan insanının, eğitim gereksinimini karşılayabilmek adına bu hizmeti sunan kurumlardan yararlanmak için harcayabileceği zaman ve emek olanaklarının geçmişle karşılaştırıldığında çok sınırlanmış olduğu belirtilmişti. Daha da çarpıcı olanı, bu sınırlılıkların cinsiyet ve yaş farkı gözetmeksizin toplumu oluşturan tüm kuşak, sınıf ve katmanlar için ayrıcalıksız geçerli olduğudur. Bu yüzden, çağdaş eğitim sistemleri için; **gereksinim sahiplerini, sınırlanmış zaman aralıklarında kurumların ayağına getirmek yerine; hizmeti gereksinim sahiplerinin ayağına götürmeye çalışmak kaçınılmaz bir zorunluluk halini almaktadır.** Bu zorunluluk, aynı zamanda çağdaş eğitim kurumları için de bir varoluş sorununa işaret etmektedir. Hizmet politikalarında değinilen anlayış ve buna bağlı stratejik değişimi gerçekleştiremeyen eğitim kurumlarının zaman içinde geçerliklerini yitirerek toplum için gereksiz birer kurum haline alacakları; bunun sonucunda da işlevsiz kaldıklarından tasfiye edilebilecekleri açıktır.

Çağdaş eğitim sistemlerinin bir diğer hedefi de «**bilginin dolaşım hız ve güvenliğini artırmak**»tır. Bugün uygulanmakta olan geleneksel modellerden sağlanabilen verim ve başarı düzeyinin düzeyinin düşüklüğü sorununun başlıca gerçeklerinden birisi de bilginin dolaşım hızının düşüklüğüdür. Bu sorun özünde, doğal olarak taze bilgiyi oluşturan güncel bulgu ve verilere kısa sürede ulaşamama sorununa işaret ederken; aslında diğer yandan da öğrenicilerin, güncelliğini ve geçerliğini yitirmiş bilgilerle yetinmek zo-

(6) İNAL CEM AŞKUN, «Yüksek Öğretim ve Yaygın Eğitim», Türkiye'de Yaygın Eğitim Seminer Tebliğleri, EĞİTİM Yay. No 138/84, Eskişehir, 1975, s. 119.

runda kalmalarına; bu da eğitimde verim kaybına neden olmaktadır. Oysa ki, bugünün zaten maddi olanaksızlıklar nedeni ile sorunlu olan eğitim sistemlerinin, giderek sınırlanan parasal kaynaklar karşısında, herhangi bir nedenle oluşacak başarı ve verim kaybına hoşgörü olanağı yoktur.

Çağdaş eğitim sistemlerinin bir diğer hedefi de «giderek yaygınlaşıp yoğunlaşan bilgi talebinin, dengeli ve eşitlik ilkesine sadık kalarak dağıtımını sağlamak»tır. Yaşanmakta olan 20. yüzyılda, «bilgi patlaması» adı verilen toplumsal olayın etkilerinin yaygınlaştığı bir çağ niteliğini kazanmasının nedeni ve sonucu da bilgi talebindeki bu olağanüstü artıştır. Bilgi, çağdaş insan için doğal gereksinimleri ile eşdeğerlik özelliğini kazanmıştır. Öyle ki, bu gereksinimin karşılanmasında yetersiz kalınması hükümetleri ve hatta rejimleri sarsan toplumsal boyutlu sorunlara neden olabilmektedir. Değinilen çağdaş eğitim taleplerinin karşılanma düzeyine dünya genelinde bakıldığında karşılaşılan görünümün doyurucu olmadığı bir gerçektir. Bunun temel nedeni ise geleneksel «örgün» modellerin bu çağdaş talepleri karşılamada yetersiz ve çaresiz kalmasına bağlamak mümkündür(7). Sorun bu şekilde belirlendiğinde doğru çözüm stratejisini saptama olasılığı da o oranda artmaktadır.

Eğitimbilim'in tanımladığı «bilgi dolaşım» ortamları, çağdaş bilgi dolaşım ortamlarının tümünü kapsayıcı nitelikte olamamaktadır. Diğer bir anlatımla, çağdaş insanın eğitsel bilgi gereksinimlerini karşılayan bilginin dolaşımını sadece eğitimbilim'in tanımladığı ve programlı eğitim etkinliklerinin sürdürüldüğü 'sınıf' ya da 'okul' gibi «örgün» ortamlarda gerçekleştirilmemektedir. Söz konusu ortamlar bugün «çağdaş bilgi talebinin özellikleri» altbaşlığında da vurgulandığı gibi, insanın bilgi gereksinimini karşılamak adına belirli zaman aralıklarında «ayağına gitmek zorunda olduğu okullar»dan çok; insanların «zorunlu» olarak değil örneğin hayatlarını kazanmak gibi doğal yükümlülüklerini yerine getirmek için «doğal olarak» içinde bulunduğu ortamlar olmaktadır.

(7) YILMAZ BÜYÜKERŞEN, «Yüksek Öğretim ve Yaygın Eğitim», Türkiye'de Yaygın Eğitim Seminer Tebliğleri, EİTİA Yay. No: 138/84, Eskişehir, 1975, s. 115; bkz. MURAT BARKAN ve CENGİZ TEKİN, Video Education Centers (VEC) To Provide Support Services for Open Education Students in Turkey, A paper submitted to the 14th ICDE World Conference, 9-16. August. 1988, Oslo-Norway

Bağlantılı olarak, bilgi dolaşım ortamının doğallığı, dolaşan bilginin işlevselik düzeni de arttırmakta olduğu ileri sürülebilmektedir. Bu ortamlara bir diğer örnek olarak kahvehane veya kiraathaneler, lokaller, dernek ve benzeri sosyal ve kültürel etkinlik kurumları verilebilir. Oysa ki bu ortamlar eğitimbilimin ilgi alanı dışında kalmaktadır. Bu ise eğitimbilim adına bir «sınırlılık» ifade etmektedir. Bununla birlikte sözkonusu ortamların eğitimbilimin ilgi alanı dışında kalıyor olması, bu ortamlarda özgün nitelikli bazı «eğitim iletişimi süreçleri»nin gerçekleşmediği anlamına da gelmektedir. Aksine, bu ortamlarda öncelikle iletişimsel yöntemler ve iletişim biçimleri açılarından özgün niteliklere sahip eğitim süreçlerinin işlemekte olduğu açıktır. Bu nedenle, eğitimbilimin değinilen sınırlılığı sadece bu bilim dalının etkili ve işlevsel olabildiği alana sınırlılığını ifade eder görünüm kazanmaktadır.

Oysa ki Eğitim İletişimi ve Planlaması bilimi «İletişimin sözkonusu olduğu her ortamda eğitimin de geçerli olduğu iddiasından hareketle bu ortamları «eğitsel» ve «İletişimsel» nitelikleri açısından irdeleyerek, eğitimbilimin bu sınırlılıktan kaynaklanan yetersizlik ve işlevsellik tehlikesi ya da sorununu çözümlenmeyi hedeflemektedir.

Diğer yandan, iletişim süreçlerinin birer «kişilik aktarımı araç ve ortamları» olduğu; bunun yanında eğitim süreçlerinin ise temelde «davranış aktarımını hedeflediği» düşünülebilmektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda eğitim iletişiminin de; «iletişimini içerik ve biçim açılarından belli bir kültürel yapının biçimlendirdiği iletişim ortamları içinde, kültürel değerlerle yoğrulmuş davranış ve kişilik özelliklerinin aktarımını amaçladığı»ni varsaymak hatalı olmayacaktır.

Eğitim İletişimi'nin Önerilebildiği Çözüm Seçenekleri

Bu makalede vurgulanmaya çalışılan sorun için işe koşulabilecek çözüm seçenekleri arasında ilk akla geleni diğerine oranla daha (radikal) köktenci model ve stratejiler önerir; «**talebi karşılamakta yetersiz kalan modelin yerine yeni bir modeli uygulamaya koymak**». Söz konusu önerinin geleneksel eğitim modeline uygulanması, varolan Geleneksel «örgün» Eğitim Modeli'ni tümüyle ortadan kaldırıp yerine başka bir eğitim modeline işlerlik kazandırılmasını gerektirecektir. Çağdaş eğitim (literatürü) alanyazını taran-

dığında örgün modele seçenек oluşturabilecek niteliklere sahip olarak şu ana kadar geliştirilebilmiş seçenекlerin başında «**Uzaktan öğretim**»in geldiği gözlenecektir. Çünkü, bu model iletişim teknolojisinin tüm yeni ürünlerine eğitim amacıyla işlev kazandırarak geleneksel sistemlerin eksikliklerini kendi yapısı ve sistem anlayışı içinde giderebilmiş tek ve ilk strateji seçeneğidir. Sözü edilen Uzaktan Öğretim modeli, bireylerarası ve kitle iletişim araçlarının hemen tümünü işe koşarak;

- * Birey ve sistem başına düşen **öğretim giderlerini düşürmekte,**
- * **Bilginin dolaşım ve dağıtım hızını arttırmakta,**
- * **Öğretim hizmetini, öğretsel iletiyi tektipleştirerek (standart) yaygınlaştırmakta,**
- * Öğrenim olanağından faydalanmada **yörelerearası dengesizlik ve eşitsizlik sorununu çözümlenmekte,**
- * Öğretim-öğrenimde hizmet anlayışını önplana çıkartarak bu olanağı **öğrencinin ayağına götürmekte,**
- * Tektipleşmenin temel ilkelerden önemli biri olarak kabul edilmesi nedeniyle **eğitim örgütlenmelerinde merkez-taşra iletişimi kopukluğuna dayalı örgütsel dağınklık sorununu da çözmektedir.**

Bununla birlikte uzaktan öğretim modelinden yararlanmada benimsenebilecek tek stratejinin değinilen radikal seçenек olmadığını belirtmekte de yarar vardır. Geleneksel eğitim sisteminin çağdaş eğitim taleplerini karşılamadaki yetersizlik sorununu çözümlerken benimsenebilecek seçenекlerden bir diğeri de birincisin göre daha (reformist) iyileştirmeci model ve stratejiler önermektedir; «**talebi karşılamada yetersiz kalan bir modelin yeterli bir model niteliğine kavuşmasını sağlamak amacıyla; yeni bir model seçeneğine destekleyici olarak işlev kazandırmak**».

Vurgulanan tüm yetersizliklerine karşın «örgün» modelin, eğitim hedefinin öğretim hedeflerine göre daha ön planda olmasından ötürü, işe koşulmasının kaçınılmaz olduğu eğitim ve öğretim alanları vardır. İlk ve orta öğretim bu alanların en çok bilinen örneklerini oluştururlar. Bu tür bir zorunluluk altında ise uzaktan öğretim modeli örgün modelleri yetersizliklerini giderecek şekilde;

ancak örgün modellerin ortadan kalkmasını gerektirmeksizin, destekleyici bir model olarak işlev üstlenebilmektedir. Çünkü bu tür eğitim uygulamaları bilgi aktarım süreçlerini «bilginin kaynağı olan öğretici ile bilgiyi alan öğrencinin yüzyüzeligi»ni gerektirir. Bunun için bu tür ortamlarda «uzaktan öğretim destekli örgün eğitim» modellerinin işlevselliğinden söz edilebilmektedir.

Uzaktan öğretim modelini yukarıda sözü edilen eğitim talebini, kazandığı çağdaş boyut ve nitelikleri ile karşılarken üzerine yapılandığı temel ilkenin «iletişimin sağladığı olanaklardan mümkün olan en yüksek verimi elde edecek şekilde yararlanmak» olduğunu bu aşamada bir kez daha yinelemekte fayda vardır. Bu ilke, iletişimin kültürel ve bilimsel kaynakları yanında; iletişim teknolojisinin ürünlerinden en verimli şekilde yararlanmayı da içermektedir. Sözü edilen özelliğinden ötürü uzaktan öğretim modellerinin işleyişini sağlayan eğitim politika ve stratejileri de iletişim bilim ve iletişim teknolojisi alanlarında kaydedilen yeniliklerden etkilenirler. Bu etkiler politika ve stratejilerin değişmesini gerektirecek boyutlara da ulaşabilir. Bu arada, yeni gelişmeler beraberlerinde yeni ve daha geniş kapsamlı hizmet seçeneklerini de mümkün kılmaktadırlar. Örneğin, sözü edilen gelişmelerden biri sistem ve birey başına düşen giderlerde de her geçen gün daha da ucuzlama sağlanabilmesidir.

Ancak sözkonusu gelişmelerin yarattığı asıl çarpıcı sonuç; gelecekteki örgün modele göre çağdaş bir gelişme» olarak ortaya çıkan uzaktan öğretim modelinin bile artık kendi içinde geçirdiği eğilimler sonucunda «klasik» ve «modern» uzaktan öğretim uygulamaları olmak üzere iki türde irdelenmeye başladıklarıdır.

Klasik tanımlaması içinde kabul edilen ve «çok araçlı» olarak da tanımlanan uzaktan öğretim modellerinin temel stratejisi, hizmetin bütününi oluşturan her alt-hizmet birimi için bir iletişim aracının kullanılmasıdır. İletişimsel özellikleri ve amaca uygunlukları gözönüne alınarak «basılı kaynaklar (kitaplar)», «radyo ve televizyon», «lokal akademik danışmanlık hizmetleri (yüzyüze öğretim)», «öğrenci rehberlik hizmetleri (psikolojik, sosyo-kültürel, sportif vb.)», «dönemsel yayınlar (gazete-dergi)» vb., klasik uzaktan öğretim modellerinde birbirinden farklı işlevlerle yüklü olarak kullanılırlar. Sözkonusu araçların iletişim olanakları aslında ol-

dukça sınırlıdır. Bununla birlikte, iletişim teknolojisinde kaydedilmekte olan hızlı ve yoğun gelişmeler, uzaktan öğretim model ve stratejilerinde bir dizi değişmeyi koşullarken bir yandan da yetkin hizmet için işe koşulan iletişim aracı sayısında da azalma ve buna bağlı artırım (tasarruf) olanağını yaratmaktadır. Bu gelişmeler sonucundadır ki «çok amaçlı» iletişim araçlarının işe koşulduğu 'modern' uzaktan öğretim modelleri uygulamaya konulabilmektedir. Diğer bir anlatımla daha az sayıda iletişim aracının işe koşarak verim ve başarı düzeyi daha yüksek bir bilgi aktarım hizmeti sunmak artık mümkün olabilmektedir. Çünkü klasik uzaktan öğretim uygulamalarında kullanılan iletişim araçlarından bir kaçının işlevlerini tek başına üstlenebilecek yeterlilikte yeni araçlar artık üretilmektedir. Bunlardan «bilgisayar» ve «1/2 inch amatör video teknolojisi» de bir yandan bireylerarası iletişim olanaklarını yetkinleştirip artırırken diğer yandan çağdaş eğitim talebinin önemli bir gereği olan «bireysel ve bağımsız öğrenme»yi de mümkün kılmaktadır. Bu nedenle iletişimbilim ve iletişim teknolojisinde kaydedilen gelişmelere duyarlılık eğitim iletişimi bilim dalı kadar eğitim bilim ve uzaktan öğretim alanlarının bilim adamları ile uzman uygulayıcıları için bir gerek şart niteliğini kazanmaktadır.

Uzaktan Öğretim Destekli İlköğretim

İlköğretim, eğitim dizgesinin daha sonraki basamakları olan orta ve yükseköğretim gibi uzmanlık eğitimi, mesleğe yönelik eğitim vb.'nin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, ilköğretimin önemini programlı eğitim ve öğretim uygulamaları içinde sonraki basamaklarla karşılaştırıldığında daha fazladır. Bunun için ilköğretimin ulaşabildiği başarı ve verim düzeyinin ve bu basamakta kazandırılacak bilgi ve becerilerin eldeki tüm olanaklar işe koşularak mümkün olan en yüksek düzeye ulaştırılması bir önkoşul olmaktadır.

Bunun yanında, ilköğretim sistemlerinde ulaşılan verim ve başarı düzeyi bir başka açıdan da ulusların kalkınma düzeylerinin belirlenmesinde değerlendirmeye ilkönce alınan önemli bir ölçütür. Gerçekten de ulusların çağdaş uygarlıklar düzeyine ulaşip ulaşmadığını; toplumsal ve ekonomik gelişme düzeyi ile kültür ve sanat etkinliklerinin yanısıra eğitim etkinlikleri alanında ulaşılan düzeyin belirlediği de açıktır. Bu açıdan genel olarak eğitim sistemi, özelden de ilköğretimi nsayısal ve nitelik açılarından ulaştıkları

düzyey topluuları tanıma ve değerkendirmeye de önemeü bir ölçüt birimini oluşturmaktadır.

Söz konusu ölçüt ve göstergelerden üzerinde en çok durulanlarını şöyle sıralamak mümkündür:

- (1) **Okullaşma oranı:** Bir toplumdaki okul sayısının nüfusa oranı (8).
- (2) **Öğretmenlerin sayı ve nitelikleri:** Öğretmenlerin eğitimindeki tektiplik; bu alanda sağlanan verim ve başarı düzeyi; öğretmen eğitiminde hizmeti eşit ve dengeli dağılımı vb.(9).
- (3) **Eğitim-öğretim materyellerinin sayısal ve nicel yetkinliği.**
- (4) **Eğitimde fırsat eşitliği ve dengeli dağılım.**

Türk İlköğretiminin Sorunları

Genelde tüm eğitim basamaklarını içermekle birlikte Türk İlköğretim sisteminin temel sorunu eğitimde verim ve başarı düzeyinin yükseltilememesi ve hatta daha çok ulaşılan verim ve başarı düzeyinin «tektipleştirilip (standartlaştırılıp) yaygınlaştırılmaması»dır. Bu saptama ile anlatılmak istenen; ilköğretim basamağında ulaşılabilen verim ve başarı düzeyleri açısından öncelikle «yörelerearası», sonra köyler ile şehirler karşılaştırıldığında «yerleşim birimleri arası», sonra da aynı yerleşim biriminde olmalarına karşın «kurumlararası» düzeyde belirgin farkların olduğudur. Bu farklılaşmada temel etkenin ise «öğretim», «öğrenim» ve «eğitim» olanaklarındaki farklılıklardan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Bu farklılıkların teknik detayına inildiğinde ise söz konusu yöresel, yerleşimbirimsel ve kurumsal verim ve başarı farklılığının temelinde 'bilgi' ye ulaşma olanaklarındaki farkların yattığı göröüür. Çünkü eğitim sistemlerinde hedeflenen verim ve başarı düzeyleri ile gereksinilen ya da ulaşılan bilgi miktarı arasında doğrun orantılı bir bağımtı vardır.

(8) MURAT BARKAN, «Uzaktan Öğretimde Video», *Çağdaş Bir Eğitim ve İle-tişim Aracı: Video (Araştırma-Kuram-Uygulama)*, Editör: Cengiz Tekin, Anadolü Üniversitesi Eğitim Teknoloğisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayını No: 004, Eskişehir, 1988, s. 160.

(9) bkz. YAHYA KEMAL KAYA, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika/Eğitim/Kalkınma)*, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Geliştirilmiş 4. asım, 1984.

Türk İlköğretim Sisteminin üzerine yapılandırıldığı model, sınıfta öğretmenle öğrencinin «yüz-yüze iletişim» ilişkisi içinde olabildikleri «örgün eğitim modeli»dir. Bu modelin yetkin ve yaygın uygulanmasında ise iki temel unsurdan vazgeçilememektedir. Bunlar «okul» ve «öğretmen»dir. Örgün sistemlerde bu iki unsurdan birinde bile yetersizlikle karşılaşıldığında hedeflenen verim ve başarı düzeylerinde önemli kayıplar kaçınılmaz hale gelmektedir.

Ele alınan ölçütler açısından Türkiye'deki uygulamalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılabilmektedir:

- (1) Türkiye'de ilköğretim düzeyinde sağlanabilen okullaşma oranı, nüfusunun artış oranının gerisinde kalmaktadır(10).
- (2) Türk eğitim sisteminin hemen her aşamasında olduğu gibi ilköğretim sisteminde de temel sorunlardan birisi öğretmenlerin sayıca yetersizliğidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleğe ilişkin öğrenim geçmişlerindeki farklara dayalı olarak mesleki verim ve başarı düzeylerinin de farklı olduğu Türk kamuoyunun bilgilili olduğu bir konudur.
- (3) Türk ilköğretim sistemindeki bir diğer önemli sorun da eğitim ve öğretimi destekleyerek verim ve başarıyı artırıcı işlev üstlenmesi hedeflenen «**öğretim materyalleri**»nin gereksinimi karşılayamamasıdır. Söz konusu yetersizlik saptaması ile ifade edilmek istenen sayısal yetersizlikler yanında işleve dönük yetersizliklerdir. Bugün Türk ilköğretim sisteminde öğretim materyali adıyla hizmete sunulan araç-gereçlerden birçoğunun bugünün taleplerini karşılamaktan çok uzak oldukları; üretildikleri teknolojilerin de çağdaş teknolojilerin çok gerisinde kaldığı açıktır.
- (4) Türk ilköğretiminde hizmetin coğrafi olarak eşitlikçi politika ve uygulamalarla dengeli dağıtımının gerçekleştirilememesi de bir diğer sorun birimini oluşturmaktadır.

Yukarıda irdelenen sorunlar aslında tüm «örgün» eğitim sistemi ve modellerinin özgün ve bu nedenle de giderilmesi sistemin yapısında köklü değişimleri gerektirecek derecede önemli sorunlardır. Örnek olarak Türk ilköğretim sistemine egemen olan «örgün model» anlayışı doğrultusunda düşünüldüğünde «okullaşma

(10) A.g.k.

oranının nüfusun artış oranını karşılayamaması sorunu»nun örgün anlayış doğrultusundaki tek giderilme yolu, fizik ortam olarak okul ve derslik sayısını ve buna bağlı olarak da öğretmen sayısını arttırmaktır. Türkiye'de ilköğretim devlet eliyle sürdürülen bir eğitim hizmeti olduğundan değinilen okul sayısını artırma sorumluluk, yetki ve görevi devletindir. Bununla birlikte devlet bütçesi içinde ilkokul yapımına ayrılabilen oran talebi karşılamada zaten yetersiz kalmakta; bu ise devleti bu yükümlülüğünü, «kendi okulunu kendin yap» türünden sosyal içerikli ve halka yönelik katılım kampanyaları aracılığıyla vatandaşlar ile paylaşmaya zorlamakta; ancak bu girişim ve kampanyalara yoğun ve yaygın katılım sağlanabilmesine karşın, okullaşma oranının nüfusun artış oranını karşılayamaması sorununa etkin, kalıcı ve kısa sürede hayata geçirilebilecek çözümler getirilememektedir. Türkiye demografik özellikleri açısından yaklaşık olarak 2/3 oranında «genç nüfusa sahip ülke» özelliğini göstermekte; dahası resmi istatistiksel veriler nüfusun her yıl % 2,5 oranında arttığını belgelemektedir. Tüm değinilen veriler bu noktada devlet eliyle çözüm getirebilmek bir yana sorunun daha da büyüyebileceğine göstermektedir. Bununla birlikte, sözü edilen türden kampanyaların sorunu hafifletici bir etki yaptığı ve kamuoyunda sorunun çözümü için gerçekleştirilen girişimler hakkında olumlu bir izlenim yaratarak «kampanyalara katılımı güdüleyici» işlev gerçekleştirdiği de yadsınmamalıdır. Özcesi fizik ortam olarak (okul, derslik, donanım vb.) sayısal artış sağlanarak Türk ilköğretiminin bu «**biçime ilişkin sorununa**» kısa sürede, etkin ve kalıcı çözüm getirilmesinin mümkün görülmediği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Diğer tüm örgün eğitim sistemlerinde de olduğu gibi, Türk İlköğretim Sisteminde de vazgeçilemeyen eğitim unsurlarından bir diğerinin de «**öğretmen**» olduğu vurgulanmıştı. Öğretmen eğitim unsurları arasında, üstlendiği işlevlerin içeriği gereği «**niteliğe ilişkin işlev gören**» bir ögedir. Bunun yanında öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde yer alan iki «insan» ögesinden de biridir. Niteliğe ilişkin olarak yerine getirdiği işlev ise öğrenciye aktarılacak olan bilginin «kaynağı» ya da diğer bir anlatımla «üreticisi» konumundadır. Bu noktada öğretmenden beklenen verim ve başarı düzeyinin tektipleştirilip yaygınlaştırılması adına, bugüne kadar sürdürülen «öğretmenin eğitimini tektipleştirerek hedeflenen verim/başarı tektipleşmesini sağlama girişimi»nin tek başına yeterli olmadığı da bu aşamada vurgulanması gereken bir gerçektir. Çün-

kü söz konusu çaba özünde bilginin kaynağı olan insan faktörünü tektipleştirme amacına yöneliktir, bu ise mümkün görülmemektedir (11).

Oysaki ilköğretimde verim ve başarı düzeyleri arasında farklılık yaratan öge bilgiyi aktaran insan faktörünün yetkinlik düzeyinden çok «bilgi yüklü ileti»nin yeterlik ve yetkinlik düzeyidir. Bu durumda çözüm için getirilebilecek öneri özelleştirildiğinde «öğretmeni tektipleştirmeye çalışmak yerine öğretmenin kaynaklık işlevini üstlendiği bilgiyi tektipleştirmek; verim ve başarıyı bu yolla yükseltmek, ve bu yolla ulaşılabilecek başarı ve verim düzeyini tektipleştirerek yaygınlaştırmak» şeklinde ifade edilebilmektedir.

Ana hatlarıyla dört ana başlık altında vurgulanan bu sorunlar öncelikle ilköğrencilerinin daha sonraki orta ve yükseköğretim aşamalarındaki başarı ve verim kaybının da temel gerekçesi olarak yorumlanabilecek özelliklere sahiptir. Türk sisteminin temel sorunlarından biri olan verim kaybının başlıca kaynaklarından birinin ilköğretim düzeyindeki başarı ve verim kaybı olduğu ileri sürülebilir. Bu başarı ve verim kayıpları da toplumu giderek, eğitim sistem ve kurumlarına duyduğu güven ve yakınlığı yitirmeye yöneltiyor olması açısından dikkat çekicidir. Bu gelişmeler sonucunda da toplumlar yaygın bir **cehalet** sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Aslında toplumların çağın gerisinde kalmaları ile anlatılmak istenen bu zincirleme gelişmedir. Eğitim, adı verilen özgün nitelikli iletişim sürecinde «**kaynak**» konumundaki öğretmen tarafından iletilerin, öğrencinin mümkün olan en çok algı merkezini uyarak mümkün olan en çok iletişim kanalını işe koşması gerekmektedir (12).

Çünkü, eğitim amaçlı bilgi aktarımı sürecinde; aktarılan bilginin hedef amaçlı bilgi aktarım sürecinin sağlıklı olacağı açıktır.

(11) bkz. NABİ AVCI ve arkadaşları, **Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkileri: Türkiye ve Türk Eğitim Sistemi Açısından Yakın Geleceğin Değerlendirilmesi**, 11-12 Ekim 1989 tarihleri arasında İstanbul'da toplanan Avrupa Konseyi XVI. Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı'nda T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nun sunduğu bildiriye temel oluşturması amacıyla hazırlanan rapor.

(12) bkz. HASAN CİCİOĞLU, **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayını No: 334, Ankara; Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), **Perceiving, Behaving and Becoming: A new focus for education**, A Department of National Education Association (NEA), Washington, 1962 Year Book, pp. 181-193.

Buna bağılı olarak, sözü edilen iletişim sürecinin sağıık düzeyi ile iletiyi olan duyum merkezi sayısı ve eğitimde verim/başarı düzeyi arasında doğıru orantılı bir bağılantının varlığından söz etmek hatalı olmayacaktır (13).

Programlı eğitim sisteminin ilköğretim basamağı, ilk öğretimi öğrencilerinin bilişsel (intellectual) düzeyleri dikkate alınarak incelendiğinde söz konusu öğrencilere aktarılabak bilginin; birden fazla algı merkezini uyaracak şekilde (özellikle görerek), kullanıp uygulayarak, geçerliğini ve kullanma uygunluğunu deneyip sinayarak edinmesinin ki bu öğrenme yöntemi «bilgiyi gerçekleyerek öğrenme» olarak tanımlanabilir- verim ve başarıya daha katkılı olaçağı kabul edilebilir (14). Eğitimbilim alanyazınında (literatür) «**Takrir Yöntemi**» olarak da anılan ve salt «sözlü ve yazılı iletişim» olanaklarına dayalı bilgi aktarım türünü düşük verim ve başarı düzeyi sağlayabilmesinin temel gerekçelerinden en önemlisi bu yöntemin «bilginin gerçekliğinin sadece zihinde canlandırma yolu ile sağlanabilmesi»ne bağlanabilir. Özcesi bilgiyi gerçekleyerek öğrenmenin hedeflenen verim ve başarı artışını sağlamak için zihinde canlandırma tekniğine dayalı yöntemden daha yararlı olmasını doğıal karşılamak gerekecektir. Bununla birlikte fiziksel, parasal vb. etmenler açısından meydana gelen farklar dikkate alındığında salt geleneksel örgün eğitim modellerinde her ilkokul öğrencisinin bilgiyi gerçekleyerek öğrenme olanağına -eşit ya da aynı düzeyde-sahip olmadığı ve olamayacağı da açık bir gerçektir. Çünkü bilgi kaynakları öncelikle coğrafi bir dağılımlık özelliğı göstermektedirler. Bunun yanında, öğrencinin gerek duyduğu her bilgiye yaşamını sürdürdüğü ortamda ulaşması mümkün olamamaktadır. Bu durumda yapılması gereken, sistemi başka araçlarla destekleyerek, öğrencilere bilginin doğıal ortamına gitmek zorunda kalmadan ama bilgiyi doğıal ortamında gözleyip öğrenme olanağını yaratmaya çalışmaktır. Bununla birlikte, değinilen çağdaş gelişmelere dayalı yeni eğitsel gereksinimlerin karşılanmasında karşılaşılan yetersizlik ve sınırlılıkları ortadan kaldırmaya olanak sağlayacak önemli bir dizi gelişme de gerçekleştirilmektedir. Bu gelişmelerin

(13) bkz. DAVID K. BERLO, *The Process of Communication*, Hold, Rinehart and Winston Inc., New York, 1960, pp. 7-23.

(14) AŞKUN, a.g.k., s. 120; bkz. ZERRİN KEHNEMUYİ, *Çocuğun Resim Eğitimi*, Redhouse Yayınevi İstanbul, 1977; ARTHUR T. JERSILD, *Çocuk Psikolojisi*, Çev.: Gülseren Günce, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 62, Ankara, 1976, s. 209.

kaynağı, iletişim teknolojisi ürünlerinin gün geçtikçe artarak çeşitlenmesidir. Bu alandaki gelişmelerin eğitim-öğretim amacına yönelik olarak işe koşulması ile bilgiye hedeflenen şekilde ulaşmak ve ulaştırmak; böylece de, ilköğretim düzeyinde ulaşılan başarı ve verim düzeyinin istenen düzeye ulaşmasını sağlamak, eğitim iletişiminin ilke ve yöntemleri ışığında mümkün görülmektedir. Daha açık bir anlatımla, iletişim araçlarını eğitim amacıyla işe koşma ilkesine dayalı olarak gelişen çağdaş «uzaktan öğretim modelinin Türk ilköğretim sisteminde öğretmeni destekleyici işlevle işe koşulmasıyla, değinilen sorunlara önemli ölçüde çözüm getirilerek verim ve başarı artışı sağlanabileceği düşünülebilmektedir (15).

1/2 inch amatör ev video kasetleri, işlev ve teknik özellikleri gözönüne alınarak bu amaçla işe koşulabilecek iletişim teknolojisi ürünlerinin en son ve en yaygın kullanılan örneklerinden biri olduğu görünümünü vermektedir (16).

Sonuç

Türkiye, hızla gelişmekte olan ve bu gelişmenin hızına dayalı olarak bilgiye geçmiş zamanlarla karşılaştırıldığında daha fazla gerek duyan bir toplum kimliğini kazanmıştır. Bununla birlikte, Türk insanının bilgiye olan gereksinimi sayıca artmak yanında içerik olarak da daha çeşitlenerek zenginleşmektedir. Bu arada, söz konusu niteliklere sahip bilginin, yine çağdaş eğitim talepleri ve ilkelerine uygun ulaştırılış biçimi, teknik ve olanaklarının da amaca uygun niteliğe kavuşturulması ayrıca önem kazanmaktadır. Aksi takdirde insanların bilgi gereksinimi tam anlamıyla karşılanamamaktadır. Çağdaş Türkiye'de eğitim iletişiminin araştırma, geliştirme, planlama ve uygulamalarıyla hemen tüm eğitim düzey ve alanlarındaki farklı beklentilere katkı sağlayabileceği ve dahası eğitim alanında başgösteren sorunlara etkin ve kalıcı çözümler ge-

(15) bkz. MURAT BARKAN et al. *The Examination of Video As Mass Media In Turkish Society*, Foreign Language Editor: W.R. Leek and M.S. McIsaac, Anadolu University Open Education Faculty Publications No: 119, Eskişehir, 1985.

(16) bkz. MURAT BARKAN, UĞUR DEMİRAY, MARINA STOCK McISAAC and KAREN L. MUPPHY «Video Education Centers to Meet Students Needs in Turkish Distance Education Programs», Editor: Nick Eastmond, *Educational Communication and Technology Journal (ECTJ)*, Fall 1988, pp. 182-185.

tirebileceğini öne sürmek yerinde olacaktır. Bu bilim dalının katkı olasılıkları içinde bir eğitim iletişimi uygulama alanı olan uzaktan öğretim modeli ile bile gerek varolan «**örgün model seçeneklerini destekleyerek**» gerek «**uzaktan öğretim temeli**» olarak; verim ve başarı düzeyini «tektipleştirerek yükseltmek» yanında ulaşılabilecek verim ve başarı düzeyini «yaygınlaştırmak» mümkün olabileceği izlenimini vermektedir.

Bu makalenin sınırlılık ölçüleri içinde özetlenerek yansıtılmaya çalışılan bu sorunlar aslında Türk İlköğretim Sistemi'nde «Eğitim İletişimi Bilimi»nin desteğinin gereğini ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir anlatımla bir eğitim iletişimi model seçeneği olan «Uzaktan Öğretim»in eğitsel iletiyi tektipleştirici katkısının Türk İlköğretim'inin değinilen yöreler, yerleşim birimleri ve kurumlararası başarı/verim farklarıyla eğitim-öğretim unsurları açısından meydana gelen farklılıkları giderme çabasında yararlı olacağı düşünülmelidir. Bu çabayı başlatıp sürdürürken de işe koşulması gereken iletişim teknik ve teknolojinin sağlayacağı destekten yararlanarak bilginin eşit, dengeli ve talebi karşılayacak düzeyde dağıtımını sağlanmalıdır. Özellikle televizyon yayınları ve video kasetlerinin göze ve kulağa aynı anda seslenebilen «**gör-ışitsel**» desteğinin verim ve başarı farklarını giderebileceği açıktır. Bunun yanında, uzaktan öğretim desteğinin uzun vadede okullaşma sorunu -Türk Yükseköğretim alanına uygulandığında olduğu gibi- ortadan kaldırabileceği gibi öğretmenin faktöründeki farklılıkları da giderebileceği ileri sürülebilir.

Bu noktada Türkiye'nin talihsiz olduğu düşünülmemelidir. Anadolu Üniversitesi Eğitim İletişimi ve Planlaması bilim dalının Türk eğitim sistemine sağlayacağı katkıların farkına vardığından bir yandan Açıköğretim Fakültesi bünyesinde «**Örgün Yükseköğretim**» düzeyinde **Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü**nü oluşturarak konunun bilimsel temel ve ilkelerini araştırırken diğer yandan öncelikle «iş idaresi» ve «iktisat» alanlarında uygulamaya koyduğu «**Uzaktan Yükseköğretim**» programlarıyla bu alandaki çalışmalarına hizmet boyutunu da kazandırmıştır. Böylece Türkiye'nin -en azından bu konuda- uluslararası çağdaş gelişmeyi yakaladığını ileri sürmek hatalı olmayacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

ABE, YOSHIA. «Communications Technology», **Developing Distance Education**, Papers Submitted to the 14th ICDE World Conference, 9-16. August. 1988, Oslo-NORWAY, pp.9-15.

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). **Perceiving, Behaving and Becoming: A new focus for education**, A Department of National Education Association (NEA), Washington, 1962 Year Book.

AŞKUN, İNAL CEM. «İletişimin Kavramsal Anlamı Üzerine Düşünceler», **KURGU, Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi**, sayı: 6, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 354/144, Eskişehir, 1989.

———. «Yüksek Öğretim ve Yaygın Eğitim», **Türkiye'de Yaygın Eğitim Seminer Tebliğleri**, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını No: 138/84, Eskişehir, 1975.

AVCI, NABİ ve arkadaşları. **Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkileri: Türkiye ve Türk Eğitim Sistemi Açısından Yakın Geleceğin Değerlendirilmesi**, 11-12.Ekim. 1989 tarihleri arasında İstanbul'da toplanan Avrupa Konseyi XVI. Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı'nda T.C. Millî Eğitim Bakanı'nın sunduğu bildiriye temel oluşturması amacıyla hazırlanan rapor.

———. **İletişim Düşüncesinin Gelişimi Eğitim-Öğretim Boyutlarıyla Bir Model Denemesi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 304/136, Eskişehir, 1988.

BARKAN, MURAT. «Bireylerarası ve Kitle İletişim Araçları ile Karşılaştırmalar Işığında Videonun Bir Eğitim İletişimi Aracı Olarak Değerlendirilmesi», **Çağdaş Bir Eğitim ve İletişim Aracı: Video (Araştırma-Kuram-Uygulama)**, Editör: Cengiz Tekin, Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayını No: 004, Eskişehir, 1988.

- . **Eğitim İletişimi ve Videonun İşlevleri: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi'nde Örgütsel Uygulama Model Önerisi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayını No: 271/129, Eskişehir, 1988.
- . «Uzaktan Öğretimde Video», **Çağdaş Bir Eğitim ve İletişim Aracı: Video (Araştırma-Kuram-Uygulama)**, Editör Cengiz Tekin, Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayını No: 004, Eskişehir, 1988.
- BARKAN, MURAT ve CENGİZ TEKİN. **Video Education Centers (VEC) To Provide Support Services for Open Education Students in Turkey**, A paper submitted to the 14th ICDE World Conference, 9-16 August. 1988, Oslo-Norway.
- BARKAN, MURAT et. all. **The Examination of Video As Mass Media in Turkish Society**, Foreign Language Editör: W.R. Leek and M.S. McIsaac, Anadolu University Open Education Faculty Publications No: 119, Eskişehir, 1985.
- BARKAN, MURAT, UĞUR DEMİRAY, MARINA STOCK McISAAC and KAREN L. MURPHY. «Video Education Centers to Meet Students Needs in Turkish Distance Education Programs», Editör: Nick Eastmond, **Educational Communication and Technology Journal (ECTJ)**, Fall 1988.
- BERLO, DAVID K. **The Process of Communication**, Hold, Rinehart and Winston Inc., New York, 1960.
- BÜYÜKERŞEN, YILMAZ. «Yüksek Öğretim ve Yaygın Eğitim» **Türkiye'de Yaygın Eğitim Seminer Tebliğleri**, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını No: 138/84, Eskişehir, 1975.
- CİCİOĞLU, HASAN. **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakóltesi Yayını No: 334, Ankara.
- ERGÜDEN, AKIN. «Çağdaş İletişim Felsefesi ve Sorunları», **KURGU, Açıköğretim Fakóltesi İletişim Bilimleri Dergisi Sayı: 6**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayını No: 354/144, Eskişehir, 1989.
- JERSILD, ARTHUR T. **Çocuk Psikolojisi**, Çev.: Gülseren Günce, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayını No: 62, Ankara, 1976.

KAYA, YAHYA KEMAL. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika/Eğitim/Kalkınma)**, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Geliştirilmiş 4. Basım, 1984.

KEHNEMUYİ, ZERRİN. **Çocuğun Resim Eğitimi**, Redhouse Yayınevi İstanbul, 1977.

YÜKSEL, AHMET HALUK. **İletişim Biliminin Temelleri (Kavramlar, Kuramlar, Kültürel Boyut ve İletişim Bilimi Eğitimi Modeli-İBF)**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 132, Eskişehir, 1988.

———. «İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi», **KURGU, Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi Sayı: 6**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 354/144, Eskişehir, 1989.

EĞİTİM İLETİŞİMİ SÜRECİNDE BİR KİTLE İLETİŞİM ARACI OLARAK TELEVİZYONUN İŞLEVLERİ VE EĞİTİM İLETİŞİMİ BOYUTU(*)

Doç. Dr. Uğur DEMİRAY

Eğitim, iletişim ve kültürün adları o zamanlarda konulmamış olsa bile, insanlığın varoluşu ile yaşıt kavramlar olduğu söylenebilir. Bugün herbiri ayrı bir bilim dalı olmasına karşın, gerek tanımlamalarında gerekse de kapsamına aldığı konuları açıklamada, herbiri bir diğerinin sınırları içersine girmek durumunda kalmaktadır. Nitekim burada, uzun uzun herbirinin tanımına yer verilmeyecektir. Ancak bunlardan en zor ve çok çeşitli olan eğitimin, eğitim iletişimi sürecinde ne anlamda kullanılması gerektiği konusundaki belirlemeye gidilecektir. Bu bağlamda, Oğuzkan'ın hazırlanmış olduğu Eğitim Terimleri Sözlüğü adlı çalışmasında yer verdiği «Her kuşağa geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi» şeklindeki tanımlaması, konumuz açısından tartışmalara ışık tutabilecektir.

Öte yandan, çok önceki çağlarda eğitim; yönetimde söz sahibi olan zümre yararına sunulmuş bir seçkinler eğitimidir. Oysa, günümüzde demokrasinin geliştirdiği hak ve özgürlükler, gelişen teknoloji, iletişim ve kitle iletişimi olguları içersinde, artan eğitim ta-

(*) Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde 15.5.1990 tarihinde düzenlenen «Televizyon ve Eğitim İletişimi İlişkisi» konulu sempozyumda sunulmak üzere yazılmış ve gözden geçirilerek dergiye verilmiştir.

lebine yol açarken hızlı toplumsal değişimler, bilgi patlaması, teknolojik gelişimin gerektirdiği bilgili, uyumlu, becerili insan yetiştirme zorunluluğu, zaten ekonomik kaynaklar karşısında eğitimde sahip olunan her türden aracı hizmete koşmayı kaçınılmaz kılmıştır. Bu bağlamda, teknolojik çağa ayak uydurabilmek için teknolojiden yararlanmak yoluna gidilmiş, böylece eğitim felsefesi ve politikasındaki değişimler, örgün ya da yaygın eğitim düzeyinde, yeni ve çok araçlı eğitim yöntemlerini geliştirmeyi, denemeyi ve uygulamayı gündeme getirmiştir (1).

Eğitim sürecindeki bu belirgin yapısal farklılaşmada en önemli rolü 19.yy. başlarında bir disiplin haline gelmeye başlayan iletişim olgusunun oynadığı konusuna değinmek gerekmektedir. Az önce de söz edildiği gibi insanlığın varolması ile birlikte, toplumsal yaşamımızın bir parçası olan eğitim ve iletişimin etkileşim boyutu, iletişim teknolojisinin başdöndürücü bir hızla gelişmesine koşut olarak iletişimin bir alt dalı olan eğitim iletişimi kavramına yol açmıştır. Basit bir eğitim yüklü (amaçlı) uyarıcı iletinin gönderilmesi esasına dayanan eğitim iletişimi, eğitim sürecinin gelişiminde yaşanan her tür ve düzeyden iletişim sürecinin etkileşimli iletişimi olarak tanımlanabilecek eğitim iletişimi süreci, kapsadığı yöntem ve araçlar açısından dar anlamdaki programlı öğretim kavramının ötesinde, geniş anlamda da eğitim disiplininde bir çıkar olarak görülmelidir.

Bilindiği gibi, kanal olarak iletişim sürecinde yer alan her türden aracın, alıcı ve kaynağın niteliğine göre farklı iletişim süreci oluşturması söz konusudur. Eş deyişle, kitap, gazete ve benzeri gibi yazılı bir ortam, yayınevi ve okuyucu arasında bir araç konumunda olurken, yazılı basının işlevlerinden biri olan eğitim yönünde görsel bir kitle iletişimi gerçekleştirmektedir. Aynı şekilde kamuoyu oluşturma, bilgilendirme, insanı karar sürecine katma, haber, eğlence ve eğitim gibi işlevleri olan televizyon gibi bir aracın, eğitim işlevini yerine getirirken yaşanan kaynak-alıcı arasındaki iletişim süreci gözönüne getirildiğinde; televizyon aracının eğitim iletişimi sürecindeki rolü biraz daha anlaşılır olacaktır. Burada, konumuz açısından ister örgün eğitim olsun, ister yaygın eğitim ol-

(1) Naci GÜÇHAN, *Sistem Yaklaşımı ile Televizyon Eğitim Programı Yapımı Açıköğretim Fakültesi Örneği*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 206/135, Eskişehir, 1988, s. 1-3

sun, eğitim iletişimi sürecinde televizyonun işlevsel olabilmesinde sahip olduğu farklılıklar, sağladığı yarar ve avantajlar tartışılacaktır. Bununla birlikte eğitim iletişimi sürecinde televizyonun eğitim işlevi denildiğinde, eğitim televizyonu, okul televizyonu, örgün eğitimde televizyon ya da uzaktan TV ile öğretim kavramlarının anlaşılması yanında, televizyonun bir iletişim aracı olarak geniş anlamda insanlığın eğitimi, insanın kişilik eğitimi ve toplum-sallaşma sürecinde bireye toplumun norm ve yaşam ilkelerine koşut olarak kazandırılmak istenen istendik davranışlar elde etmedeki işlevi ve rolü de göze alınmalıdır. Burada öncelikle, televizyonun eğitim işlevinin iletişim aracı olarak rolü vurgulanacaktır.

Eğitim alanında iletişim teknolojisinden, eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması, eğitim/öğrenim sürecinin niteliğinin yükseltilmesi, hizmet götürülmemiş kesime ve yörelere eğitim olanaklarının ulaştırılması, katılımın artırılması için destek alınabileceği sürekli yenelenir. Özellikle de geleneksel eğitim kaynaklarının -okulların, eğitilmiş öğretim kadrosunun ve öğrenim malzemesinin- yetersiz kaldığı ülkelerde iletişim teknolojisine geçişin büyük önem taşıdığı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle eğitim ile iletişim teknolojisinin arasında bağlantı sağlayacak bir «köprü»nün kurulması için planlama ile değerlendirmeye ağırlık verilmesinin gereği vurgulanır. Ülkemizde öncelikle toplumumuzun gereksediği eğitim ürünlerini saptamamız ve bu doğrultuda iletişim teknolojilerini seçip planlama, sürekli değerlendirme yapmamız gerekmektedir. Zamanında ortaya konulacak toplumsal beklentilerle ölçütler, geleceğin olanaklarını yaratacak ve ilerleme yönümüzü belirleyecektir (2).

EGİTİM ARACI OLARAK TELEVİZYON

Gelişen teknolojinin kitle iletişim aracı olarak doğurduğu TV zamanla geleneksel öğretimin sorunlarına bir çözüm olarak eğitim amacıyla kullanılmak üzere eğitim teknolojisi aracı biçiminde hizmete sunulmuştur. Kitlelerin eğitimi söz konusu olduğunda, kitle iletişim araçlarının eğitim amacıyla kullanılması kaçınılmaz gözükmektedir. Kitle eğitiminde ise temel araçlardan birisi TV'dir.

(2) Ayselî USLUATA, -Eğitimde İletişim Teknolojisi ve Planlama-, İstanbul, Cumhuriyet Gazetesi, 27.8.1990, s. 2.

Resimlerin 20.yy. başında yürümeye başlaması, onların etkileyciliğini bir kat daha arttırmıştır. Çünkü insan, doğal yaşamında, duran değil, hareket eden resme alışmıştır. Hatta hareketin görsel bilgi-işlemedeki rolü o kadar büyüktür ki; incelenen nesne hareket etmiyorsa, göz küresi yuvasında hızla oynar ve böylece rölatif bir hareket sağlar.

Aslında kelimeler ve resimler gerçek nesnelere modellerdir. Her hareketli bir resim, aslına çok yaklaşan bir modeldir.

TV'nin sunduğu

Dil + Yazı + Resim + Hareket

unsurlarını içeren model o kadar etkileyicidir ki, bu modelden daha iyisi, herhalde ancak gerçeğin kendisidir. TV'nin büyüünün sebebi de bu olsa gerektir.

Ülkemizde hiç bir okul ve öğretmen sorunu olmasaydı, hiç bir kitap ve araç sorunu olmasaydı, yine de TV ile eğitimin üstünlüklerine yine sırt çevirmemek gerekirdi. Bir kere öğretmenlerin didaktik ve pedagojik yetenekleri ülke genelinde mutlaka büyük farklılıklar gösterir ve TV (ya da video) sayesinde her öğrenci ülkenin en yetenekli öğretmenlerini izlemek imkanına kavuşur (Bu olay bir bakıma kendi kaderine bırakıldığında çok yavaş yaygınlaşan bir mütasyonun, çok ani ve genel bir zafer kazanmasına benzer). Diğer yandan, en yetenekli öğretmenlerin dahi dil, yazı, resim-grafik ve araç-gereç olanaklarıyla örgün öğretimde öğrencilerine sunabilecekleri modeller bir çok konularda TV ile sunulabilecek olanın yanında çok sönük kalır.

Durum böyle iken TV'nin sınırsız imkanlarını yadsımak ve bin sene önce de var olan dil ve yazı gibi iletişim araçlarıyla yetinmek, herhalde konuşma bilirken işaretleşme gibidir.

Hareketli ve sesli görüntüleri gözleyerek öğrenme durumlarına giren, başkalarının yardımıyla, yalnız göz ve kulağı etkileyen hareketli ve sesli görüntüler kullanarak edinilen yaşantıları hareketli filmler ve TV kazandırmaktadır. Ancak, bir olayı olduğu anda, olduğu gibi verebilmesi, TV programlarının Dale tarafından yaşantı konisinde, hareketli filmlere göre biraz daha somut düzeye konulmasına neden olmuştur (3).

TV genelde kitlesel iletişim araçlarının özelliklerini taşımakla birlikte, bu araçların karakteristiklerinden kaynaklanan bir takım kendine özgü yönleri vardır. Bu özellikler aracın elektronik olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında iletinin hem ses hem görüntü olarak iletilmesinden doğan TV'ye özgü özellikler de vardır. TV'nin bu iki ana özelliği, aracı diğer kitlesel iletişim araçlarından ayırmaktadır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- 1— İleti (mesaj) aynı anda tüm kitleye açıktır.
- 2— Herkese seslenmek durumunda ve zorundadır.
- 3— Güvenilir iletişimi kaynağıdır.
- 4— Evreni küçültmüştür ya da uzakları yakınlaştırmıştır.
- 5— Sayıları sınırlıdır (İstasyon ve verici sayıları).

TV ile eğitimin özellikleri denilince öncelikle bu özellikler akla gelmekle birlikte, eğitimin yapıldığı diğer yollara, yöntemlere göre ne gibi özellikler göstereceği üzerinde de durmak gerekir.

Klasik, örgün (geleneksel) eğitim biçimleri sorunları çözümlenici, deneyimleri paylaşıcı, öğrenme ve öğretmede her zaman yeterli olmamaktadır. Bu eğitimde, önemli eleman olan, öğretmen sayısı yeterli değildir. Aynı zamanda yetişmelerinde bir takım eksiklikler ve yetersizlikler başka bir ifadeyle dengesizlikler vardır. Bunlar gibi olan bir çok özellikler klasik eğitim yöntemleri ile özellikle yetişkin eğitimini zorlaştırmaktadır.

TV ile yapılan eğitim iletişimi sürecindeki özellikleri şöyle sıralamak mümkündür.

1— TV ile yapılan eğitimde kişiye klasik eğitimde olduğu gibi yüzyüze gelerek değil, ses ve görüntü olarak ulaşır.

2— Alıcı ve verici olanaklarının sağlanmış olması koşulu ile aynı anda çok geniş kitleye seslenme olanğı vardır.

3— Geniş alana seslenebilme özelliğinin sonucu olarak ülkedeki çeşitli eğitim eşitsizliklerini giderici bir niteliğe sahiptir.

4— Klasik eğitimde olduğu gibi tutucu değildir. Güncel olaylara bağlantılı olarak örnekler verileceğinden, teknolojik gelişime göre program hazırlanacağından kişiye daha yakın, daha içten bir eğitim sağlar.

5— Örnekler bol olarak verilebilir.

6— Öğrenci-öğretmen ilişkisi vaktur (Bir anlamda öğretmen baskısı).

Uzmanlara göre eğitimsel gelişmede değişik durumlardaki farklı amaçlı sorunları karşılamada TV etkin bir araç olarak görülür. TV ile eğitim her aşamada yaygınlaşmaktadır. Bir eğitim aracı olarak TV'nin önemi sadece TV'nin boş zamanlar üzerindeki etkinliğinden değil, insanların düşünce, davranış ve değer yargıları üzerine olan etkileme gücünden kaynaklanmaktadır. Öte yandan;

— Eşit koşullar altında geniş kitlelere eğitim.

— İlgili ve ihtiyaçlara uygun eğitim,

— Kitle eğitimi,

— Eğitimde görüntü-ses-hareket öğelerini bir anlatım aracı olarak kullanabilme yer almaktadır.

TV'nin eğitim aracı olarak kullanılması halk eğitiminden hizmet içi eğitime, açık öğretimden örgün öğretime kadar geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Kasıtlı ya da kasıtsız eğitimin söz konusu olduğu her yerde TV'den yararlanılmaktadır (4).

Bugün batı ülkelerindeki pek çok üniversite, hastahane ve diğer tıbbi kuruluşlar TV'yi eğitim programlarına eklemişlerdir.

Endüstrinin ihtiyaç duyduğu kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi sorunu, bizzat endüstri tarafından ciddiyle ele alınarak; endüstri kuruluşları, kendi personelini kendisi yetiştirmeye başlamış ve bu sanayi içi eğitimde, TV geniş ölçüde kullanılmaya başlanmıştır.

Okan, «Eğitici TV'den nerelerde yararlanabiliriz?» sorusuna şöyle yanıt vermektedir:

1— Yeter derecede öğretmen olmayan özellikle fen dersi öğretmeni bulunmayan açık yayın okullarda kapalı devre yayını olarak.

(4) Aysel AZİZ, Radyo ve Televizyonla Eğitim, A.Ü. Eğitim Fak. Eğitim Araştırmaları Merkezi Yay. No: 2, Ankara, 1962, s. 101-107.

- 2— Yabancı dil alanında ihtisas yapmış öğretmenin azlığında.
- 3— Eğitimin temeli olan ders kitaplarının sayıca azlığında.
- 4— Yetişkinlerin eğitimi için olanak yokluğunda.
- 5— Okulların laboratuvar bakımından yeterince donatılmamış olduğu veya okul binalarının kışlığı halinde eğitici TV'den yararlanmak mümkündür (5).

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YÖNÜNDEN YARARLARI

- 1— Eğitim olanakları erkek - kız ayrımı yapmadan köyden kente kadar açıktır.
- 2— TV eğitimi ilkenin planlı gelişmesine katkıda bulunur.
- 3— Öğretmen yetersizliğinden ya da yeter derecede yetişmemiş öğretmenlere yardımcı olur.
- 4— Ders kitaplarının azlığında ihtiyacı karşılamada kullanışlıdır.
- 5— Farklı merkezlerdeki bilgileri aynı anda verebilir .
- 6— TV aracılığı ile görüntülerin esas boylarını 50 katı ve sadece TV mercekleri aracılığı ile ise 100 katı büyütme mümkündür. Bu büyütme mikroskop aracılığı ile daha da fazla olur.
- 7— Farklı görüntüler aynı anda tek ekranda gösterilebilir. Bu eğitimde büyük yarar sağlar.
- 8— Tüm TV yayınları kayıt edilip tekrar yayınlarına olanağı sağlarlar.
- 9— Öğrencinin başarısının artışında önemli olan güdülemeyi sağlamada rol oynar.
- 10— Öğretmenlere, başka öğretmenlerin derslerini izlemek, eleştirmek, yeni öğretim yöntemlerini tanımak olanağı sağlar.
- 11— Daha az araç gereçle eğitim olanağı sağlar.
- 12— Çok sayıda insana ulaşmak için yüksek kaliteli öğretmenler ve daha iyi teknikler kullanabilir.

13— Bireysel çalışma imkanı sağlar (6).

14— Sınıfa getirilmesi olanaksız cisim, olgu ve olayları olduğu gibi gösterir ve duyurur. Bu yüzden diğer öğretim araçlarından hiçbirinin olamayacağı kadar heyecan verici bir açıklayıcıdır.

15— İlgi çekici sürükleyicidir.

16— Programı izledikten sonra öğrencileri etkinliğe yöneltir. Katılımı yönlendirir.

17— Programlar zaman ve ekran ayutları ile sınırlı olduğundan konuları özlü bir anlatışla ve etkili görüntülerle vermek durumunda olduğundan etkileyici iletişim yöntem modelini seçer böylece uzun süre kalıcı yaşantılar sağlar.

18— Bütün eğitim araçlarını ayrı ayrı ya da bir arada kullanabilir.

19— Belli konularda yeni araç ve tutumların gelişmesini, eski-lerin ise değişmesini kolay ve çabuk olarak sağlayabilir (7).

20— Çocuklar TV'yi okul dışı yaşantılarının bir parçası olarak tanıdıklarından bu yeni eğitim aracını kolaylıkla kabul ederler.

21— Bir kural olarak denebilir ki, «kişiliği» diğer araçlara oranla, onların yapabileceğinden daha büyük ölçüde yansıtabilirler.

22— Soyut kavramlardan hoşlanmayan çocuklarla, geri zekalı çocukların eğitilmesini kolaylaştıracak konulara gerçeklik ka-
tarlar.

23— Olanakları hemen hemen sınırsız bir eğitim aracıdır. TV'nin teknik yönünü geliştirmek için çok miktarda para harca-
ması onun çok sevilen bir araç olduğunu gösterir. Bu çalışmalar sonucu, ticari TV'de ortaya çıkacak herhangi bir ilerleme eğitim TV'si tarafından paylaşılacaktır (8).

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ YÖNÜNDEN SINIRLILIKLARI

1— TV tek yönlü eğitim aracıdır. Bu nedenle aydınlatıcı yan-
kından, yayınlanan program sırasında yararlanılması olanaksızdır.

(6) Kenan OKAN, Eğitim Teknolojisi, Ankara, 1983, s. 95.

(7) ÇİLENTİ, s. 74-75.

(8) Necmettin YEŞİLMEN, Görme ve İşitme Yoluyla Eğitim Araçları, 1982, s. 120-121.

2— Programların önceden seyredilip ders için ona göre hazırlık yapılması olanaksızdır.

3— Her düzeye uygun TV programları hazırlamak zaman alıcı, masraflı ve eğitim teknolojisi alanında bilgi ve beceri gerektirici olduğu için sınıf düzeyine ve konuya uygun iyi TV programı bulmak zordur.

4— Programlar iyi hazırlanmazsa, yanlış şekil, büyüklük, renk, zaman ve uzaklık kavramı verebilir.

5— Okullarda haftalık ders çizelgelerini TV programlarına uyarlayabilmek zordur.

6— Ekranın küçük, zamanın kısıtlı olması, TV programlarının izlenmesini güçleştirir.

7— Programlar dar anlamda eğitim için kullanıldığında öğrenciler için yapıldığından, güç kavrayan ve geç öğrenenler için algılayamama problemleri doğabilir.

8— Yeterince yararlanabilmek için, programların devamlı ve önceki izlemelerin birleştirilerek izlenmesini gerektirir.

9— Bugünkü ekonomik koşullar bir evde birden fazla TV alıcısı bulundurulmasını engelleyebilir (9).

SONUÇ

Özet olarak, kitle iletişim araçlarından olan televizyonun eğitim iletişimi bağlanındaki rolü, onun sahip olduğu temel işlevlerinden biri olan eğitimden ve bu aracın sahip olduğu özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu işlevini ya doğrudan okula, (dar anlamdaki eğitim kapsamına giren örgün öğretime) yönelik yayınlar yapmakla ya da geniş anlamda eğitim amaçlı, toplumun bilgi ve yaşantı düzeyini yükseltmeyi amaçlayan hedef kitle içerikli programlar yayınlayarak gerçekleştirir. Birincisi doğrudan eğitim hizmeti yapmaktır ki; bu, aracın özelliklerinin devreye girerek eğitim kurumlarının ürettiği hizmeti üretip ya da sadece sunarak eğitim kurumunun yerine geçer. İkincisi dolaylı olarak eğitici programlar yayınlayarak ve yine aracın özelliklerinin yardımıyla okul dışı kit-

leye seslenir. Böylece halk eğitimi kurumlarının yerine geçer. Eş deyişle her iki durumda da bu kurumsal yapılardaki iletişim ortam ve süreçlerini gerçekleştirir. Böylelikle de beşikten mezara kadar tüm eğitim-öğretim basamaklarında eğitim doğrudan ve destek hizmet sağlar. Diğer bir deyişle, örgün ve yaygın eğitim örgütlerinin ilersinde, eğitim iletişimi sürecini gerçekleştirir.

Türkiye gibi kalkınmakta olan ülkelerin iletişim kaynaklarını kalkınmanın bir aracı olarak planlamaları ve bu nitelikteki planlamalardan aldıkları tatminkar sonuçların toplumun eğitim, bilgi ve beceri düzeyinin arttırılmasında ya da kullanılmasında, televizyon gibi, bir anda milyonlarca kişiye görsel ve işitsel olarak seslenebilen araçlarda, eğitim yüklü iletiyi düzenleme, öğrenme ve güçlendirmede etkin olabilmek için, bilinen ve hızla gelişen iletişim teknik, yöntem ve ilkelerinden en çok düzeyde yararlanması gerekliliği kaçınılmazdır. Çünkü eğitim iletişimi sürecinde planlama bilinçli bir çabadır. Bu bilinçli çaba sürecinde, sistem yaklaşımı çerçevesinde analiz, strateji, karar ve uygulama süreçleri bağımsızlar ünite ve ardışık yapılanmayı gerekli kılar (10).

(10) Sacide VURAL, «İletişim Planlamasında Kuramsal Bir Çerçeve», Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi, KURGU, 55, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yay. No.: 320/191, Eskişehir, 1989, s. 377-380.

«ÜÇÜNCÜ YAŞ ÜNİVERSİTESİ» KAVRAMI UYGULAMA ÖRNEKLERİ VE BİR ÖNERİ

Doç. Dr. Uğur DEMİRAY

GİRİŞ

Günümüz insanı, yirmibirinci yüzyıla girmek üzere iken, bir yandan kendinden önceki kuşakların kendilerine bıraktığı bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmenin birikimini yaşarken, öte yandan da gelecek kuşaklara, gelişmiş, doğaya daha egemen olmuş bir dünya bırakma, kendilerinden önce açılan gelişmeleri daha da geliştirme sorumluluğu, hatta zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Eşdeyişle; kendisine bırakılan insanlık kültürünü tüketmek yerine, onu daha da zenginleştirmek, toplumsal yaşayışı daha da üst düzeylere ulaştırma yükümlülüğü içersindedir.

19. yy.'dan bu yana bilim, teknoloji ve sanayideki hızlı gelişme, 20. yy.'da iletişim teknolojisinin başdöndürücü gücü ile birleştirildiğinde, günümüz insanının duyması gereken sorumluluğun önemi daha da belirginleşmektedir. Günümüzde her yaş diliminden, her kültürden ve her toplumsal katmandan insan grupları, kendinden önceki gelişmeleri bir soluk daha ileriye götürebilmek için, öncelikle ortalama yaşam süresini uzatmanın yol ve yöntemlerini geliştirmede oldukça başarılı atılımlarda bulunmuşlardır. Bu başarılı atılım süresince tıp ve beslenme alanındaki gelişmeler ile yaşam koşullarındaki iyileştirmeler, insanoğlunu eskiye oranla biraz daha uzun ömürlü kılmıştır. Ortaçağda insanın ömrü ortalama 33 yıl

iken, 1900'lerin başında bu ortalama 49 - 50 yıla kadar artabilmiştir. 1970'lerde ABD'de ortalama insan ömrü konusunda kadınların 75.4, erkeklerin ise 68.1 yıl yaşayabileceği savunulmuştur. (Kılıççı, 1988, s. 41). 2000'e çok yaklaştığımız bu yıllarda insan ömrünün ortalama 80 - 82 yıla ulaştırıldığı bildirilmektedir. Bir başka deyişle 20. yy.'da ortalama yaşam beklentisinin çarpıcı bir şekilde arttığı kaydedilmektedir. 1901'de, İngiltere'de nüfusun yalnızca %5'i 65 yaşın üzerinde ve ortalama yaşam beklentisi 50 yaş civarındaydı. 1981 ile birlikte, yaşlı insanların İngiltere nüfusuna oranı %18'e tımandı (bu gruptaki insanlar, sayısal olarak 10 milyona ulaştı). Bu yıllarda 65 yaşına gelmiş bir kadın bir 16 yıl daha ve bir erkek ise bir 12 yıl daha yaşama beklentisi içerisindeydi. Bu artış, ABD'de yaşlı insanların sayısı yüzyıl başı ile 1980'ler arasında 3 milyondan 25 milyona sıçrama şeklinde görülürken, nüfus içerisinde de en hızlı gelişen bir grubu oluşturmaktadır (Central Statistical Office, 1982).

Scala'da yer alan verilere göre; «Bu çağın sonunda, en son tahminlere göre, 60 yaş üzerinde 580 milyon insan olacaktır. Hatta şimdiden, sadece Federal Alman Cumhuriyeti'nde 60 yaşın üstündekiler 12 milyondan fazla ve tüm nüfusun %21'ini oluşturmaktadır. Diğer ileri düzeyde sanayileşmiş ülkelerde olduğu gibi burada da eski bir yöntem olan zorunlu emeklilik artmaktadır. Bu uygulamada, uzun süre sosyal yönden yararlı bir çalışmadan sonra ailede «emeklilik şok'u» ile karşılaşmaktadır» (Rossberg'den aktaran Alkan, 1984, s. 291).

Ortaçağa oranla, ortalama insan yaşam süresinde 50 yıllık bir artış sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda, tüm bunlar gözönüne alınıp ve doğum kontrol konusundaki gelişmeler de dikkatle izlendiğinde, dünya nüfusunun gittikçe yaşlanmakta olduğu, kesin bir olgu olarak değerlendirilebilir. Konu, ülkemiz açısından bu denli hızlı bir gelişme göstermemekle birlikte, kırsal kesimde, kent insanına oranla ortalama yaşam süresinin daha uzun olduğu bilinmekte ve bu ortalama, henüz genç bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti insanı için de, dünyadaki teknolojik, bilimsel ve ekonomik gelişmelere koşut olarak bir artış göstermektedir. Türkiye'de ortalama yaşam süresi 60-65 yıl olarak yoğunluk kazanırken bu süre erkeklerde 60.3 yıl, bayanlarda 64.9 olarak hesaplanmıştır (AnaBritannica, 1987, s. 196). Ülkemizde 60 yaşın üzerinde bulunan insanların genel nüfusa oranı ise, 1980 sayımına göre %6.6, sayısal olarak 3.395750 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar gelişmiş ülkelerde; İngiltere

%19.9, ABD %15.7, Japonya %12.9, Fransa %17.6, Kanada %12.7, SSCB %13, Norveç %20.3 şeklindedir (AnaBritannica, 1986, s. 10-15).

Kuşkusuz insan ömrünün uzaması, yaş dilimlerine bağlı olarak çocuk, genç, yetişkin, «yetişkin - yaşlı» ve yaşlı gibi kitlelerin birer toplumsal grup olarak daha da belirginleşmesini de beraberinde getirmektedir. Yaşa dayalı bu toplumsal grupların, kendisine özgü nitelikleri, sorunları, toplumsal rol ve statüleri söz konusu olabilmekte ve psikolog, sosyolog, planlama ile eğitimcilerin bu toplumsal gruplara farklı açılardan bakmalarını gerektirmektedir. Eş deyişle, her eğitimci, her psikolog ya da sosyoloğun çocuk, genç, yetişkin ve yaşlılar konusundaki sorun ve gelişmelere, o toplumsal grubun niteliklerini gözönüne alarak yaklaşımlarını zorunlu kılmaktadır.

Yine kuşku yok ki, bu farklı grupların, farklı zaman dilimlerinde, farklı coğrafi koşullar ile toplumsal gelişme ve değişimler altındaki farklı devinimleri, rol değişimi, beklentileri, ülke ve dünya genelindeki savaş hali, belli kriz dönemleri, hastalıklar vb. çalkantılar karşısında etkilenmekle beraber, farklılaştırdıkları davranış alıp ve kamksadıkları yaşam biçimleri bu farklı gruplara, farklı bakış açılarını çeşitlendirmekte ve çok boyutlu sorunların çözümünde birçok disiplinin uyumlu (harmonik) bir bütün içerisinde yaklaşmasını da gerektirmekte olduğunu hatırlayalım.

Üçüncü Yaş Bağlamında Yetişkin - Yaşlı Kavramı

Konumuza koşut olarak bu toplumsal gruplardan bir anlamda yetişkin (adult), bir anlamda da yaşlı (aged or older) diye tanımlayabileceğimiz ya da bu iki grubun arası konumunda bulunan belki de «yetişkin - yaşlı» şeklinde adlandırabileceğimiz bir grubun, insanlığın I. Dünya Savaşına gebelendiği yıllardan başlayarak, (özellikle Avrupa ve uzantısı olan ülkelerdeki bu grubu, o yıllardan başlayarak), 1929 bunalımı, sosyalizmin kapitalizmi kınayıp, kendi modelini geliştirdiği, çağlar kapatıp açan imparatorlukların yıkılıp, «mazlum milletlerin» kaderinin yeniden yapılandığı, Hitler ve Mussolini fırtınalarının estiği, Afrika toplumlarının uyandığı, süper güçlerin doruklaştığı yıllara değin yaşanan toplumsal gelişmelerin, insanlığı insanca yaşama onurundan alıkoyamadığı ortamlarda, o günün çocuğu, bugünün yetişkini, o günün yetişkini bugünün yaşlısı diyebileceğimiz toplumsal grup üzerinde belli ölçü ve düzeylerde psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitimsel açılardan değişik düzeylerde (belki de zaman zaman onarılmaz) etkilerde bulunmuştur.

«Bugün, yaşlılığın başlangıcı için belli bir yaş sınırı saptamak olanaksızdır. Çünkü bu toplumdan topluma, hatta aynı toplumun zamanından zamanına, aynı toplumda yaşayan insanların eğitim düzeylerine, yaşadıkları coğrafi ve ekonomik koşullara göre değişim gösterdiği gibi; cinsiyete, fizyolojik ve psikolojik yaşa göre de bireysel ayrılıklar göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşlılığın sınırını 60 yaş alırken, üst düzeyde eğitim isteyen bazı meslekler için zorunlu emeklilik yaşı 65-67 yaşlar olarak saptanmış bulunmaktadır.

...«Görelî değerler» şeklinde tanımlanabilecek bakış açıları nedeniyle, kronolojik yaşın ilerlemesiyle, o ülke koşullarını gözardı ederek bir kimseye yaşlı demek, 70-80 yaşlarında hâlâ üretkenliğini, toplumdaki işlevsel rolünü üstlenen ve bunu yerine getiren, toplumdaki etkinliğini koruyan kimseler karşısında oldukça güçtür (Kılıççı, 1988, s. 41-42).

Bu nedendir ki, yukarıda salt yaşlı ya da yetişkin demekten kaçınarak, «yetişkin-yaşlı» nitelemesinde bulunduğumuz toplumsal grubun, toplumsal değişim sürecinde, içersinde bulunduğu toplumun kültürel ve çevre koşullarına göre farklılaşan konumların birlikte getirdiği «değişken koşullar karşısında değişen beklenti» sorunlarına eğilmek kaçınılmaz görülmektedir.

Burada, bu toplumsal gruplardan «yetişkin-yaşlı» denilebilecek grubun bir dizi sorunlarından biri olan eğitim konusundaki çıkmazlardan, yine sadece bir bölümüne, «Üçüncü Yaş Üniversitesi» kavramı ışığında yaklaşılacak ve konu Türkiye ölçeğine indirgenmek üzere bir merceğe altında konulmaya çalışılacaktır. Bu yapılırken de, konunun diğer ülkelerdeki örneklerine yer verilerek, konu, ülkemizde yapılabilecekler açısından değerlendirilerek bir öneri geliştirilmeye çalışılacaktır.

Yapılan araştırmalar özellikle 20. yy. başından bu yana dünya toplumlarının yaşadıkları toplumsal çalkantılar sürecinde; eğitimlerine hiç başlayamamış, başlamış ancak yarıda bırakmış, bırakmak zorunda bırakılmış ya da özlem duyduğu yön ve düzeyde tamamlayamamış «yetişkin-yaşlıların» eğitim konusundaki istek ve beklentilerinin azımsanmayacak boyutta olduğunu ortaya koydu (*).

(*) Bu konuda bakınız: Laslett, P. (1980). «Educating our Elders», New Society, 13 March; Midwinter, E. (1984). Mutual Aid Universities, Croom Helm, London; Allman, P. (1982). «New Perspective on the Adults: An argument for Lifelong

Bu araştırmalar, öteden beri bilinen yaş konusundaki basma kalıp düşünceler ile gerçekleri ve toplumsal grubun özlemlerini irdeledi, yaş, fiziksel görünüm ve öğrenme yeteneği arasındaki ilişkiyi yeniden yönlendirdi. Eğitim gerontolojisinin diğer disiplinler arasında akademik bir disiplin olmasını ve yaşam boyu eğitim ile «üçüncü yaş üniversitesi» kavramlarını tartişma ortamına getirdi (Kelly ve Diğerleri, 1988, s. 275).

İletişim teknolojisinin başdöndürücü hızla geliştiği günümüzde, çağı yakalamak ve güncel gelişmeleri bir parça olsun izleyebilmek, her yaş dilimi için «aslan ağzında bir lokma» görünümünü almıştır. Bu, «o bir lokma»ya uzanabilmeye kendilerini en şanssız görmeye eğilimli yetişkin - yaşlı grup, «ona uzanmak» için zamanın, kendilerinden gençlere oranla daha da azaldığı, güçlerinin daha da tükendiği, «o lokmayı» koparabilmeye daha da güçsüz ve daha az bcyin gücüne sahip olduğunu, haklı olarak kabul etmemektedir. Bu nedenle de, geçmişte bir dizi etkenlerden dolayı kaçırdığı eğitim fırsatını yeni teknolojilerden, bu teknolojileri üretenlerden ve bu teknolojileri uygulama kararı alan yöneticilerden istemeyi «en azından bir insan» olarak kendilerinde doğal bir hak olarak görmektedirler. Bu arayışlarını da eğitim alanında bir sorunları olarak ilgili uzman ve yöneticilere türlü iletişim ortam ve araçlarıyla yansıtmaktadırlar. «Bizim ülkemizde yaşlılar ne yazık ki çoğunlukla «miyadları doldu» diyerek bir köşede bırakılıyor ve burada unutuluyorlar. Bu yaşlılarımızın çekilmek zorunda kaldıkları köşelerinde «vadelerini» dolduruyorlar».

Oysa batılı ülkelerde bunun tam tersi bir durum söz konusu. Ninelerimiz, dedelerimiz, için genellikle «üçüncü yař» kavramı kullanılıyor. Aslında birçok psikolog bu terimin kullanılmaması; yerine «olgunluk yaşı» teriminin sečilmesini öneriyorlar. Son zamanlarda gerek teknolojiye artan gelişmeler gerek tıp bilimindeki son keşiflerle insanoğlunun hayat yaşı olduğuça yükseklere çıkmış bulunuyor. Bunun sonucu bugün «üçüncü yař» kavramında yer alanların sayısı gelişmiş batı ülkelerinde toplam nüfusun %30'unu oluştırmaya başladı. Ama acaba o insanları anlayabiliyor muyuz? Onların tepkilerini ve isteklerini doğru biçimde algılayıp, değerlendirebiliyor muyuz?

Education», *International Journal of Lifelong Education*, V. 11, Falmer Press, Sussex; Glendenning, F. (1978). «Lifelong Education and the Over 60s», in Jones, S. (ed), *Liberation of the Elders*, Beth Johnson Foundation Department of Adult Education, University of Keele, Stoke-on-Trent.

Çok kişi için, yaşlıları yalnız bırakmak yanlış bir eylem olarak kabul edilmekte; oysa «yalnızlık» ile «terk edilmişlik» duygularını birbirine karıştırmamak gerekir. Yaşlılar da yalnız kalmak, kafalarını dinlemek isteyebilirler. Önemli olan onlarda terk edilmişlik duygusunu yaratmamak. Yalnız kalmak ya da kalmamak yaşlı bir kişinin kendi seçimi olmalı aksi durumda terk edilmek durumunda, kendini güçsüz ve üretimden uzak bir insan olarak görecektir.

Batı'da «üçüncü yaş» kategorisindeki kişiler kesinlikle fizik (sel)li açıdan depresyon içinde insanlar olarak görülüyorlar. Tam tersine onların deneyimlerinden, hayat bilgilerinin yaşama aktarılarak, onlardan yararlanılmaya çalışılıyor» (Hürriyet, 1988, s. 1-2). Onların sahip olduğu atıl zaman dilimi de her düzeyden eğitim yapmalarına olanak sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak görülüyor. «Haftalık çalışma saatlerinin 80'li saatlerden 35'li saatlere indiği, 21. yy. başında artan zamanlarını daha önce yitirmiş oldukları eğitim şanslarını yakalamada en somut avantaj olarak kullanabileceklerini her fırsatta belirtmektedirler» (Tokarski, 1988, s.328).

ÜÇÜNCÜ YAŞ ÜNİVERSİTESİ KAVRAMI VE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Giderek artan nüfusun geleneksel yöntemlerle eğitim hizmetinin tam karşılanamadığı, üstüne üstlük, gelişmiş ve gelişmekte olan kitle iletişim araçlarının devreye girdiği çağdaş eğitim yöntemlerinin 1960'lardan bu yana toplumların eğitim sistemlerinde yer almaya başlaması, yetişkin - yaşlı grubun eğitim konusundaki isteklerini karşılamada onlar adına, birlikte eğitim, yaşamın her diliminde yaşamboyu eğitim, bir tür boş zamanları değerlendirme etkinliği olarak eğitim, buldukları yerden geleneksele göre daha zahmetsiz, üstelik fiziksel yorgunluğa meydan vermeyen eğitim, oldukça belli bir düzeye erişen ekonomik özgürlük ve rahatlıkları karşısında (birey olarak) daha ekonomik eğitim gibi açılardan, ibreyi onlardan yana çevirmiştir.

Böyle olunca; çağdaş eğitim yöntemlerinden olan uzaktan öğretim/eğitim (distance teaching/education) kendi kendini yönlendirme, yöneltme, kendi kendini disipline etme, kendi kendine öğrenme konusunda, gençlere oranla, çok daha (diğer toplumsal baskılardan örneğin; ev geçindirme, askerlik, evlilik paylaşımı, belli bir yaşam düzeyine ulaşma çabası, çocukların bakımı, iş vb. bas-

kılardan uzakta) «yetişkin - yaşlılara» uygun gelmektedir. Birçok ülkede uzaktan öğretim yöntemleri üniversiteler tarafından kampus dışı (off-campus) yaşamboyu eğitim adıyla, «yetişkin - yaşlı»ların eğitim gereksinmelerini, basılı malzemeler, televizyon, radyo yayını ve diğer kitle iletişim araçlarını kullanarak karşılamaktadır (Moore, 1987, s. 13).

1970'li yıllarla birlikte «yetişkin - yaşlı»ların örgün ya da uzaktan öğretim yöntemiyle her düzeyden eğitimlerinin, eksik yönlerinin tamamlanması çalışmaları, kayda değer gelişmeler göstermiş ve ilk kez 1973 yılında Fransa'da Toulouse Üniversitesi tarafından «Üçüncü Yaş Üniversitesi» (University of the Third Age - U3A) kurulmuştur. Bu tarihi izleyen on yıl içerisinde Batı Avrupa'da «yetişkin - yaşlı»lara yönelik olarak uzaktan öğretim yöntemine dayalı bir dizi kurs ve programlar hızla yapılandırılmıştır (Clennell, 1988, s. 63). Yine bu yıllarda, Amerika'da da yaşlıların eğitimi konusunda birçok dizgeli gelişmeler gözlenmiştir. Günümüzde 160'ın üzerinde ülkede işlevsel olan «Üçüncü Yaş Üniversiteleri» çoğunlukla Batı Avrupa, Kanada ve Amerika'da uygulama ortamı bulmuştur. İngiltere'de ilk «üçüncü yaş üniversitesi» 1982'de Fransa U3A modeli örnek alınarak kurulmuş ve sadece kampus dışı eğitim olarak yapılandırılmayıp, geleneksel (örgün) üniversite yapılarıyla da ilişkilendirilerek uygulamaya girmiştir (Kelly, 1989, s. 66).

Japonya'da University of the Air'de öğrencilerin %21'i 45 - 60 yaş arasında olmakla birlikte, 50 yaşın üzerindeki öğrenci oranı %11.9 dolayındadır. Bir diğer yaş dilimi olarak da 60 ve üzeri yaş dilimini oluşturanların oranı da %5.5'dir. (University of the Air, 1986, s. 18).

Kanada'da Saskatchewan Uzaktan Öğretim Üniversitesi öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada, lise sonrasında öğrenimlerine 10 yıl ve daha fazla ara vererek bu üniversiteye devam edenlerin oranı %17 ve 50 yaşın ilerisinde olanların oranı ise %5 olarak ortaya çıkmıştır (Wong, 1987, s. 32).

Hollanda Açık Üniversitesinde (Open University of the Netherlands - OU/NL) kayıtlı bulunan 45 ve daha ileri yaş dilimindeki öğrenci sayısı 3292'dir. Bu öğrencilerin genel öğrenci sayısına oranı %7.6'dır. Hollanda Açık Üniversitesi'ndeki bu öğrencilerin 1131'i (%35'i) bayan, 2161'i (%65'i) erkektir. Bir başka deyişle, bayan öğrenciler tüm OU/NL bayan öğrencilerin %9'unu, erkek öğrenciler

ise tüm erkeklerin %10'unu oluşturmaktadırlar. Yine bir başka anlatımla bu yaş dilimindeki bayan öğrenciler tüm OU/NL öğrencilerinin %2,5'liğini, bu yaş dilimindeki erkek öğrenciler ise tüm OU/NL öğrencilerinin %5'ini oluşturmaktadırlar (Boon ve Enckevort, 1988, s. 112).

Bugün Avrupa ve Amerika'da yaşlı insanların öğrenme biçimleri ve yaşamlarının ileriki yıllarına ilişkin eğitim süreçleri ile ilgili birçok çalışma yapılmakta, bu konu ile ilgili literatür giderek artmaktadır. Burada bu çalışmaların hepsini özetlemek mümkün değil, ancak konunuzu yakından ilgilendiren çalışmalardan Almanya, Fransa ve İngiltere'de Üçüncü Yaş Üniversitesi kavramı ile açıklanan uygulamaları yansıtan araştırma örneklerine geniş ölçüde yer vermenin yararına inanılmaktadır.

Frankfurt Yetişkinler Üniversitesinde 600 Öğrenci (*)

Küçük Mark, yedi yıllık deneyimine dayanarak, «Büyükanneler artık eskiden olduğu gibi değil» diyor. Mildrid Tokoff, torununun bu durum analizini desteklemektedir; çünkü bu altmışlık dul alışılmış türden bir büyükanne değildir. Diğer bir anlatımla, cepleri şeker dolu, örgü işi ve masal kitaplarıyla donanık, torununa mürebbiyelik yapan bir büyükanne. Bu husus bir prensip meselesi ve doğal olarak da Mildrid Tokoff'un zamanını ve benzin, kitap, park ücreti için harcanacak her kuruşunu hesaplamak zorunda olduğundan beri bir tutumdur.

Mildrid Tokoff, 1982'de üç çocuk ve dört torun sahibi olarak ve («geç olmak hiç olmamaktan iyidir...» anlayışıyla) Frankfurt Johann-Wolfgang-Von Goethe Üniversitesi'nde konusunu artan bir heyecanla izleyen bir öğrencidir. Kızlarından birisi annesinin bu öğrenimine çok geç başlama kararına hayret ederek: «Sen deli misin? Dört torunun var ve sen üniversiteye gitmek istiyorsun. Neden?» diye haykırmıştır.

Mildrid Tokoff, bu soruya uzun uzun düşünme gereği duymadan «Evet görüyor musun, işte işin ilginç yönü de bu! Bir kimse

(*) Bu uygulama ile ilgili geniş bilgi Evelyn ROSSBERG tarafından kaleme alınan ve Scala, No. 7-8, 1984'de yayınlanan «Yetişkinler Üniversitesi: Frankfurt Yetişkinler Üniversitesinde 600 Öğrenci» adlı makalesinden ve Cevat ALKAN tarafından özetlenip çevrilen «Yetişkinler Üniversitesi: Frankfurt Yetişkinler Üniversitesinde 600 Öğrenci», Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi, Ankara, s. 289-294, 1984, elde edilebilir.

gerçekten üniversiteye bir meslekte yetişmek için gider. Oysa ben şu anda önceleri elde edemediğim birçok olanağı elde edebilirim. Benim şu anda yapınak istediğim budur» diyerek karşılık vermiştir.

Frankfurt Üniversitesi, 1982-1983 kış sömestrinden beri kapılarını açtığından bu yana ilk defa 600 kadar yetişkin; fen öğrenimi, sosyal yaşlılık öğrenimi ve hepsinden öte «kendi deneyimlerinin bilimsel öğrenimi» ile ilgili öğrenim görmektedir. Bunların en genci 43, en yaşlısı ise 86 yaşındadır.

Yetişkinler Üniversitesinde öğrenci sayısının artacağı böylece görülmüş ve Frankfurt Yetişkinler Üniversitesi ile bir model geliştirme girişiminde bulunulmuştur. Konunun girişimcisi Prof. Dr. Anita Karsten'e göre, «bu tüm dünyada eşsiz bir örnektir.» Federal Alman Cumhuriyeti'ndeki sayısız eğitim kurumlarından farklı olarak (örneğin halk eğitimi kursları, sendika, kilise, gönüllü kuruluşlar ve yetişkinler programlarıyla sosyal güvenlik kurumu) ve Dortmund, Marburg, Glessen, Oldenburg ve Berlin'deki «Yaşlılar Akademileri»nden farklı olarak Frankfurt Üniversitesi Yetişkinlere tamamen yeni ve kapsamlı dersler sunmaktadır. Bu uygulamada yaşlılar kendilerini hem öğrenci olarak hem de öğrenim konusu olarak denemekte ve incelemektedirler. Amaç, diğerleri yanında, pratik etkinliklere temel oluşturan ve aynı zamanda (gözlem altında bulunan grubu ise koşarak) sosyal gerçeğin bir yönünü içeren yaşlılığa bilimsel bir yaklaşım geliştirmektir. Ayrıca, Frankfurt Johann-Wolfgang-Von Goethe Üniversitesi, diğer ülkelerdeki araştırma sonuçlarından da etkilendi. Örneğin, Japonya ve bu konuda öncü olan Fransa, İsviçre, İsveç, İspanya, Portekiz, Hollanda, Finlandiya, Arjantin, Polonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Demokratik Alman Cumhuriyeti gibi.

«Üçüncü Çağ» kavramı insanın yaşamını üçe ayırmak suretiyle konuyu ele almaktadır; birinci çağ çalışma hayatına hazırlık, ikincisi çalışma hayatının kendisi ve üçüncü yaşam devresi ikinciyi izleyen çağ olup «yeni deneyimler için yeni bir fırsat ve iş hayatından özgürlüğe geçme süreci olarak tanımlanabilir.»

Bu nedenle bu gecikmiş öğrenim döneminin Frankfurt yetişkinler üniversitesindeki 600 olgun öğrencinin bir çoğu için sadece verimli bir eğitim fırsatı olmanın çok ötesinde bir anlam taşıması bir sürpriz değildir. Burada yeni bir hayat kalitesi gelişmektedir. Bu, yalnızca olgun öğrencilerin yaşam deneyimlerinden ve mesleklerinden öğrenimlerine ve çevrelerine gelen katkı nedeniyle ya da

sadece bilim alanlarında geniş ufuklar açma yeteneğinde olmalarından değil fakat aynı zamanda özellikle kendi kuşaklarında yeni arkadaşlıklar edinmeleri yanında genç öğrencilerden de arkadaşlık tesis etmeleri ve onlar hakkında çok şey öğrenmelerindedir.

Yetişkinler öğrenimi yetişkinlere kendileriyle, öğrencilerle ve bilimle olan etkileşimlerini güçlendirme olanağı vermektedir. Bu öğrenimle yaşam, yeni bir anlam kazanmakta, kuşaklararası boşluk ortadan kalkmakta ve çok tartışılan bu konunun sanıldığı kadar büyük bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler ona üniversite kafeteryasında «Bana göre sizin öğrenime devam etmeniz inanılmaz bir şey» dediklerinde Mildrid Tokoff gülmektedir. Dersaneler ve Seminerlerin durumu konusunda bu olgun kadın öğrenci, genellikle paylaşılan duyguları «Biz derslere hayret edilecek şekilde ve birlikte devam etmekteyiz» şeklinde ifade etmektedir. Profsör mutludur ve «farklı düşünmekteyim», «farklı görmekteyim», ve «kazandığım deneyimi unutmamaktayım» demektedir. Gençler bizimkinden farklı bir yeteneğe sahiptirler, çünkü onlar okuldan henüz çıkmışlar; oldukça farklı bilgilere sahiptirler ve bilgilerini işe koşmada farklı yaklaşımları vardır. Tüm bunlara rağmen bu iş çok iyi yürümektedir.

Başlangıçta kapalı olan öğrenim alanlarının istekli (ve kritik) olan yetişkinlere açılması gerçekten başarılı olmuştur. Halen yetişkinler üniversitesi hukuk, eğitim, psikoloji, teoloji ve sanat öğretmenleri için dersler olmak üzere on ana alanda öğrenim hizmeti sunmaktadır. Konferans ve seminerlerle ilgili geniş ve kapsamlı programlar; «yaşlılığın anlamını tanıma», «yaşlılıkta sosyalleşme ve engelleri», «fizik algılamada değişme», «yaşlılığa hazırlık», ya da «yaşamın bu devresinde cinsel sorunlar» gibi konulara yer vermektedir. Ayrıca, yaşlıya yardım ve yaşlılık psikolojisi gibi konularla ilgili sorunlar da bilimsel tartışma konusu yapılmaktadır.

Gerek psikolojik yardım olarak öğrenim, gerekse terapi olarak öğrenim anlamında olsun bu tür bir öğrenime ilgi büyüktür. Bu Mildrid Tokoff için gerçekten de doğrudur. Baltık'ın bu Libor'lu hemşehrisi, genç bir kız iken okulunu bitirince eczacılık öğrenimi yapmak istemiştir fakat kader buna izin vermedi. Bugün yaşadığı Hessen'deki küçük kasabaya sadece bir yün battaniye ile yürüyerek gitti. O dönem, «para yoksa hiçbir şey yoktur» sözü ile karakterize olacak bir nitelikteydi.

Şartların zorlanmasıyla, hemşire oldu, kişi ancak barındırma, beslenme ve giyinme gereksinimini karşılayabilmekteydi. 1948'de evlendi... Ve işinden ayrıldı. Çünkü üç çocuğuna bakmak zorundaydı. Kendisine göre bu, kadının tipik bir kaderi idi. Ancak 1968'de tekrar hemşireliğe dönebildi. Kocasını 1970'de öldü ve 1978'de kansere yakalandığı için hemşirelikten ayrılmak zorunda kaldı. Ameliyatlar, kışın tedavileri, sağlık kürlerini kastederek kendisi: «Çaresiz bu duruma alışmak zorundaydım ve birçok kereler büyük yeise kapıldım» demektedir.

1980'de tesadüfen «Yetişkinler Üniversitesi»nin varlığından haberdar oldu. Üçüncü kez bir sağlık merkezinde sağlık kürünü tamamladıktan sonra Frankfurt Yetişkinler Üniversitesine ilk başvurular arasında kayıt oldu. Bu konuda kendisi «Olayları kendi akışına bıraktım» demektedir.

Mildrid Tokoff aynı zamanda, kendini tamamen öğrenimine vermekte, yetişkin bir çocukla paylaştığı 3 odalı dairesini salı ve çarşamba sabahları erkenden terk etmektedir, küçük arabasına atlamakta ve büyük bir heyecanla sürekli programla bilgi kazandığı Frankfurt'a sürmektedir. Eğlenme, sosyalleşme ve kişilik geliştirme yanında yaşlılık psikolojisi ve 19. yy. Fransız resmi ve teoloji onu aynı zamanda meşgul etmektedir. Bu konuda kendisi: «özellikle tutkum olduğu için değil fakat bazı sorunlara yanıt bulacağımı umut etmekteyim» demektedir salı, perşembe ve cuma günleri Üniversitedeki etkinliklerden uzak durmak zorunda olan Mildrid Tokoff bu konudaki duygusunu «beni ilgilendiren birçok şeyin olması üzücü» sözleriyle dile getirmektedir.

Bununla beraber Mildrid seçim yapmak zorundadır. Çünkü ailenin ondan beklentileri vardır ve torunlar hiç değilse büyükannelelerini araya da olsa görmek istemektedirler. Tüm konferanslar, okuma ödevleri ve sömestr raporlarından sonra boş zaman çok kısadır. Bununla birlikte Mildrid Tokoff yaşamının son üçte birindeki öğreniminden zevk duymaktadır. Bu duygusu, onun şu sözlerinde ifadesini bulmaktadır: «Kendim için ortak zevk ve ortak ilgi için birşeyler yapma fırsatı bulduğumdan çok mutlu ve minnettarım». Gerçekten de birçok kimse için hâlâ çok nadir elde edilen bir fırsat.

Frankfurt Üniversitesindeki yetişkinlerin %75'den fazlasının akademik öğrenimlerini aileleri için terk etmiş kadınlardan oluş-

ması bir tesadüf değildir. Tüm yaşamları boyunca daktiloluk yapmak, ya da bir dükkanda çalışmak zorunda kalan bu kadınlar yaşamın her kesiminden insanlardır ve bu yaşam böylece sürüp gitmektedir.

600 yetişkin öğrenci arasında, tabii olarak bilgilerini yenilemek isteyen akademisyenler, karmaşık psikoanalitik olguları mümkün olduğunca ayrıntılı öğrenmek isteyen başkanlar konferanslarına uçakla gelen Hamburg'lu eski pilotun durumundaki gibi ve benzeri tür yaşlı öğrenciler belirli sayıda da olsa vardır.

Tüm bunlar, herhangi bir sınırlamaya ve koşula tâbi olmadan önformasyon ve yaş sınırı aranmadan bilimsel eğilimleri doğrultusunda öğrenim yapma zevkini tadabilmektedirler. Alman Yetişkinlere Yardım Derneğinin Yönetim Kurulunun bir bildirisinde yer alan öğrenime katılma koşulu: «...Üniversite öğrenimi çerçevesinde yetişkinlik sorunu üzerinde çalışmak için en iyi ön koşul 'zaman ve ilgidir'».

Federal Alman Cumhuriyeti için orijinal olan ve kısa zamanda benzerlerinin oluşacağı tahmin edilen bu pilot girişimi yaratanlar Frankfurt Üniversitesi öğretim kadrosu, bilimsel araştırma kadrosu, sosyal yaşamın çeşitli alanlarındaki uzmanlar, öğrenciler ve nihayet sonuncu ve en önemlisi yaşlılardır.

Profesör Iben'e göre gençlerle yıllarca ilgilendikten sonra artık açıkça anlaşılmaktadır ki, yaş'ın temsil ettiği deneyimin ve aklın yüksek saygınlığına dönülmekte ve yaşlılara kendilerinin yaşama sanatında hiç de acemi olmadıkları hususunda güven duygusu ve deneyimi geri verilmektedir ki, bunun olmaması için bir neden yoktur.

Franca Üçüncü Yaş Üniversite Uygulaması

Maxi-Millienne Level-Guatrat ve Mongire Buras-Togoridhaft'ın birlikte yapmış olduğu «Üçüncü Yaş Üniversiteleri» adlı, 1982'de yayınlanan çalışma; Fransa'dan onaltı, Belçika'dan iki, Kanada'dan iki, üçüncü yaş üniversitesi ve Fransa Emekli Öğretmenler kuruluşuna üye ve diğer üçüncü yaş üniversitelerine kayıtlı öğrencilerden oluşturulan 1501 denek üzerinde yapılan uygulamaya dayanmaktadır. Kuşkusuz, bu örnekleme daha da genişletmek olabilirdi, ancak çalışmanın sınırları içerisinde bu oldukça zordu, bu nedenle bu çalışma yukarıda anılan kuruluşlarla sınırlandırıldı.

Çalışma, 1501 deneye uygulanan anketten elde edilen bilgiler üzerine oturtulmuştur. Deneklerden elde edilen bilgiler çerçevesin-

de «Üçüncü yaş üniversitesi» öğrencilerinin demografik özellikleri, onların çalışmaya yönelme bakış açıları, seçtikleri dersler, öğretim yöntemine karşı tutumları ve buldukları kurumdaki sosyal ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Üçüncü yaş üniversiteleri'nde (U3A) yaş sıralaması 44'den 90 yaşa kadar uzanmaktadır. Öğrencilerin %53'ü 60-69, %26'sı 70-90 yaş dilimi arasında bulunmaktadır. Bu öğrencilerin İngiliz Açık Üniversite yaşlı öğrencilerden bir dizi farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklardan en çarpıcı olanı cinsiyet açısındandır. Üçüncü Yaş Üniversiteleri'nde %70 erkek, %30 kadın öğrenci bulunmaktadır. Bu oran İngiliz Açık Üniversitesi'nde erkekler %54, kadınlar %46 oranındadır (*). Diğer farklılıklar ise, yine üçüncü yaş üniversiteleri'ndeki öğrencilerin mesleksi dağılımına bakıldığında bu öğrencilerin %8'inin daha üst, %48'inin orta ve %28'inin daha düşük düzeydeki meslek gruplarından geldiği görülmektedir. Bununla birlikte «üçüncü yaş üniversitesi» öğrencileri ile İngiliz Açık Üniversitesi yaşlı öğrencilerinin bir dizi ilginç benzerlikleri de bulunmaktadır. Örneğin üçüncü yaş üniversite öğrencilerinin %16'sı üniversite derecesine sahip %16'sı daha alt düzeyde diplomalari bulunmakta (lise ve dengi) büyük bir çoğunluğun ise herhangi bir düzeyde diploması bulunmamaktadır. Yine her iki kuruluştaki kadınlar, erkeklerden daha az bir orana sahiptirler ve erkeklerin eğitimsel geçmişleri, kadınlara oranla daha yüksektir. Her iki kuruluştaki öğrencilerin çoğunluğu evlidir. Yine bekar, dul ve ayrılmış kadınların oranı, yaklaşık olarak eşit görülmektedir.

Üçüncü Yaş Üniversitesi öğrencilerinin %70'den fazlası U3A'daki çalışmalarına ek olarak bazı etkinliklerde bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası, bu kuruma devam etmede kendilerini yönlendiren en temel öğenin kültürel bağlamda kişiliklerini geliştirme ve geçmişte kaçırmış oldukları eğitim olanağını yeniden elde etme olduğunu belirtmişlerdir. Diğer %20 ise, bu kuruluşa devam etmede etkin olan öğenin eğitimlerine katkıları yönünden devam etme isteginden doğduğunu vurgulamıştır.

Deneklerin üçte ikisi, dil ve insan bilimleri konularıyla ilgili programları seçmiştir. %12'si de fen ve matematik konularına yö-

(*) Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız Levat, Gautrat, M. (1982). Les etudiants to Tourisime Age Dans Les Universitles do Tourisime Age, Université'de Paris Matorro'den aktaran Stephan Clennel ve Diğerleri (1984), *Older Students in the Open University*, Regional Academic Services, Open University, p. 88-89 United Kingdom.

nelmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu bu modern öğretim yöntemini benimseyip, onaylamışlar ve %20'si daha genç öğretim elemanı ile karşı karşıya gelmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. «Üçüncü yaş üniversiteleri'ndeki öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha arkadaşça» ancak çok yakın olmayan ilişkiler ile küçük iletişim grup ortamlarını benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin %80'inden çoğu, böyle bir kuruluş ve eğitime devam ettikleri için belleklerinin uyanık ve zinde kaldığını belirtmektedir. «Üçüncü yaş üniversitesi'ne devam eden öğrencilerin çok büyük bir bölümü, kendileri için çok yararlı olduğu duygularını belirtmiştir.

İlk kez Fransa'da «Üçüncü Yaş Üniversitesi» oluşturulması örneğinde olduğu gibi son yıllarda artan bir gelişme gözlenmekle birlikte, İngiliz Açık Üniversitesi yetişkin - yaşlı öğrencileri ile ilgili bir dizi araştırma yapılarak, onların başarı ve verimliliklerini araştırmak, uygulanmakta olan uzaktan öğretim yönteminin etkilerini değerlendirmek, başarının yükseldiği, düştüğü noktalardaki etkileri ortaya koymak, sorunlara çözümler geliştirmek, «yetişkin-yaşlı» öğrencilerin dencyimlerini değerlendirmek, «yetişkin - yaşlı» öğrencilerin gereksinmelerini tanımak, tanımlamak, tanıtmak ve daha çok «yetişkin - yaşlı»nın Açık Üniversite programlarına katılmalarını sağlamak amacıyla, Açık Üniversite Yaşlı Öğrenciler Araştırma Grubu (Older Students Research Group - OSRG) oluşturulmuştur.

İşte bu noktada, bu araştırma grubunun bugün 70.000 öğrencisi bulunan İngiliz Açık Üniversitesi'nde sayıları 3500 - 4000'i bulan yetişkin - yaşlı öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmaları İngiliz Açık Üniversitesi'ndeki ortalama yaşlı öğrenci profilini çıkarmada örneklik edebilecek araştırma özetlerine yer vermekte yarar görülmektedir (*).

İngiliz Açık Üniversite Uygulamasında Yaşlı Öğrenciler

Az sonra, bu araştırma grubunun İngiliz Açık Üniversitesi'nde çeşitli düzeydeki programlarına katılan 60 ve daha üstü yaş diliminde bulunan öğrenenlerin bir dizi özellikleri ile Açık Üniversite'ye

(*) Bu bölümdeki bilgiler, Patrick KELLY, Nigel CUTRESS ve Flone PALMER (1988) „The Support Needs of Older Students“, *Open Learning*, February, 15, s. 46-47, United Kingdom ve daha önce adı geçen makalelerden özetlenerek verilmiştir.

devam ettikleri yıllara ilişkin deneyim, sorun, özlem ve beklentileri ile ilgili olarak, bazı bilgilere yer vermektedir.

Posta yoluyla yapılan araştırmada elde edilen anketlerin yanıtlarında, öğrencilerin kendilerini güdüleyen en temel unsurun, kendilerine sunulan üniversite olanaklarıyla eksikliklerinin tamamlanması olduğunu göstermiştir. Bu kuruma devam etmedeki en önemli nedenin, kişisel gelişimlerini devam ettirmek, İngiliz Açık Üniversitesi'ne (BOU) «Açık Üniversite» kavramından hoşlandıkları ve çalışmalarını evde, ev ortamına dayalı olarak yürütebilecekleri için kayıt yaptırdıkları ortaya çıkmıştır (**). Öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan Açık Üniversite uygulamasının, geçmişte kaçırılan eğitim fırsatlarının eksikliğini tamamlayacak bir çalışma ortamı olması belirtilmiş, bunun da, kendi gelişimleri için tek ve en önemli neden olduğu düşüncesi vurgulanmıştır. Çoğu, bu üniversiteye kayıt olmakla, en çok belleklerinin (beyinlerinin) uyanık kalacağı düşüncesiyle yöneldiklerini belirtmiştir.

Açık Üniversiteye Giriş Koşulları

İngiliz Açık Üniversitesi her yaş diliminden öğrencilere üniversiteye giriş için iki olası yol önerir. Birincisi; üniversiteye giriş (İngiltere'de normal üniversiteye girme yaş sınırı 18'dir) yaşını aşmış herkese açıktır ve adaylarda akademik geçmiş arama gereksinimi yoktur. Bu koşul, özellikle II. Dünya Savaşı zamanında yaşamış ve eğitimleri bu nedenle yarıda kalmış bir kuşak için çok önemlidir. Açık Üniversite'deki yaşlı öğrencilerin eğitimsel nitelikleri gözönünde tutulduğunda kendi yaş kuşaklarının tipik bir örneğini oluştururlar. Ülke nüfusu içerisinde 60 yaşını aşmış kitlenin daha ileri bir üniversite diplomasına ya da öğretim niteliğine kavuşmuş olan %20'lik oranın, %8'ini oluşturan Açık Üniversite öğrencileriyle kıyaslandığında %5'den daha az bir oranda üniversite öncesi diploma sahibi olduğu görülecektir. Bu da, çoğu yaşlı öğrencinin yaşam geçmişi hakkında bize bilgi verir. Açık Üniversite; resmi bir eğitim almamış ancak, bazı eğitim niteliklerini elde etmiş %20 dolayındaki yetişkin ile de ilgilenmiştir.

(**) İki yıl süren araştırma projesi tüm yaşlı öğrencilerin özelliklerini ve dersle olan ilgilerini kapsamaktadır. Bu bilgiler üniversitenin sahip olduğu 13 bölgesel merkezinde bulunan yaşlı öğrencilerden raslantusal örnekleme yöntemi ile seçilen 60 ve daha üstü yaş diliminde bulunan öğrencilere postallanan anket ile, 60 yaşlı öğrenci ile yapılan görüşmeden elde edilmiştir. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Older Students Research Group Regional Academic Services. The Open University, 1984.

Açık Üniversite, ikinci olarak da, çoğu öğrenciler için normal bir üniversiteye ya da yüksekokula devam etmenin zor ya da bazı açılardan sakıncalı olduğu durumlarda bu öğrencilere devam kolaylığı yüzünden olanak tanıyordu. Eşdeyişle, uzaktan eğitim sistemi birçok avantaja sahiptir. Bunlardan en belirgin olanı, öğrencilerin derse devam etme zorunluluğunun ortadan kalkmış olmasıdır. Neden Açık Üniversiteyi seçtikleri sorulduğunda, çoğu yaşlı öğrenci, açık üniversite kavramından memnun oldukları ve evde çalışmayı tercih ettiklerini belirtti. 300 kadar yaşlı (60 ya da daha ileri yaş diliminde olan) kişinin İngiltere'deki normal geleneksel (örgün) üniversitelerde ya da yüksekokullarda, eğitim gördüğü tahmin edilmektedir. Buna karşılık, 1985 yılında Açık Üniversite'deki toplam 67.433 lisans programlarına devam eden öğrenciden 3.227'si 60 ve daha ileri yaş diliminde olanlardan oluşuyordu. Bunlardan 367'si lisans derecesiyle mezun oldu. İngiltere'deki lisans dersleri alan tüm yaşlı insanların %90'ı, Açık Üniversite'ye kayıtlı bulunmaktadır (Midwinter, 1982, s. 28).

Uzaktan Eğitim Uygulamasında Bazı Esnek Yönler

Uzaktan öğretim yöntemi, belli ders programı, ders saati, ders yeri gibi unsurları içeren örgün (geleneksel) üniversitelere oranla, öğrencilerine daha geniş boyutlu kontrol olanağı verir.

Açık Üniversite'nin geçişli program yapısı çok esnekler. Bir kere, öğrencilerin bir temel dersleri geçmesi halinde ders seçiminde bir sınırlama bulunmamakta ve birey isterse, kendisine sunulan tüm altı konu (Sanat, Sosyal Bilimler, Eğitim, Matematik, Bilim ve Teknoloji) alanından da ders alabilmektedir.

Pratikte yaşlı öğrenciler sanat derslerine ağırlık vermektedirler. Bunun yanı sıra, diğer popüler konular ise tarih, felsefe, sanat tarihi, din ve müzik'tir. Öğrenciler, işlerin yoğunluğuna göre, yılda bir ilâ iki kredi arasında ne kadar ders yüklenecekleri konusunda serbestçe karar alabilirler.

Eğer, başka bağlantıları varsa ya da üniversitedeki çalışmalarına bir süre ara vermek istiyorlarsa çalışmalarını bir yıl ya da daha fazla bir süre için bırakabilirler ve istedikleri zaman bıraktıkları yerden başlamak üzere geri dönebilirler.

Belki uzaktan eğitimin en esnek boyutu, çalışma yeri ve hızına karar verme özgürlüğünün olmasındandır. Birey olarak öğrenci,

neyi, ne zaman, nasıl ve ne derinlikte öğreneceğine kendisi karar verir. Yaşam biçimine ve diğer yaşamsal etkinliklerine uygun bir çalışma modeli oluşturur. Bazı öğrenciler zaman zaman gençlerden daha çok zamana gereksinim duymuşlardır. Çünkü ders malzemelerini kavramaları daha uzun bir süre alabilmektedir. Diğerleri de plan yapmak için çevredeki kişilerden ya da genç ailelerden daha uygun ve daha geniş bir özgürlüğe sahip olduklarını düşünmektedirler. Yaşlı öğrencilerin çoğu, haftanın 5-6 günü, günde 2-4 saat arasında düzenli olarak ders çalışmaktadır.

Uzaktan Eğitim Uygulamasının Bazı Destekleyici Özellikleri

Uzaktan eğitim, evde öğrenen öğrencilere daha geniş ve yalnız çalışabilmelerine destek olma amacıyla birçok yöntemler geliştirilmiştir. Açık Üniversitede öğretim ve öğrenciye destek sistemi, geçmiş eğitim yapılarına hiç bakmadan, (dikkate almadan) tüm yetişkinlere açık olan daha üst düzeyde eğitim programı sağlamayı tasarlamıştır. Tüm üniversite öğrencileri, lisans çalışmalarına ve uzaktan öğrenim programlarına hazırlık amacını içeren derslerle ilgili çalışmalarına başlarlar. Her biri temel ders için, hazırlık malzemeleri akademik yılın başlamasından önce organizeli bir şekilde dağıtılır. Üniversite'nin 13 bölgesel merkezi (Regional Center), basılı ve kişisel bilgileri sunmakta ve farklı düzeyde bilgilenmek isteyenlere çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Bu servisler, yetersiz olan öğrenciler ve ayrıca sağlık sorunları olan yaşlı öğrencilere bir dizi olanaklar sunar. Kuşkusuz bazı yaşlı öğrencilerin işitme, görme ya da fiziki rahatsızlıkları olabilir. Örneğin, 60-69 yaş grubunun sekizde biri rahatsızdı, yetmiş ve yetmişini aşmış yaş grubunun dörtte birinde birtakım rahatsızlıkları olan kişilerdi. Öğrencilere yardım etmek amacıyla yazılı ders malzeme üniteleri ses kasetlerine aktarıldı, televizyon ve radyo yayınları yerine kullanılmak üzere video bantlar üretildi. Bütün bu çabalar yaz okullarında özel eğitim gereksinimleri ya da yaşam isteklerine ulaşmak için kullanılmıştır ve tıbbi durumlarından ötürü yeteneklerinden bazıını kullanamayan öğrencilere, diğer öğrencilerle birlikte eşit düzeyde bir telâfi sınavı düzenlenmiştir. Öğretim ve danışmanlık uygulaması öğrenci destek sisteminin temel bölümüdür. Öğrenciler ilk yıllarında, farklı derecelerde hazırlık dönemini şart koşan, özel öğretime ait grup programını ders boyunca yürüten ve devam ettiren bir danışman öğretime bağlıdır. Öğ-

renciler evde öğrenmeye yatkın olmalarına karşın; bu onların yalnız çalışmak istediklerini göstermez. Çok sık olmasa da memnurluk verici bir durum olarak yaşlı öğrencilerden üçte ikisinin özel öğretmene düzenli olarak devam ettikleri belirlenmiştir. Onda biri de, öğrenciye doğrudan yardım eden gruplara aittir. Kişisel bağlantılar, Açık Üniversite'nin yaşlı öğrenciler için çalışmasının önemli bir boyutudur ve oldukça katılım sağlayan özel öğretmen oranı, özel öğretmen ve danışmanlık hizmetleriyle genç öğrencilerde olduğundan çok daha fazla memnurluk duymalarını yansıtmaktadır.

Yaşlı öğrenciler için gerekli donanıma sahip olmayan bir eğitim programının kusurlarını kapatmak için Açık Üniversite'nin sisteminden yararlanılmaktadır. Yazılı sınavlar yaşlı öğrenciler arasında oldukça kaygıya neden olmaktadır. Bazı yaşlı öğrenciler 3 saat boyunca sürekli dikkatlerini toplamayı ve çaba harcamayı gerektiren bir sınav ortamında doğal bir dezavantaja sahip olmaktadır. Genel sınavlar yaşlı öğrenci çalışma programlarına uygun olmayabilir, ancak Açık Üniversite'nin genel durumunda yaşlı öğrenciler, diğer tüm öğrenciler gibi aynı koşullarda ders almayı ve başarılarını değerini düşürebilecek herhangi bir ayrıcalığı istememektedirler.

İngiltere'de yaşlı öğrencilerle ilgili olarak belirtilecek bir diğer temel konu, uzaktan eğitim yöntemleriyle (birarada olmalarından değil ama onların) eğitimde düşük ilgi düzeyleriyle ilgilidir. Araştırmalar, 60 yaşını aşmış öğrencilerden yalnızca %2'sinin herhangi bir eğitimsel faaliyetle meşgul olduklarını bildirmektedir. (Morrison, 1982a, s.2). Öne sürülen bu açıklamalardan birkaçı eğitimin geçmişteki olumsuz deneyimlerini ve uygun çalışma programını geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim sistemindeki başarısızlığı içermektedir. Fiziksel ve kültürel bakımdan geri kalmış yaşlı insanların tam üyelik haklarından yararlanamayacağını kapsayan yazılı bilgiler basında çıktığı için, çoğunun eğitimden caydırılması da mümkündür (Morrison, 1982b, s. 4).

Açık Üniversite'nin basılı malzeme, bölgesel merkezlerdeki özel öğretmen ve danışmanlarla birlikte, sesli, görüntülü öğretim araçlarının uyumlu birleşimleri, etkili bir eğitim programını arayan yaşlı öğrencilerin istek ve gereksinimlerini karşılamada yetkin olduğu, araştırmalarla ortaya çıkmıştır.

Eğer, üniversite çalışmalarını başarmış yaşlı öğrenciler varsa, bu kişiler, ilgili ders alanlarının çok daha geniş düzeylerinde iyi bir dinleyici ve daha değişik ileri düzeylere devam eden kişiler olabilirler.

Uzaktan eğitim, yaşlı öğrencilerin çalışmalarını sürdürebilecek uygun bir eğitim yöntemidir. Eğer uzaktan eğitimin sahip olduğu bu gücü, ilgililerin gereksinmelerine cevap verebilecek şekilde geliştirilse ve yaşlı öğrencilere destek olabilirse, yaşlılar tarafından çok geniş bir katılıma engel taşıyan kaygıların aşılmasında gerçek bir şans durumuna gelir.

Bununla birlikte, kişisel ve üniversite ile ilgili çalışmalardan elde ettikleri doyum, akademik başarıyla bütünleşmiştir. Yaşlı öğrencilerin evde derslerine, ödevlerine çalışma etkinlikleri konusundaki verimlilikleri üzerindeki değerlendirmeler, 60 yaşın altındaki öğrencilere göre daha iyi, sınavdaki başarı oranları ise biraz düşüğe olduğunu göstermektedir. Ev ödevleri ile ev çalışmaları ve sınav sonuçlarıyla birleştirilerek elde edilen final geçme notu açısından, genç-yetişkin öğrencilerle aralarında gerçek bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Yine yapılan araştırmalarda yaşlı öğrencilerin, yaşları dolayısıyla herhangi özel bir hizmet beklentisi içinde olmadıkları sonucuna ulaşılmış bulunmaktadır. Ancak, İngiliz Açık Üniversitesi'ndeki (BOU) yaşlı öğrenciler konusundaki çalışmalar biçimsel (geleneksel) ve biçimsel olmayan (çağdaş) eğitim kurumlarında, danışma kurumu, öğrenciye akademik ve psikolojik açıdan destek olma, yazılı malzemeler ve yayınlar gibi önemli etkenlere duyulan gereksinmelerin giderek arttığını göstermektedir (*).

Uzaktan Eğitimde Katılım

Araştırmalar, İngiltere'de herhangi bir eğitim kurumuna devam eden 60 yaşın üzerindeki öğrencilerin, ülkedeki 60 yaşın üzerindeki nüfusun sadece %2'sine eşit olduğunu ortaya koymaktadır. (Midwinter, 1982, s. 30). Buna ek olarak, İngiliz Açık Üniversitesi'ndeki (BOU) yaşlı öğrencilerin özelliklerinden eğitim geçmişleri irdelendiğinde belirgin olan özellik görülmektedir. Ülkedeki 60 yaşın üzerindeki nüfusun, İngiliz Açık Üniversitesi'nde okuyan 60 yaş üzerindeki öğrenciler de dahil iken lisans diploma derecesi alanların oranı %5'den azdır. Buna ters olsa da biçimsel özellikleri açısından üniversite diplomasına eşdeğer olmayan ancak kolej, politeknik, iki ya da üç yıllık yüksek eğitim kurumlarına devam edenlerin

(*) Araştırma projesi Açık Üniversitedeki yaşlı öğrencilerin tutum ve ders çalışma yöntemleri hakkındaki bilgileri sınamak ve İngiltere'de yaşlılara eğitim veren diğer kuruluşlarla karşılaştırma yapmak için yürütülmüştür.

oranı %20 dolayında olduğu ileri sürülse de bu gibi eğitim kurumlarından mezun olanların oranı %8'dir. İleride üniversite diploması alanların oranı %20 olacaktır. Bununla birlikte, niteliklerini göz-önünde bulundurmaksızın, onların geçmişteki eğitimlerinin de olumlu yönde görüldüğü belirtilmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda, bunun yetişkin eğitimi çalışma programlarına katılım gösterme açısından önemli bir gösterge olduğu ortaya çıkmıştır. İşçi Partisi öğretim sözcüsü Giles Radice bir konuşmasında, «İşçi Partisi 1990'lı yılları ileriki yaşlarda insanların da eğitimden geniş alanlarda yararlanabilecekleri bir durumu getirebilmek için, eğitim sisteminde radikal gelişmelere olanak vermeye çabalayacaktır. Gelecekte hem azalan genç nüfusun hem de yetişkinlerin yararlanabilecekleri öğrenim sisteminin geliştirerek sosyal, ekonomik ve kültürel düzeydeki boşluklar kapatılacaktır» demektedir (Radice, 1987).

İngiltere'de yaşlıların eğitimdeki düşük ilgisi, yaşlılar tarafından bir dizi nedenlerle geliştirilerek açıklanmıştır. Bu açıklamalar, çocukluk günlerinden bu yana eğitimin olumsuz bir görüntüsü olduğunu, eğitim sisteminin yaşam boyu eğitim kavramını açık seçik bir şekilde anlatmadaki başarısızlığı, birbirlerinin düşüncesine sıkı sıkıya bağlı tutumu yaşlıların eğitime tutucu ve olumsuz bakışları ve yaşlıların eğitim için yeterli araç ve gereçlerin ayrılması gibi nedenler yer almaktadır (Clennell, 1987, s. 7).

Açık Üniversite Yaşlı Öğrencilerinin Bazı Kaygıları

Açık Üniversitedeki yaşlı öğrencilerin hemen hemen üçte ikisi önceki çalışma durumları ile ilişkili olarak (üniversiteye gitmeden önce mesleki yeteneklerinin yitirilmesi konusunda) üç temel konuda kaygılanmışlardır. Bunlar; a) Bellek ile ilişkili kaygılar, b) yazılı sınavlar ile ilgili kaygılar, c) ders çalışmanın üstesinden gelme ile ilgili kaygılardır.

Bellek ile İlgili Kaygılar: Yaklaşık olarak öğrencilerin yarısı 'hatırlatma güçleri' konusunda endişe duymaktaydı. Ancak, yaşlı öğrencilerin yaklaşık %25'i gerçekten bu konuda güçlük çektiğini belirtmiştir. Bellekteki yıpranmalar ve onun yapısı zaman zaman tartışma konusu olmuştur (*). Ancak belleğin çok önemli

(*) Yaşlılıkta öğrenme sürecindeki gelişme ve sorunlar konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Allman, P., (1980). *Adult Development: An Overview of Recent Research*, University of Nottingham, Department of Education; Birren, V.E., and Schaie, K.W. (1977) *The Handbook of the Psychology of Aging*. Van Nostrand Reinhold, New York.

etken olduğu pek çok öğrenci tarafından yalanlanmış, kabul edilmemiştir (Bilston, 1989, s.13). Gerçekten de çalışmaya ilişkin sorunların sadece hafızadan kaynaklandığını söylemek olanaksızdır. Ayrıca her yaştaki öğrencinin belleğindeki çeşitli güçlükler de bulunabilir. Normal olarak önceki yaş dönemlerinden arta kalan bazı bellek güçlüklerinin zaman zaman söz konusu etmesi olağandır.

Bellek güçlüklerinin en başta gelen nedenlerinden biri, danışma gereksinimi konusunda, algılamaya ilişkindir. Hafıza güçlüğü sorunu olabileceği korkularından kaynaklanarak, ders çalışmaktan kaçınan pek çok yaşlı insan olduğu tahmin edilmektedir. Diğerleri de özellikle çalışmalarının (derslerine çalışmanın) daha başında «öğrenmek için oldukça yaşlıyım» dediklerinde kendilerini engellemiş olanlardır. Abartılmış korkulardan uzaklaşmak için cesaret, kişinin kendine olan güveni yenilemesi ve eğitim sistemince desteklenmiş olması gerekmektedir. Bu da, uzun dönemde ve bu konuda aşağıda sıralanan etkinliklerin ısrarla üzerine gidilmesini gerektirir. Bunlar :

*Bilgi ve tanıtım; çalışma programlarına olan ilgiyi artırmak ve yaşlı insanların eğitimde başarılı olabileceğini tanıtmak, yaymak ve bu konudaki gerçek, bilimsel değerlerle kamuoyunu bilinçlendirmek.

*Tartışmalara katılım; bu konudaki araştırmaların yapılmasını sağlamak ve başvuru sahipleriyle, derslerden beklentilerini, ders çalışma yöntemlerini (sistemlerini) ve onların kaygılarını tartışmak.

Başlama; hazırlık dönemi sırasında malzemeler, rehber ve kişisel ilişkiler sağlamak, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmak ve kendi kendine öğrenme politikalarını (stratejileri) yapılandırmaktır ().

Yazılı Sınavlara İlişkin Kaygılar: Öğrencilerin dörtte biri yazılı sınavlar konusunda üzülmüş, kaygı duymuştu. Nitekim bu öğrencilerin üçte birinin düşüncesi haklı çıkmıştı. Bu korkuları resmi sınav sonuçları ile de belgelenmişti. Sınav

(*) Öğrenme yeteneklerini geliştirmede yardımcı öğeler ve öğrenme stratejilerinin oluşturulması konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Abraham Moıs (1980) *Education and the Elderly: Research Perspectives on Ageing*. Age Concern Research Unit, London; Glendinning, F. (1985) ed. *Educational Gerontology: international Perspectives*. Croom Helm, London; Midwinter, E. (1984) ed. *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London; Norton D. (1984) *USA in Britain: Developments and Testimonies*. Culture, Education and Society. Vol. 38, No. 1.

sonuçlarına göre yaşlı öğrencilerin geçme yüzdesi %5 gibi çok az bir orandır. Yaşlı öğrenciler ile yapılan görüşmelerde üç saatlik sınavlarda, konsantrasyon konusunda bazı güçlükleri ve fiziksel yorgunlukları olduğu belirlendi. Öğrencilerden bir bu konudaki deneyimlerini «30 yıl öncesinde olduğu gibi çabuk düşünme ve yazma konusunda çelişki içersindeyim» şeklinde anlattı.

Belki de bundan dolayı yaşlı öğrenciler yazılı sınavda zamanlama konusunda dezavantaja sahiptirler. Üniversitelerin işleyişinde; bilinen hastalık, beceriyi gerektirecek bedensel özür ya da rahatsızlıklarından kaynaklanan kayıpları karşılamak üzere bazı önlemler düzenlenmiştir. Bu öğrencilere fazladan (ekstra) zaman tanınır ya da yardımcı elemanlar kullanılırsa bu durum ortadan kaldırılabilir. Ancak, yaşla ilgili konularda buna izin verilmez. Bununla birlikte Açık Üniversite lisans programlarında yaşlılara sağlanacak böyle bir durum, aynı şartlarda, aynı dersleri alan kitle için farklı sınav ortamı uygulaması başarıyı etkileyici bir öğe olarak görüleceğinden, yaşlılar, onların gerçek başarılarını gölgeleyecek böyle bir ayrıcalıklı davranışı hiçbir zaman istememişler ve böyle bir uygulamayı da önermemişlerdir.

Ders Çalışmanın Üstesinden Gelme ile İlgili Kaygılar: On öğrenciden dördü (%40) düzenli ve programlı bir şekilde derslerin nasıl üstesinden gelineceği konusunda kaygı duymaktaydı. Yüzde otuzu, ders malzemelerini anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişti. Uygulamada öğrencilerin onda biri bu sorunları yaşamıştı. Açık Üniversite öğrencilerinin dersleri hafife almak gibi bir kararları yoktu. Onlar ders çalışma için gereksinilen zamanı bulmak için diğer etkinlik ve ilgilerinden özveride bulunma konusunda yönlendirilmiş ve isteklendirilmişlerdir. Onlar genel olarak ders ve çalışmalarında başarılı olmak üzere örgütlendirilmiş ve yüreklendirilmişlerdir.

Ancak, bazı yaşlı öğrencilerin bu yönleri körelmiş ya da varolmamış olabilir. Açık Üniversite öğrencilerinin yarısı tam günlük, örgün eğitimlerini 16 ya da daha önceki yaşlarında tamamlamışlardır. Onların öğrenme, ders çalışma yöntemleri o zamanki deneyimlerinden mayalanmış ya da bunun ile sınırlı olmuş olabilir. Yüksek eğitim düzeyinde eğitim almış olanlar, geçmişteki uğraştıkları iş konusuyula ilişkili olarak pratik ya da çözümsel davranışları farklılaşmış, yeni çalışma yöntemleri geliştirmiş olabilirler

ya da bunun için yeni çözümler bulabilirler. Ciddi bir çalışma için zaman bulamamış olanlar, akademik gerekleri ve çalışma yetilerini yenilemek gereksinmesi içerisinde olduklarıdır.

Açık Üniversite'de öğrencilerin hazırlama kurslarıyla, yazılı ve basılı malzeme, toplantılar (düzenli toplantılar), danışma merkezleri, farklı tartışma yöntemleri ile onları diploma derecesi öncesinde belli bir seviyeye getirme düşüncesi vardır. Geçmişte her ne kadar yaşlı öğrenciler uzaktan öğretim sistemini ev ortamına dayalı bir sistem olarak kabullenseler de bunun tek başına çalışma anlamına gelmeyeceğinin unutulmaması gereği daha önce vurgulanmıştı. 60 yaşın üzerindeki her on öğrenciden biri, kendi kendilerini, etkileşimde bulunarak katkı getirmeyi amaçlayan gruplardan-kümelere katılmaya isteklidir. Burada özel öğretmenler vardır ve tartışmalar, kendilerini belli bir düzeyde doyururlar. Eğer, öğrencileri gece eğitiminden gündüze çevirirlerse, katılımın daha yüksek olabileceği ileri sürülebilir.

Özetle, İngiliz Açık Üniversitesi'ndeki ders çalışma ve sınavla birlikte doğabilecek bir dizi zihinsel sorunlarının olabileceğini düşünüyorduk. Gerçekte, öğrenciler, beklentilerinden daha az düzeyde zorluklarla karşılaşmışlardır. Büyük çoğunluk, çalışmalarını konusunda çok istekli ve beklentilerine tamamen karşılık bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yansıtıkları görüşlerinde; öğrenmekten zevk aldıklarını, yeni düşüncelerle yüreklendirildiklerini, böylelikle başarıyı tattıklarına yer vermişlerdir. Yine yaşlı öğrenciler, yüksek sayılabilecek akademik, düzeye de ulaşmışlardır. Yaşlı öğrencilerin başarısı, Açık Üniversite'nin diğer tüm öğrencileriyle karşılaştırıldığında, derslerden geçme notu oranları açısından çok az bir farklılık olduğu görülmüştür. Örneğin, 60-64 yaş arasındaki öğrenciler, Açık Üniversite'deki tüm öğrenciler arasında en başarılı olanlardır (*). Özellikle özel öğretime ya da yüzyüze eğitimle danışmanlık hizmetleriyle ilgili olan bulgularda başarı oldukça yüksek görülmekte bu nedenle de yaşlı öğrencilere özel bir grup olarak davranılmamıştır.

(*). Bu durum, Açıköğretim Fakültesi yetişkin-yaşlı öğrenciler açısından incelendiğinde 1989-1990 öğretim yılında dekanlıktan 45 ve daha ileri yaş diliminde bulunan öğrencilerin genç-yetişkin öğrencilerden daha başarılı olduğu, yetişkin-yaşlı öğrenciler grubundan olan, 54 ve daha ileri yaş diliminde bulunanların Açıköğretim Fakültesi tüm öğrenci gruplarından ders geçme açısından en başarılı grup olduğu görülecektir. Bu grubun derslerden aldıkları geçme notunun ders sayısına bölümünden elde edilen ders geçme ortalaması 22.14'dür.

Yaşlı öğrenciler neden uzaktan öğrenime ilgi duymuşlardır ve hangi etmenler onların başarısında rol oynar? Bu öğrenciler kimlerdir?

Çoğu, Açık Üniversite'deki yıllarında güzel anılara sahiplerdi ve ilerlemiş yaşlarında kişisel ilgileri ya da hobileri yüzünden diğer kursları da fazladan çalışma programlarına almışlardır. Açık Üniversite'deki çalışmalarına çok olumlu tutumlarla yaklaşmışlar ve daha iyiyi yapmak için kararlı olduklarını göstermişlerdi. Tabii ki, bütün bunlar yukarıdaki sorunlar için geçerli yanıtı oluşturmazlar.

Yaşlı öğrencilerin çoğu, ön eğitimlerini tamamladıktan itibaren akademik disiplin ve çalışma alanları değişmiştir. Bazıları geçmişteki eğitim deneyimlerine koşut programlara yöneldi. Özetle; Açık Üniversite, başlangıçta ne yaşlı öğrenciler için özel bir eğitim programı tasarlamayı amaç edilmiş, ne de onlar için özel bir hazırlık yapmıştır. Ancak araştırma sonuçları bu grup için, böyle bir özel çaba ve hazırlığın çok daha yararlı ve işlevsel olacağı yönünde sonuçlar vermektedir.

Yaşlı öğrenciler, üniversite öğrencisi olarak yeni çalışma yöntemlerini aynen uygulamada endişe içine düşebilirler. Ancak, kuşkusuz endişelerinin çoğu, eğitime yeniden başlayan tüm genç ve yetişkinler tarafından da paylaşılmaktadır. Eşdeyişle, aynı endişe, eğitime başlayan tüm yetişkinler için geçerlidir.

Yaşlı öğrenciler hafızaları, akademik çalışmaların gerekleri, tartışmalı toplantılar ve sınavlar konusunda kaygı duymuş, hatta üzülmiş olabilirler. Ancak, çoğunun bu korkusu, uzun bir aradan sonra, yeniden ders çalışmaya dönmekten kaynaklandığı görüşü ağırlıkla kabul edilmektedir. Açık Üniversite ve uzaktan öğretim kurumlarının pek çoğu, yetişkinlerin kendi kendilerine çalışma ve öğrenme yöntemleri ile onların gereksinmelerine göre düzenlenmiştir. Çünkü uzaktan öğretim kolay ulaşılabilir, esnek ve destekleyicidir. Açık Üniversite, yaşlı insanları araştırmaya yönelterek, onları beynin kabullenmediği konularda uyarıp araştırmaya iterek, yaşlı insanlara çekici olmayı hedeflemiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ UYGULAMASINDA YETİŞKİN - YAŞLI ÖĞRENCİLER

Dikkat edileceği gibi çalışmanın buraya kadar olan kısmında bu toplumsal grup için yetişkin - yaşlı deyimi kullanılmış ancak

İngiliz Açık Üniversite örneklerinde bu deyim yerine «yaşlı öğrenci» deyimini kullanılmıştır. Çünkü, ortalama yaşam süresinin 75'den daha ileride olduğu İngiltere'de bu toplumsal grup üzerinde yapılan çalışmalar 60 ve daha ileri yaş diliminde bulunan ve İngiliz Açık Üniversitesi programlarına bağlı öğrencileri kapsamaktadır. Söz konusu toplumsal grubu ülkemiz koşullarında 45 ve daha ileri yaş dilimindeki bireyleri yetişkin-yaşlı deyimıyla ele almak bu çalışma çerçevesinde uygun görülmüştür.

Bu durum ülkemiz açısından incelendiğinde, gerek ülkemizde ortalama yaşam süresinin batı toplumlarına oranla daha düşük olduğu, gerekse ülkemizin 1920'lerden sonra savaş, büyük boyutlu afet ve olağanüstü durumlar yaşamaması nedeniyle öğretim yaşamını belirli zorunluluklardan ötürü yarıda bırakma gibi bir olay söz konusu edilememektedir. Bununla birlikte özellikle 1900 - 1925 yılları arasında ülkenin yaşadığı toplumsal ortam, oral kültüre dayalı Türk insanının özgün eğitim konusunda çok katılımcı bir davranış biçimi göstermemesi, bu nedenle okuma yazma oranının az olması, ülkenin genel ekonomik yapısı, diğer demografik, coğrafik yapı, yeni kurulan bir devletin, bir toplumun oluşturulması sürecinde, olası kolay olmayan durumlar gibi nedenlerle okur-yazar oranının düşük öğrenim görenlerin sayısında da ülke ve batı ölçülerine göre yetersiz gibi unsurların etkisi olduğundan söz edilebilir.

1980'li yılların başında (1982'de) ülkemiz eğitim sisteminde uzaktan öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulamaya konulması ile eğitim sistemimize yeni bir boyut kazandırılmıştır. Anadolu Üniversitesi'nce uygulamaya konulan ve kitle iletişim araçlarının özelliklerinden yararlanıp, uzaktan öğretim yöntemi ilkelerinin yer aldığı Açıköğretim Fakültesi uygulaması, başlangıç yıllarından itibaren toplumsal yaşamımızda yeni boyut ve işlevsel bir konum sergilemektedir.

İlk mezunlar üzerinde yapılan bir araştırmada; mezunlarının daha çok endüstri açısından çok gelişmemiş kırsal alandan, evli, çocuklu, belli bir işe sahip, 26 - 30 yaş dilimi arasında ve ortalama aylık gelirin 60.000-230.000 TL. arasında olduğu ortaya çıkmıştır (*). Türkiye'deki uzaktan öğretim yöntemini uygulayan Açıköğretim

(*) Ayrıntılı bilgi için bkz., Uğur DEMİRAY (1988), Açıköğretim Fakültesi İlk Mezunları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayınları, Yay No 008, Eskişehir.

Fakültesi öğrenci grafiklerinde giderek çalışan ve daha ileri yaş dilimlerinde bulunan kişilerin bu okulu istedikleri yönünde bir yönelimin olduğu kanısı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır.

Açıköğretim Fakültesi yetişkin-yaşlı öğrenciler konusunda, bu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili düşüncelere geçmeden önce, bu öğrenci grubu ile ilgili genel bilgilerin verilmesinde yarar görülmektedir.

Açıköğretim Fakültesi Yetişkin - Yaşlı Öğrencilerinin Genel Özellikleri

Başlangıcından bu yana Açıköğretim Fakültesi'nde 45 (dahil) ve daha ileri yaş diliminde bulunan öğrencilerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde az önce sözü edilen durumun seyri daha da açıklık kazanacaktır. Bu durum Tablo 1'de özetlenmiştir.

TABLO 1: 45 ve Daha İleri Yaş Dilimindeki Yetişkin - Yaşlı AÖF Öğrencilerinin Dağılımı

Öğretim Yılları	AÖF'e Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı	45 ve Daha İleri Yaş Diliminde Bulunan Öğrenci Sayısı
1982 — 83	17.740	13
1983 — 84	18.391	39
1984 — 85	33.762	158
1985 — 86	37.359	216
1986 — 87	40.368	209
1987 — 88	54.085	307
1988 — 89	63.636	353
1989 — 90	62.211	372
TOPLAM	334.552	1667

Kaynak: 7.2.1990 tarihli Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Uygulamaları Merkezi'nden alınan bilgi.

Bu bilgilerin yansısı 1986-1988 yılları arasında Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programlarına kayıtlı 130.000 öğretmen öğrenciden 11.303'ü, 45 ve daha ileri yaş diliminde bulunmaktadır.

Bu öğrencilerden 2367'si bayan, 8936'sı erkektir (*). Çalışmamızda bu öğrenci grubunun özellikleri kapsama alınmamıştır. Eşdeyişle, çalışmanın bu bölümündeki bilgiler sadece Açıköğretim Fakültesi İktisat ve İş İdaresi bölümünde lisans eğitimi gören yetişkin - yaşlı öğrencilerle ilgilidir. Ancak, Eğitim Önlisans Programına kayıtlı bu öğrenci grubunun bazı özelliklerinin ayrı bir çalışma konusu yapılmasında büyük yarar olduğu unutulmamalıdır.

Bu yetişkin - yaşlı öğrenciler için cinsiyete göre dağılım ise, Tablo 2'de özetlenmiştir.

TABLO 2: 45 ve Daha İleri Yaş Diliminde Bulunan Yetişkin-Yaşlı AÖF Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.

Cinsiyet	1982 - 1990 Öğretim Yılı	1989 - 1990 Öğretim Yılı
Kadın	315 (%19)	42 (%11)
Erkek	1352 (%81)	330 (%89)
TOPLAM	1667	372

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi 45 ve daha ileri yaş diliminde bulunan AÖF yetişkin - yaşlı öğrencilerinde erkekler bayanlara göre oranı fazla görülmektedir. İleri yaş düzeyinde bulunan erkekler yüksek eğitimlerini Açıköğretim Fakültesi'nde tamamlama konusunda bayarlardan daha istekli görülmekle beraber, toplumsal yapımızın, okumanın erkeklere daha gerekli gibi bir yönlendirmesinin etkisinin olabileceği de belirtilmelidir. Yine bu öğrencilerin Açıköğretim Fakültesi'nin lisans düzeyinde sunduğu İktisat ve İş İdaresi programlarına dağılımları da merak konusu olabilir. Bu dağılım Tablo 3'de özetlenmiştir.

TABLO 3: 45 ve Daha İleri Yaş Diliminde Bulunan Yetişkin - Yaşlı AÖF Öğrencilerinin İktisat, İş İdaresi Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölümler	1982 - 1990 Öğretim Yılı	1989 - 1990 Öğretim Yılı
İktisat	507 (%30)	47 (%13)
İş İdaresi	1160 (%70)	325 (%87)
TOPLAM	1667	372

(*) 6.4.1989 tarihli AÖF Dekanlık Bilgileri.

Açıköğretim Fakültesi her yıl İş İdaresi bölümüne, İktisat bölümüne oranla yukarıdaki dağılıma benzer olarak daha fazla öğrenci almaktadır. Bu nedenle yetişkin - yaşlı öğrencilerin İş İdaresi bölümünde daha fazla olması bizi başka yorumlara götürmemelidir. Ancak bölüm farklılığı açısından yetişkin - yaşlı öğrencilerin gerek İş İdaresi gerekse de İktisat bölümü için ağırlıklı bir yığılma olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bu arada 1989 - 90 öğretim yılında yetişkin - yaşlı öğrencilerin İş İdaresi bölümünde daha ağırlıklı olduğu söylenebilir. Öte yandan İş İdaresi bölümünde daha fazla öğrenci bulunması, İş İdaresini tercih etmesi ve bölüme daha düşük ÖSS puanı ile girilmesinin olanaklı olması yönünden değerlendirilebilir.

Açıköğretim Fakültesi'nde 45 ve daha ileri yaş diliminde bulunan yetişkin - yaşlı öğrencilerin 45 yaş sonrasındaki dağılımı ise Tablo 4'de özetlenmiştir.

TABLO 4: 45 ve Daha İleri Yaş Diliminde Bulunan Yetişkin - Yaşlı Öğrencilerin, 45 ve Sonraki Yaş Dilimine Göre Dağılımları

Yaş Dilimleri	1982 - 1990 Öğretim Yılı	1989 - 1990 Öğretim Yılı
45 — 49	1307	266
50 — 54	158	63
55 — 59	89	22
60 — 64	46	13
65 — 69	43	4
70 — 80	19	3
80 ve üzeri	5	1
TOPLAM	1667	372

Bu sayıdaki yetişkin - yaşlı öğrencilerden 1989 öğretim yılı sonuna kadar 156'sı lisans ve önlisans derecesi ile mezun olmuştur. Mezun olan öğrencilerin aktif yetişkin - yaşlı öğrenci sayısına oranı ise %10 dolayındadır.

Türkiye'de normal olarak üniversiyete girme yaşı 18 olarak düşünüldüğünde, 45 yaş ve daha ileri yaş diliminde olan insanların Açıköğretim Fakültesi'ne, kayıt olmaları ilgi çekici olması gerekir

diye düşünmek gerekmez mi? Bu soru ile ilgili olarak ülkemizdeki yetişkin - yaşlı öğrenci dağılımları, çalışmanın önemini vurgulaması açısından dikkat çekicidir.

Türkiye'de 1989 - 1990 öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında 40 yaş ve daha ileri yaş diliminde (ÖSYM istatistikleri bilgilerinde 45 yaş dilimi yer almamıştır) toplam 7471 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır. Bu sayı 1989 - 1990 öğretim yılında kayıtlı bulunan tüm öğrencilerin yüzde birinden çok az fazladır. Eşdeyişle, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına devam eden her 100 öğrenciden biri 40 yaşında ya da 40 yaşın üzerindedir. Yükseköğretim kurumu kavramını da önlisans, lisans ve lisans sonrası (master, doktora) kurumlarını kapsamaktadır. 40 ve daha üzeri yaş diliminde bulunan 1989-1990 öğretim yılı yükseköğretim öğrencilerinin %13.7'si (1025) kız, %86.3'ü ise (6446) erkektir. Bu öğrencilerden ise sadece 5146'sı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne kayıtlı bulunmaktadır (Ancak bu sayıya AÖF'e kayıtlı olup 1989 - 1990 öğretim yılında kayıtlarını yenilemeyen öğrenciler dahil edilmemiştir. Bu öğretim yılında kayıtlarını yenilemeyen, her yaş diliminden 10.136'sı kadın, 18.217'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 28.353 AÖF öğrencisi bulunmaktadır).

5146 öğrencinin ise yaklaşık %10'u (580'i) kız, %90'ı (4566'sı) erkektir. Eşdeyişle, 1989 - 1990 öğretim yılında 40 ve daha üst yaş diliminde bulunan öğrencilerin Açıköğretim Fakültesi toplam öğrenci sayısına oranı %22'dir. Üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin yaşlara göre dağılımı ise; 16 yaşın altında 577, 16 yaşında 5011, 17 yaşında 35.195, 18-25 yaşında 516.900, 26-30 yaşında 81.936, 30-34 yaşında 22.357, 35-39 yaşında 16.053'dür. (ÖSYM, 1990, s. 35).

Yetişkin - yaşlı öğrenciler «Uzaktan Öğretim Sisteminde Yaşlı Mezunlar ve Karşılaştırmalı Bir Çalışma» konusunda, kendilerinin fakülte ile ilgili görüşlerini, Açıköğretim Fakültesi'nde kazandıkları deneyimleri ile ilgili kanılarını elde etmeyi amaçlayan bir soru karşısına deneklerin aynı bir kağıda yazdıkları yanıtlardan bazılarında burada yer vermek oldukça yararlı olacaktır (*). Çünkü bu yıllarda İngiliz Açık Üniversitesi Yaşlı Öğrenciler Araştırma Grubu'nun yapmış olduğu çalışmalar doğrultusunda benzer, bazen de farklı

(*) Bu konudaki çalışma, International Council for Distance Education kuruluşunun Kasım 1990'da Caracas, Venezuela'daki toplantısında sunulmak üzere hazırlanmıştır.

yanıtlar alınmıştır. İşte bu yönlerin sergilenmesi yetişkin - yaşlı öğrencilerin Açıköğretim Fakültesi'nin kendilerine hangi konularda ne gibi bir doyum sağladığı konusundaki düşünce ve kanıtlara açıklık getirecektir.

Önceki bölümlerde yetişkin - yaşlı diye adlandırdığımız toplumsal grup üyeleri «Üçüncü Yaş Üniversitesi» kavramı altında Fransa, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Japonya vb. 160'ın üzerinde ülkede eğitimlerini tamamlamakta olduğu belirtilmiş ve İngiltere, Fransa ve Almanya'daki uygulamalara ilişkin ayrıntılı bilgiyi kapsayan örnekler verilmişti. Ülkemiz uzaktan öğretim sisteminde eğitimlerini tamamlamak için girişimde bulunan 45 yaş ve daha ileri yaş diliminde bulunan yetişkin - yaşlı öğrencilerin fakülte eğitim yıllarına ve fakülteye ilişkin düşüncelerini yansıtan mektuplar incelendiğinde aşağıdaki gruplamalarda belirtilen ifadeler yer almaktadır.

• Açıköğretim Fakültesi yetişkin - yaşlı öğrenciler fakültedeki yılları süresince kendilerine olan güvenleri artmış, bu anlamda psikolojik doyum elde etmişlerdir.

• Yetişkin - yaşlı öğrenciler, Açıköğretim Fakültesi'nin öğrencilerden öte toplumun genel kültür düzeyinin artmasında olumlu katkılarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

• Yetişkin - yaşlı öğrenciler, kendilerinin kendilerine olan ve toplumun kendilerine olan saygınlığında artmasında bu sürecin olumlu yönde artmasında etkisini görmüşlerdir.

• Yetişkin - yaşlı öğrenciler, Açıköğretim Fakültesi olmaksızın geçmişte yarım kalan eğitimlerini tamamlama olanağı bulamayacakları düşüncesindedirler.

• Daha önce duydukları, ancak bir düşünce ileri sürüp yeterince tartışmadıkları enflasyon, GSMH, ekonomik kalkınma, büyüme vb. branş kavramlarını tartışabilecek düzeye geldiklerini belirtmişlerdir.

• Uzak - yakın çevrelerinde birçok kişiyi AÖF'e yönlendirecek olumlu düşünceleri vardır.

• Öğrendiklerini pratiğe aktarabilecek şeyler olduğunu örgün bölümlerde ise bu aktarmanın daha güç olduğunu belirtmişlerdir.

• Ekonomik ve toplumsal gelişmeleri daha fazla anlamaya ve yorumlamaya bu fakülte'deki eğitimleriyle yöneldiklerini vurgulamışlardır.

• Okumanın yaş olmadığını anlamış, kendilerine ve çevrelerine kanıtlamışlardır.

• Toplumda aktif, katılımcı olabilmek için güven kazanmışlardır.

• AÖF'li olmanın kendileri için bir onur kaynağı olduğuna düşünceleri arasında yer vermişlerdir.

SONUÇ

Açıköğretim Fakültesi ile ilgili kanı ve düşüncelerden de anlaşılabilir gibi Türk eğitim sistemine yeni bir boyut getirerek, ülkemizde eğitim fırsatını çeşitli nedenlerle yitirmiş, bu nedenlerle de, yaşamda çeşitli zorluklarla karşılaşarak, bir yüksek eğitim yapamamanın ezikliğini yaşayan insanlara, ekonomik, kültürel, psikolojik düzeyde sahip olduğu iletişim gücü ile toplumsal olgu ve olaylar karşısında katılım; paylaşma duygusu kazandıran Açıköğretim Fakültesi'nin, yetişkin - yaşlı öğrencilere sayısız yararlar sağladığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerin bir bölümü; ilerleyen yaşlarına (başlangıçta sadece diploma alma amacı taşımalarına) karşın, diploma almaktan öte kendilerini tamamlamak Açıköğretim'deki deneyimleri süresince, kendilerine güven duymak, uzak - yakın toplumsal çevrede saygın bir konum elde etmek, ekonomik açıdan belli bir rahatlama sağlamış olmak, boş zamanlarını daha etkin geçirmiş olmak ve en önemlisi yaşama yeniden bağlanmak gibi nedenlerle Açıköğretim'i tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu nedenler, İngiliz Açık Üniversitesi yaşlı öğrencilerinin devam nedenleri ile çok farklılık göstermemektedir. Ancak Türk uzaktan öğretim sistemine dahil olanların büyük oranının, bu yaşlarına karşın üniversiteli olmaktan dolayı, yakın ve uzak toplumsal çevrelerinde konumlarının pozitif yönde bir gelişme kaydettiği vurgulanmaktadır.

Ülkemiz uzaktan öğretime kaydolmanın tek şartının lise mezunu ve ÖSYM'ce yerleştirilmesi zorunluluğu olduğu hatırlanırsa, bu yaş diliminde bulunanların özellikle 50 yaş ve daha sonrasında

Açıköğretim Fakültesi'nin onlar için ne anlam taşıdığı konusunda belirtilen düşünceler ayrıcalıklı öneme sahip olmalıdır. Oysa, İngiltere ve diğer ülkelerde, ülkemizdeki gibi (bir anlamda) ağır kaydolma koşulları yoktur. İleriki yıllarda, AÖF'de geliştirilen diğer program alanları lise diploması mezuniyeti ve ÖSYM sınavını kazanma koşulu gibi kayıt esası getirmeyebilir. Eşdeyişle, farklı ve toplumun öncelikli gereksindiği alanlarda sertifika programları düzenleyip, difeyen yetişkin-yaşlı'nın, kendinin eksik yönlerini tamamlamasına olanak tanıyabilir.

Bu bağlamda «Üçüncü Yaş Üniversitesi» kavramının, ülkemiz açısından yorumlanması, ülke nüfusunun %15'ini oluşturan toplam 9.000.000 yetişkin-yaşlı'nın, (isteyen ömürlerinin geri kalan kısmında), kendilerini toplumdan soyutlamalarına olanak vermeyecek uygulamalardan biri olan eğitim alanına yönelterek, hem kendi gelişimlerini değerlendirmek hem genç nesillere örnek olarak, hem de, genç nesil ile aralarındaki boşluğun daha da daralmaması konusunda çaba harcayacağı bir kavram olarak «Üçüncü Yaş Üniversitesi» proje ya da örgütlenmesi altında geniş ölçekli uygulamalara gidilmelidir. Şimdilerde bu hareketi başlatabilecek tek kuruluş, Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan öğretim uygulamasını sergileyen Açıköğretim Fakültesi'dir. Bu konuda yetişkin-yaşlıları ilgi alanı olarak seçen devletin ilgili kurumları ve gönüllü kuruluşlar, bu konuda Anadolu Üniversitesi'nden, bur istekte bulunmaları ve isteklerini gerçekleştirmede Anadolu Üniversitesi'ne maddi ve manevi destek sağlama konusunda güvence vermeli, desteklemeli ve uyumlu işbirliği ortamları yaratmalıdırlar.

Anadolu Üniversitesi de, konu ile ilgili uzman, eğitimci, teknik ve bürokratik yetkililer ile (asgari müştereklerde) anlaşarak «yetişkin-yaşlı» toplum grupları için bir proje hazırlamak üzere, bu konuda çalışmalara şimdiden başlamalıdır.

Konu ile ilgili olarak yapılacak kuramsal ve proje çalışmalarında, dünyadaki diğer üçüncü yaş üniversitelerinin örgütsel mali, yönetsel ve işleyiş yapıları analiz edilmeli, ülkemiz toplumsal yapısına en uygun düşecek modeli şimdiden geliştirmeye adım atılmalıdır. Bu konudaki çalışmalarda uluslararası diğer üniversite, kamu ve özel kuruluşlarla, her düzeyden ilişkiye geçilmelidir. Yapılacak proje çalışmalarında «yetişkin-yaşlı»ların sorunları ile eğitime gereksinme duydukları alan ve yapacakları eğitimi, uygulamaya aktarabilecek konu araştırması zaman geçirilmeden yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı Resmi Bilgiler (1990).
- ALLMAN, P. (1980). **Adult Development: An Overview of Recent Research**, University of Nottingham, Department of Education, United Kingdom.
- ALLMAN, P. (1982). «New Perspective on the Adults An Argumant for Lifelong Education», **International Journal of Lifelong Education**, Vol: 11, Palmer Press, Sussex, United Kingdom.
- AnaBritannica Dünya Ülkeleri**. (1987). Ana Yayıncılık, İstanbul.
- AnaBritannica Karşılaştırmalı Ulusal İstatistikler**. (1986). Ana Yayıncılık, İstanbul.
- BILSTON, B. (1989). «Teaching the Older Learner», **Adults Learning**, Vol. 1, Num. 1, September Issue, London, United Kingdom.
- BIRREN, V. E. ve SCHAEIE, K. W. (1977). **The Handbook of the Psychology of Aging**, Van Nostrand, New York, USA.
- BOON, J. ve ENCKEVORT, G. (1988). «Students of the Open University of the Netherlands Developments 1984-1988», G. Van ENCKEVORT ve H. C. de WOLF (Ed) **The Open University of the Netherlands: Facts and Developments** içinde, OU/NL Center for Educational Technology Department for Research and Evaluation, Heerlen, August 1988, The Netherlands.
- CENTRAL STATICAL OFFICE. (1982). **Social Trends 12 HMSO**, London; «White House on Aging», (1981). **Chartbook on Aging in America**, The United States Government Printing-Office, Washington D.C'den aktaran Kelly, P.; CUTRESS, N., PALMER, F. (1988). «Distance Education anr the Older Students», in **Developing Distance Education**, Sewart, D. and Daniel, J. S. (ed) 9-16 August, 1988, Subtimed Papers to the 14 the ICDE World Conference, Oslo, Norway.
- CLENNEL, S. ve Diğerleri. (1984). **Older Students in the Open University**, Regional Academic Services, Open University, United Kingdom.
- CLENNEL, S. (ed). (1987). **Older Students in adult Education Regional Academic Services**, The Open University, United Kingdom.

- CLENNEL, S. (1988). «Older Students in Adult Education», **ICDE Bulletin**, Vol. 17, May Issue, Lanchashire, United Kingdom.
- DEMİRAY, U. (1987). **Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Eğilimleri**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayınları, Yayın No: 252/121.
- DEMİRAY, U. (1988). **Açıköğretim Fakültesi İlk Mezunları**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayınları, Yayın No: 008.
- GLENDENNING, F. (1976). «Lifelong Education and Over 60's», in JONES, S. (ed). **Liberation of the Elders**, Beth Jonshon Foundation Department of Adult Education, University of Klee, Stoke - on Trent.
- HÜRRİYET GAZETESİ. (1990). «Üçüncü Kuşak Üniversitede», **Hürriyet Gazetesi**, İstanbul, 24. 3. 1990.
- KELLY, P., CUTRESS, N. ve PALMER, F. (1988). «The Support Needs of Older Students», **Open Learning**, February Issue, London, United Kingdom.
- KELLY, P. (1989). «Opportunities for Older Students: Older Students in the Open University», **International Journal of Distance Education**, Vol. 10, Num. 1, Dealing University Press, (Australia.
- KILIÇCI, Y. (1989). «Yaşlılığın Uyum Sorunları», **Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, Sayı 3, Yıl 1988.
- LASLETT, P. (1980). «Educating Our Elders», **Society**, March Issue, USA.
- MIDWINTER, E. (1982). «Age is Opportunity: Education and Older People», **Policy Studies in Aging**, Number 2, Center for Policy on Aging Press, London, United Kingdom.
- MIDWINTER, E. (1984). **Mutual Aid Universities**, Croom Helm Publication, London, United Kingdom.
- MOLES, A. (1980). **Education and Elderly: Research Perspective on Aging**, Age Concern Research Unit, London, United Kingdom.
- MORRISON, V. (1982a). **Older Student Background and Experience Initial Findings**, Open University, SRD Paper, February, Number 44, Milton Keynes, United Kingdom.

- MORRISON, V. (1982b). **Older Students in Open University**, the Open University SRD Papers, January, Milton Keynes, United Kingdom.
- MOORE, G. M. (1987). «University Distance Education of Adults», **Teach Trends**, Vol. 32, Num. 4, September, Published by AECT, USA.
- NORTON, D. (1984). «USA in Britain: Developments and Testimonies», **Culture, Education and Society**, Vol. 38, Num. 1, London, United Kingdom.
- ÖSYM. (1990). **1989-1990 Öğretim Yılı İstatistikleri**, Yay., No: 1990-3, Ankara.
- RADICE, G. (1987). «Citizen's Right to Learn For All Adults», **Sesame**, May-June Issue 6, Open University, Milton Keynes, United Kingdom.
- ROSSBERG, Evelyn. (1984). «Zeitschrift ans der Bundes republick Deutschland 'Die Uni der Senioren' **Scala**, Nr. 7-8, 1984, 7999 E. özetleyerek çeviren Cevat ALKAN, (1984). «Yetişkinler Üniversitesi: Frankfurt Yetişkinler Üniversitesinde 600 Öğrenci», **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 17, S. 1-2, Ankara.
- TOKARSKI, W. (1987). «Leisure and Life Styles of the Elderly: Outline of a Research Programme», **European Journal of Education**, Volume 22, Number 3/4.
- University of the Air - Japan** (1986). Tokyo.
- WONG, T. A. (1987). **A Study of Students in Part - time Degree Studies at the University of Saskatchewan**, Saskatchewan University Publications, Canada.
- WOODLEY, A. (1983). **The Older the Better**, Open University, Internal Paper, Milton Keynes, United Kingdom.

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN SÖZEL İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

«Eskişehir İlinde»

Doç. Dr. Süleyman ERİPEK(*)

Giriş

Ülkemizde işitme engelli çocukların eğitimleri sağır- larında yoğunlaşmaktadır. Bunun yanısıra bazı bölgelerde normal okulların bünyesinde özel sınıflar bulunmaktadır. Ayrıca oldukça sınırlı sayıda bir grup işitme engelli çocuk normal okulların normal sınıflarına devam etmektedir.

1988-1989 öğretim yılında ülkemizde 2 8sağır- lar okul ve 2 ağır işitenler okulu bulunmaktadır. Sağır- lar okullarının tamamı yatılıdır. Ancak okullara gündüzlü devam eden öğrenciler de bulunmaktadır. Bu okullarda ilkokul düzeyinde eğitim yapılmaktadır. Bazı okullarda hazırlık sınıfları bulunmaktadır. Yine bazı okullar, da ilkokul sonrası meslek eğitimi veren ortaokullar bulunmaktadır. Bu okullara yaklaşık 6.500 öğrenci devam etmektedir. Normal okullar bünyesinde açılan 54 sınıfa ise yaklaşık 600 öğrenci devam etmektedir (Özsoy, 1989). Normal okulların normal sınıflarına devam eden öğrenci sayısı kesin olarak bilinmemektedir.

(*) Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

İşitme engelli çocukların bir bölümünün özel sınıf ya da normal sınıflara yerleştirilmeleri, kaynaştırma ilkesinin uygulanması çabalarının yanısıra sağır okullarının mevcut gereksinimi karşılayamamasından kaynaklanmaktadır. Nitekim zorunlu eğitim çağına gelmiş pek çok işitme engelli çocuk bu okullara girebilmek için sırada beklemektedir. Ayrıca bazı bölgelerde gezici öğretmenlik uygulamasına benzer bir uygulamayla konuyla ilgili uzman ya da öğretmenler bu sınıfları ziyaret ederek sınıf öğretmenlerine gerekli yardımda bulunmaktadırlar.

Bu uygulamaların yaygınlığı bölgelere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu yönüyle Eskişehir bölgesi belki de ülkemiz genelinde bu uygulamaları tipik olarak yansıtan bölgelerin başında yer almaktadır. Eskişehir'de işitme engelliler için biri Anadolu Üniversitesi bünyesinde olmak üzere iki okul bulunmaktadır. Bunlardan Üniversite bünyesinde olan İÇEM'de (İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi) kaynaştırma programı uygulanmaktadır. Bu okullara toplam 271 öğrenci devam etmektedir. Mevcut 5 özel sınıfa devam eden öğrenci sayısı 36, normal sınıflara devam eden öğrenci sayısı ise 29'dur.

Problem

Ülkemiz örneğinde de olduğu gibi, işitme engelli çocuklara özel eğitim olanakları çeşitli eğitsel düzenlemeler içerisinde sağlanmaktadır. Son yıllarda kaynaştırma yaklaşımı içerisinde işitme engelli çocukların mümkün olduğuncaya normal ortamlarda eğitilmeleri bir ilke olarak benimsenmiştir (Northern, 1984). Böylece işitme engelli çocukların topluma uyum sağlayabilmeleri, sözlü iletişim becerileri kazanabilme ve geliştirebilmeleri daha kolaylıkla mümkün olabilmektedir (Gearheart, 1984; Ling, 1978). Çünkü normal eğitim ortamlarında sözel iletişim daha yoğun olmaktadır.

Ülkemizde işitme engelli çocukların sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu konuda yalnızca Özsoy (1979) tarafından sağır okullarının 6. sınıflarına devam eden öğrenciler üzerinde yapılmış bir araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte Türkiye'de Eskişehir Sağır Okulu'da dahil dokuz sağır okulu ve bu okulların 6. sınıflarına devam eden 271 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tamamı araştırmanın kapsamına alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin sözel iletişim becerileri 20 tam puan üzerin-

den değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda en yüksek puan 18, en düşük puan 2, ortalama puan 6,32 ve standart sapma 3.54 bulunmuştur.

Araştırmanın yapıldığı tarihten günümüze, sağırılar okullarında bireysel ve grup işitme araçlarının zenginleştiği, kullanımlarının daha yaygınlaştığı, resmen öngörülen sözlü iletişim (oral) yönteminin daha etkin bir biçimde uygulandığı gözlenmektedir. Bunun yanı sıra özel sınıf ve normal sınıf düzenlemeleri giderek yaygınlaşmaktadır. Ancak bugüne değin bu eğitsel düzenlemelerin işitme engelli çocukların sözlü iletişim becerilerine etkileri henüz araştırma bulgularına dayalı olarak değerlendirilebilmiş değildir. Araştırma önerisi bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

Amaç

Araştırmanın temel amacı, 1989 yılında Eskişehir ili merkezinde özel sınıf ve normal sınıflara devam eden işitme engelli öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin değerlendirilmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğrencilerin sözel iletişim beceri düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin sözel iletişim beceri düzeyleri buldukları sınıf türüne göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Denekler

Araştırma kümesi, Eskişehir ili merkezinde 1989 yılında özel sınıflara devam eden, işitme kaybı 90 dB ve daha yukarı, 8-12 yaş grubunda olan işitme engelli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu gruba giren öğrenci sayısı özel sınıflarda 20, normal sınıflarda 11 olmak üzere toplam 31'dir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada, öğrencilerin sözel iletişim beceri düzeylerine ilişkin elde edilecek bulgulara açıklık getirebilmek amacıyla, araştırma kümesini oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, işitme kaybı, işitme aracı kullanma durumu baba ve annenin öğrenim düzeyi ve sınıf dışında destekleyici hizmetlerden yararlanma durumları belirlenmiştir.

Öğrencilerin sözel iletişim becerilerini belirleyebilmek için dudaktan anlama (DA) ve konuşmanın anlaşılabilirliğine (KA) ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu amaçla ön denemeye geliştirilen 10 soruluk test, öğrencilere sözel olarak sorulup yanıtları teyp bandına kaydedilmiştir.

Banda kaydedilen öğrenci yanıtları iki kişilik bir jüri tarafından yarı yarıya dinlenerek DA ve KA puanları verilmiştir. Puanlar 10 üzerinden verilmiştir. Öğrencilerin kesin DA ve KA puanları iki jüri üyesinin verdiği puanların ortalamaları alınarak bulunmuştur. Daha sonra kesin DA ve KA puanların toplanarak toplam puan (TP) elde edilmiştir.

Araştırmada dudaktan anlama, konuşmanın anlaşılabilirliği ve toplam puanların ayrı ayrı dağılımları yapılmış, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin DA ile KA puanları; özel sınıf öğrencilerinin TP ile normal sınıf öğrencilerinin TP arasındaki farklılığı test etmek için z Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Deneklerin Özellikleri

Bir önceki bölümde değinildiği gibi işitme engelli öğrencilerin toplam sayısı 31'dir. Bunların 20'si özel sınıflara, 11'i ise normal sınıflara devam etmektedir.

Özel sınıflardaki öğrencilerin 12'si erkek, 8'i kız; normal sınıflardaki öğrencilerin 7'si erkek 4'ü kızdır.

Her iki grupta da öğrencilerin çoğunluğunu 8-9 yaşlarında olanlar oluşturmaktadır. Özel sınıflara devam eden öğrencilerin 15'i, normal sınıflara devam eden çocukların 6'sı bu yaşlardadır.

Öğrencilerin işitme kayıplarının aritmetik ortalaması, özel sınıflarda 111 dB, normal sınıflarda 113 dB dir. (*)

Öğrencilerin çoğu her iki kulağında da işitme aracı kullanmaktadır. Özel sınıflarda 5, normal sınıflarda bir öğrenci işitme aracı kullanmamaktadır.

(*) Ölçümler ve ortalamaların hesaplanması Anadolu Üniversitesi Mediko Sosyal Öğrenci Hastanesi odyoloğu Hülya Ayderman tarafından gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi dönemde özel sınıf öğrencilerinden 4'ünün, normal sınıf öğrencilerinden 2'sinin anne ya da babası Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezinde aile eğitimi programlarına katılmışlardır. Yine özel sınıflardaki öğrencilerin 3'ü, normal sınıf öğrencilerin 4'ü haftanın belirli günlerinde Rehberlik ve Araştırma Merkezinde gerçekleştirilen sınıf çalışmalarını destekleyici bireysel eğitim programlarına katılmaktadırlar.

Sözel İletişim Becerileri

1. Öğrencilerin dudaktan anlama (DA), konuşmanın anlaşılabilirliği (KA) ve toplam (TP) puanlarına ilişkin genel bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1
Dudaktan Anlama, Konuşmanın Anlaşılabilirliği ve Toplam Puanlar

	DA	KA	TP
En Yüksek Puan	8	8	16
En Düşük Puan	0	0	0
Ortanca	3	2	5
Ortalama	2.90	1.94	4.84
Standart Sapma	2.60	2.08	4.62

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin sözel iletişim becerileri genellikle düşük bulunmuştur. DA ve KA puanları tam puan 10 olan öğrenci çıkmamıştır.

Öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin genellikle düşük olması çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Bunların başında, okul öncesi dönemde doğrudan çocukların ya da ailelerin düzenli ve sürekli bir eğitime tabi tutulmamaları gelmektedir. Bu eksikliği ilerideki okul yıllarında telafi etmek oldukça güç olmaktadır. Bunun yanında özel sınıflarda grup işitme araçlarının bulunmaması, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin özel olarak yetişmemiş olmaları, olumsuz etmenler olarak dikkati çekmektedir.

Ancak, konunun Türkiye'deki geçmişi gözönünde bulundurulduğunda, günümüzde işitme engelli öğrencilerin çoğunun işitme

aracı kullanması, pek çok işitme engelli çocuğun normal sınıflara devam etmesi, işitme engelli çocukların eğitimi alanına öğretmen yetiştiren programların açılmış ve mezunlarını vermeye başlamış olması, daha önemlisi toplumda işitme engelli çocukların gerekli koşullar yerine getirildiğinde sözel iletişim becerileri kazanabileceklerine ilişkin inancın giderek yaygınlaşması, geleceğe daha iyimser bakılmasına neden olmaktadır.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin DA ve KA puanları ayrı ayrı değerlendirildiğinde DA puanları biraz daha yüksek gözükmektedir. Ancak uygulanan z Testinde ortalama arasındaki fark 0.05 düzeyinde manidar bulunmamıştır.

2. Özel sınıflara devam eden işitme engelli öğrencilerin toplam puanları ile normal sınıflara devam eden işitme engelli öğrencilerin toplam puanları Çizelge 2'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Çizelge 2
Özel Sınıf ve Normal Sınıf Öğrencilerinin
Toplam Puanları

	Özel Sınıf	Normal Sınıf
En Yüksek Puan	13	16
En Düşük Puan	0	0
Ortanca	3	4
Ortalama	3.95	6.45
Standart sapma	4.47	3.32

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, normal sınıflara devam eden öğrencilerin sözel iletişim becerileri özel sınıflara devam eden öğrencilere göre daha yüksektir. Nitekim uygulanan z Testinde toplam puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde manidar bulunmuştur.

Bu durum normal sınıflarda sözel iletişim ortamlarının daha yoğun ve zengin olmasıyla açıklanabilir. Bunun yanında, normal sınıflara devam eden işitme engelli öğrencilerde işitme araçlarının daha yaygın olarak kullanılması, ailelerin eğitim düzeylerinin nisbeten daha yüksek olması olumlu etmenler olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Araştırma oldukça sınırlı sayıda bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, elde edilen bulgular uyarınca şu önerilerde bulunulabilir.

1. İşitme engelli çocuklara mümkün olduğuncaya erken yaşlarda özel eğitim olanakları sağlanmalı.

2. Özel sınıflar normal sınıflarla birlikte ortak eğitim programları düzenlemeli ve uygulamalı.

3. Normal sınıflara devam eden öğrenciler için gezici öğretmenlik ya da kaynak oda hizmetleri düzenlenmeli.

4. Özel sınıflara grup işitme araçları sağlanmalı,

5. Sınıf öğretmenlerinin özel olarak yetiştirmeleri sağlanmalı.

6. Özel sınıflarda uygulanmakta olan özel eğitim programları yeniden gözden geçirilmeli.

Kaynakça

Gearheart, B.R. ve M.W. Weishahn. **The Exceptional Student In the Regular Classroom**. U.S.A.: Times Mirror/Mosby, 1984.

Ling, D. ve A.H. Ling. **Aural Habilitation**. U.S.A.: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc, 1978.

Northern, J.L. ve M.P. Downs. **Hearing In Children**. U.S.A.: Williams and Wilkins, 1984.

Özsoy, Yahya. «Türkiye'de Sağırlar Eğitiminde Sözlü İletişim Yönteminin Etkililiği», Ankara: Yayınlanmamış araştırma, 1979.

Özsoy, Y., M. Özyürek ve S. Eripek. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayınları, 1989.

EGİTİM İLETİŞİMİ KAVRAMI VE SİSTEM YAKLAŞIMI AÇISINDAN EGİTİM İLETİŞİMİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLER

EGİTİM İLETİŞİMİ KAVRAMI VE TANIMI

İçinde yaşadığımız 20. yüzyılın insanı, gelişen kitle iletişim araçları, bu araçlarla gönderilen ileti bombardımanları, nüfusu hızla artan bir yaşam ortamında, otomasyonla insanın teknolojiye bağımlı kaldığı toplum yaşamı içinde bulunmaktadır. Aile kurumundan örgütlere, yönetimlere kadar birey olarak insan, bu tür ortam içinde yaşamını sürdürmektedir.

Yaşamını sürdürdüğü ortamda ne olursa olsun iki birim, iki birim arasında da gerçekleşen bilgi söz konusudur. Bilginin var olması, ileti olgusunun varlığını göstermektedir. Başka deyişle, iletişim olgusunun varlığının ve işleyişinin ana ögesi, her zaman bilgidir (1).

Yaşamda herşey iletişim olgusuna girmektedir. Nefes alışverişinin sonunda, vücudun oksijen alıp karbondioksit vermesi süreci; doğada toprağın belli zamanlarda yağmura olan gereksinmesi; arının çiçek etrafında dans etmesi iletişim olgusu içindedir.

(1) WILBUR SCHRAMM, «İnsansal Haberleşmenin Doğası», A.Ü. SBF Dergisi, Çev: ÜNSAL OSKAY, Cilt: XXIII, No: 1, Ankara: 1968, s. 432.

Bunun içinden insan iletişimi (human communication) çekip çıkartıldığında, durum farklılık göstermektedir. İnsanın biyolojik bir varlık olduğu gibi, kültürel ve toplumsal bir canlı olması farklılığın nedenini oluşturmaktadır. Bu durumda insan iletişiminin, insanların gerçekleştirdiği bir şey olması nedeniyle, kendi başına bir yaşamı olmadığı söylenebilir.

İnsan kültürel ve toplumsal bir canlıdır. Böyle olunca toplumsal ve kültürel olarak iletişim amaçları: ortak bilgilerin paylaşımı, yeni bireylerin yetişmesi, toplumsal rollerin öğrenilmesi, sanatsal biçimlerin yaratılmasına; birçysel olarak: insanın kendisini anlatılması, bilgi ve becerilerin elde edilmesidir. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, insanlar arasında kişilik bilgisinin sağlandığı iletişim sürecinden söz edilmelidir. Başka deyişle eğitim iletişimi olgusuna bakılmalıdır. Bu durumda eğitim iletişimi, **insanlar arasında kişilik bilgisinin sağlandığı iletişim süreci**, olarak tanımlanabilir (2).

Eğitim iletişimi, insanın içinde bulunduğu yaşama ortamında, her durumda söz konusudur. Örgütlerde yöneten-yönetilen; hukukta yargılayan-yargılanan; siyasal ortamda siyasetçi-yurttaş; ekonomide satıcı-alıcı; okulda öğretmen-öğrenci; ailede yetiştiren-yetişen vb. Tanımlanan eğitim iletişiminin yapıyı ŞEKİL-1'deki çizimle gösterilmektedir.

KİŞİLİK —————→ İLETİŞİM —————→ KİŞİLİK

ŞEKİL-1: Eğitim İletişimi

Eğitim iletişimi insanı amaçladığından bir süreç içinde ele alınması gerekliliğini birlikte getirmektedir. Bu durumda eğitim iletişiminin tanımı şu şekilde geliştirilebilir. Eğitim iletişimi, **kaynak kişilik tarafından oluk, ileti, iletişim araçları kullanılarak, alıcı kişilikte amaçlı olarak istendik yönde kişilik bilgisi sağlama ve kişilik bilgisini geliştirme sürecidir.**

- (2) Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: DENİZ GÜLER, Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları ile Bir Model Önerisi. (Yayımlanmamış Doktora Tez). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mart: 1990, s. 48-57, 102-119; Eğitim İletişiminin İşlevsel Boyutları ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi için bkz: A. HALUK YÜKSEL, «Atatürkçü Düşünce Sistemine Dayalı Eğitim Anlayışı ve Eğitim İletişimi», *Kurgu (Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi)*, Sayı: 5, Eskişehir: 1988; MURAT BARKAN, *Eğitim Amaçlı İletişim ve Videonun İşlevleri*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde Örgütsel Uygulama Model Önerisi, Anadolu Üni. AÖF Yayınları, Eskişehir: 1988.

EĞİTİM İLETİŞİMİ SÜRECİ

Tanımlanan eğitim iletişimi kavramına açıklık getirmek amacıyla öncelikle süreç sözcüğünü tanımlamak ve bu süreç içinde yer alan temel öğelerin neler olduğunu incelemek gerekir.

Süreç, «zaman içinde sürekli değişen bir olgu; süregelen herhangi bir durum» olarak tanımlanmaktadır (3). Bu durumda süreç içinde olanlar durağan değil, etkin ve sürekli gelişim içindedir. Süreç içinde bulunan öğeler birbirleriyle sürekli bir ilişki içindedir ve her bir öğe, diğer öğeleri tümüyle etkiler.

Eğitim iletişimi süreci içinde yer alan temel öğeler iletişim sürecinde yer alan temel öğelerle koşutluk göstermektedir. Sözü edilen temel öğeler; kaynak kişilik, oluk, ileti, kodlama (encode)-kodaçma (decode), araç, alıcı kişiliği, etkileme ve yansımadır (feedback).

a. Kaynak Kişilik

Genelde iletişim süreci yapısı gereği bilgi, düşünce ve tutumu iletmek isteyen kaynakla başlar. Kaynak en yalın anlamıyla «iletiyi gönderen» dir (4). Hangi iletişim süreci ele alınırsa alınsın, başlama birimi kaynaktır. Bu tek bir birey ya da televizyon programında olduğu gibi birlikte çalışan bireyden oluşabilir.

Kaynak aktarmak, iletmek istediği bilgiyi, duyguyu, belirli ilkelere, kurallara göre düzenler. Kişilerarasında dil, mimik ve jestler; sözü iletişimde kullanılan sözcükler; kitle iletişimde ise, kitle iletişim araçları kullanılarak iletişim gerçekleşmektedir. Kaynağı etkileyen birçok etken vardır. Bunlar: kaynağın iletişim becerisi, tutumları, deneyim-bilgi düzeyi, çevresel-toplumsal, kültürel ve ekonomik etkenlerdir (5).

Eğitim iletişimi sürecinin başlangıç birimi olan kaynağın, iletişimi gerçekleştirmesinde en önemli etkileyicisi, kaynağın kendi kişiliğidir. Başka deyişle, kaynağın kişiliği iletişim biçimini etkiler.

(3) ROGER WILLIAMS, «Genel İletişim Kavram ve Modelleri», Çev: AKIN ERGÜDEN, Kurgu (TÖEF Dergisi), Sayı: 2, EİTİA Yayını No: 217/141, Eskişehir: 1979, s. 282.

(4) s. 284.

(5) DAVID K. BERLO, *The Process of Communication*, Holt Rinehart-Winston, Inc., New York: 1960, s. 41.

Eğitim iletişiminde bulunan insanların toplumsal norm ve değerleri de çok farklı olabilir. Böylece kaynağın kendi kişiliği ile insanların kişiliklerinin biçimlenmesini sağlayan tutumlar, değerler gibi ögeler, doğal olarak kişilerin iletişimine de yansımaktadır.

Kaynağın kişiliği ve iletişimi nasıl gerçekleştirdiği kendi, çevresel-toplumsal ve kültürel durumlarını yansıtan bir ölçüt olarak görülmektedir. Toplumsal yapı içinde bulunan kişilerin, içinde yaşadığı toplumda birtakım rolleri, saygınlıkları ve belirli işlevleri söz konusudur. Bu koşullar insanların iletişimine de yansıtılarak kodlamadan iletişimde kullanılan araç seçimine, kodamadan etkilenmeye ,etkilenmeden yansımaya dek uzayacaktır.

Eğitim iletişimi süreci kaynağın kişiliği ile başladığına göre, kaynak kişilik ailede anne ya da baba kişiliği; okulda retmen kişiliği; örgütlerde kurum kişiliği; televizyon programında programı yaratanın kişiliği olarak gösterilebilir.

b. Oluk (Kanal)

Eğitim iletişimi sürecinde oluk, kaynak kişilikle alıcı kişilik arasında eğitim iletişiminin gerçekleşmesine **neden** olan duygu ve düşüncedir. Bu olgu, iletişim sürecindeki oluk kavramından kullanım amacına göre farklılık göstermektedir.

Anne-baba ve ocuk kişiliklerinin birleştiği ortamda, ileti amaı olarak istendik kişilik bilgisini sağlamak olacağından oluk, bu durumda bireyler arasındaki **sevgi** ve kişiliklere olan **saygı** olacaktır. Bu durum kurumsal olarak ele alındığında oluk **sorumluluktur**. Basamaksal (hierarchy) bir yapıda ise **zorunluluk** olarak ortaya çıkabilir.

c. Kodlama-Kodaçma

Kodlama, bir düşüncenin ,duygunun, tutumun ya da kanının iletme hazır bir ileti biçimine dönüştürülmesidir. Örneğin, polis yolu geçişe kapadığında düdük çalar ve kolunu yukarı kaldırır. Burada kodlama, polisin durdurma eyleminin düdük ve kolun hareketi ile bir ileti biçimine sokulmasıdır. Kaynağın düşüncesi, başkalarının da anlayabileceği bir biçimde ifade edilmesi önemli olan noktadır.

Kodaçma ise, algılanan bir uyarının, başka deyişle iletinin yorumlanarak anlamlı bir biçime dönüştürülmesidir. Yukarıda ve-

rilen örnekte sürücü, kodaçma işlemiyle durması gerektiğini anlar. Eğitim iletişim sürecinde kodlama kaynak kişilik, kodaçmada alıcı kişilik tarafından yapılır.

d. İlet

Kaynak kişilikten alıcı kişiliğe gönderilen ya da iletilen bir düşünce, duygu ya da bilgiye ileti denir. Eğitim iletişimde ileti, istendik hedefler doğrultusunda gönderilir. Yazı yazarken yazı, resim yaparken resim, bir devinimde bulunurken el, kol ve yüz devinimleri, televizyon programındaki içerik, iletilendir.

İletinin amaçlanan etkileri yaratması için uyulması gereken birtakım koşullar bulunmaktadır. Bu koşullar şu şekilde sıralanabilir (6):

İleti;

1. Ereklenen hedefin (alıcının) dikkatini çekecek biçimde kurulmalı ve sunulup dağıtılmalıdır.
2. Anlamı bozmadan aktarabilecek biçimde hem kaynağın hem de hedefin ortaklaşa sahip oldukları yaşam deneyimlerini ifade eden işaretlerle verilmelidir.
3. Hedefte kişilik gereksinimlerini uyandırmak ve bu gereksinimlerin karşılanıp giderilmesi için bir şeyler önermeli, yol gösterilmelidir.
4. Gereksinimlerin giderilmesine öyle bir yol gösterilmelidir ki, bu yol birey kendisinden yapması istenilen tepiyi (response) için harekete geçerken, kendisi hangi grubun içinde bulunacaksa o gruptaki durumuna uygun düşmelidir.

Koşullar gözönüne alındığında ileti ögesi; iletinin dili ve iletinin içeriği olarak iki açıdan ele alınabilir. İleti dili ile, iletinin ulaştırılmasında yararlanılan herhangi bir kod anlatılmaktadır. Burada önemli olan nokta, kişilik bilgisinde eğitim iletişiminin gerçekleşebilmesi için ileti dilinin hem kaynak kişilik, hem de alıcı kişilik açısından anlaşılır bir nitelik taşımasıdır. Örneğin, bebeğin

(6) WILBUR SHCRAMM, "Haberleşme Nasıl İşler", Kitle Haberleşme Teorilerine Giriş (Seçilmiş Parçalar), Derleyen: ÜNSAL OSKAY, 2. Baskı Ank. Üni. SBF Yayınları No: 281, Ankara: 1973, s. 113.

dünyaya geldiği andaki ağlaması «ben yaşıyorum» iletisini vermektedir; kullandığı ileti dili de ağlamadır.

Aslında, kendi içinde başlı başına hiçbir anlam taşımayan, kağıt üzerindeki birtakım şekiller ya da havadaki ses dalgaları yalnız insanlar için ve bir alıcı kişilik tarafından kodaçma (decode) işlemi sonunda **anlam** kazanır. Bir ileti ele alındığında şu noktalara önem verilmelidir. Bunlar ileti kodu, ileti geliştirimi (message treatment) dir (7). Bu durumda ileti, kaynak kişilik tarafından içeriğin bir seçim sürecinden geçirilerek betimlenmesi olarak ele alınabilir.

e. Araç

Eğitim iletişiminde araç, kaynak kişilikle alıcı kişilik arasında iletinin aktarılmasını sağlayandır. Araç kapsamı içine ışık ve ses dalgalarından iletişim araçlarına kadar iletiyi aktaran tüm yollar girer. Eğitim iletişimi süreci içerisinde araç, ya kitle iletişimi (mass communication) ya da kişilerarası iletişimin (interpersonal communication) gerçekleşmesine neden olur.

İletişim sürecinde oluk ve araç eş anlamda kullanılmaktadır. İletişim sürecinde oluk, iletiyi kaynaktan alıcı birime götüren araçtır. Bu durumda oluk, iletişim aracının kendisidir. Eğitim iletişimi sürecinde ise oluk, neden gereksinim duyulduğu sorusuna yanıt arar (8). Başka deyişle, eğitim iletişiminin gerçekleşmesine neden olan duygu ve düşüncedir.

f. Alıcı Kişiliği

Kaynak kişiliğin gönderdiği iletiyi hedef olan birim, eğitim iletişimi sürecinde alıcı kişiliğidir. Alıcı bir kişi, örgütlenmemiş bir grup ya da toplum olabilir. Eğitim iletişim sürecinde etkin ya da istenen anlamda bir iletişimin gerçekleşebilmesi için alıcının kişiliği doğrultusunda nasıl algılayacağını bilmesi gerekir. Genellikle günlük yaşantıda alıcı kişiliğine önem verilmez. Bu nedenle iletinin alıcı tarafından anlayabileceği biçimde kodlanması gözden kaçır. Bunun dışında kaynak kişi ya da kişiler, alıcının ki-

-
- (7) WARREN K. AGEE - PHILIP H. AULT - EDWIN EMERY, **Introduction To Mass Communication**, Harper and Row Publishers, New York: 1985, s. 20.
(8) GÜLER, s. 110.

şiliği, yetenek, özellik ve deneyimlerini gözden geçirir. Örneğin, günümüzde öğretmen, öğrencilerine yalnızca ders anlatmaktadır. Öğrenci kişiliği bu arada önemli değildir. Sene sonunda gözlemlenen ders kitaplarının okul bahçesi içinde yakılması, öğrenci kişiliğinin kazandırılmamasının bir sonucudur. Buna benzer bir durumda, aile içindeki kişilerin ya da toplumda genç-yaşlı arasında görülür. Kuşaklararası çatışma olarak nitelendirilen bu durum aslında, kaynak kişiliğin alıcıyı bir kişilik olarak görememesinden kaynaklanmaktadır.

g. Eğitim İletişiminin Etkileri

Eğitim iletişimi sürecinde, bir anlamda sonuç ve amaç olarak nitelendirilen etkiler, kaynak kişilik tarafından gönderilen iletinin alıcı kişiliğin kişiliğinde, kodaçma sonucu ortaya çıkan değişimlerdir. Alıcının kişiliğinde istendik yönde bir değişim yaratmak, eğitim iletişiminin temel amacıdır.

Eğitim iletişiminin etkinliği, kaynak kişilik tarafından amaçlanan ve süreç sonucunda ortaya çıkan değişimle alıcı kişiliğidir. Dolayısıyla alıcının bilgi, tutum ve davranışlarına etki edilir. Eğitim iletişimine bir süreç olarak bakma açısından, etkinlik önemlidir.

h. Yansıma (Feed-Back)

Genel olarak, alıcının kaynaktan gelen iletiyi yanıtlamasına, yansıma denir. Tanımlanan yansıma aracılığıyla, geri bir merkezle durmaksızın bilgi alış-verişi ile beslenme durumu sağlanmaktadır (9). Kaynak, alıcıdan gelen yanıtı algılayarak, iletilerini bu yanıtı göre değiştirmek amacıyla kullanır. Yansımanın en önemli özelliği, eğitim iletişiminin etkin olup olmadığı konusunda ipucu veren bir ileti biçiminin olmasıdır.

Olumlu ve olumsuz olarak iki türlü yansıma söz konusudur. Olumlu yansıma kaynak kişiliğin amaçlanmış olduğu etkiye ulaştığını, kaynağa bildirici bir nitelik taşır. Buna koşut olarak olumsuz yansıma, alıcı üzerinde amaçlanan etkinin elde edilmediğini gösterir. Yansımanın olumsuz olması halinde, kaynak amaçladığı etkiyi elde edebilmek için davranışlarını ve iletilerini yeniden düzenler.

(9) TOYGAR AKMAN, 2000 Yılma Doğru Sıbernetik, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara: 1988, s. 8.

Yansıma bir başka açıdan da sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada alıcıdan gelen tepkinin kaynağa süresi açısından ele alınır. Bu durumda gecikmeli (delayed) ve gecikmesiz (immediate) yansıma söz konusudur. Eğitim iletişiminin bir süreç olarak ele alınmasında yansıma olarak nitelendirilen alıcının kaynağı yanıtlaması gerçeği yatar. Yapılan açıklamalar doğrultusunda, süreç içindeki ögeler birbirleriyle ilişki içindedir ve etkileşir. Birbirlerinden ayrı düşünülemez.

SİSTEM OLARAK EĞİTİM İLETİŞİMİ

Eğitim iletişiminin bir süreç içinde gerçekleştiğine değinilmiş ve bu süreçte yer alan temel öğelerin neler olduğu açıklanmıştır. Belli işlevi olan bir sistem de, bir süreç içinde geçtiğinden süreç kavramının sistemle yakından ilgisi vardır. Burada sistem kavramının, eğitim iletişimi ile ilişkisinin nasıl olduğu açıklanacaktır.

Sistem, «daha bir bütün oluşturmamış parçaların belli bir etki ortaya çıkarmak amacıyla, belli biçimde bir bütünlük oluşurmalarıdır» (10). Bu tanımın dışında sistemin, çalışma yapılan alanlara koşut tanımlamaları da bulunmaktadır.

Çerçeve, girdi-çıkıtı, karşılıklı bağımlılık sistemin öğelerini oluşturmaktadır. Bu öğeler sistemin genel işleyişinde etkiler (11). Böylece sistem, bir çerçeve ile sınırlı, birbirleriyle karşılıklı bağımlılık içinde bulunan, girdi çıktıları düzenleyen bir yapılanma özelliği gösterir.

Örneğin; anne-baba ve çocuktan oluşan aile, belli amaçlar bu öğelerin birbirleriyle sürekli olarak etkileşimde bulunduğu bir sistem olarak ele alınabilir. Burada belli bir çerçeve söz konusudur. Aile sistemi içinde, girdi-çıkıtı belli amaçlarla düzenlenir. Söz konusu olan amaç, kişilik bilgisinin sağlanmasıdır. Aile içindeki birimler arasındaki eğitim iletişimi, karşılıklı bağımlıdır. Böylece belirtilen tüm öğeleriyle aile, sistemi oluşturmaktadır.

Belli bir işlevi olan sistem, süreç içinde gerçekleşmektedir. Bu durumda, süreç içindeki sistemler belli bir değişim içindedir. Sistem ve kişilik kavramları birbirlerinden ayrı düşünülemez. Sis-

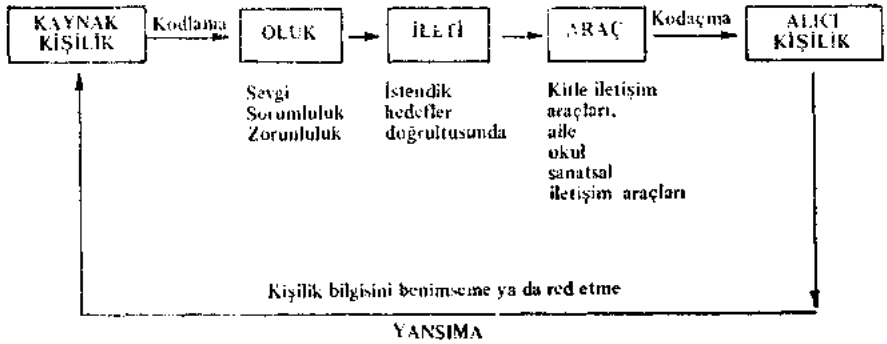
(10) WILLIAMS, s. 299.

(11) Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: İNAL CEM AŞKUN, *Organizasyon Teorileri*, EİTİA Yayınları No: 95, Eskişehir- 1972, s. 93-96

temdeki karşılıklı bağımlılık ögesi, sistemdeki ögeler arasında sürekli bir etkileşimin olduğunu göstermektedir.

Bu durumda, herhangi bir örgüt, ya da grup ister yalnızca işlem, ister yalnızca üretimi «giriş-çıkış» durumunda çalışıyorsa, bu sistemdir (12). Okul, banka, dükkan da böylece bir sistem kavramı içine girmektedir. Bir insanın kişisel davranışları, insanların oluşturduğu toplumsal yapı da yine bir sistem olarak sayılmaktadır.

Böylece kişilik, toplumsal ve kültürel yapıdaki bir sistemin ögesidir. Bu durumda eğitim iletişimi, bir sistemde varolan ögeler arasındaki ilişkileri karşılıklı bağlantıları kuran ve sürmesini sağlayan süreçtir. ŞEKİL-2'de sistem olarak eğitim iletişimi süreci ve eğitim iletişiminin bu süreç içindeki temel ögelerinin yeri, işleyişi gösterilmektedir.



ŞEKİL-2: Sistem Olarak Eğitim İletişimi Süreci.

Yansımaya ögesinin varolması sistemlerin eğitim iletişimi ile ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. İşlevsel olarak yansımaya ögesi, eğitim iletişimi sisteminin sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, eğitim iletişimi sürecinin bir sistem yapısı niteliği gösterdiği ve eğitim iletişimi süreci ögeleri olduğu ortaya çıkmaktadır.

(12) F.H. GEORGE, *Cybernetics In Management*, Pan Books Ltd., London: 1970, s. 47. Aktaran: TOYGAR AKMAN, *Bilimler Bilimi Sıbernetik*, Milliyet Yayınları, 1977, s. 225.

FİZİK BİLİMİNİN EĞİTİM İLETİŞİMİ ORTAMI VE İLKELERİ

Yrd. Doç. Dr. Naci EKEM*

Fizik bilimi denildiğinde geniş bir bilim alanı göz önüne gelmektedir. Birçok uygulamalı fen dalının, mühendisliklerin temelini fizik oluşturmaktadır. Fiziğin bir dalında oluşan ilerlemeler ve bu ilerlemelerin diğer bilim alanlarında ortaya çıkardığı uygulama alanları ile birlikte yeni bir branş, yeni bir bilim alanı ortaya çıkmaktadır. Bu oluşum içerisinde fizik bilimi ana bilim sıfatını korumakta ve temel yasa ve ilkeleri ile daha da gelişmiş hale gelmektedir. Fiziğin bir parçası olan her yeni bilim dalı kendine özgü eğitim iletişim ortamını ve ilkelerini zamanla oluşturmaktadır. Fizik bilimi de gerek bu etkileşimler neticesinde, gerekse çağın getirdiği eğitim imkan ve olanaklarını göz önüne alarak eğitim iletişim ortam ve ilkelerini yenilemekte ve geliştirmektedir.

Fiziğin bu kadar geniş bir alan içermesi onu öğrenecek öğrencileri zaman zaman ürkütmekte, ona karşı olumsuz tutum oluşturmalarına sebep olmaktadır. Öğrenci bu psikolojik etki altına girdiğinde, fizik biliminin erişilemeyecek seviyede bir bilim olduğuna inanmakta ve ondan uzaklaşmaktadır. Bazen de öğrenci kendi meslek dalı ile fizik arasındaki bağıntıyı kuramamakta, bu nedenle de fizik öğretiminin kendisine gereksiz olduğunu ileri sürebilmektedir. Tabii ki bu doğrudan doğruya öğrencinin temel bilgi

(*) Fen ve Edebiyat Fakültesi

eksikliğinden ileri gelmektedir. Fakat konunun önemi, öğrencinin fizik biliminden uzaklaşması veya başka bir deyişle fizik bilimine yönelik tutumunun olumsuz olmasıdır. Öğrencilerin fizik bilimine yönelik bu tür olumsuz tutumlarının nedenlerini eğitim iletişimi açısından inceleyecek olursak bunun başlıca nedenlerinin, «Dengelessiz ileti, Kolay Cevap ve Hemen İnanma, Bilimsel Mucize, Politikacıların Davranışı ve Temel Bilgi Eksikliği» gibi başlıklar altında toplanabileceğini görürüz (1). Aslında bilime yönelik olumsuz tutum nedenleri olan bu başlıklar fizik bilimi için de tamamen geçerlidir.

Halbuki biz, fizik öğretimi gören öğrencilerde fiziğe yönelik olumlu tutumlar, olumlu davranışlar oluşmasını ve sonuçta onlar, da yaratıcılık bekleriz. Bu beklentilerin oluşabilmesi için fizik biliminin eğitim iletişimi ortamları çok iyi incelenerek tespit edilmesi ve bu ortamlardaki eğitim iletişimi ilkeleri saptanmalıdır. Ancak o zaman yenilikçi ve yaratıcı fizikçiler yetişecek ve yine fizik okutulan tüm branşlarda öğrendikleri fizik bilgilerini kendi dallarında en iyi şekilde uygulamaya koyabilen başarılı bir bilim ordusu kurulabilecektir.

BİLGİ ÇAĞINDA FİZİK BİLİMİNİN EĞİTİM İLETİŞİMİ ORTAMI

Bilgi çağı olan günümüzde fizik bilimi çok hızlı gelişmeler göstermektedir. Bunun neticesinde fizikte öğrenilmesi gereken konular ve dolayısıyla öğretim programları da devamlı değişmek zorunda kalmaktadır. Bu gelişme günümüzde o kadar hızlı olmaktadır ki, fizik öğretiminde yer alacak bir öğretmen göreve başladığı anda kendisinin öğrenciliği sırasında okumadığı bazı konuların öğretim programında yer aldığını bile görebilmektedir.

Ortaya çıkan yeni fizik bilgileri ve bunların değişik uygulamaları sonucunda yeni yeni araç ve gereçler de üretilmektedir. Bu araç ve gereçler fizik bilgilerini temel olarak alan ancak, birçok alanlarda uygulamaya da açık olan cihazlar şeklinde oluşabilmektedirler.

Gerek hızlı bilgi üretimi, gerekse gelişmiş yeni araç-gereç ve cihazların artması, fizikçilerin bu tempoya ayak uydurmalarını

(1) Naci EKEM, «Bilime Yönelik Tutum ve Bilim Kurgu Filmleri», Kurgu 7.

mecbur kalmaktadır. Bu hızlı gelişmeden geri kalmamak acaba nasıl mümkündür? Bunun cevabını vermek belki kolay ama uygulamaya koyabilmek zordur. Her yenilik yeni bir ortam oluşturmaktadır. Herşeyden önce bu ortamı tanımak ve bu ortamın gereklerini yerine getirmek gereklidir. Şayet bu ortamı tanımaz, onun dışında kalır ve eski yöntemlerle ortamın gereklerini yerine getirmek için direnirsek başarısızlığa baştan mahkum oluruz. Muhakkak fizik eğitim iletişimi ortamını bu yeni ortamları da göz önüne alarak yeniden düzenlememiz gerekir.

Fizik bilimi, eğitim iletişimi ortamının dışında, başka bilim alanları veya uygulama alanlarında, bazı temel fizik bilgileri veya bunların uygulamaları, kişiye başka kanallardan gelebilir. Bu, öğrenciler tarafından temelinde fizik bilgisi olmayan bir bilgi veya üretim gibi görülebilir. İşte bu durumda öğrenciler büyük bir tehlikeyle karşı karşıyadırlar. Çünkü yaşam çevrelerinde gördükleri her türlü yenilik ve gelişmiş ortamı fizik eğitim ortamında görmedikleri için ya o yenilikler birer «bilimsel mucize» olarak değerlendirilir veya bunların temelinde fizik bilgilerini çıkaramadıkları için, yani temel bilgi eksikliği nedeniyle fizik bize niye lazım diyerek fiziğe yönelik olumsuz tutum içerisine girerler. En önemli ve can alıcı nokta buradadır, böyle yanlışlara düşmemek için eğitim iletişimi ortamımızı çok iyi belirlememiz, iletişimin kaynaktan alıcıya kadar olan ana noktalarında (mesaj ve kanal) gerekli yenilikleri derhal oluşturmamız gerekmektedir.

YENİ ORTAMLAR

Yukarıda belirtilen ve kısaca «bilgi patlaması» diyebileceğimiz bilgi üretimindeki hızlı ilerlemeler ve yine «teknolojik yenilikler» diyebileceğimiz araç gereç ve cihazlardaki hızlı yenilikler fizik biliminin eğitim iletişiminde yeni ortamlar oluşturmaktadır. Bu ortamlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz.

- I. Kaynak Kitaplar Ortamı
- II. Görsel, İşitsel ve Görsel-İşitsel Ortamlar
- III. Demonstrasyon ve Laboratuvar Ortamları
- IV. Fizik Müzesi Ortamları.

Bu yazımızda biz ilk iki başlık altındaki ortamlar üzerinde duracağız, diğer iki ortamı da ayrı bir yazıda ele almayı düşünmekteyiz.

I. Kaynak Kitaplar Ortamı

Eski eğitim sisteminin bir derse bir kitap prensibi, yerini çağımızda özellikle birden fazla kaynak kitap prensibine bırakmaktadır. Ayrıca bu kitapların düzenlenmesinde grafik, diyagram, kroki, resim v.b. görsel sembollere bol bol yer verilmektedir. Soyut kavramları mümkün olduğunca somutlaştırabilmek için konu hakkında öğrencinin görebileceği, izleyebileceği veya kendi olanaklarıyla yapabileceği etkinliklere yol gösterilmektedir. Metinlerin içerisinde ve sonunda örnek sorular çözülmekte, öğrencinin çözmesi istenen sorular ise, çok zor sorular yerine öğrenciyi konu hakkında düşündürücü, araştırmacı, çözücü, yenilikçi ve yaratıcı olacak şekilde düzenlemektedir.

Öğrencinin fizik eğitimi sırasında göstereceği diğer etkinlikler (Laboratuvar çalışmaları, müze gezileri ve filmler) hakkında da kaynak kitaplar oluşturularak verilmelidir.

II. Görsel, İşitsel ve Gör - İşitsel Ortamlar (2, 3, 4)

Fizik bilgilerinin neticede soyut kavramlar şeklinde olduğu bir gerçektir, ancak unutulmamalıdır ki bu soyut kavramlara birçok somut yaklaşımlarla ve somut örneklerle varabiliriz. Böylece fizik bilimi kolay anlaşılır hale dönüştürüldüğü gibi, konular öğrencinin ilgisini devamlı olarak çeker, öğrencinin yenilikçi ve yaratıcı düşünmesine yardımcı olunur.

Özellikle çağımızdaki hızlı teknolojik ilerlemeler sonucunda birçok görsel, işitsel ve görsel-işitsel araç üretilmekte ve eğitim ortamında yer almaktadır. Biz bu araçların oluşturdukları fizik eğitim iletişimi ortamlarını görsel ortamlar, işitsel ortamlar ve görsel-işitsel ortamlar diye sınıflandıracak ve ayrı ayrı inceleyeceğiz.

(2) Cevat ALKAN, Eğitim Ortamları, Ankara 1979.

(3) Kamuran ÇİLENTİ, Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara 1984.

(4) Muhsin HESAPÇIOĞLU, Öğretim İlike ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim, s. 259, İstanbul, 1988.

Görsel Ortamlar

Göze yönelik, görerek öğrenmeyi sağlayan her türlü aracın oluşturduğu ortamlardır. Kitaplar, Yazı tahtaları, Grafikler, Hareketsiz resimler, Haritalar, Fotoğraflar, Sessiz filmler, Slaytlar, Mikrofilmler, Film şeritleri, Video-kasetler, Video-diskler, Televizyon, Diyaskop, Epidiyaskop, Tepegöz transperantları, Stencograf, Hologram, v.b. araçlar birer görsel ortam oluşturur.

Fizik derslerinde, çoğunlukla soyut kavramlar işlenirken yukarıda bahsedilen görsel araçların bir veya birkaçının oluşturacağı eğitim ortamı öğrencinin ilgili konuyu ve kavramları anlamalarına yardımcı olacağı gibi öğrenciye derse güven duyma hissi verir. Sınıfa getirilemeyen olayların incelenmesine, ilk defa karşılaşılabilecek cisim, olay veya olguların gerçek şekilleriyle tanınmasına yardımcı olan görsel materyaller konuya gerekli ilgi uyanmasını sağlarlar.

Görsel ortamlarda yer alan gelişmiş cihazların büyük bir çoğunluğu temel fizik yasalarına göre yapılmış ve çalışma prensipleri de fizik yasalarına göredir. Özellikle optik ve elektrik yasalarından yararlanır. Örneğin hologram fizikçilerin bilim dünyasına sundukları bir gelişmedir. Fotoğrafı alınan bir nesnenin üç boyutlu görüntüsünü veren saydam bir fotoğraf klişesidir. Fizik eğitiminde bu cihazların oluşturduğu ortamlardan yararlanırken öğrenciye fiziği, fiziğin ürünüyle öğretmek, hem öğretmen hem de öğrencide ilgi ve hazı maksimal düzeye çıkarır.

Görsel ortamda fizik eğitimi yapılırken şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

. Ortamı oluşturacak eğitim gereçlerinin öğretmen tarafından iyi bilinmesi ve öğrenciye de bu hususta gerekli açıklamaların yapılması gereklidir. Kullanılan cihazın hangi temel fizik yasalarına dayandığı daha önceden açıklanmalıdır. Böylece öğrenci cihaza yabancı olmadığı gibi ders süresince kendisini konu dışında başka bir yöne çekmesinin önüne geçilmiş olur.

. İşlenecek fizik konusuna en uygun görsel aracın daha önceden belirlenmesinde yarar vardır.

. Kullanılan görsel materyal hakkında muhakkak gerekli açıklayıcı bilgilerin verilmesi gerekir (Örneğin bir fotoğraf veya slaytın ne zaman hangi şartlarda ve neyin resmi olduğu söylenmelidir). Bu yapılmadığı takdirde yanlış yargılar oluşabilir. Çünkü fizik bilminde zaman ve yer boyutları çok önemlidir.

. Görsel ortamlarda önemli bir yeri işgal eden hareketsiz resimler, fizik eğitiminde kullanılırken özel iletici kanallar kullanılır. Yukarıda isimleri sıralanan bu kanallar hakkında öğretmenin çok iyi bilgilenmesi gerekir. Kullanım sırasında veya daha önceden öğrenciye de bu araçların tanıtılması, hangi fizik yasalarına göre yapıldığı ve çalıştığına söylenmesinde yarar vardır. Bu araçlarla işlenen bir fizik dersi gerekli somut örnekleri sergileme imkanı sağladığı gibi, öğrenci-öğretmen ilişkisinin de kopmaması açısından yararlıdır.

İşitsel Ortamlar

Radyo, eğitim radyosu, telefon, megafon, teyp, pikap, kompakt disk, telsiz, çeşitli işitme cihazları v.b. cihazlar işitsel ortamları oluşturur. Bu araçların ve cihazların dayandığı temel de yine fizik yasalarıdır ve yine fizik yasalarına göre çalışırlar.

İşitsel ortamlarda fizik eğitim iletişimi sırasında şu ilkelere uymak gerekir.

- . İşitsel ortamda gerekli sessizlik sağlanmalıdır.
- . Eğitimi engelleyici uyarıcılar olmamalıdır.
- . İşlenen fizik konusunda en uygun işitsel ortam seçilmelidir.
- . İşitsel ortama girmeden önce işlenecek fizik konusu hakkında ön bilgi verilmeli veya öğrencinin hazırlanması sağlanmalıdır.
- . İşitsel ortamdaki cihazlar hakkında bilgi verilmeli ve bu ortamdaki cihazların dayandığı fizik yasaları üzerinde de özellikle durulmalıdır.
- . İşitsel ortamda öğrencinin hoşgörülü ve tarafsız davranması sağlanmalıdır.
- . Öğrenciye rahat not alabilme imkanı verilmelidir.
- . Program bitiminde konu hakkında tartışma ortamı açılmalıdır.
- . Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için diğer ortamlarda da etkinlikler düzenlenmelidir.

Gör - İşitsel Ortamlar

Sadece kulak yoluyla alınan bilgilerin zamanla ancak % 20'si hatırdaki kalabilirken, hem görülen hem de işitilen bilgilerin en az

% 50'si hatırdı kalabilmektedir. Bu gerçek açıkça göstermektedir ki gör-işitsel araçlardan oluşan bir fizik eğitim iletişimi ortamı en fazla yararlı olan ortamdır. Bu araçların oluşturduğu ortamda soyut fizik kavramlarını somut bir şekilde öğrenciye aktarmak mümkündür. Böylece öğrencinin ilgisi maksimum oranda çekilmiş ve devamlı kılınmış olur. Eğitim sırasında monotonluk ortadan kalkmış, onun yerine aktivite gelmiş olur. Öğrenci bu aktivite içinde kendisi de yeni yeni somut örnekler yaratarak soyut kavramları anlamada rahatlığa erişir. Ayrıca öğrenci, fizik bilgilerini temel alan birtakım uygulama alanlarını da görerek ve işiterek, fiziğin evrenselliğini özümlemeye ve onu benimsemeye olanak bulur. Çevresindeki yaşam ortamında yer alan birçok teknolojik yeniliklerin birer bilimsel mucize değil de, temelinde fizik yasalarının yattığı birer uygulamadan başka birşey olmadığını gören öğrenci bundan büyük bir zevk alır ve fizikçi olmakla gururlanmaya başlar. Bu gurur ve arayış merakı ile çevresindeki her olayda fizik yasalarını aramaya başlar. İşte bu andan itibaren bilimsel düşünme içerisine girmiş bir kişilik kazanır.

Genel eğitim açısından ele aldığımızda gör-işitsel ortamlar fizik bilimi eğitiminde kaliteyi tam anlamıyla artırır.

Gör-işitsel ortamların en önemlilerinden ikisi hareketli filmler ve televizyondur. Bunların fizik biliminin eğitim iletişiminde kullanılırken getirdikleri şu özellikler önemlidir.

- a. Fiziğin konusunu teşkil eden tabiat olaylarının orijinal hareket, ses ve şekilleriyle gözlenmesini sağlarlar.
- b. İnsan gözünün fark edemeyeceği kadar yavaş veya hızlı cereyan eden bir tabiat olayı veya deneyi incelenebilir bir hızda sergileyebilir, öğrenim ortamına bu şekliyle getirebilirler. Bu olanak soyut olarak belirtilen yasaları somut şekle sokmanın en canlı örneğidir.
- c. Mikro boyutta cereyan eden olayları büyütür ve yine makro boyutta cereyan eden olayları küçültür onları eğitim ortamına getirebilirler. (Kandamardaki alışkanlıkların hareketi veya uzaydaki fiziksel olaylar bunlara en iyi örneklerdir).
- d. Her zaman gözlenmesi mümkün olmayan ay tutulması, güneş tutulması gibi tabiat olaylarını sınıf ortamına getirirler.

- e. Yapılması çok büyük masraflar veya olanaklar gerektiren bir olayı birçok kez gözlenebilir hale sokarlar.

Televizyonun kendine özgü diğer yararlarından bahsetmeden önce, fizik eğitiminde bir filmin ister sinemada, isterse televizyonda gösterilmesi planlanırken uyulması gereken ilkeleri öncelikle belirtelim.

1. Fizik eğitiminde yer alacak filmler çeşitlidir. (Eğitim filmleri, bilim-kurgu filmleri, belgesel filmler, v.b.). Hangi tür film olursa olsun, film önceden incelenmeli, varsa film kılavuzu incelenmeli, yoksa bir kılavuz oluşturulmalıdır.

2. Filmde verilen fizik bilgileri hakkında önceden gerektiği şekilde öğrenciler uyarılmalıdır. (Bazen o konu hakkında öğrencinin araştırma yapması istenir, bazen fizik bilgilerinin, öğrenciden filmi izlerken çıkarması istenir ve bazen de film sonunda yapılan tartışma sırasında istenenlerin oluşturulması planlanabilir).

3. Film sonunda hangi fizik bilgilerinin öğrenciye ne oranda aktarılabilineceği saptanmalıdır.

4. Film gösterimi sırasında gerekli uyarılar yapılması gerekiyorsa, bunun yeri ve zamanı tespit olunmalıdır. (Genelde bu uygulamadan kaçınılmalıdır. Öğrencinin konsantrasyonunun bozulmasına dikkat edilmelidir. Ancak bazen de özellikle uyarı yapılarak öğrenciyi fizik konusunun dışında başka şeylerle ilgilenmelerine engel olmakta gerekebilir).

5. Film gösteriminden sonra öğrencilerin öğrenmesi istenen fizik bilgilerini alıp almadıkları bir tartışma ortamında belirlenmelidir. Gerekirse açıklamalar yapılmalıdır.

6. Öğrenimin tam olarak oluşabilmesi için film gösteriminden sonra yapılması gereken varsa diğer etkinlikler planlanmalıdır.

7. Film gösterimi sırasında film projektörü, televizyon ve video-playerden hangisi kullanılıyorsa, herhangi bir aksaklığın çıkarmaması için bu cihazlar önceden kontrol edilmelidir.

8. Gösterim sırasında öğrencilerin oturdukları yerler, görüntü ve ses iletimini en iyi alabilecekleri şekilde organize edilmelidir.

Televizyonun fizik eğitiminde kullanılmasının yukarıdaki yararlarına ilave olarak şu yararları da vardır.

. Fizik eğitimi zordur. gerekli öğretim kadrosunu bulmak her zaman mümkün değildir. Bu nedenle, yeterli öğretim kadrosu bulunamayan yerlerde öğretimi elemanlarının eksikliğini kapatabilir.

. Fizik eğitiminde, köyden-kente tüm ülke genelinde eşitlik sağlar.

. Dünyanın herhangi bir köşesindeki tabiat olayını veya bir fizik deneyini derhal sınıftaki eğitim ortamına getirebilir.

. Birbirinden farklı, ancak karşılaştırılması gerekli olayları aynı anda ekrana getirerek gerekli değerlendirme imkanı sağlar.

. Gerekli olanaklar sağlanarak, öğrencinin de bazı eğitim programlarında yer alması sağlanabilir.

. Çeşitli yaş gruplarına hitap edebilir.

. Yukarıda bahsedilenlerin dışında başka olanakları da olan televizyonun, yakın zamanda tek yönlü eğitim aracı olmaktan çıkacağı unutulmamalıdır. Bu hususta gerekli çalışmalar hızla ilerlemektedir.

Gör-işitsel ortamların tam sağlıklı fizik eğitim iletişimini sağlayabilmeleri için her sınıfta gör-işitsel araçların bulunması, fizik öğretim üyelerinin veya öğretmenlerinin devamlı yararlanabilecekleri çeşitli fizik konularını işleyen eğitici, belgesel veya bilim-kurgu filmler ile bunların kulavuzlarının yer aldığı arşivlerin bulunması gereklidir.

Bu gereksinimlerin, özellikle ikincisinin sağlanabilmesi için ise;

1. Üniversitelerde fizikçi, eğitimi ve eğitim iletişimcilerinden oluşan araştırma ve programlama gruplarının oluşturulması,

2. Araştırma ve programlama grupları tarafından

a. Yayına çıkmış bulunan ve fizik konularını içeren filmlerin incelenmesi araştırmaları ve tasnifleri yapılarak uygun görülenler hakkında kulavuzların hazırlanması,

b. Fizik eğitiminde yararlı görülen filmlerden oluşan arşivlerin ve kütüphanelerin oluşturulması,

c. Fizik öğretmenlerine filmler hakkında zaman zaman sempozyumlar ve konferanslarla gerekli bilgi aktarımının yapılması,

3. Üniversitelerde Fizik bölümleri ile Eğitim İletişim bölümlerinin ortaklaşa çalışmalarıyla tanıtıcı film gösterileri organize edilmesi,

4. Çevre etkinlikleri çerçevesinde fizikteki yeniliklerin tanıtılması için çalışmalar yapılması,

ülkemizde öncelikle ve ivedilikle gereklidir.

SONUÇ

Bilim çağında fizik eğitim iletişiminin en verimli bir şekilde oluşturulabilmesi için, bu çağın getirdiği teknolojik imkanları kullanarak yeni fizik eğitim iletişim ortamı oluşturmak ve bunun ilkelerini belirleyip derhal uygulamaya koymak gereklidir. Ancak bu ortamlarda yapılan bir fizik eğitimi ile çağa ayak uydurulabilir.

Ülkemizde bu ortamların oluşturulması için var olan teknik ve maddi imkanlar gözönüne alınarak bu yazıda özellikle Görüşitsel Ortamlar üzerinde durulmuştur. Bu hususta yapılacak koordineli bir çalışma sonucunda ülkemizdeki fizik eğitim iletişiminin arzulanan düzeyde olacağı inancındayız.

KAYNAKÇA

ALKAN, Cevat. Açık Üniversite (Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi), Ankara, 1981.

———. Eğitim Ortamları, Ankara, 1979.

———. Eğitim Teknolojisi, Ankara, 1977.

AVCI, Nabi. İletişim Düşüncesinin Gelişimi Eğitim-Öğretim Boyutlarıyla Bir Model Denemesi, Eskişehir, 1988.

CONISTOCK, George. The Second Teacher: Recent Research On Television, 1977.

ÇİLENTİ, Kamuran. Fen Eğitimi Teknolojisi, Ankara, 1985.

———. Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara, 1984.

- DUBECK, Leroy W. Science in Cinema, Teaching Science Faet Through Science Fiction Films, Teacher College, Columbia Unv. N.Y. U.S.A., 1988.
- EKEM, Naci. «Bilime Yönelik Tutum ve Bilim Kurgu Filmleri», Kurgu 7, Eskişehir 1990.
- HESAPCIOĞLU, Muhsin. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim, İstanbul, 1988.
- TEKİN, Cengiz. Çağdaş Bir Eğitim ve İletişim Aracı VIDEO Araştırma-Kuram-Uygulama, Eskişehir, 1981.
- VARIŞ, Fatma. Eğitimde Program Geliştirme «Teori ve Teknikler», Ankara, 1976.
- WITTICH, Walter A. (Çeviren: İlhan ÖZDİL), Görsel-İşitsel Araçlar, İstanbul, 1979.

EĞİTİM İLETİŞİMİNDE BİLİM-KURGU FİMLERİNİN BİLİME YÖNELİK TUTUMLARA VE KİŞİLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Naci EKEM (*)

GİRİŞ

Çağımız uygarlığının en belirgin özelliği, bilime yönelik tutum ve davranışlarının günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olmasıdır. Ülkemizde de bilimselliğin üzerinde özellikle durulmaya başlandığı günümüzde eğitim sistemimiz hassasiyetle gözden geçiriliyor ise bunun bir nedeni de bilimsel tutum ve davranışların kazanılmasında eğitim sisteminin payının çok büyük olmasındandır.

Bilim - Kurgu filmlerin kişilerin bilime yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceğini «Bilime Yönelik Tutum ve Bilim - Kurgu Filmler» adlı yazımızda belirtmiş ve bu yazının sonuç bölümünde «... Bilime yönelik olumlu tutuma sahip kuşaklar yetiştirebilmek için bilim - kurgu filmlerinden yararlanılabileceği, bilimin, bilim - kurgu filmler yardımıyla bu kuşaklara benimsetilebileceği ve öğretileceği inancındayız» (1) demişü idik. Yapageldiğimiz çalışma bu inancımızı doğrular niteliktedir.

(*) Fen ve Edebiyat Fakültesi

(1) Naci EKEM, Bilime Yönelik Tutum ve Bilim-Kurgu Filmler, Kurgu 7, Es-kişehir, 1990.

Bu yazımızda bu doğrulayıcı çalışmanın önemli bölümlerini ve somut sonuçlarını «BİLİM - KURGU FİLMLERİN BİLİME YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ» ve «BİLİM - KURGU FİLMLERİN KİŞİLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ» başlıkları ile ayrı ayrı vermeye çalışacağız.

BİLİM - KURGU FİLMLERİN BİLİME YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ*

Tarafımızdan daha önce gerçekleştirilen bir araştırmada bilime yönelik tutumların yüzde 56 oranında kararsız olduğu belirlenen Anadolu Üniversitesi I. Sınıf öğrencilerinden bir kısmının bilimsel tutumlarına bilim - kurgu filmin etkisi aşağıdaki çalışmayla belirlenmeye çalışılmıştır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı bilim - kurgu filmlerin, bireylerin bilime yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

KAPSAM

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi'nin, Tıp Fakültesi, Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği ve Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümleri ve Fen Edebiyat Fakültesi Fizik ve Biyoloji Bölümleri'nin birinci sınıflarındaki öğrencilere beş ayrı çalışma programıyla uygulanmıştır. Araştırma kapsamına alınan fakülte ve bölümlerin seçilmesi, öğrencilere gösterilecek film konularının bu bölümlerin programlarına uygun olup olmadığına bakılarak belirlenmiştir. Inner Space (İçimde Biri Var) filmi (Bakınız Ek - 1) için Tıp Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf öğrencileri seçilirken, The Philadelphia Experiment (Filadelfiya Deneyi) filmi (Bakınız Ek - 1) için de Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği ve Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümleri ile Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü I. Sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yukarıda belirtilen fakültelerdeki

(*) Bilim-kurgu filmin bireylerin bilime yönelik tutumlarına etkisi derken bilim-kurgu gösterimi ve bir program çerçevesindeki tartışmalar (uygulama programı) kastedilmektedir. Yazımızda bunun gözönünde bulundurulması gerekmektedir.

beş ayrı bölümün her birisinde «film gösterimi ve uygulama programı»ndan önce sınıfta bulunan tüm öğrencilere bir öntest uygulaması yapılmış ve bu sınıflardan belirli sayıda öğrenciler (rasgele bir seçimle) çalışmanın daha sonraki kısımlarına katılmak üzere ayrılmıştır. Rastgele ayrılan bu öğrencilerin bilime yönelik tutumlarının sınıf ortalamasından sapma göstermeyen bir grup olmasına dikkat edilmiş ve bu tespit edilmiştir. Böyle bir öğrenci kısıtlaması (ayırımı)na gidilmesinin nedenleri; 1. Filmin verimli izlenmesi için sınıftaki öğrenci sayılarının çok fazla olması, 2. Öğrencilerin ayrı bir zaman için zorlamaya sokulmak istenmemesi, 3. Film gösterimi için uygun ortam olmayışıdır.

YÖNTEM

1. ÖN TEST: Bilim - Kurgu film izlenmeden önce öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını belirleyen bir anket uygulandı (Bkz. Ek-2).

2. FİLM GÖSTERİMİ VE UYGULAMA PROGRAMI: Öğrencilere bilim - kurgu film izletildi ve sonrasında uygulama programı çerçevesinde, filmdeki olay, konu, bilimsel ve gerçek dışı bilimsel içerikler hakkında tartışma ortamı açıldı. Hemen hemen her öğrencinin fikrini söylemesi ve tartışmaya katılmasına özen gösterildi. Öğrencilerin filmde gördükleri ile gerçek bilim dünyasında bilinenleri ve derslerde gördüklerini karşılaştırmaları sağlandı. Bu konularda ileriye yönelik nelerin olabileceği hakkında görüşleri alındı ve tartışıldı.

3. SON TEST: Bilim - Kurgu filmin izlenmesi ve uygulama programından sonra, öğrencilere öntestte aldıkları anket tekrar uygulandı (2).

4. UYGULANAN MODEL: Bilime yönelik tutumdaki gelişmeyi belirlemek için uygulanan bu modeli şu şekilde gösterebiliriz:

$$O_1 \quad (\text{Öntest}) \rightarrow X \quad \begin{matrix} (\text{Bilim - Kurgu Film}) \\ (\text{ve Uygulama Programı}) \end{matrix} \rightarrow O_2 \quad (\text{Sontest})$$

Bu incelememiz sonucunda :

$$O_2 \neq O_1$$

çıkmasının nedeninin X'den dolayı olduğu kabul edilmiştir. X, gösterilen bilim - kurgu filmi ve uygulama programını ifade etmektedir (3).

5. UYGULAMA ARACI (X) : Gruplara gösterilmek üzere iki ayrı film seçildi. Bu seçim, grupların filmde işlenen konular hakkında genel kültürlerinin olmasına, en azından konular hakkında tartışmalara katılabilecek bilgi sahibi olmalarına göre yapılmıştır. Ayrıca ülkemizde gösterilmek üzere iyi bir Türkçeleştirmesinin olması ve eğitim iletişimine uygunlukları araştırıldı.

Gösterilmesine karar verilen filmlerin eğitim iletişiminde kullanılabilir ölçekte kılavuzları hazırlandı (Bakınız Ek - 1). Ancak bu çalışmada öğretim amacı gözetmeksizin, uygulamaya katılan öğrencilerin sadece bilimsel konularda görüşleri alındı, tartışmaya katılmaları sağlandı. Uygulama programı sonunda fazla bilgi almak isteyen öğrencilere araştırma soruları bu program dışında verildi.

6. ANKET VE DEĞERLENDİRME: Gerek öntest, gerekse son-
testte öğrencilere aynı anket uygulandı (Bakınız Ek-2). Anket, «What Is Your Attitude Toward Science?» adını taşımaktadır ve Temple Üniversitesi öğretim üyelerinden Richard W. Moore tarafından 1970 yılında hazırlanmış olup bugüne kadar kullanılmaktadır. En son olarak National Science Foundation Institute'nin fen öğretmenlerine yönelik düzenlenen «NSF Institute Using Science Fiction Films» 6-8 October 1989 toplantısında kullanması önerilmiştir.

Anketteki soruların her bir şıkkı için doğru şıktan, yanlış şık'a doğru 4, 3, 2 ve 1'er puan verildi.

Böylece en yüksek puan 240, en düşük puan ise 60 olmak üzere dağılım oluştu. Bu dağılım içerisinde toplam;

205 - 240 puan alanlar bilime yönelik	olumlu tutum
169 - 204 puan alanlar bilime yönelik	biraz olumlu tutum
133 - 168 puan alanlar bilime yönelik	kararsız tutum
97 - 132 puan alanlar bilime yönelik	biraz olumsuz tutum
60 - 96 puan alanlar bilime yönelik	olumsuz tutum

sahibi olarak değerlendirildiler. Daha sonra her bir tutuma sahip olanların sayıları ve yüzde değerleri oluşturuldu. Ayrıca grubun ortalama puanı ve 100 tam puan üzerinden ortalama puanları çıkarıldı.

(3) Niyazi KARASAR, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, 1982.

ıldı. Bu işlemler Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'nde gerçekleştirildi.

Ankette yer alan ifadeler üç ayrı bölüme ayrıldı. Bunlar, bilimin tabiatı, bilim adamlarının çalışması ve anketi alanın bilime yönelik düşüncesi şeklindedir. Öğrencilerin bilime yönelik tutumları, bu üç bölümdeki tutumlarının toplamıdır. Bu nedenle öğrencilerin bu üç bölüm için oluşturdukları tutumları da ayrıca bulgular içerisinde alındı.

BULGULAR

Yapılan değerlendirmeler sonunda beş grubun her birisi için elde edilen bulgular aşağıda ayrı ayrı çıkarılmıştır.

I. GRUP : Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 44 öğrenci.

Bu grubun bilime yönelik tutumları, filmi izlemeden önceki (ÖNTEST) ve filmi izledikten sonraki (SONTEST) bulgular şeklinde tabloda (Tablo 1) verilmiştir. Bilime yönelik tutumun parçalarını oluşturan bilimin tabiatı, bilim adamlarının çalışması ve anketi alanın bilime yönelik düşüncesi bölümleri için elde edilen bulgular ise sırasıyla tablo 2, tablo 3 ve tablo 4'te ayrı ayrı verilmiştir.

TABLO 1: Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 44 Öğrencinin Bilime Yönelik Tutum Bulguları (*Yüzdeler bilgisayarla çıkarıldığı için toplamlar 100 çıkmayabilmektedir)

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi
Olumlu	0	00	0	00
Biraz Olumlu	27	61	32	72
Karasız	17	38	11	25
Biraz Olumsuz	0	00	1	02
Olumsuz	0	00	0	00
	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
Ortalama puan	173		174	
100 tam puanı üzerinden ortalama puan	71,5		72	

TABLO 2: Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 44 Öğrencinin BİLİMİN TABİATI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları.

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi
Olumlu	0	00	0	00
Biraz Olumlu	8	18	14	31
Kararsız	36	81	29	65
Biraz Olumsuz	0	00	1	02
Olumsuz	0	00	0	00
	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
Ortalama puan	52		58	
100 tam puan üzerinden ortalama puan	65		72	

TABLO 3: Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 44 Öğrencinin BİLİM ADAMLARININ ÇALIŞMASI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları.

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi
Olumlu	1	02	0	00
Biraz Olumlu	28	63	29	65
Kararsız	15	34	14	31
Biraz Olumsuz	0	00	1	02
Olumsuz	0	00	0	00
	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
Ortalama puan	58		58	
100 tam puan üzerinden ortalama puan	72		72	

TABLO 4: Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 44 Öğrencinin BİLİME YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları.

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Adedi	Öğrenci Yüzdesi
Olumlu	10	22	8	18
Biraz Olumlu	27	61	28	63
Karasız	7	15	7	15
Biraz Olumsuz	0	00	1	02
Olumsuz	0	00	0	00
	ÖNTEST SONUCU		SONTEST SONUCU	
Ortalama puan	62		62	
100 tam puan üzerinden ortalama puan	77		77	

Tablo 1'den görüldüğü gibi Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi I. Sınıf öğrencilerinin bilime yönelik tutumları %61 oranında Biraz Olumlu iken bilim - kurgu film gösterimi sonunda %72 oranında Biraz Olumlu hale gelmiştir. Bu sonuç öğrencilerin bilime yönelik tutumlarının bilim - kurgu filmi izledikten sonra olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin, bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumlarında (tablo 2) ise filmi izledikten sonraki değişme büyük bir farklılıkla olumlu yöndedir. 100 tam puan üzerinden grubun ortalama puanı 65'den 72'ye yükselmiştir.

Öğrencilerin bilim adamlarının çalışması hakkında bilime yönelik tutumları (tablo 3) incelendiğinde ortalama puanın aynı değerlerde kaldığı görülmektedir.

Tablo 4'den de öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutum bulgularının da olumlu bir değişme göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 2, 3 ve 4 karşılaştırıldıklarında öğrencilerin özellikle bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumlarının olumlu artış gösterdiği bulunur.

II. GRUP : Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi
Endüstri Mühendisliği Bölümü öğrencilerinden rastgele
seçilen 12 öğrenci.

Bu grubun bilime yönelik tutumları tablo 5'de, bilimin tabiatı, bilim adamlarının çalışması ve anketi alanın bilime yönelik düşünceleri bölümleri ise sırasıyla tablo 6, tablo 7 ve tablo 8'de ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 5 ile verilen Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü I. Sınıf öğrencilerinin bilime yönelik tutumları incelendiğinde; bilime yönelik tutumları Kararsız olan öğrencilerin bilim - kurgu film gösteriminden sonra tutumlarını olumlu yönde arttırdıkları ve yine bir öğrencinin Biraz Olumlu Tutum'dan, Olumlu Tutum'a geçtiğini görüyoruz. Aynı tabloda Ortalama Puan'ın da artışı açıkça görülmektedir. Buna göre bu öğrencilerin bilim - kurgu film izlemekle bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdıklarını söylemek mümkündür.

TABLO 5*: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü I.Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 12 Öğrencinin Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	1
Biraz Olumlu	10	11
Kararsız	2	0
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	176	181
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	73	75

* Örneklem mevcudu az olan gruplar için tablolarda öğrenci yüzdesi bölümüne, anlamlı olmayacağı nedeniyle, yer verilmemiştir.

TABLO 6: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 12 Öğrencinin BİLİMİN TABİATI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	1
Biraz Olumlu	4	8
Kararsız	8	4
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	55	56
100 Tam puan üzerinden		
ortalama Puan	68	70

TABLO 7: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 12 Öğrencinin BİLİM ADAMLARININ ÇALIŞMASI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	1
Biraz Olumlu	9	9
Kararsız	3	2
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	59	61
100 Tam puan üzerinden		
ortalama puan	73	76

TABLO 8: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 12 Öğrencinin BİLİME YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

<u>Öğrencinin Tutumu</u>	<u>ÖNTEST SONUCU</u>	<u>SONTEST SONUCU</u>
	<u>Öğrenci Adedi</u>	<u>Öğrenci Adedi</u>
Olumlu	0	1
Biraz Olumlu	11	10
Kararsız	1	1
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	<u>ÖNTEST SONUCU</u>	<u>SONTEST SONUCU</u>
Ortalama Puan	61	63
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	76	78

Tablo 6'da bu öğrencilerin bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumlarının bilim - kurgu film izlemeleri sonucu olumlu yönde arttığı, Kararsız Tutum'a sahip olanların yarısının bilim-kurgu filmi izledikten sonra Biraz Olumlu Tutum'a yükseldikleri belirlenmektedir.

Tablo 7 ise aynı öğrencilerin, bilim adamlarının çalışması hakkında bilime yönelik tutumlarının da bilim - kurgu filmi izledikten sonra olumlu yönde arttığını göstermektedir. Bilim - Kurgu film izleniminden sonra Kararsız Tutum'a sahip öğrencilerin tutumlarını Biraz Olumlu, hatta Olumlu hale getirdikleri görülmektedir.

Aynı öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutumlarının (tablo 8) da bilim - kurgu film izlenimi sonucu artmış olduğu görülmektedir. Buradaki ortalama puanları da 61'den 63'e yükselmiştir.

Tablo 6, 7 ve 8 karşılaştırıldıklarında en fazla artışın bilim adamlarının çalışması hakkında bilime yönelik tutumda meydana geldiği görülür.

III. GRUP : Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 17 Öğrenci.

Bu grubun bilime yönelik tutumları tablo 9'da, bilimin tabiatı, bilim adamlarının çalışması ve anketi alanın bilime yönelik düşüncesi bölümleri ise sırasıyla tablo 10, tablo 11 ve tablo 12'de ayrı ayrı verilmiştir.

TABLO 9: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 17 Öğrencinin Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	17	16
Kararsız	0	1
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	182	184
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	75	76

TABLO 10: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 17 Öğrencinin BİLİMİN TABİATI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	9	9
Kararsız	8	8
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	56	56
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	70	70

TABLO 11: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 17 Öğrencinin BİLİM ADAMLARININ ÇALIŞMASI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	2
Biraz Olumlu	14	13
Kararsız	3	2
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	60	61
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	75	76

TABLO 12: Anadolu Üniversitesi Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 17 Öğrencinin BİLİME YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	4	4
Biraz Olumlu	13	13
Kararsız	0	0
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	60	66
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	81	82

III. grubu oluşturan Anadolu Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümü I. Sınıf öğrencilerinin bilime yönelik tutumları tablo 9'dan incelendiğinde

bir öğrencinin Kararsız Tutum'dan, Biraz Olumsuz Tutum'a düşüşü görülmekte ise de test alan öğrencilerin tümünün ortalama puanlarının 182'den 184'e yükseldiği ve yine 100 tam puan üzerinden Ortalama Puanlarının da 75'den 76'ya çıktığı da belirtilmektedir. Bu, bir öğrencinin istisnai bir durum gösterdiğini, fakat genelde diğer öğrencilerin bilim - kurgu filmi izledikten sonra bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdıklarını ifade etmektedir.

Öğrencilerin tablo 10 ile verilen bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumlarında bilim - kurgu film izlenmesiyle bir değişiklik olmamıştır.

Tablo 11, öğrencilerin bilim adamlarının çalışması hakkında bilime yönelik tutumlarında, bilim - kurgu filmi izlemesinden sonra bir artış olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ortalama puanları arttığı gibi, bilim - kurgu filmi izledikten sonra iki öğrenci tutumlarını bir üst seviyeye yükseltmeyi başarmış görünmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde öğrenciler, bilim - kurgu filmi izledikten sonra, bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutumlarını bir üst tutum seviyesine çıkarma başarısını gösterememişler ise de ortalama puanlarını 60'dan 66'ya yükseltmişlerdir.

Tablo 10, 11 ve 12 karşılaştırıldıklarında bilim - kurgu film izlenmesinden sonra bu grup öğrencilerinin en fazla tutum yükseltmesini öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri, bölümüne gerçekleştirdikleri görülmektedir.

IV. GRUP : Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilmiş 16 Öğrenci.

Bu grubun bilime yönelik tutumları tablo 13'te, bilimin tabiatı, bilim adamlarının çalışması ve anketi alanın bilime yönelik düşüncesi bölümleri ise sırasıyla tablo 14, tablo 15 ve tablo 16'da ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 13'de Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf öğrencilerinin bilime yönelik tutumları yer almaktadır. Bu tablo incelendiğinde öğrencilerin, bilim - kurgu filmi izledikten sonra bilime yönelik tutumlarını arttırdıkları görülmektedir. Film izledikten sonra Kararsız Tutum'daki bir öğrenci Biraz Olumlu Tutum'a yükselmiştir. Öğrencilerin ortalama puanları 177'den 181'e yükselmiştir. Tüm bulgular olumlu yönde artış göstermektedir.

Bu öğrencilerin bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutum bulguları tablo 14'de verilmektedir. Bu tabloya göre bir öğrenci bu alandaki tutumunu Kararsız'dan Biraz Olumlu Tutum'a yükseltmiştir ve yine öğrencilerin toplam puanları da belirli bir artış göstermektedir.

TABLO 13: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 16 Öğrencinin Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	13	14
Kararsız	3	2
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	177	181
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	73	75

TABLO 14: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 16 Öğrencinin BİLİMİN TABİATI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	6	7
Kararsız	10	9
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
100 Tam puan üzerinden		
Ortalama Puan	54	57
ortalama puan	67	71

TABLO 15: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 16 Öğrencinin BİLİM ADAMLARININ ÇALIŞMASI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	10	10
Kararsız	6	6
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	57	58
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	71	72

TABLO 16: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 16 Öğrencinin BİLİME YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	4
Biraz Olumlu	16	12
Kararsız	0	0
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	64	66
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	80	82

Bu öğrencilerin bilim adamlarının çalışması hakkında bilime yönelik tutumları tablo 15'de yer almaktadır. Burada olumlu veya olumsuz yönde tutum değiştiren görülmemekle beraber öğrencile-

rin bilim - kurgu filmi izledikten sonra ortalama puanlarını yükselttikleri tespit olmaktadır.

Tablo 16 ise aynı öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutumlarını göstermektedir. Buna göre bilim - kurgu filmi izleyen öğrencilerden dört tanesi Biraz Olumlu Tutum'dan Olumlu Tutum'a geçmişlerdir, öğrencilerin içerisinde tutum düşüşü görülmediği gibi grubun ortalama puanları da artmıştır.

Tablo 14, 15 ve 16 karşılaştırıldıklarında bu öğrencilerin bilim - kurgu filmi izledikten sonra en fazla puan artışını bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumda gösterdikleri bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutumda dört öğrencinin Olumlu Tutum'a kavuşmuş olması gerçekten gözardı edilmeyecek bir bulgudur.

V. GRUP: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilmiş 18 Öğrenci.

Bu grubun bilime yönelik tutumları tablo 17'de, bilimin tabiatı, bilim adamlarının çalışması ve anketi alanın bilime yönelik düşüncesi bölümleri ise sırasıyla tablo 18, tablo 19 ve tablo 20'de ayrı ayrı verilmiştir.

TABLO 17: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 18 Öğrencinin Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	11	14
Kararsız	7	4
Olumsuz	0	0
Biraz Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	170	174
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	70	72

**TABLO 18: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü
I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 18 Öğrencinin
BİLİMİN TABİATI Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları**

<u>Öğrencinin Tutumu</u>	<u>ÖNTEST SONUCU</u>	<u>SONTEST SONUCU</u>
	<u>Öğrenci Adedi</u>	<u>Öğrenci Adedi</u>
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	6	9
Kararsız	12	9
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	<u>ÖNTEST SONUCU</u>	<u>SONTEST SONUCU</u>
Ortalama Puan	54	55
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	67	68

**TABLO 19: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü
I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 18 Öğrencinin
BİLİM ADAMLARININ ÇALIŞMASI Hakkında Bilime
Yönelik Tutum Bulguları**

<u>Öğrencinin Tutumu</u>	<u>ÖNTEST SONUCU</u>	<u>SONTEST SONUCU</u>
	<u>Öğrenci Adedi</u>	<u>Öğrenci Adedi</u>
Olumlu	0	0
Biraz Olumlu	10	7
Kararsız	7	11
Biraz Olumsuz	1	0
Olumsuz	0	0
	<u>ÖNTEST SONUCU</u>	<u>SONTEST SONUCU</u>
Ortalama Puan	56	56
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	70	70

TABLO 20: Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü I. Sınıf Öğrencilerinden Rastgele Seçilen 18 Öğrencinin BİLİME YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ Hakkında Bilime Yönelik Tutum Bulguları

Öğrencinin Tutumu	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
	Öğrenci Adedi	Öğrenci Adedi
Olumlu	2	2
Biraz Olumlu	12	16
Kararsız	4	0
Biraz Olumsuz	0	0
Olumsuz	0	0
	ÖNTEST SONUCU	SONTEST SONUCU
Ortalama Puan	60	62
100 Tam puan üzerinden ortalama puan	75	77

Tablo 17, Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü I. Sınıf öğrencilerinin bilim - kurgu filmi izledikten sonra, bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdıklarını, üç öğrencinin bir üst tutum seviyesine yükseldiği ve ortalama puanların da yükseldiği belirtilmektedir.

Tablo 18, araştırmaya katılan bu öğrencilerin bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumlarının bilim - kurgu filmi izledikten sonra olumlu yönde arttığını üç öğrencinin bir üst tutuma geçtiğini ve ortalama puanlarının da yükseldiğini belirtmektedir.

Tablo 19, aynı öğrencilerin bilim adamlarının çalışması hakkında bilime yönelik tutumlarında, bilim - kurgu filmi izledikten sonra Kararsız Tutum'a sahip öğrencilerin arttığını, Biraz Olumlu Tutum ve Biraz Olumsuz Tutum'a sahip öğrencilerin de Kararsız Tutum'a yöneldiklerini göstermektedir.

Tablo 20, bu öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutumlarında bilim - kurgu filmi izledikten sonra ortalama puanları yükselttiklerini, kararsız tutuma sahip öğrenci kalmadığını, tüm öğrencilerin Olumlu ve Biraz Olumlu Tutum'a sahip hale geldiklerini göstermektedir.

Tablo 18, 19 ve 20 karşılaştırıldıklarında ise bilim - kurgu filmi izlendikten sonra, öğrencilerin bilime yönelik düşünceleri hakkında

bilime yönelik tutumlarının en fazla değiştiğini ve olumlu yönde artış gösterdiğini tespit edebiliriz.

Beş ayrı grubun bilime yönelik tutum bulgularını veren tablo 1, 5, 9, 13 ve 17 birlikte incelendiğinde öğrencilerin bilim-kurgu filmi izledikten sonra bilime yönelik tutumlarını genelde olumlu yönde arttırdıkları görülmektedir. Bu bulgulara dayanılarak bilim-kurgu filmlerin öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını söyleyebiliriz. Elde edilen artış oranının bir tek filmle edildiğini de düşünürsek hiçte küçümsenmeyecek bir oran olduğu, birden fazla bilim-kurgu film gösterimi ile daha olumlu neticeler alınabileceği bir gerçektir.

Beş grup için elde olunan bulgular biraz daha detaylı ve gösterilen film ile bağlantılı olarak değerlendirildiğinde Inner Space (İçimde Biri Var) filmi ile öğrencilerin daha çok bilimin tabiatı hakkında bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdıklarını ve yine Philadelphia Experiment (Filadelfiya Deneyi) filmi ile de öğrencilerin daha çok bilime yönelik düşünceleri hakkında bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdıklarını görüyoruz. Bu hususta bir genelleme yapmadan önce dış geçerlilik ve iç geçerlilik (4), üzerinde durulmasında ve filmin daha birçok gruba gösterilerek sonuç çıkarılması uygun olacaktır.

Yukarıdaki sonuçların alınmasında en önemli etken olan Anket (Bakınız Ek-2)'in geçerlilik ve güvenilirliğinin (5) yeterli düzeyde olduğu U. S. A. National Science Foundation Institute (6) tarafından tescillenmiş olmasına rağmen, tarafımızdan Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri ve Davranış Bilimleri alanlarındaki uzman kişilerin görüşlerinin de olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan mülâkatlarda bu doğrultuda kanıya varılmıştır.

BİLİM - KURGU FİMLERİN KİŞİLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Bilim-Kurgu filmlerin eğitim iletişimde kullanılması ile herşeyden önce öğrencinin bilime yönelik tutumu olumlu yönde artmış ve böylece öğrenci bilimsel bir kişilik kazanma yoluna gir-

(4) Saim KAPTAN, Bilimsel Araştırma Teknikleri, Ankara 1977, s. 87-90.

(5) Ibid, s. 185-181.

(6) National Science Foundation Institute, Using Science Fiction Films, Philadelphia, U.S.A., October 1989, s. 6-8.

miş olacaktır. Gerçekten yukarıda «Bilim - Kurgu Filmlerin Bilime Yönelik Tutumlara Etkisi» başlığı altındaki araştırmamızdan elde olunan sonuçlar açıkça öğrencinin bilime yönelik tutumunun olumlu yönde artmasında bilim-kurgu filmlerin katkısının olduğunu göstermiştir.

Bilim - Kurgu filmlerin kişilik gelişimine etkisi derken biz muhakkak olumlu bir etkinin (katkı) olmasını isteriz. Esasen eğitim eğitim iletişiminde bilim - kurgu filmlerin kullanılmasındaki birinci amaç da budur ve bunun için tarafımızdan gerekli program ve ilkeler belirlenmeye çalışılmaktadır. Yalnız başına bilim-kurgu filmin kişilik gelişimine etkisi olumsuz da olabilir. Bunun önüne geçilip olumlu etkilere çevirmek ancak iyi hazırlanan uygulama programlarıyla mümkündür. Yaptığımız çalışmada alınan sonuçlar gerçekten bir bilim - kurgu film ve uygulama programının oluşturduğu sonuçlardır.

İnsanın tipik davranışlarını temsil eden kişilik nitelikleri çok çeşitlidir. Bu niteliklerden herhangi birisi ölçülme isenirse, kişinin, kendi tipik davranışı yerine çoğunlukla kendisinden beklenen davranışta bulunma eğilimi vardır. Bu nedenle biz araştırmamızda bilim - kurgu filmlerin, kişiliğin ilgi, tutum ve sosyal uyum (7) niteliklerine ne ölçüde etki yaptığını, doğrudan öğrencilere sorarak ve bu çalışma sırasında öğrencilerin davranışlarını gözleyerek değerlendirmeye çalıştık.

AMAÇ

Bilim - Kurgu filmlerin, kişiliğin ilgi, tutum ve sosyal uyum niteliklerine etkisinin belirlenmesidir.

KAPSAM

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin, Tıp Fakültesi, Mühendislik - Mimarlık Fakültesi Endüstri Mühendisliği ve Elektrik - Elektronik Mühendisliği Bölümleri ve Fen Edebiyat Fakültesi Fizik ve Biyoloji Bölümleri'nin birinci sınıflarındaki öğrencilerden «bilim - kurgu filmlerin bilime yönelik tutumlara etkisi» çalışmasına katılan öğrencilere uygulanmıştır.

(7) Cemal YILDIRIM, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara 1983.

YÖNTEM

Öğrencilerin, bilim - kurgu filmlerin kendi kişiliklerine olan etkisini belirtmeleri amacıyla bir anket hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden anketin ilk dört soru ile 5. sorunun A şıkkına EVET veya HAYIR şeklinde cevap vermeleri, 5. sorunun B şıkkına ise görüşlerini yazarak ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar onların bilim - kurgu filmlerin kişiliklerine yaptığı etkiler hakkında öğrenci görüşleri olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Ayrıca çalışma sırasındaki gözlemlerimiz değerlendirilmiştir.

Kişilik ve bilim - kurgu filmlerin kişilik gelişimine etkisinin belirlenmesinde daha gerçekçi testlerin hazırlanmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak böyle bir test programının temin edilemeyeceği nedeniyle bu çalışmamızda yukarıdaki şekilde bir değerlendirme ile yetinilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilere sorulan soru ve alınan yanıtlar aşağıdaki gibidir:

— BİLİM-KURGU FİLM GÖSTERİMİ İLE ÖNCESİNDE VE SONUNDA YAPILAN TARTIŞMALAR BİR EĞİTİM İLETİŞİMİ PROGRAMIDIR.

Soru: 1. Bu tür programların bilimsel kişilik oluşturmamızda olumlu etkilerinin olacağına inanıyor musunuz?

	Evet	Hayır	Toplam
Tıp Fakültesi I. Sınıf	42	2	44
Endüstri Mühendisliği I. Sınıf	12	—	12
Elektrik - Elektronik Mühendisliği I. Sınıf	17	—	17
Fen Fakültesi Biyoloji I. Sınıf	16	—	16
Fen Fakültesi Fizik I. Sınıf	18	—	18
TOPLAM	105	2	107

Soru: 2. Bu tür programların mesleğinizle uzmanlık seçiminde destekleyici rol alabileceğine inanıyor musunuz?

	Evret	Hayır	Toplam
Tıp Fakültesi I. Sınıf	39	5	44
Endüstri Mühendisliği I. Sınıf	12	—	12
Elektrik - Elektronik Mühendisliği I. Sınıf	16	1	17
Fen Fakültesi Biyoloji I. Sınıf	15	1	16
Fen Fakültesi Fizik I. Sınıf	18	—	18
TOPLAM	100	7	107

Soru: 3. Bu tür programların derslerinize daha bilimsel bakmanıza yardımcı olacağına inanıyor musunuz?

	Evret	Hayır	Toplam
Tıp Fakültesi I. Sınıf	42	2	44
Endüstri Mühendisliği I. Sınıf	12	—	12
Elektrik - Elektronik Mühendisliği I. Sınıf	17	—	17
Fen Fakültesi Biyoloji I. Sınıf	15	1	16
Fen Fakültesi Fizik I. Sınıf	18	—	18
TOPLAM	104	3	107

Soru: 4. Üniversiteye girmeden önce bu tür programlara katılsaydınız, bu sizin meslek seçiminizde yardımcı olur muydu?

	Evret	Hayır	Toplam
Tıp Fakültesi I. Sınıf	32	12	44
Endüstri Mühendisliği I. Sınıf	8	4	12
Elektrik - Elektronik Mühendisliği I. Sınıf	14	3	17
Fen Fakültesi Biyoloji I. Sınıf	14	2	16
Fen Fakültesi Fizik I. Sınıf	13	5	18
TOPLAM	81	26	107

Soru: 5 - a. Bu tür programların yapılmasını ister misiniz?

	Evret	Hayır	Toplam
Tıp Fakültesi I. Sınıf	42	2	44
Endüstri Mühendisliği I. Sınıf	12	—	12
Elektrik - Elektronik Mühendisliği I. Sınıf	17	—	17
Fen Fakültesi Biyoloji I. Sınıf	16	—	16
Fen Fakültesi Fizik I. Sınıf	18	—	18
TOPLAM	105	2	107

Soru: 5 - b. Bu tür programların yapılmasının sizce yararları nelerdir?

- Bilime karşı bireyleri daha ilgili kılmada önemli rolü vardır (Tıp I. Sınıf).
- Bilimsel düşünmeyi, olaylara bilimsel yaklaşmayı desteklediği için bu programlar yararlıdır (Tıp I. Sınıf).
- Film sayesinde bilimsel olaylara objektif bir gözle bakıldığından kişide bilime karşı bir ilgi, onlara katılma isteği doğmaktadır (Endüstri I. Sınıf).
- Kişilere, olaylar karşısında mantıklı, bilimsel yorum getirmesini sağlar (Endüstri I. Sınıf).
- Bilimle ilgilenen bir toplum oluşması için bilimin neler yapabileceğinin görülebilmesi gerekir. Bu tür programların devamlı yapılması bilimsel düşünceyi öğrenilen bilgilerle birleştirmeye yarar (Elektrik - Elektronik I. Sınıf).
- Bizleri bilime teşvik etmesi ve bilimin olağanüstü zor birşey olmadığını göstermesi yararlıdır (Elektrik - Elektronik I. Sınıf).
- Bilim - Kurgu filmlerdeki çoğu olayın, mantıklı birer açıklamasının olabileceği görülür. Yalnız bu programların periyodik bir sıra izlenerek yapılması daha yararlıdır. Özellikle geniş gruplara uygulanması da önemlidir (Elektrik - Elektronik I. Sınıf).
- İlk kez bu tür bir programa katılıyorum. Bundan önce izlediğim bilim - kurgu filmlerinin, sadece hayal gücünden ibaret olduğunu düşünürdüm. Burada gerçek payı bulabileceğini anladım. Üzerinde düşünmeye sevk ettiği için bence çok faydalı. Ayrıca bilimi ve bilimsel düşünceyi tanımak açısından öğrencilere çok yararlı olduğu inanıyorum (Biyoloji I. Sınıf).
- Bilimi yakından tanımamıza yardımcı oluyor. Bilimsel çalışmalar hakkında bilgi veriyor ve bilimi sevmeme etki ediyor. Hayal gücümü geliştiriyor. Düşünebilmeme yardımcı oluyor (Biyoloji I. Sınıf).
- Kişilerin daha akılcı ve bilimsel olarak düşünmelerini ve olayları daha kolay anlamalarını sağlar. Bizleri de büyük ölçüde eğittiklerine inanıyorum (Fizik I. Sınıf).

— Düşünce alanımı genişleteceğine inanıyorum. Bir düşünce üretmemi sağlayacaktır (Fizik I. Sınıf).

Öğrencilerin tümünün verdiği yanıtlar Ek-3'de verilmektedir.

1. soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin yüzde 98'i bilim-kurgu film ve uygulama programının kişiliklerine olumlu etki yapabileceği görüşünü taşımaktadırlar.

2. soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin yüzde 93'ü bilim-kurgu film ve uygulama programının mesleklerinde uzmanlık seçiminde yararlı olacağını belirtmişlerdir.

3. soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin yüzde 97'si bilim-kurgu film ve uygulama programının öğrencilerin derslerine daha bilimsel yaklaşımlarını sağladığı görüşündedirler.

4. soruya verilen yanıtlara göre öğrencilerin yüzde 76'sı bilim-kurgu film ve uygulama programına üniversiteye girmeden önce katılmış olsalardı meslek seçimlerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

5.a sorusuna verilen yanıtlara göre öğrencilerin yüzde 98'i bilim-kurgu film ve uygulama programından oluşan eğitim iletişimi programlarının devamını istemektedirler.

5.b sorusuna verilen yanıtların tümü bilim-kurgu film ve uygulama programından oluşan eğitim iletişimi programlarının kendilerinin kişiliklerine katkıda bulunduğu doğrultusundadır (Bkz. Ek-3).

Öğrencilerin kişiliklerinin bir niteliği olan sosyal uyum açısından olaya yaklaşılarak, Anadolu Üniversitesi Kültürel Çalışmalar ve Çevre Eğitimi Merkezinde (AKÇE) tarafımızdan «Bilim-Kurgu Film Araştırmaları Kulübü» kurulduğu, arzu edenlerin üye olmak üzere başvurmaları istenmiştir. Bu duyuru öntest uygulamasından hemen sonra her grubun kendi sınıfında ayrı ayrı yapılmıştır. Beş sınıfta bulunan toplam 321 öğrenciden ancak 7 öğrenci müracaat etmiştir. Bilim-Kurgu film gösterimi ve uygulama programından sonra ise duyuru yapmaya dahi gerek kalmadan, bu programa katılan 107 öğrenciden 37'si kulübe üye olmak üzere başvurmuşlardır. Bu açıkça bilim-kurgu film ve uygulama programının bu öğrencilerin kişilik niteliklerinden olan sosyal uyum niteliği üzerindeki olumlu bir etkisinin olduğu kadar, öğrencilerin ilgi ve tutumlarının da bir göstergesidir.

SONUÇ

Eğitim iletişiminde bilim-kurgu filmlerin öğrencilerin bilime yönelik tutumlarına etkisinin tamamen olumlu yönde olduğu bu çalışmanın birinci kısmında tamamen somut olarak ortaya çıktığını görmekteyiz. Kişilik gelişimine olan etkisinin de öğrencilerin yanıtlarına ve gözlemlerimize göre tamamen olumlu yönde olduğu doğrultusundadır.

Yaptığımız bu çalışmaların devamını çeşitli eğitim durumlarında ve çeşitli ğretim düzeyindeki öğrencilere ve halk kitlelerine uygulamayı programlamış bulunmaktayız.

Özellikle orta öğretimin son iki sınıfındaki öğrencilerin bu tür programlarla bilime yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları ve kişiliklerini sağlamlaştırmaları gerektiğine inanmaktayız. Ancak konuya ilgi duyan yeni araştırmacı, eğitimci ve çeşitli dallardaki bilim adanlarının çalışmamıza gerekli ilgiyi göstermesi ve ortak çalışma programları oluşturmamız dileğimizdir. Bu ve benzeri çabaların artması ile ülkemizin en öncelikli gereksinimi olan «bilimsel olma» hedeflerine en kısa zamanda ulaşmada katkı sağlanmış olunacaktır. Ayrıca kişilik sahibi, bilimden korkmayan, ondan yararlanmayı en iyi şekilde planlayabilen bir gençlik yetişebileceği kanısını taşıtmaktayız.

KAYNAKLAR

- EKEM Naci, Bilime Yönelik Tutum ve Bilim-Kurgu Filmler, Kurgu 7, Eskişehir 1990.
- . Bilim-Kurgu Filmler Yoluyla Sinemada Bilimsel Gereekler, Kurgu 9, Eskişehir, -Yayınlanacak-
- KAPTAN Saım, Bilimsel Araştırma Teknikleri, Ankara 1977.
- KARASAR Niyazi, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara 1982.
- KÖKNEL zcan, Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 1982.
- MOORE W. Richard, «What Is Your Attitude Toward Science?» Temple University, Philadelphia, U. S. A., 1970.
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION INSTITUTE, Using Science Fiction Films Toplantı Tutanakları, Philadelphia, U. S. A., 6-8 October 1989.

- PUNCELL M. Edward, (Çeviren: Raul NASUHOGLU), Elektrik ve Magnetizma, Berkeley Fizik Programı, Cilt 2, Ankara 1974.
- SCHADOWITZ Albert, The Electromagnetic Field, 1975.
- SEMAT Henry, Fundamentals of Physics, New York 1966.
- YILDIRIM Cemal, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara 1983.

EK — 1

ARAŞTIRMADA KULLANILAN FİMLERİN KILAVUZLARI*

A. Inner Space (İçimde Biri Var)

- Warner Broos Pictures, Renkli Sinemaskop, 145 dakika.
- Yapımcı, Michael Finkel. Rejisör, Joe Dante. Senaryo, Chip Proser'den Jeffrey ve Chip Proser. Oyuncular, Martin Short, Meg Ryan, Fiona Lewis, Henry Gibson, John Hora, Robert Precardo, Wendy Schall. Müzik, Jerry Goldsmith.

• Film Özeti

İnsanların ve kütlelerin minyatürleştirilmesi günün önemli araştırmalarındandır. Minyatürleştirme işlemini başaran bir bilimsel çalışma grubu, içinde araştırmacı, bulunan bir kabini ve araştırmacıyı minyatürleştirerek bir tavşanın içine göndermek istiyor, fakat bu kabin gelişen olaylar sonucunda yanlışlıkla bir insanın içerisine gönderiliyor. Minyatürleştirme işleminin oluşabilmesi için gerekli olan mikro-cip (entegre anahtar devre) aynı zamanda normalleştirme için de gereklidir. İki mikrocipten birisi düşman güçlerde diğeri ise araştırmacıların gerçek dost güçlerindedir. Bu ikisini bir araya getirmek için mücadele sürerken araştırmacı da insan vücudunda dolmaktadır. Hem insanın içinde hem de dış dünyada, bu mücadele devam eder ve sonuçta düşman güçlerin üstesinden gelinir.

- Temel Bilimsel İlkeler (8)

Kütle ve Enerjinin Korunumu: Minyatürleştirme işleminin bu yasaya göre mümkün değildir. Çünkü böyle bir kütlenin min-

(*) Biyolojik bilgileri Anadolu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji bölümü Moleküler Biyoloji Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Ahmet ÖZATA tarafından hazırlanmıştır.

(*) Filmlerin eğitim iletişiminde kullanılabilmesi için filme ait bir kılavuz hazırlanması gereklidir (Bakınız: Bilim-Kurgu Filmler Yoluyla Sinemada Bilimsel Gerçekler, Kurgu 9, yayınlanacak.)

yatürleştirilmesi hem hacimin hem de kütleinin küçülmesini gerektirir ki, bu kütleinin korunumu yasasına aykırıdır. Filmde, araştırma kabininde kullanılan nükleer yakıtın da aynı nedenle minyatürleştirilmesi söz konusu değildir.

Enerjinin korunumu yasası, enerjinin yoktan var edilemiyeceğini ve yine var olan enerjinin de yok olamayacağını ancak başka bir enerji şekline dönüştürülebileceğini söyler.

Bağışıklık Bilimi: Organizma kendisine yabancı olan her türlü maddeye (antijen) karşı reaksiyon gösterir. Organizma zararlı yabancı maddeye karşı antikor molekülleri antijenlerle kompleks yaparak büyük kütleler oluştururlar ve fagosite edici (yutucu) hücreler tarafından yabancı maddenin yutulmasını kolaylaştırırlar. B ve T lenfositleri yabancı maddenin fagositesini kolaylaştırır. Bunlar kandaki beyaz kan hücreleridir. Filmde vücudun normalde göstermesi gereken bu reaksiyonlar görülmemektedir. Hiç olmazsa T lenfositlerinin hücreesel cevapları yani direkt olarak yabancı maddeye karşı koyuşları görülmelidir.

Metabolizmanın Düzenlenmesi ve Hormonol Kontrol: Organizmada tüm organların fizyolojik fonksiyonları bir bütünlük içinde ve birbiriyle ilişkili olarak çalışır. Organlardan birinde meydana gelen bir uyarı diğer organları da etkiler. Örneğin; kalp atışlarının hızlanması bir heyecan, bir stres durumunda artar, bu, hücrelerin daha fazla oksijen gereksiniminden dolayıdır.

Kan dolaşımı yoluyla tüm organlar birbirine bağlıdır. Kan dolaşımında meydana gelen basınç değişiklikleri, iyon değişiklikleri, biyomoleküller konsantrasyondaki değişiklikler, hormonal bezlerde (endokrin bezleri) bir uyarı meydana getirir. Uyarılan endokrin bezleri hormon salgular ve organizmanın değişen duruma göre fonksiyonlarını düzenler. Filmde adrenal bezin uyarılması mekaniksel olarak yapılmaktadır, halbuki kimyasal bir uyarı gerekmektedir.

- **Bilimsel Yorum**

Hematoloji; Kan plazma dediğimiz kan sıvısı ve sıvı içinde yüzen kan hücrelerinden oluşur (Alyuvarlar, akyuvarlar ve trombositler). Kan hücreleri filmdekinin aksine çok yoğun bir ortam oluştururlar, net bir görüş alanına izin vermezler.

Genetik; İnsan vücudunun şekli, bu arada yüz şekli daha çok genetik olarak belirlenir. Mekanik bir işlemle veya sinirsel ve hormonal bir yolla yüzün fiziksel şekli tamamiyle değiştirilemez.

Esophagus (yemek borusu) hareketi: Yemek borusu düzenli hareketlerle yiyecek ve içecekleri mideye ulaştırır. Bosluğa dökülen sıvı izleniminde bir hareket söz konusu olamaz.

• Alıştırma ve Araştırma Soruları :

- Organizmanın savunma mekanizmasını açıklayınız.
- Mide asidi ne zaman salgılanır? Ne sonuçlar doğurur?
- Normal bir nefes verme ile hapsirme arasında dışa verilen hava miktarı arasındaki fark ne kadardır?
- Hücrelere oksijen nasıl taşınır?
- Enerjinin korunumu yasasını açıklayınız?
- Kütle ve ağırlık kavramlarını açıklayınız?
- Atomun yapısı bozulursa ne olabilir?

B. The Philadelphia Experiment (Fildelfiya Deneyi)

- Michael Pave, N. Allen, 1984, 115 dakika.
- Yapımcı, Joel B. Michael ve Douglas Curtis. Rejisör, Stewart Raffil. Senaryo, Wallace Bennet'den William Gray ve Michael Janover. Oyuncular, Michael Pave (David Herdog), Bobby D. Cicco (Jim Parker), Joe Dorsey Nancy Allen (Allison), Ralph Manza (Older Jim). Özel görüntü efektleri, Max. W. Anderson. Müzik, Ken Wannberg.

• Filmin Özeti:

1943 yılında Amerika'da nükleer enerji üreten bir jeneratörü taşıyan geminin radara görünmemesi için yapılan deney sırasında oluşan bir zaman tüneline kayboluyor, bu olayda iki gemici 1984 yılına geliyorlar. Burada yaşanan birçok maceralar yanında, yapılan benzer bir çalışma kanalıyla bir gemici tekrar 1943'e dönüyor ve zaman tüneline bozuluyor.

• Temel Bilimsel İlkeler :

Elektromanyetik Teori: Bir elektromanyetik dalga iki sinüzoidal dalga ile gösterilir, biri elektrik diğeri manyetik bile-

şendir. Dalga x doğrultusunda ise $E_z = E_0 \sin (wt-kx)$, $H_y = H_0 \sin (wt-kx)$ 'dir. Bu iki bileşen birbirini besliyerek elektromanyetik dalganın sönümlenmeden boşlukta sonsuza kadar yayınlanmasını sağlar. Ancak farklı iki elektromanyetik dalganın süperpozisyonu da mümkündür (9).

Birden fazla elektromanyetik dalganın süperpozisyonu neticesinde ışık hızıyla yayılan yeni elektromanyetik dalga mümkündür.

Nükleer Fizik: Nükleer reaktörlerde enerji:

Parçalanma
Ağır Çekirdek $\xrightarrow{\hspace{2cm}}$ Hafif Çekirdek + Enerji
dönüşümü sonucu elde edilir.

Hız - zaman İlişkisi: Işık hızına yaklaşan hızlarda hareket söz konusu ise herhangi bir olay için geçen zaman da değişir.

$$t = \frac{t_0}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$$

ifadesine göre; zamanın ölçüldüğü saate göre hareketsiz olan (yani her ikisi de aynı referans sisteminde) bir gözlemci için geçen süre t_0 'dır. Zamanın ölçüldüğü saate göre hareketli olan (yani başka bir referans sisteminde) gözlemci için geçen süre ise t 'dir. $t > t_0$ 'dir. Buna göre bir referans sistemindeki kişi için çok uzun olan süre diğer referans sistemindeki için çok kısa olabilecektir (10).

Manyetik Alan Etkisi: Filmde elektrik direklerinin altından geçerken, elektrik yüklü ve hareket halindeki kahraman telin çevresinde oluşturduğu manyetik alan kuvvetinin etkisi altında kalması doğaldır (11).

• **Alıştırma ve Araştırma Soruları**

- Manyetik alandan etkilenmeyen elbise nedir?
- Radyasyondan nasıl korunulur?
- Karadelikler sizce nedir?

(9) Edward M. PUNCELL, (Çeviren: Rauf NASUHOĞLU), Elektrik ve Manyetizm, Berkeley Fizik Programı, Cilt 2, Ankara 1974.

(10) Albert SCHADOWITZ, The Electromagnetic Field, 1975.

(11) Henry, SEMAT, Fundamentals of Physics, New York 1966.

BİLİME YÖNELİK TUTUMUNUZ NEDİR?

Bu ankette bilim hakkında birtakım ifadeler yer almaktadır. Bunlardan bazıları bilimin tabiatı hakkında, bazıları bilim adamlarının nasıl çalıştıkları hakkında, bazıları da sizin bilime yönelik düşünceleriniz hakkındadır. Bu ifadelerden bazıları ile benzer düşüncede, bazıları ile de farklı düşüncede olabilirsiniz. Sizin yapacağınız, bu sorulara tam doğru yanıt vererek bilime yönelik tutumunuzun tespitine yardımcı olmanızdır. Lütfen her bir ifade için gerekli sorumluluğu hissederek cevaplayınız.

Bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra cevaplama-
dan önce bu ifade ile aynı düşüncede veya farklı düşüncede olduğunuzu belirleyiniz, daha sonra kendi düşüncenizin, verilen ifade ile aynı olması halinde **TAMAMEN AYNI DÜŞÜNÜYOR** veya **BİRAZ AYNI DÜŞÜNÜYOR** olduğunuza karar veriniz, kendi düşüncenizin verilen ifadeden farklı olması halinde ise yine **BİRAZ FARKLI DÜŞÜNÜYOR** veya **TAMAMEN FARKLI DÜŞÜNÜYOR** olduğunuza karar veriniz. Bu dört şıktan size en uygun olanımı belirleyiniz ve bu şıkkın ait olduğu kutucuğu kurşunkalem ile karalayınız.

Cevap kağıdında; **a** sütunu **TAMAMEN AYNI DÜŞÜNÜYORUM**,

b sütunu **BİRAZ AYNI DÜŞÜNÜYORUM**,

c sütunu **BİRAZ FARKLI DÜŞÜNÜYORUM**,

d sütunu **TAMAMEN FARKLI DÜŞÜNÜYORUM**

ifade etmektedir.

ÖRNEK :

	a	b	c	d
Ben film yıldızı olmak isterim.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bu cevaplamaya göre siz bu ifade ile **BİRAZ AYNI DÜŞÜNCEDE**'siniz ve film yıldızı olmayı sadece biraz istemektesiniz.

**HER İFADE İÇİN SADECE BİR SEÇENEK DOLDURUNUZ.
SORU KİTAPÇIĞINA HERHANGİ BİR İŞARETLEME YAPMAYINIZ.**

1. Bilim alanında çalışmak ve bu bilgiyi bazı bilim alanlarında kullanmak isterim.
2. Bilinmesini istediğimiz herhangi birşey, bilim yoluyla ortaya çıkarılabilir.
3. Bilimsel açıklamalar sadece bilim adamları tarafından yapılabilir.
4. İyi bir teori geliştiren bilim adamları, bu teoriye yanlıştır diyerek karşı çıkılmasını önlemek için, birlik içersinde olmalıdırlar.
5. Herkes tarafından kabul edilmedikçe yeni bir fikri dinlemek yararsızdır.
6. Bilim öncelikle fikir üreten bir etkinlik olarak tanınlanabilir.
7. Bilim adamları her zaman için doğal olayların açıklamalarını geliştirmekle ilgilenirler.
8. Bir bilim adamı bir teoriye doğru derse, diğer bilim adamları da onu anlayabilir.
9. Bilim o kadar zordur ki, sadece iyi yetişmiş bilim adamları anlayabilir.
10. Yararlı bir bilimsel teori tamamıyla doğru olmayabilir, önemli olan bilim adamlarının bunu düşünüp bulmuş olmalarıdır.
11. Bilim adamlarına danışarak sorularımıza daima cevap bulabiliriz.
12. Bazı şeylerin kesinlikle doğru olduğu bilim adamlarınca bilinir.
13. Birçok kişi bilimsel çalışmayı anlayacak yetenekte değildir.
14. Bugünün elektrikli aletleri bilimin gerçekten değerli ürünlerinin örnekleridir.
15. Bilim adamları kendi bilimsel sorularına her zaman cevap bulamazlar.
16. Herhangi birşey iyi açıklanmış ise başka açıklamalar aramaya gerek yoktur.
17. Birçok kişi bilimsel çalışmalarını anlayacak yetenektedir.
18. Bir bilimsel teori, dayandığı objektif gözlemlerden daha doğru olamaz.

19. Bilim adamları tabiat olaylarına eğilerek yaptıkları gözlemlere açıklamalar bulabileceklerine inanırlar.
20. Gece-gündüz durmaksızın bilimsel çalışmalarda bulunmak benim için sıkıcıdır.
21. Bilimsel çalışmalar benim için çok zordur.
22. Bilim adamları tabiatta olup bitenleri tam olarak açıklayan yasaları keşfederler.
23. Bilimsel fikirlerin, oluşmalarında, bir gelişme sürecinden geçtikleri söylenebilir.
24. Bilimin değeri pratik problemlerin çözümündeki yararında yatar.
25. Bilimsel bir sorunun cevabı doğal olayları gözleyerek elde edilebilir.
26. İyi bir bilim adamının değiştirmek istemeyeceği fikirler yoktur.
27. Doğal olayları incelemek bilimsel bilginin en önemli kaynağıdır.
28. Bilimsel çalışmalar devletin mali desteğini gerektirdiği için, halkın bilim hakkında bilinçlenmesi gereklidir.
29. Bazı sorular bilim tarafından cevaplanamaz.
30. Bilimde hızlı ilerleme için halk desteğine gerek vardır.
31. Bilim adamlarının halk desteğine ihtiyaçları yoktur; onlar, bunsuz da gayet iyi ilerleyebilirler.
32. Bilim adamı, tabiat olaylarını açıklayan fikirler geliştirilmesinde hayal gücüne sahip olmalıdır.
33. Bilimin değeri onun teorik sonuçlarında görülür.
34. Fikirler, bilimin en önemli ürünlerinden biridir.
35. Ben bilim adamı olmak istemem çünkü o çok fazla eğitim gerektirir.
36. Bilimsel ilerlemenin olması için halkın bilimi anlamasına ihtiyaç yoktur.
37. Bir bilim adamı, herhangi bir fikrin kötü olduğuna dair yeterli kanıt gösterilirse fikrini değiştirmelidir.

38. Bilimsel olarak çalışmayı öğrenmek için yapılması gereken tek şey büyük bilim adamlarının yazdıklarını incelemektir.
39. Bilimde herhangi birşey yapabilmek için önce büyük bilim adamlarının yazdıklarını incelemek şarttır.
40. Halkın, bilimin ne olduğunu anlaması gerekir, çünkü bilim onların yaşantılarını çok fazla etkiler.
41. Bilimin ana amacı hayat kurtarmak için yeni ilâçlar üretmektir.
42. Bilim adamının en önemli işlerinden birisi, hisleri neyi söylüyor ise onu tam olarak raporlaştırmaktır.
43. Bilim adamı herhangi bir soruya cevap veremiyor ise tek yapacağı iş, bunu başka bilim adamlarına sormaktır.
44. Bilimin önemli bir amacı insanların daha uzun yaşamasına yardımcı olmaktır.
45. Bilimsel problemlerin çözümü için diğer bilim adamları ile çalışmaktan zevk duyarım.
46. Bilimsel yasalar değiştirilemez.
47. Bilim, olayların nasıl olduğunu açıklamak ve tanımlamakla uğraşır.
48. Bilim çağında yaşadığımız için herkesin bilimi anlaması gerekir.
49. Büyük keşifler yapamıyabilirim, fakat bilim ile uğraşmak benim için enteresandır.
50. Bilimin ana gayelerinden biri de insanların daha rahat yaşamasına yardımcı olmaktır.
51. Bilim adamları birbirlerinin çalışmalarını eleştirmemelidirler.
52. Bilim adamının sezgileri sahip olduğu en önemli aletlerinden birisidir.
53. Bilim adamları hiçbir şeyin kesinlikle doğru olarak bilinmeyeceğine inanırlar.
54. Bilimsel yasalar, herhangi bir şüphe kalmayacak şekilde ispatlanmışlardır.
55. Bir bilim alanında çalışmak isterdim.
56. Herhangi bir şeyi açıklayan bir teori kadar iyi açıklayabilen yeni bir teori de kabul edilebilir.

57. Bilim adamlarının eğlenceye ve ailelerine ayıracak yeterli zamanları yoktur.
58. Bilimsel çalışmanın ürünleri esas olarak bilim alanlarına yarar sağlar; bu ürünlerin normal bir vatandaşa faydası yoktur.
59. Bilim adamları çok fazla çalışmak zorundadırlar, bu sebepten ben de onlardan birisi olmak istemem.
60. Laboratuvarında çalışmak ilginç bir geçim yoludur.
- (x) — 2, 3, 6, 9, 10 ,16 ,17 ,18 ,23, 24, 27, 29, 33, 41, 44, 46, 47, 50, 54 ve 58. ifadeler bilimin tabiatı hakkındadır.
- 4, 7, 8, 15, 19, 22, 25, 26, 32, 37, 38, 39, 42, 43, 51, 52, 53, 56, 57 ve 59. ifadeler bilim adamlarının çalışması hakkındadır.
- 1, 5, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 40, 45, 48, 49, 55 ve 60. ifadeler anket alanın bilime yönelik düşünceleri hakkındadır (Bu numaralama öğrenciye verilmemiştir).

EK — 3

5 - b. Sorusuna alınan yanıtlar :

Tıp Fakültesi I. Sınıfından alınan yanıtlar :

- Bilimsel görüş açısını genişletiyor. Ayrıca derslerde gördüğüm bazı şeyleri görerek pratik yapmamıza veya kafamıza iyilerleştirmemize yardım ediyor.
- İleride bir tıp adamı olacak olan bizlerin daha sağlıklı ve geniş düşünmemizi sağlıyor.
- Bilimsel olaylara bakış açımız değişiyor.
- Bilimsel fikirlerimizin gelişip zenginleşmesi ve yeni boyutlar kazanmasını sağlar.
- Bilimsel alanları daha iyi tanımak benim için iyi oluyor.
- Bilimin daha somut olarak anlaşılmasını sağlıyor.
- Bilimin anlaşılmasını kolaylaştırıyor.
- Bilime karşı bireyleri daha ilgili kılmada önemli rolü vardır.
- Olaylara bilimsel ve gerçekçi bakmamızı, bilim adamlarının çalışma prensipleri hakkında fikir edinmemizi sağlıyor.

- Bilimsel yönden insanlara gerçekleştirilecek olayları göstererek hayal gücünün gelişmesine yardımcı oluyor.
- Bilimsel düşünmeyi, olaylara bilimsel yaklaşmayı desteklediği için bu programlar yararlıdır.
- Filmdeki bazı olaylar bize değişik konularda çok yönlü düşünmemiz gerektiğini hatırlattı.
- Bilimsel konularda çalışma zevkini bireylere aşılama açısından yararlı olabilir.
- Daha geniş ve bilimsel düşünmemizi sağlıyor.
- Bence yararı ele aldığımız her konuyu tek yönden değil, geniş bir şekilde, birçok yönden ele almamızı sağlamasıdır.
- Yararı bizi bilime yaklaştırmak, hayal gücümüzü geliştirerek bu tür alanlara eğilimimizi sağlamak olabilir. Bu tür konulara ilgiyi artırır. Düşünmemizi sağlar.
- İnsanları, hazır bilgileri sindirmekten kurtarıp, hatta uluorta hayal güçlerini kullanmalarına izin veriyor.
- Çevreye, bilime bakış açısı değişir insanın. Gerek dersleri, gerekse dünyadaki gelişmeleri öğrenip, gerekli hallerde kullanma olanağı sağlar.
- Bence film insanın ufkunu geliştirdiği için bilimle ilgili programlar her zaman için yararlı sonuçlar verir.
- Bilimsel düşünce anlayışını geliştirir.
- İnsanların olaylar karşısındaki düşüncelerini daha somut ve akıldaki kalıcı şekilde olmasını sağlıyor. İnsanları düşünmeye yönlendiriyor.
- Olaylara bilimsel açıdan yaklaşmamızı sağlar.
- İnsanın düşünce yapısını geliştirmede önemli etkenlerden biri olduğuna inanıyorum. Bilimsel düşünceleri olan kişiler böylelikle ve kendilerine yardımcı olduğunda takdirde faydalı bilimsel çalışmalarda bulunabilirler. Fakültemizde yetenekli ve istekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesini isterim (Tıbbi bilimsel çalışmalara).
- Bilimsel olarak düş alemini daha ileri seviyeye götürür.

- Bize verilmek istenen bilgi sıkılmadan öğrenilir ve çok daha kalıcı olur.
- Elbette bu tür programlar olaylara, kendi bilgilerimizi de kullanarak, çok boyutlu bakmamız açısından son derece yararlıdır.
- Bence olayları daha geniş ve bilinçli görüp algılamada çok faydalı.
- İyi ve kötü, tartışmalar esnasında ayırt edilerek konuya bakış açısının genişletilmesine yardımcı olurlar.
- Meslek ve hayati konularda, bilimsel kişiliğimizin, şu anda gerekli olan yeterli hayal gücünün gelişmesini sağlar.
- Bu programlar normalde kurulamayan bağlantıları kurabilmemizi sağlar.
- Bu filmierin tek yararı insanın hayal gücünü geliştiriyor olmasıdır. Yoksa gerçekten böyle bir olayın olabileceğine inanmıyorum.
- Bilimsel düşünmemize ve olaylara daha geniş çerçevelerde bakmamızı sağlar.

Endüstri Mühendisliği 1. Sınıfından alınan yanıtlar :

- Bilimi daha iyi anlamamıza yardımcı olur.
- Bilimsel düşünmemizi sağlaması ve bilime olan ilgilimizi artırması.
- Bence çevremizdeki her türlü olaya daha bilimsel bir açıdan bakmamızı ve bilim hakkında bilemediğimiz pek çok şeyi öğrenmemize yararı vardır.
- Kişilere, olaylar karşısında mantıklı, bilimsel yorum getirmesini sağlar.
- Film sayesinde bilimsel olaylara objektif bir gözle bakıldığından kişide bilime karşı bir ilgi, onlara katılma isteği doğmaktadır.
- Bilimde herşeyin olabileceği ihtimali ve bunların bulunması ve bir problem karşısında önce yapılacak şeylere nasıl karar vereceğimize yardımcı olur.
- Olaylara daha gerçekçi bakmak. Kişiye en azından bir probleme bakış açısı getireceğine inanıyorum.

- Kişinin belirli bir alana doğru yönelmiş veya yönlendirilmekte olduğu durumlarda bu tür programların devamlı yapılmasını isterim.

Elektrik -Elektronik Mühendisliği I. Sınıfından alınan yanıtlar:

- Olaylara bakış açımı değiştirdi. Bilimsel yolla olayları daha kolay anlayabileceğimizi anladım.
- Bilimle ilgilenen bir toplum oluşması için bilimin neler yapabileceğinin görülebilmesi gerekir. Bu tür programların devamlı yapılması bilimsel düşünceyi öğrenilen bilgilerle birleştirmeye yarar.
- Burada sağlanan tartışma ve fikir alışverişi sayesinde bilgi ve düşünce dağarcığımın geliştiğine inanıyorum.
- Kişilerin yeni ve değişik fikirlerini görerak bunların kendimizde de yeni fikirler, yeni bakış açıları uyandırdığını düşünüyorum. Programın devamlı yapılmasıyla yeni fikirler, fikir alışverişleri ve bilimsel hayal gücünün gelişmesi sağlanır.
- Yalnız yapılan bu programlarda fazla bilim dışına çıkmak kişiye yarar yerine zarar getirebilir. Bence bu programlar kişinin hür düşüncesini geliştirebileceği gibi kişinin bilim ufkunu da genişletebilir.
- Bu tür programlarla hayal gücü gelişir. Birçok olayların nedenleri hakkında daha iyi bilgi sahibi olunur.
- Bu tür programlar bilimsel görüş açımızın gelişmesine yardımcı olacaktır.
- Olaylar üzerinde daha ayrıntılı düşünmemizi sağlayabilir.
- Bu tür programların izlenmesiyle, sahip olduğumuz bilgileri sınamış ve tazelemiş oluruz. Mantıklı ya da mantıksız kısımları ayırt etmekle bilgilerimizi kullanmış oluruz.
- Bu programlarla bilimsel bir kişilik kazanabilir, ilgi duyabileceğimiz yeni alanlar bulabiliriz. Olaylara geniş bir perspektiften bakmamızı sağlarlar.
- Öncelikle halkın bilimsel olaylardan yabancı kalmamasını sağlar ve benim daha bilimsel düşünmeme neden olur.
- Bizleri bilime teşvik etmesi ve bilimin olağanüstü zor bir şey olmadığını göstermesi yararlıdır.

- Bilimin insandan o kadar uzak olmadığı gerçeği öğrenilir. Çünkü insan ister istemez bilim ve bilimin hizmetlerinden etkilenmektedir.
- Bilim - Kurgu filmlerdeki çoğu olayın mantıklı birer açıklamasının olabileceği görülür. Yalnız bu programların periyodik bir sıra izlenerek yapılması daha yararlıdır. Özellikle geniş gruplara uygulanması da önemlidir.
- Bir olayı görsel olarak algılamak kişinin o olayı daha iyi anlamasına yardımcı olur. Ve ileride böyle bir olayla karşılaşırsa o bilgilerini kullanabilir.
- Bazı olayları sıradan bir film hilesi sandığımız halde bunların bilimsel olarak açıklanabilir gerçek şeyler olduğunu öğrendim.
- Olaylara daha objektif şekilde bakılmasına yardımcı olarak bilmediğimiz bazı gerçekleri öğrenip, daha olgun düşünmemizi sağlar.

Fen Fakültesi Biyoloji I. Sınıf öğrencilerinin yanıtları .

- Bu tür programlar bence bilimsel bakış açısını genişletir. Bilimin nelere hâkim olduğunu ve neler yapacak yeteneklere sahip olduğunu gösterir.
- Gelişmekte olan ve daha önceden var olan bilimsel bulgulardan haberdar olmamızı sağlayacak ve bunlar bizler için bilgi birikimi olacaklardır. Hayal gücü, eğitim ve bilgi birikimi ile birleşerek, bizleri araştırmaya yöneltcek ve düşünen, doğru ile yanlış aramaya çalışan, aktif bir bilimsel kişiliğe ulaştıracaktır.
- Bu tür yayınlar kişiyi düşünmeye sevk ediyor. Böyle birşey olabilir mi, olamaz mı sorusunu akla getiriyor. Kişi düşünerek doğrusunu bulmaya çalışıyor. Bence bu tür yayınların faydası vardır.
- İlk kez bu tür bir programa katılıyorum. Bundan önce izlediğim bilim kurgu- filmlerinin, sadece hayal gücünden ibaret olduğunu düşünürdüm. Burada gerçek payı bulunabileceğini anladım. Üzerinde düşünmeye sevkettiği için bence çok faydalı. Ayrıca bilimi ve bilimsel düşünmeyi tanımak açısından öğrencilere çok yararlı olduğu inancındayım.
- Bu tür programlar gerçeğe çok yakın olmasa bile, kişinin kendisine birtakım sorular sormasına, olayların nasıl olduğuna veya olabileceğine dair düşünmesine sebep oluyor. Bu tür programların devamlı yapılması iyi olur. Çünkü insanların bilimsel kişiliklerinin gelişmesine faydası vardır.

- İnsanın kafasında yeni ufukların açılmasına, yapılabilmesi imkansız gibi görünen bazı çalışmaların denenmesine, en azından bunların düşünülmesine imkan veriyor.
- Bilime olan yakınlığımızı arttırabilir.
- Bence bizim bilim ve bilim adamları hakkında neler bildiğimizi, ya da bizim bildiğimiz şeylerin bu filmler sayesinde ne gibi yanlışlıkları olduğunu gösterir.
- Yararına inanıyorum, çünkü bu tür programlarla üzerinde çalıştığımız bilimdalı hakkında daha iyi, daha yapıcı düşüncelere sahip olabiliriz.
- Bilimin ve bilim adamlarının çalışmaları iyi veya kötü yönleriyle sergileniyor. 2000'li yıllara yaklaşırken ne gibi sorunlarla karşılaşacağımızı neler amaçladığımızı, bizi nelerin beklediğini anlatmaya çalışıyor. Bilim - Kurgu filmleri çok aşırı bir hayal gücüne sapsmamak şartıyla isterim.
- Bizlerin derslere bakış açısını değiştirir, çalışmalarımızda kendimizden de birşey katarak, araştırarak yeni birçok şey öğrenmemizde yardımcı olur. Dünyaya bakış açımız değişir.
- Bilimi yakından tanımamıza yardımcı oluyor. Bilimsel çalışmalar hakkında bilgi veriyor ve bilimi sevmeme etki ediyor. Hayal gücümü geliştiriyor. Düşünebilmeme yardımcı oluyor.
- Bu tür programlar insanların bilime karşı daha fazla ilgisinin olmasına yol açar. Böylece bilime hizmet etmek için yeni düşüncelerde elde edilmiş olur.
- Bilim ile ilgili programlar devamlı yapıldığı takdirde bilimsel kişiliğimin gelişeceğine ve bilim alanından yararlı çalışmalar yapabileceğime inanıyorum.
- Bilim ve bilim adamlarının tutumu hakkında derslerimize daha bilimsel bir şekilde yardımcı olacağına inanıyorum.
- İnsanın düşünebilmesi için fikir vermesi açısından yararlıdır. Ancak yine de işin komediye dökülmesi açısından pek olumlu bir yaklaşım değil. Bu tür filmler günümüzde mümkün gibi görünmeyen olayların ileride olabileceği fikrini verir ve bu konuya ilgili kimselerin yönlendirilmesini sağlaması açısından faydalıdır.

- Bence, bu programları izledikçe insanın hayal gücü, görüş alanı değişiyor. Bazı olmayacak şeylerin ileride bilimsel çalışmalarla yapılabileceği inancı doğuyor. Hem de dünyada olup biten bilimsel çalışmalar hakkında bilgi sahibi oluyoruz.

Fen Fakültesi Fizik I. Sınıf öğrencilerinin yanıtları :

- Bu programların yapılması, bu gibi bilimsel konularda bazı soruların cevaplanması ve bu konudaki fikirlerimin değişmesi bakımından yararlı olacaktır.
- Bence çok yararlı. Çünkü film sonrası tartışmalarda diğer kişilerin fikrini alarak öğrenmek benim için yararlı oluyor.
- Bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığı hakkında bize bilgi verir. Ayrıca bazı değişik konular, daha çalışması yapılmayan konular hakkında bilgi verir.
- Bence bu programlar kişilerin daha geniş ve kapsamlı düşünmesini sağlayabilir. Bu nedenle programların devamlı yapılması faydalıdır.
- Bilim adamlarının nasıl çalıştıkları, dünya biliminin nerede olduğu, nereye gittiği, bizim dışımızda yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır.
- Bir fizikçi olacağımız için bize böyle programlar düşünce yönünden yarar sağlar.
- Kişilerin daha akılcı ve bilimsel olarak düşünmelerini ve olayları daha kolay anlamalarını sağlar. Bizleri de büyük ölçüde eğittiklerine inanıyorum.
- Bu tür filmlerin gösterimi ve film sonrası tartışmalar daha yararlı oluyor. Bu tür olayların daha sık olmasını istiyorum. Bilimsel olaylar hakkında bilgilerimize bilgi katmış oluyoruz. Yanlış olan veya bizim doğru olarak bildiğimiz bilgilerin doğruluğunun veya yanlışlığının ortaya çıkmasında ve yeni bilgilerin oluşmasında yararlı oluyor.
- Seçtiğimiz bölümde daha başarılı olmamızı sağlar. Öğrendiğimiz bilgilerin sadece teorik olarak kalmamasını, görerek öğrenmemizi sağlar.

- Herşeyden önce sahip olduğumuz bilgileri, çevremizdeki olayları değerlendirmede ve bu olayları daha iyi kavramamızda yardımcı olacağı kanısındayım. Bu yüzden bu programların devamlı yapılmasını isterim.
- İnsanın bilim alanında düşüncelerini değiştirir.
- Bence yararı insana başka bir görüş açısı kazandırıyor. Kişi böyle programlar sayesinde kendi kendini daha iyi tanıyabiliyor.
- Derslerde öğrendiğimiz teorik bilgileri gözleyerek pekiştirilmesinin yarar sağlayacağına inanıyorum.
- Düşünce alanımı genişleteceğine inanıyorum. Bir düşünce üretmemi sağlayacaktır.
- Bilimin hayatta ne yönden rol oynadığını gösteren kanunların ispatlanması için yararlı. Herkes fikrini söyleyebilmesi ve yanlış ise düşüncelerini değiştirip doğruyu öğrenebilmesi açısından iyi bir program.

BRANŞ ÖĞRETMENLERİ LİSANS TAMAMLAMA PROGRAMLARI

Yrd. Doç. Dr. Ayhan HAKAN

1. ÖĞretmen Yetiştirmenin Tarihçesi

Ülkemizde ortaöğretime öğretmen yetiştiren ilk kurum 1890 tarihinde açılan «Darülmua'llimin-i Aliye»dir. Fen ve Edebiyat bölümlerinden oluşan ve iki yıllık bir öğretim veren bu okul, idadiler ile daha üst dereceli okullara öğretmen yetiştirmektedir.

Cumhuriyet Döneminde, 1924-1925 öğretim yılında bu kurumun adı «Yüksek Mu'allim Mektebi» olarak değiştirilmiş ve öğrencilerinin üniversitelerde lisans almasını şart koşan bu okulun öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır.

1956 yılında İzmir'de 1959 yılında Ankara'da birer «Yüksek ÖĞretmen Okulu»nun açılmasıyla bu kurumların sayısı üçe çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşından sonra, lise mezunlarının öğretmenliği tercihleri azalmaya başlayınca 1956 dan itibaren bu okullara, öğretmen okullarının üçüncü sınıflarına geçmiş başarılı öğrenciler alınmış, bir yıllık hazırlık eğitiminden sonra değişik fakültelerde öğrenim görmeleri sağlanmış ve bu öğrenciler yüksek öğretmen okullarında takviyeli öğretmenlik meslek dersleri görmüşlerdir. Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren bu kurumlar 1978-1979 öğretim yılında kapatılmıştır.

1926 yılında ortaöğretim kurumlarının birinci devresine öğretmen yetiştirmek üzere eğitim enstitüleri kurulmuştur. EĞitim

Enstitülerinin ilki, Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan «Orta Muallim Mektebi»dir. İki yıl süreli bu kurum 1927-1928 yılında Ankara'ya nakledilmiş ve Türkçe bölümüne ilaveten pedagoji bölümü de açılmıştır. 1928-1929 öğretim yılında mevcut bölümlere Matematik, Fizik ve Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya bölümleri de ilave edilerek öğretim süresi üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında bu kurumun adı «Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü» olmuştur. 1932-1933 öğretim yılında Resim-iş ve Beden Eğitimi bölümleri, 1937-1938 öğretim yılında Müzik, 1941-1942 öğretim yılında Fransızca, 1944-1945 öğretim yılında İngilizce ve 1947-1948 öğretim yılında Almanca bölümleri açılmıştır.

1946-1947 öğretim yılında «Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi» ile «Matematik, Tabiat Bilgisi, Fizik ve Kimya» derslerinin öğretmenini yetiştirmek üzere «Toplu Dersler Şubesi» kurulmuştur. Daha sonra bu şube 1949-1950 öğretim yılında, Fen bölümü ve Edebiyat bölümü olarak yeniden düzenlenmiştir. Aynı yıl okula «Gazi Eğitim Enstitüsü» adı verilmiştir. Ayrıca, İstanbul, Balıkesir, İzmir Öğretmen okulları birer birer eğitim enstitüsüne dönüştürülmüştür.

Eğitim Enstitülerinin 1967-68 öğretim yılından itibaren öğretim süreleri üç yıla çıkarılmıştır. Bu kurumlar, Eğitim, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Resim-iş, İngilizce, Fransızca, Almanca ve Tarım bölümleriyle öğretimlerini sürdürmeye devam etmişlerdir.

1980 yılında dal öğretmeni yetiştiren üç yıllık eğitim enstitülerinin öğretim süreleri dört yıla çıkarılmış, adları «Yüksek Öğretmen Okulu» olarak değiştirilmiş ve programları ilköğretim ikinci kademe ve liselere dal öğretmeni yetiştirmek üzere düzenlenmiştir.

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda, meslek okullarında meslek dersleri öğretmenliği yapanların büyük bir kısmı bu kurumlarda atelye öğretmenliği yapabilecek yeterlikte değildi. Özellikle bu okulların meslek derslerini yürütecek öğretmenlere olan ihtiyaç büyüktü. Bu amaçla, yetiştirilmek üzere 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca yurt dışına 133 kişi gönderilmiştir. Bu arada yurt dışından uzmanlar da getirilerek eğitim-öğretim çalışmaları yürütülmüştür.

Mesleki ve teknik öğretim kurumlarının atelye ve meslek dersleri öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere ilk defa 1934-1935 öğretim yılında iki yıllık Kız Teknik Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulun öğretim süresi 1938-1939 öğretim yılında üç yıla, 1947-1948 öğretim yılında da dört yıla çıkarılarak kız meslek ve teknik liselerinin atelye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirmeye devam etmiştir.

Erkek sanat okullarının teknik ders öğretmenleri ise, 1937-1938 öğretim yılında kurulan Erkek Teknik Öğretmen Okulu tarafından yetiştirilmeye başlanmış ve öğretim süresi, 1946-1947 öğretim yılında üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Kurum 1962 yılında «Yüksek Teknik Öğretmen Okulu» adını almış ve Endüstri Meslek ve Teknik liselerinin atelye, teknik dersleri için teknik öğretmen yetiştirme görevine devam etmiştir. Ankara ve İstanbul'da, faaliyet gösteren Yüksek Teknik Öğretmen Okulları tesviye, metal işleri, döküm, model, makine-resim, tesisat, motor, elektrik, elektronik, mobilya, iç mimari, inşaat, tekstil, matbaa bölümlerinde değişik alanlara öğretmen yetiştirmişlerdir.

1955-1956 öğretim yılında, ticaret liselerine meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirmek üzere öğretim süresi üç yıl olan Ticaret Öğretmen Okulu kurulmuştur. Ticaret Öğretmen Okulu, 1965 yılında Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu adını almış ve öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır.

Mesleki ve teknik öğretim alanına öğretmen yetiştiren diğer kurumlar ise, 1975-1976 öğretim yılında açılan Erkek Sanat ve Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okullarıdır.

Bu kurumların dışında öğretmen yetiştiren diğer bir kurum da Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okuludur. Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu, ilköğretim okullarının ikinci kademesine ve ortaöğretim kurumlarına seçmeli ders öğretmeni yetiştiren dört yıllık yüksek dereceli bir kurum olarak görevini sürdürmüştür.

Öğretmen yetiştiren bu kurumların mezunları dışında, Üniversite ve Akademi mezunları da değişik branşlarda öğretmenlik yapmaktadırlar. Bugün 20 eğitim fakültesinin lisans programları, bazı fakültelerin de öğretmenlik sertifikası programları yoluyla öğretmen eğitimi yürütülmektedir.

2. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme

1981 yılında 1547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun çıkmasıyla öğretmen yetiştirme görevi Üniversitelere verilmiş ve böylece her derecedeki öğretim kurumunun öğretmenini üniversiteler yetiştirmeye başlamıştır.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun geçici 28. maddesi uyarınca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren kurumların katılmasıyla oluşan eğitim fakülteleri, her alanda öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren kurumların bağlandığı eğitim fakülteleri ve üniversiteler çizelge 1'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 1

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dönüştüğü veya Bağlandığı Eğitim Fakülteleri ve Fakültelerin Bağlı Olduğu Üniversiteler

Fakültenin Bağlı Olduğu Üniversite	Okulun Dönüştüğü veya Bağlandığı Fakülte	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İken Fakülteye Dönüşen Yüksekokullar
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	Gazi Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara ve Zonguldak Ereğlisi Yabancı Diller Yüksekokulları, Ondokuz Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi.
	Teknik Eğitim Fakültesi	Ankara Yüksek Teknik Öğretmen Okulu, Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu.
	Mesleki Eğitim Fakültesi	Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu.
Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	Atatürk Yüksek Öğretmen Okulu, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Anadoluhisarı Gençlik ve Spor Akademisi.

ÇİZELGE 1 (Devamı)

Fakültenin Bağlı Olduğu Üniversite	Okulun Dönüştüğü veya Bağlandığı Fakülte	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İken Fakülteye Dönüşen Yüksekokullar
	Teknik Eğitim Fakültesi	Yüksek Teknik Öğretmen Okulu.
Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	Buca Yüksek Öğretmen Okulu, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Manisa Gençlik Spor Akademisi
Uludağ Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Bursa Yüksek Öğretmen Okulu, Bursa Yabancı Diller Yüksek Okulu.
	Necatibey Eğitim Fakültesi	Necati Yüksek Öğretmen Okulu.
Anadolu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Yabancı Diller Yüksek Okulu.
Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Selçuk Yüksek Öğretmen Okulu, Konya, Isparta, Antalya Yabancı Diller Yüksekokulları.
Çukurova Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Adana, Tarsus, İskenderun Yabancı Diller Yüksekokulları.
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Fatih Eğitim Fakültesi	Fatih Meslek Öğretmen Okulu.
Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Fakültesi	Kazım Karabekir Yüksek Öğretmen Okulu, Yabancı Diller Yüksek Okulu.
Dicle Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Diyarbakır Yüksek Öğretmen Okulu, Yabancı Diller Yüksek Okulu.

Kaynak : Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Karar Sayısı: 41. Karar Tarihi: 22.6.1982.

Çizelge 1'de yer alan eğitim fakülteleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren kurumların oluşturduğu fakültelerdir. Bu fakülteler dışında üniversitelere bağlı olarak, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirmek üzere yeniden teşkilatlandırılmıştır.

Söz konusu eğitim fakülteleri, bütün ortaöğretim kurumlarının değişik dallardaki öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere öğretime devam etmektedir.

3. Öğretmenlerin Kaynakları ve Buna Dayalı Eğitim İhtiyaçları

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler kaynak itibarıyla çok değişiklik göstermektedir. Bu öğretmenlerin bir kısmı Üniversite ve Akademilerin değişik bölümlerinden, bir kısmı yüksek öğretmen okullarından, bir kısmı da eğitim enstitülerinden mezun olmuşlardır.

Öğretmenlerin bu kaynak farklılığının yanı sıra öğrenim düzeylerinde de farklılık olduğu bir gerçektir. Aynı öğretim kurumunda görev yapan aynı branştaki öğretmenlerin bir kısmının iki, bir kısmının üç, bir kısmının dört yıllık yükseköğretim kurumlarından mezun olduğu bilinmektedir. Sayısal olarak incelendiğinde ortaöğretimde görevli yaklaşık 142.000 öğretmenden 90.000'inin iki ve üç yıllık yüksekokullardan yetiştiği görülür.

Üzerinde daha çok durulması gereken grup üç yıllık yüksek okullardan yetişen gruptur. Çünkü bu gruba girenlerin yüzde 90'ı üç yıllık yüksekokullardan, yani eğitim enstitülerinden yetişmiştir.

Lisans tamamlama programları hazırlanırken, eğitim enstitüsü programları ve eğitim fakülteleri programları incelenmiş, halen alanda görev yapan branş öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığının hizmetçi eğitim faaliyetlerinin sonuçlarından yararlanılmıştır.

Hazırlanan program bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkan eğitim ihtiyacına dayanmaktadır.

3.1. Program İncelemeleri

Bu aşamada öncelikle üç yıllık eğitim enstitülerinin programlarında yer alan derslerin incelenmesi gereklidir.

ÇİZELGE 2

Üç Yıllık Eğitim Enstitülerinin Matematik, Türkçe
Fen ve Tabiat Bilgisi, Sosyal Bilgiler
Bölümlerinin Dersleri

BÖLÜMLER	DERSLER
Matematik	Temel Matematik ve Uygulaması Lincer Cebir Geometri I ve Uygulaması Geometri II ve Uygulaması Analitik Geometri I ve Uygulaması Analitik Geometri II ve Uygulaması Analiz I ve Uygulaması Analiz II ve Uygulaması İhtimaller Hesabı ve İstatistik Astronomi Fizik Ticaret Bilgileri Özel Öğretim Metodu ve Uygulama
Türkçe	Türkçe Kompozisyon Eski Dil Bilgisi Edebiyat Bilgileri Eski Türk Edebiyatı Yeni Türk Edebiyatı Halk Edebiyatı Batı Edebiyatı Türk Tarihi Sanat Tarihi Yazı Seminer Özel Öğretim Metodları ve Uygulama
Fen ve Tabiat Bilgisi	Fizik Kimya Modern Biyolojiye Giriş Botanik Zooloji İnsan Anatomisi, Fizyolojisi ve Sağlık Bilgisi Genetik-Evrım-Ekoloji Matematik

ÇİZELGE 2 (Devamı)

BÖLÜMLER	DERSLER
	Ders Araçları Yapımı Seminer Özel Öğretim Metodu ve Uygulama
Sosyal Bilgiler	Genel Tarih Türk Tarihi Türkiye Tarihi T. Devrim Tarihi Sanat Tarihi Genel Fiziki Coğrafya Genel Beşeri Coğrafya Genel Ekonomik Coğrafya Türkiye Coğrafyası Ülkeler Coğrafyası Sosyoloji
Bütün Bölümler İçin Ortak Meslek Dersleri	Meslek Dersleri: Eğitim Psikolojisi Ruh Sağlığı ve Rehberlik Ölçme ve Değerlendirme Eğitim Sosyolojisi Genel Öğretim Bilgisi
Bütün Bölümler İçin Ortak Meslek Kültür Dersleri	Türkçe Yabancı Dil Türk Devrim Tarihi

Kaynak : MEB. Tebliğler Dergisi, 8 Temmuz 1968, 1510; 15 Temmuz 1968, 1511; 24 Haziran 1968, 1 Temmuz 1968, 1509.

Çizelge 2'in incelenmesinden görüleceği gibi üç yıllık eğitim enstitülerinden yetişen öğretmenler öğrenimleri boyunca Türkçe, Yabancı Dil ve Türk Devrim Tarihi gibi genel kültür derslerinin yanı sıra, Eğitim Psikolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi, Genel Öğretim Bilgisi gibi dersler görmüşlerdir.

Bunun yanı sıra, Matematik öğretmenleri 13 alan dersi, Türkçe öğretmenleri 12 alan dersi, Fen ve Tabiat Bilgisi öğretmenleri

11 alan dersi, Sosyal Bilgiler öğretmenleri 11 alan dersi görmüşlerdir.

Bu öğretmen yetiştirme çalışmalarında, değişik branşlarda daha çok sayıda öğretmen yetiştirme ihtiyacı nedeniyle, kaliteden ziyade kantite endişesi hakim olmuştur.

Bu nedenle öğretmen yetiştirme çalışmalarında çoğu zaman öğretmen kalitesinin yükselmesi konusundaki düşünceler zorunlu olarak ikinci planda kalmıştır. Değişik nedenlerle ve değişik zamanda öğretmen yetiştirme programlarının gereği gibi uygulanmadığı görülmektedir.

Özellikle 12 Eylül 1980 öncesinde Türkiye'nin içinde bulunduğu anarşik ortam nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim-öğretim yer yer kesintiye uğramıştır. Öğretimin kesintiye uğradığı kurumlardan biri de eğitim enstitüleridir. Bu nedenle söz konusu kurumlardan kaydı silinen veya bu kurumlara devam edemeyen öğrenciler için 1978 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından «Hızlandırılmış Eğitim Programları» uygulamaya konmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı, üç yıllık eğitim enstitüleri için kabul ettiği iki yarıyılılık programın ilk yarıyılı 17 Nisan 1978 tarihinde başlatarak 16 Haziran 1978 tarihinde sona erdirmiştir. İkinci yarıyıl ise 19 Haziran 1978 tarihinde başlayıp 18 Ağustos 1978 tarihinde bitmiştir.

Bunun dışında yaz aylarında da Hızlandırılmış Eğitim uygulanmıştır. Bu programın birinci yarıyılı 28 Ağustos 1978 ile 27 Ekim 1978 tarihleri arasında, ikinci yarıyılı 31 Ekim 1978 ile 29 Aralık 1978 tarihleri arasında yapılmıştır.

Söz konusu uygulamaya;

1. 1977-1978 öğretim yılında öğrenimlerine normal olarak devam eden öğrenciler, buldukları sınıflarda görmüş oldukları yaklaşık bir buçuk aylık öğretim dikkate alınmadan yeni baştan,

2. 1976-1977 ve 1977-1978 öğretim yılları için Danıştay kararları uyarınca yeniden kayıt yaptıran öğrenciler 1. sınıftan,

3. 1975-1976 ve 1976-1977 öğretim yıllarında, yıl kaybına uğrayanlar, kayba uğradıkları sınıflardan,

devam etmişlerdir.

Hızlandırılmış eğitim programlarının uygulanmasında; yürürlükteki programın konularının özet olarak takip edilmesi, öğrencilere ders dışında da yetiştirici kurslar açılması, ödevler verilmesi, derslerin pazar hariç diğer günlerde yapılması, günde 50 şer dakikalık 7-8 saat ders yapılması benimsenmiştir.

Bu uygulamalar sonucunda mezun olanlardan Milli Eğitim Bakanlığına başvurular öğretmen olarak atanmışlardır.

1977-1981 yılları itibariyle, söz konusu programlardan mezun olan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sayısal dağılımı çizelge 3'de görülmektedir.

Çizelge 3 incelendiğinde; Türkçe öğretmeni sayısının 5638, Matematik öğretmeni sayısının 7633, Fen Bilgisi öğretmeni sayısının 6365, Sosyal Bilgiler öğretmeni sayısının 6043 olduğu görülmektedir. Dört alandaki toplam öğretmen sayısı 25679'dur.

ÇİZELGE 3

1977-1981 Yılları İtibariyle Hızlandırılmış Programdan Mezun Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sayısal Dağılımı

Branş	İl Merkezi	İlçe Merkezi	Toplam
Türkçe	2257	3381	5638
Matematik	3075	4558	7633
Fen Bilgisi	2566	3799	6365
Sosyal Bilgiler	2618	3425	6043
TOPLAM	10516	15163	25679

Kaynak: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Dökümanları (1985).

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mevcut bilgi ve becerilerini desteklemek amacıyla, mevcut öğretmenlerin tümünü yetiştirme kurslarından geçirme kararı almış ve ilk uygulamaya 1983-1984 yıllarında Hizmet-içi Eğitim Kursları açarak başlamıştır.

Bu kurslarda; Türk İnkılap Tarihi «Ortak Genel Kültür Dersi» olarak, Öğrenme Psikolojisi, Eğitime Giriş, Ölçme ve Değerlendirme ve Özel Öğretim Yöntemleri dersleri «Ortak Öğretmenlik Meslek Dersleri» olarak yer almış, bunun dışında her branşa ilişkin alan derslerine yer verilmiştir.

1983-1984 yıllarında açılan kurslar iki dönem halinde yapılmıştır. Bu kurslar Bakanlığın Adana, Isparta, İçel ve Yozgat'taki Öğretmen Yetiştirme Merkezlerinde uygulanmıştır. Bakanlığın dört merkezde iki dönem halinde yaptığı kurslara branşlar itibariyle devam edenlerin dağılımı çizelge 4'te gösterilmiştir.

ÇİZELGE 4

Öğretmen Yetiştirme Merkezinde 1983 ve 1984 Yıllarında Açılan Kurslara Devam Eden Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

	Adana	Isparta	İçel	Yozgat	TOPLAM
Matematik	359	423	—	226	1008
Fen ve Tabiat Bilgisi	—	231	—	219	450
Sosyal Bilgiler	—	57	160	—	217
Türkçe	—	—	291	—	291
G. Toplam	359	711	451	445	1966

Kaynak: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Dökümanları (1984).

Çizelge 4'ün incelenmesinden görüleceği gibi, Bakanlığın Adana, Isparta, İçel ve Yozgat Öğretmen Yetiştirme Merkezlerinde 1008'i Matematik öğretmeni, 450'si Fen Bilgisi öğretmeni, 217'si Sosyal Bilgiler öğretmeni, 291'i Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 1966 öğretmen kurstan geçirilmiştir.

Dört alanda öğretmenlik yapan «Hızlandırılmış Eğitim Programı» mezunu 25679 öğretmene yönelik hizmetiçi eğitim çalışmaları daha sonraki yıllarda da devam etmiştir.

1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanunla birlikte bütün öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. Bu tarihten sonra ilköğretim öğretmenleri iki yıllık eğitim yüksek okullarından, ortaöğretim öğretmenleri de dört yıllık eğitim fakültelerinden yetiştirilmeye başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 1987-1988 Öğretim Yılı İstatistiklerine göre, 5735 ortaokul ve 2819 lisede 141.822 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin yaklaşık 90.000'i iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinden mezundur ve bunların içinde «Hızlandırılmış Eğitim Programı»ndan mezun 25679 öğretmen bulunmaktadır. Çizelge 5'te ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayıları yer almaktadır.

ÇİZELGE 5

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenler

Kurumun Adı	Kurumun Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ortaokul (Genel, Mesleki-Teknik)	5735	42.408
Genel Lise (Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi, Akşam Lisesi, Özel Lise)	1451	56.649
Mesleki ve Teknik Lise (Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm, Din Eğitimi, Özel)	1368	42.765
TOPLAM	8554	141.822

Kaynak: MEGSB 1987-1988 Öğretim Yılı İstatistikleri.

Ortaöğretimde görev yapacak öğretmenler halen dört yıllık yükseköğrenimle yetiştirildiğine göre, iki ve üç yıllık yüksek okullarda ve bu arada bu okulların «Hızlandırılmış Eğitim Programları»ndan yetişmiş öğretmenlerin lisans tamamlama programlarından geçirilmeleri bir zorunluluktur.

Nitekim bu gerçeği göz önünde bulunduran Milli Eğitim Bakanlığı 1984 yılında 5, 1985 yılında 35, 1986 yılında 15, 1987 yılında bir öğretmeni maaşsız izinli olarak Üniversitelerin açmış bulunduğu lisans tamamlama programlarına göndermiştir.

Bu uygulama daha sonraki yıllarda bazı Üniversitelerce yaz aylarında yapılmaya başlanmıştır. Üniversitelerin yaz aylarında açmış bulunduğu lisans tamamlama programları ve buna devam eden öğretmenlerin sayıları çizelge 6'da gösterilmiştir.

ÇİZELGE 6

Üniversitelerde Lisans Tamamlama Programlarına Devam Eden Öğretmenlerin Sayıları ve Branşları

YILLAR	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	İngilizce	Tarih	Coğrafya	Grafik	Resim	Beden Eğt.	Toplam
1986	74	47	39	26	22	—	—	—	—	—	208
1987	140	116	105	84	39	24	30	18	30	25	611
TOPLAM	214	163	144	110	61	24	30	18	30	25	819

Kaynak: MEGSB Hizmetiçi Eğitim Raporu (1960-1987) Ankara: 1988

Çizelge 6'da görüldüğü gibi iki yılda ancak 819 öğretmen lisans tamamlama eğitiminden geçirilmiştir.

Bu nedenle 140.000 ilkökul öğretmenine **uzaktan öğretim yöntemiyle yapılan eğitimde olduğu gibi, branş öğretmenlerine de uzaktan öğretim yöntemine dayalı bir program hazırlama gereği ortaya çıkmıştır.**

Çünkü söz konusu grup görev başında olup Türkiye sathına dağılmış durumdadır. Grup hem yetişkin, hem de yerleşiktir. Bu öğretmenlerin buldukları yerlerden ve görevleri başından alınmaları, ortaöğretim kurumlarında eğitimi aksatacağı gibi, öğretmenlere ve Milli Eğitim Bakanlığına maddi ve manevi külfet getirebilecektir.

Daha da önemlisi Üniversitelerde örgün olarak yapılan eğitimden, bu konuda eğitim görmek isteyen 82.000 kişilik grubun geçmesi kısa sürede mümkün görülmemektedir.

Buna karşılık uzaktan öğretim yöntemiyle bir yıllık bir sürede grubun tamamına yakını lisans tamamlama eğitiminden yararlanabilecektir.

Sonuç olarak her öğretmen kendi branşında bir yıllık bir eğitim görecektir ve tümü bir yılda eğitimden geçebilecektir.

Eğitim Enstitülerinden yetişen branş öğretmenlerine yönelik bir lisans tamamlama programının hazırlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin almış oldukları bu öğrenimin yanı sıra halen uygulanmakta olan yükseköğretim programlarının da incelenmesi gerekmektedir.

Ek I'de üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya Öğretmenliği Programlarının ders dağıtım çizelgeleri yer almaktadır.

Ek I'deki programlara göre söz konusu bölümlerde ortak meslek dersleri olarak; Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, Özel Öğretim Yöntemleri gibi dersler yer almaktadır.

Ortak genel kültür dersleri olarak da; Türk Dili, Yabancı Dil, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Beden Eğitimi veya Güzel Sanatlar gibi dersler vardır.

Bunun yanında 4 yıllık süreyle alan dersleri olarak, Türk Dili ve Edebiyatı programında 15, Matematik Programında 18, Fizik Programında 29, Kimya Programında 27, Biyoloji Programında 43, Tarih Programında 23, Coğrafya Programında 28 ders yer almaktadır.

Öğretmen yetiştiren fakülte programlarında, eğitim enstitüsü programlarına göre alan ve meslek dersleri açısından daha derinlemesine bir ihtisaslaşma olduğu gözleniyor.

3.2. Eğitim İhtiyacı Belirleme Toplantıları

Halen görev başındaki Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler branş öğretmenleri ve Üniversitelerin aynı alanda görev yapan öğretmen üyeleriyle çeşitli zamanlarda toplantılar yapılmış ve böylece öğretim üyeleriyle çeşitli zamanlarda toplantılar yapılmış ve böylece öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme konusunda başka bir adım daha atılmıştır.

Ortaokul, klasik lise, anadolu lisesi ve meslek liselerinde, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında görev yapan öğretmenler ve üniversite öğretim üyelerinin katıldığı tartışmalarda, ilgili öğretmenlerin eğitim ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmalar sonucunda öğretmenler ve öğretim üyeleri, eğitim ihtiyacı olarak aşağıdaki noktaları vurgulamışlardır:

Türkçe Öğretmenleri İçin

- Günümüz Türk ve Dünya Edebiyatı üzerinde ağırlıkla durulması,
- Basılı materyallerde yazı türleri (fıkra, makale vb.) konusunda bol örnek verilmesi,
- Genel edebiyat bilgilerine yer verilmesi,
- Ünitelerde daha ziyade yeni yazar ve şairlerin eserlerine yer verilmesi istenmiştir.

Matematik Öğretmenleri İçin

- Basılı materyallerde özellikle öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamaya yönelik konulara ağırlık verilmesi,
- Hızlandırılmış Eğitim Programlarından mezun olanlar dikkate alınarak ünitelerdeki konulara geçilmeden bazı temel hatırlatmalar yapılması,

- Özellikle olasılık, analiz, limit ve analitik geometriye ilişkin konulara ağırlık verilmesi istenmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmenleri İçin

Fizik

- Önemli ünitelerin çarpıcı örneklerle verilmesi ve bunları destekleyen TV programları yayılması,
- Programda temel matematik konularına yer verilmesi,
- Pratik fizik deneylerine yer verilmesi,
- Bir deney kılavuzu geliştirilmesi,
- Önemli deneyler için laboratuvarlarda yüz yüze eğitim yapılması istenmiştir.

Kimya

- Programda temel matematik konularına yer verilmesi,
- Laboratuvar çalışmalarını zenginleştirecek ve kolaylaştıracak deneylerin ünitelerde yer alması, bunların çarpıcı örneklerle TV programlarıyla desteklenmesi,
- Önemli bazı deneyler için laboratuvarlarda yüz yüze eğitim verilmesi,
- Organik ve anorganik kimya konularına ağırlık verilmesi istenmiştir.

Biyoloji

- Biyoloji alanındaki yeni gelişmeler ve güncel konulara ünivelerde yer verilmesi,
- Bir deney kılavuzu geliştirilmesi,
- MEB'nin deney setlerinin tanıtılması ve kullanımının sağlanması,
- Bazı önemli deneyler için laboratuvarlarda yüz yüze eğitim verilmesi,
- Özellikle kalıtsal hastalıklar, genetik, insan anatomisi-fizyolojisi ve sağlığı üzerinde durulması istenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin

Coğrafya

- Türkiye'nin coğrafi bölgelerinin, özellikle fiziki, ekonomik ve demografik açıdan derinlemesine incelenmesi,
- Türkiye ve diğer ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesine ağırlık verilmesi,
- Nüfus, ekonomi ilişkisi ve Türkiye'de nüfus artışının analiz edilmesi
- Konuların güncelliği de dikkate alınarak komşu ülkelerin derinlemesine incelenmesi istenmiştir.

Tarih

- Tarihsel olaylar ve tarihte zaman kavramının açıklanması,
- Osmanlı-Türk Tarihinin dönüm noktalarının incelenmesi,
- Anadolu Devletlerinin kuruluşu, siyasi ve ekonomik yapılarının analiz edilmesi,
- Tarihi olayların neden-sonuç ilişkisi içinde ve diğer olaylarla bağlantıları kurularak verilmesi,
- Özellikle, sosyal tarih, kurumlar tarihi, kültürel tarihin işlenmesi,
- Avrupa'daki tarihsel gelişmenin, Türk Tarihine yansımalarının işlenmesi istenmiştir.

Branş Öğretmenlerinin Tümünün Programda Yer Almasını İstedığı Ortak Meslek Derslerine İlişkin Konular

- Dünyada ve Türkiye'de her alandaki gelişme ve yeniliklerden haberdar edici bilgilerin yer alması,
- Bilgisayarın eğitimde kullanımına ilişkin bilgilerin verilmesi,
- Çocuğu aktif hale getirmeyi sağlayıcı yöntemlerin açıklanması,
- Öğretim ve dersin planlanmasına ilişkin bilgilerin verilmesi,
- Soru hazırlama ve sorma tekniği konusunda bilgilere ağırlık verilmesi,

- Test hazırlama ve değerlendirme ile ilgili konuların bulunması,
- Öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilgilerin açıklanması,
- Proje hazırlama, araştırma ve raporlaştırma becerisi kazandırıcı konulara yer verilmesi istenmiştir.

3.3. Öğretmenlerin Lisans Tamamlama Eğitimi Konusundaki Eğilimleri

İki ve üç yıllık yükseköğretim kurumlarından mezun olupta Lisans Tamamlama Programına devam etmek isteyen öğretmenlerin gerçek sayısını belirlemek için Açıköğretim Fakültesi tarafından 1988 yılında bir çalışma yapılmıştır.

Bu amaçla bütün okullara bir form gönderilerek değişik branşlardaki öğretmenlerin, uzaktan öğretim yoluyla bir Lisans Tamamlama Programı açılması halinde bu programa başvurup başvurmayacakları sorulmuştur.

Formlardan elde edilen bilgilere göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan yaklaşık 92.000 iki ve üç yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu branş öğretmeni form doldurmuştur. Bu öğretmenlerin 84.000'i uzaktan öğretim yöntemiyle yapılacak bir Lisans Tamamlama Programına katılacağını belirtmiştir. Çalışmanın ayrıntılı sonuçları çizelge 7'de görülmektedir. Çizelgenin incelenmesinden görüleceği gibi, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler branşları sayısal olarak uzaktan öğretim yapmaya uygun görülmektedir.

Bu açıdan, Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya branşlarında Lisans Tamamlama Programları açılabilir.

4. Lisans Tamamlama Programları

Alanı program geliştirme olan öğretim üyelerinin, Türk Dili, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya alanlarında öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanları ve lisans tamamlama programına katılacak öğretmenlerle, gerek eski ve yeni programlar üzerinde yaptıkları incelemeler ve gerekse branşlarda ortaya çıkan eğitim ihtiyacı dikkate alınarak belirledikleri dersler çizelge 8'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 7

İki ve Üç Yıllık Yüksekokul Mezunu Branş Öğretmenlerinden
Lisans Tamamlama Programlarına
Katılmak İsteyenlerin Sayısı

Branş	Programlara Katılmak İsteyen Öğretmen Sayısı
Türkçe	14.604
Matematik	19.424
Fen Bilgisi	17.010
Sosyal Bilgiler	13.556
İngilizce	5.392
Almanca	1.928
Fransızca	2.454
Resim-İş	3.014
Müzik	1.131
Beden Eğitimi	2.446
Başka	3.691
TOPLAM	84.650

ÇİZELGE 8

Uygulanacak Lisans Tamamlama Programları
Ve Bu Programların Dersleri

Branş	Dersler
Türk Dili ve Edebiyatı	Sözlü ve Yazılı Anlatım Okuma ve Metin İnceleme Sözcük ve Cümle Bilgisi Dil ve Edebiyatta Temel Kavramlar Yazınsal Türler Çağdaş Türk Edebiyatı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Türk Kültür Tarihi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ülkeler Coğrafyası Türkiye'nin Devlet Yapısı

ÇİZELGE 8 (Devamı)

Brans	Dersler
Matematik	Analiz Kompleks Analiz Geometri Soyut Cebir Olasılık ve İstatistik Bilgisayar Programlama Matematik Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Fizikte Matematik Yöntemler Kimyada Matematik Yöntemler Genel Biyoloji Türkiye'nin Devlet Yapısı
Tarih	Eski Çağ Tarihi Ortaçağ Türk-İslam Devletleri Osmanlı Tarihi Türk Kültür Tarihi Avrupa Tarihi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Tarih Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası Harita Bilgisi Türkiye'nin Devlet Yapısı
Coğrafya	Fiziki Coğrafya Beşeri Coğrafya Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası Ülkeler Coğrafyası Harita Bilgisi Coğrafya Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Türk Kültür Tarihi Osmanlı Tarihi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Türkiye'nin Devlet Yapısı

ÇİZELGE 8 (Devamı)

Brans	Dersler
Biyoloji	Genel Biyoloji Bitki Fizyolojisi Bitki Sistematiği ve Biyolojisi Genetik İnsan Biyolojisi Biyoloji Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Bilgisayar Programlama Analitik Kimya Organik Kimya Dalgalar ve Optik
Kimya	Kimyada Matematik Yöntemler Organik Kimya Anorganik Kimya Analitik Kimya Fizikokimya Biyokimya Kimya Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Genel Biyoloji Dalgalar ve Optik Bilgisayar Programlama İnsan Biyolojisi
Fizik	Fizikte Matematik Yöntemler Mekanik Elektrik ve Magnetizma Dalgalar ve Optik Modern Fizik Atom ve Çekirdek Fiziği Fizik Öğretimi Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler Bilgisayar Programlama Analiz Analitik Kimya Genel Biyoloji

NOT : Her bir lisans tamamlama programında, üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler çizelgede belirtilen ilk sekiz dersi, iki yıllık eğitim enstitüsü mezunları ise bu sekiz derse ek olarak yine çizelgede bunların altında belirtilen öteki dört dersi alacaklardır.

EK I
Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı,
Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih,
Coğrafya ğretmenliği Ders izelgeleri

PROGRAMLAR	DERSLER
Türk Dili ve Edebiyatı	Türkçe Kompozisyon Osmanlıca Türk Dil Bilgisi Yeni Türk Edebiyatı Eski Türk Edebiyatı Edebiyat Bilgi ve Teorileri Türk Halk Edebiyatı Batı Edebiyatı Diksiyon Türk Lehçeleri Eski Türk Dili Türk Medeniyet Tarihi Tiyatro Bilgileri
Matematik	Soyut Matematiğe Giriş Analize Giriş Lineer Cebir Fizik Analiz Analitik Geometri Soyut Cebir Genel Kimya Diferansiyel Denklemler Diferansiyel Geometri İstatistik İhtimaller Hesabı Seçmeli Kompleks Analiz Bilgisayar Programlama Topolojiye Giriş Seçmeli
Fizik	Temel Fizik Temel Fizik Lab. Temel Kimya

EK I (Devam)

PROGRAMLAR

DERSLER

	Temel Kimya Lab.
	Genel Matematik
	Mekanik
	Mekanik Lab.
	Elektrik Lab.
	Lineer Cebir
	Analitik Geometri
	Genel Biyoloji
	Genel Biyoloji Lab.
	Dalgalar, EM, Optik
	Dalgalar, EM, Optik Lab.
	Teknik Elektrik
	Elektronik
	Elektronik Lab.
	İstatistikî Fizik
	Termodinamik
	Kuantum Fiziği
	Atom ve Molekül Fiziği
	Çekirdek Fiziği
	Atom ve Çekirdek Fiziği Lab.
	Katıhal Fiziği
	Elektromagnetik Teori
Kimya	Temel Kimya
	Temel Kimya Lab.
	Temel Fizik
	Temel Fizik Lab.
	Genel Matematik
	Anorganik Kimya
	Kimyada Matematik Metotları
	Genel Biyoloji
	Genel Biyoloji Lab.
	Analitik Kimya (Kalitatif Analiz)
	Analitik Kimya Lab. (Kalitatif Analiz)
	Stakiyometri
	Organik Kimya
	Organik Kimya Lab.
	Fiziko Kimya

EK I (Devam)

PROGRAMLAR	DERSLER
	Mikrobiyoloji ve lab. Metaller Kimyası Elektro Kimya Biyokimya Fiziko Kimya Lab. Besin Kimyası Kuantum Kimyası Kimyasal Termodinamik Enstrümantel Analiz İnsan Anatomisi, Fizyolojisi ve Sağlığı
Biyoloji	Genel Biyoloji Genel Biyoloji Lab. Temel Kimya Temel Kimya Lab. Temel Fizik Temel Fizik Lab. Matematik Sitoloji Sitoloji Lab. Laboratuvar ve Deney Tek. Hayvan Histolojisi Hayvan Histolojisi Lab. Genel Jeoloji Omurgasızlar Sistematiği Omurgasızlar Sistematiği Lab. Bitki Morfolojisi ve Anatomisi Bitki Morfolojisi ve Anatomisi Lab. Tohumuz Bitkiler Sistematiği Tohumuz Bitkiler Sistematiği Lab. Hayvan Fizyolojisi Hayvan Fizyolojisi Lab. Hayvan Embriyolojisi Hayvan Embriyolojisi Lab. Tohumlu Bitkiler Sistematiği Tohumlu Bitkiler Sistematiği Lab. Bitki Fizyolojisi Lab.

EK I (Devam)

PROGRAMLAR	DERSLER
	Bitki Embriyolojisi Lab. Biyokimya Organik Kimya Genetik Moleküler Biyoloji Evolüsyon Mikrobiyoloji Mikrobiyoloji Lab. Çevre Sağlığı Ekoloji Bitki Coğrafyası Insan Anatomisi, Fizyolojisi ve Sağlığı
Tarih	Osmanlı Palcografyası İslamiyetten Önce Türk Tarihi Tarih Metodolojisi Eski Çağ (Eski Doğu) Tarihi İslam Tarihi Bizans ve Batı Avrupa Tarihi Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi Genel Coğrafya Türk-İslam Devletleri Tarihi Eski Çağ (Eski Batı) Tarihi Türk-Moğol İmparatorluğu Tarihi Anadolu Selçukluları Tarihi Ülkeler Coğrafyası Doğu Avrupa Türk Kavimleri Tarihi Selçuklu Müesseseleri ve Medeniyeti Tarihi Anadolu Beylikleri Tarihi Osmanlı Müesseseleri ve Medeniyeti Tarihi Türk Kültür Tarihi Yeni ve Yakın Çağda Avrupa Yeni ve Yakın Çağda Türk Devletleri Türkiye Coğrafyası
Coğrafya	Türkiyenin Fiziki Coğrafyası Harita Bilgisi-Kartografya Jeomorfoloji ve Uygulaması

EK I (Devam)

PROGRAMLAR	DERSLER
	Klimatoloji ve Uygulaması
	Ekonomik Coğrafya
	İlkçağ Tarihi
	İslamiyetten Önce Türk Tarihi
	Hidroğrafya
	Bitki Coğrafyası
	Enerji Coğrafyası
	İslam Tarihi
	Ortaçağ Tarihi
	Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi
	Ülkeler Coğrafyası
	Türkiye Coğrafyası
	Üretim Coğrafyası
	Ulaşım Coğrafyası
	Nüfus Coğrafyası
	Çevre Sorunları
	Yeraltı Kaynakları
	Anadolu Selçukluları Tarihi
	Osmanlı Tarihi
	Türkiyenin Toprakları ve Korunması
	Türkiyenin Turizm Coğrafyası
	Türkiye Coğrafya Araştırmaları
	Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme
	Yeni ve Yakınçağ Tarihi
Her Program İçin	Eğitime Giriş
Ortak Meslek Dersleri	Eğitim Sosyolojisi
	Eğitim Psikolojisi
	Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Eğitim Teknolojisi
	Rehberlik
	Eğitim Yönetimi
	Özel Öğretim Yöntemleri
Her Program İçin	Türk Dili
Ortak Genel Kültür	Yabancı Dil
Dersleri	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi
	Beden Eğitimi veya Güzel Sanatlar

KAYNAKÇA

- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 114, Ankara, 1982.
- Alkan, Cevat. **Eğitim Ortamları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 85, Ankara, 1979
- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı). 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983). DPT Yayın No: 1664, Ankara, 1979.
- Karasar, Niyazi. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi**. Ankara, 1981.
- Küçükahmet, Leyla. **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 55. Ankara, 1976.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). **Milli Eğitim Hizmetlerinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları**. «Durum ve Sorunlar». Milli Eğitim Bakanlığı İslim ve Terbiye Başkanlığı. Ankara, 1982.
- MEB. **Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri Programı**. Tebliğler Dergisi: 8 Temmuz 1968, 1510; 15 Temmuz 1968, 1511; 24 Haziran 1968, 1 Temmuz 1968, 1509.
- MEB. **Milli Eğitimle İlgili Kanunlar**, Milli Eğitim Basımevi. İstanbul, 1981.
- MEGSB (Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı). **Tanıttma-1 Milli Eğitim Basımevi**, İstanbul, 1984.
- MEGSB. Hizmetiçi Eğitim «Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler», 1960-1987. Ankara, 1988.
- MEGSB. 1987-1988 Öğretim Yılı İstatistikleri. Ankara, 1988.
- Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**. «Teori ve Teknikler» Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1978.
- Varış, Fatma ve Diğerleri. **Mukayeseli Eğitim**. Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 84, Ankara, 1979.
- Yükseköğretim Kanunu (2547) S.K**, Resmi Gazete; 17506, 6 Kasım 1981.
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK. 41)**. Resmi Gazete; 17760, 20 Temmuz 1982.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) **Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Programlar**. 1988.

UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMİNİN EVRENSEL YAPISI

Yrd. Doç. Dr. Bekir ÖZER (*)

GİRİŞ

Yirminci yüzyılda bütün dünyada, hızlı ve yoğun toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere koşut olarak, toplumların eğitim gereksinmelerinde önemli tartışmalar olmuştur. Ülkeler, bu gereksinmelerini karşılayabilmek amacıyla çok çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Bunlar, genellikle, «daha çok okul açma, daha çok öğretmen yetiştirme, eğitim kurum ve donatılarını etkili kullanma, öğrenim süresini uzatma» (Hızal, 1983, s. 7) biçimindeki çalışmaları kapsamıştır. Geleneksel nitelik taşıyan bu girişimler, eğitim olanaklarında önemli sayılabilecek bir artış sağlamışsa da, bütün dünyada varolan ekonomik bunalım sonucu eğitime ayrılan kaynakların yetmemesi nedeniyle, gereksinmeleri karşılamaktan uzak kalmıştır. Bu durum, ülkeleri eğitimde yeni arayışlara yöneltmiştir. Ülkeler, geleneksel eğitim yapılarının dışına çıkarak çabalarını daha çok kişiye daha iyi ve daha ucuz eğitim sağlama yollarını bulmada yoğunlaşmıştır. Bu çabaların ürünü olarak eğitimde yeni bir yaklaşım olan **uzaktan eğitim yaklaşımı** geliştirilmiştir.

Uzaktan eğitim yaklaşımı, gerçekte, ilk kez on dokuzuncu yüzyılda kullanılmıştır. Bu yüzyılda gerek Amerika Birleşik Devletle-

(*) Eğitim Fakültesi

ri'nde ve gerekse Birleşik Krallık'ta, kimi kuruluşlar, yazışmalı öğretim gereci kullanarak öğretim yapmışlardır. Yirminci yüzyılın başlarında da, Avustralya'daki Queensland Üniversitesi ile New England Üniversitesi başta olmak üzere birkaç büyük üniversite aynı biçimde uzaktan eğitim hizmeti vermeye başlamıştır. Ne var ki, yirminci yüzyılın ortalarına dek uzaktan eğitimde çok yavaş bir gelişme oluşmuştur. Ancak 1960'lı yıllarda -İngiliz Açık Üniversitesi projesinin uygulanmaya konması ile yaklaşık aynı zamanda- turmanışa geçen uzaktan eğitim, Avrupa ülkelerinde, Kuzey Amerika'da ve Avustralya'da kurumsal düzeyde hızlı bir gelişme sürecine girmiştir. Daha sonra bu sürece Asya, Afrika ve Güney Amerika ülkeleri katılmıştır (Taylor ve White, 1985, ss. 1-2). Günümüzde ise, eğitime olan inancın büyümesine, demokrasi düşüncesinin yaygınlaşmasına ve ileri teknolojinin oluşmasına koşut olarak, uzaktan eğitim; bütün dünyada önemli ölçüde gelişmiş ve yaygın biçimde uygulanır duruma gelmiştir.

Uzaktan eğitim yaklaşımının bütün dünyada ilgi görerek yaygınlaşması ve gelişmesi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Bunların başlıcalarını şu noktalarda toplamak olanaklıdır:

- Uzaktan eğitim, çeşitli sınırlılıklara sahip çocuk ve yetişkinlerin oluşturduğu büyük kitlelere ekonomik bir biçimde ve etkili olarak eğitim götürme olanağı sağlar.
- Uzaktan eğitim, bireylere, yaşamlarının her döneminde, gereksinme duydukları değişik nitelikte eğitim görme olanaklarını sunar ve eğitimin demokratikleşmesine katkılarda bulunur.
- Uzaktan eğitim, bireylere iş yaşamı ile öğrenimi birlikte yürütme olanağı sağlar.
- Uzaktan eğitim, geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını belirli ölçüde aşarak, her bireye, kendisi için uygun olan hızda ve yöntemle, bulunduğu yerde öğrenme olanağı sunar.
- Uzaktan eğitim için hazırlanan nitelikli öğretim gereçleri, geleneksel eğitimde kullanılan öğretim gereçlerinin de yenileşmesine ve niteliğinin artmasına neden olur.

UZAKTAN EĞİTİMİN NİTELİĞİ

Uzaktan eğitim, iletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisinin olanaklarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti götürmenin amaç-

landığı çağdaş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla, geleneksel eğitimin yapısındaki katılık büyük ölçüde giderilerek, eğitime esneklik özelliği kazandırılmıştır. Uzaktan eğitim, bir sistem olarak, kendine özgü özellikleriyle, öğretimin, bireylerin kendi buldukları çevrede ve bireysel öğrenme yeterliklerine uygun biçimde oluşmasını sağlayan bir yapıya sahiptir.

Uzaktan eğitimin niteliğini oluşturan başlıca özellikler şöyle belirtilebilir (Unesco, 1987, ss. 5 - 6):

- **Öğrenci ile öğretim elemanı ayrı ortamlardadırlar.**

Uzaktan eğitimde, öğrencilerle öğretim elemanının belirli yer ve zamanda birlikte bulunma zorunluluğu yoktur. Öğrenci, öğretim elemanı tarafından sunulan dersleri kendi koşullarına uygun olarak belirleyeceği zamanlarda öğrenme özgürlüğüne sahiptir.

- **Uzaktan eğitim, alternatif eğitim fırsatları sağlamaya yönelik amaçlı çabaların ürünüdür.**

Eğitim hizmetlerinin bir parçasını oluşturan uzaktan eğitimin, ulusal eğitimin amaçlarına yönelik olması ve genel standartları karşılaması beklenir. Bu nedenle, uzaktan eğitim öğrencileri için bu beklenti doğrultusunda programlar hazırlanır. Hazırlanan programlar, kimi zaman örgün eğitim kurumdakilerin aynısı, kimi zaman onlardan farklı, ancak onların koşutunda olur. Kimi zaman da, belirli öğrenim gereksinmelerini karşılamaya yönelik programlar hazırlanır.

- **Uzaktan eğitimde, çeşitli öğretim ortamları işe koşudur.**

Basılı gereçler, en yaygın öğretim ortamını oluşturur. Radyo ve televizyon programları başta olmak üzere sesli ve görüntülü bantlar da, uzaktan eğitimde önemli ortamlardır. Uzaktan eğitimde, çoğu zaman, bu ortamların birkaçı birbirini tamamlar biçimde birlikte kullanılır.

- **Uzaktan eğitim, sistemli bir yapıya sahiptir.**

Uzaktan eğitimin en önemli özelliği, öğretim sürecinin sistemli olarak düzenlenmiş olmasıdır. Bu sistem, öğretim ortamları aracılığıyla eğitim kurumundan öğrencilere dek uzanır. Öğrencilerin tepkileri de, sistem aracılığıyla kuruma ulaşır. Uzaktan eğitim sistemi, —amaçları, ürünleri ve değer-

lendirmesi ile- gereçlerin hazırlanmasına, gereçlerin üretimi ve dağıtımına ve sistemde çalışanların eğitime yönelik daha küçük sistemleri içerir.

- **Uzaktan eğitim sistemleri, öğrenci destek hizmetleri ile genişler.**

Öğretim elemanı ile birlikte bulunmayan öğrenci, çok az da olsa kimi zaman öğretim elemanının desteğine gereksinim duyabilir. Bu desteği sağlamak amacıyla, kimi durumlarda bölgesel ya da yerel merkezler kurularak o yörede bulunan uygun kişilerden yararlanılır. Gerekliğinde anne-babalardan ve ailelerden de destek istenebilir.

- **Çağdaş uzaktan eğitim sistemleri, özenli yapılarıyla önceki yazışmalı ya da yayınlı eğitim modellerinden ayrılır.** Çağdaş uzaktan eğitimde, eğitim ekonomik biçimde sağlanır ve standartların nitelik denetimi sistemli olarak yapılır.

Bu özellikleriyle çağdaş anlamda uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretim elemanının ayrı ortamlarda bulunduğu, alternatif eğitim fırsatları sağlamaya yönelik amaçlı çabaların ürünü olan, çeşitli öğretim ortamlarının işe koşulduğu, öğrenci destek hizmetleriyle genişleyen özenli yapılarıyla önceki yazışmalı ve yayınlı eğitim modellerinden ayrılan sistemli bir eğitim biçimi olarak tanımlanabilir.

KURUMSAL YAPI

Temel özelliklerinin aynı olmasına karşın, uzaktan eğitim, çeşitli ülkelerde farklı yapılarda oluşturulmuş kurumlarca düzenlenip yürütülmektedir.

Uzaktan eğitim kurumları, kurumsal yapı farklılıklarına dayalı olarak, genelde, bağımsız ve karışık yapılu kurumlar olarak kümelendirilebilir. Bağımsız kurumlar, tümden uzaktan eğitim etkinliğinde bulunan kurumlardır. Karışık yapılu kurumlar ise, hem uzaktan eğitimin hem de örgün eğitimin birlikte yapıldığı kurumlardır.

Günümüzde, yaygın ve etkili bir biçimde uzaktan eğitim hizmeti veren kurumlar, çoğunlukla, yükseköğretim düzeyindedir. Bağımsız ve karışık yapılu kümelendirme kapsamında, yükseköğretim düzeyinde geliştirilmiş olan, uzaktan eğitimdeki başlıca kurumsal yapı modelleri şöyle belirlenebilir (Keegan ve Rumble, 1982, ss. 28-30):

- **Merkezden yönetilen bağımsız üniversiteler**

Bu modelde, kurum, tümüyle uzaktan eğitim yapar. Programların hazırlanması ve yürütülmesi tümüyle kurumun kendisince gerçekleştirilir. İngiliz Açık Üniversitesi, Kanada'nın Athabasca Üniversitesi, Kostarika'daki Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi, bu tür uzaktan eğitim kurumlarıdır.

- **Bölgesel yönetimli bağımsız üniversiteler**

Bu modelde de, kurum tümüyle uzaktan eğitim hizmeti verir. Programlar kurum merkezi tarafından hazırlanıp yürütülmekle birlikte, dağıtım ve öğrenci destek hizmetleri bölgelerdeki bağlı birimlerce yönetilir ve denetlenir. İspanya'daki Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi ile Çin Halk Cumhuriyeti'nin Merkezi Çin Televizyonu Üniversitesi bu modeli uygulayan kurumlardır.

- **Birleşik yapı, özde bağımsız üniversiteler**

Bu modelde uzaktan eğitim kurumu, geleneksel kurumlarla birlikte birleşik bir yapı içinde etkinlikte bulunur. Kanada'daki Tele - üniversite, bu modelin uygulandığı bir kurumdur. Tele - üniversite, Quebec Üniversitesi Yönetim Kurulu'nun denetiminde örgün eğitim hizmeti veren bağımsız birimlerin yanı sıra uzaktan eğitim hizmeti sunan bir başka bağımsız birimdir.

- **Geleneksel üniversitelerin olanaklarını kullanan bağımsız merkezi sistemler**

Bu tür bir sistem, Demokratik Alman Cumhuriyeti'nde görülür. Buradaki uzaktan eğitim sistemi, bir devlet kuruluşu olan Dresden'deki Uzaktan Eğitim Merkez Dairesi'nce yönetilmektedir. Bu kuruluş, öğrenci alımı, programların hazırlanması, gereçlerin hazırlanması ve üretimi, danışmanlık merkezlerinin yürütülmesi ve örgütün yönetiminden sorumludur. Sistemdeki danışmanlık merkezleri, geleneksel üniversitelerde birer uzaktan eğitim bölümü olarak etkinlik gösterir.

- **Tek bölümlü, karışık yapıda uzaktan eğitim modeli**

Bu modelde, geleneksel bir üniversite yapısı içinde özel bir uzaktan eğitim bölümü kuruludur. Bu bölüm, hem uzaktan

eğitim sistemini yönetir hem de derslerin öğretimini sağlar. Avustralya'da Queensland niversitesi'ndeki Dışarıdan ğrenim Bölümü, böyle bir işlevi yerine getiren bölümdür.

• **ok bölümlü, karışık yapıda uzaktan eğitim modeli**

Bu modelde, geleneksel bir niversitenin bölümlerine örgün eğitim ğrencilerinin yanısıra dışarıdan öğrenim görmek isteyen öğrenciler de kabul edilir. Öğretim yeleri, her küme öğrencinin de öğretiminden sorumlu olurlar. Avustralya'daki New England niversitesi bu modeli uygulamaktadır. Ancak buradaki Dışarıdan ğrenim Bölümü, akademik değil, uzaktan eğitim ile ilgili ibir yönetim birimi olarak çalışmaktadır.

• **ok kurumlu, karışık yapıda uzaktan eğitim modeli**

Bu modelde, örgün eğitim gören öğrencileri bulunan geleneksel bir niversite, hem kendisinin hem de öteki üniversitelerin öğrencilerine dışarıdan öğrenim görme olanağı sağlar. Yeni Zelanda'nın Massey niversitesi, bu modeli uygulayan bir kurumdur. Öğrencilerin bu üniversitede sınavlara katılarak aldıkları notlar, kendi üniversitelerinde de geçerli sayılmaktadır.

Bir uzaktan eğitim kurumu, hangi kurumsal yapı modelinde olursa olsun, birtakım işlevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Bu işlevler, politika belirleme ve denetim, gereç geliştirme, gereç üretimi, gereç dağıtımı, özel nitelikli ğretim ve danışmanlık, kayıt sistemleri, değerlendirme ve maliye olarak sıralanabilir (Perraton, 1984, ss. 15 - 16). Uzaktan eğitim kurumunun, bu işlevleri tümüyle yerine getirecek biçimde örgütlenip çalıştırılması gereklidir. Gerektiğinde bu işlevlerin kimileri başka kurumlarca da yerine getirilebilir. Bu durumda, uzaktan eğitim kurumunun ilgili kurumlarla işbirliği sağlaması gereklidir.

Uzaktan eğitim sistemlerinde, uzmanlara göre, merkez ve bölge çalışanları, yerel çalışanlar, ğretim çalışanları ve uzman çalışanlar olmak üzere dört ana kümede toplanabilen görevlilere gereksinme vardır (Alkan, 1981, ss. 103-104). Bir uzaktan eğitim kurumu, kuşkusuz ki, bu görevlilerin yeterliliği ölçüsünde etkili bir çalışma sergileyebilir.

ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ

Uzaktan eğitim öğrencileri, örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden oldukça farklı özelliklere sahiptirler. Yaş, öğrenim durumu, amaç, bir işte çalışıp çalışmama, evli ya da bekar olma, güdülenme, öğrencilerde başlıca farklı özellik alanlarını oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrenci topluluklarının özellikleri, büyük ölçüde uzaktan eğitim girişimlerinin temelinde yatan sinyal ve toplumsal etkenlerle uygunluk göstermektedir. Bu etkenler, doğrudan doğruya, bir toplumdaki belirli gereksinmelerin giderilmesi ya da sorunların çözümlenmesiyle ilgilidir. Örneğin, yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim etkinliklerine katılan öğrenci topluluklarının oluşmasına üç temel etkenin neden olduğu söylenebilir (Kaye, 1981a, ss. 32 - 33).

Bu etkenlerden birincisi, geleneksel biçimde karşılanması olanaksız olan yükseköğrenim istemidir. Yükseköğrenim isteminde bulunan büyük öğrenci topluluğunun bu gereksinmesini karşılamak için birçok ülkede uzaktan eğitim yaklaşımı seçilmiştir. Venezuela'da Ulusal Abierta Üniversitesi bu amaçla açılmış bir kurumdur. İkinci etken, belirli alanlarda duyulan yetişmiş insangücü gereksinmesidir. Böyle bir gereksinme, etkili bir biçimde ve uygun bir maliyetle uzaktan eğitim yoluyla karşılanabilir. Bu amaçla oluşan öğrenci topluluğu, çalışma yaşamını sürdürürken mesleki yeterliklerini artırıcı eğitimden de geçebilmektedir. Örneğin, birçok ülkede uzaktan eğitim kurumları, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik üst öğrenim sağlayıcı ya da yeni özellikler kazandırıcı hizmetiçi eğitim programları uygulamaktadır. İngiliz Açık Üniversitesi, Sri Lanka Uzaktan Eğitim Enstitüsü, Pakistan'ın Allama İqbal Açık Üniversitesi, İsrail'in Herkesin Üniversitesi, Kosta Rika'nın Uzaktan Eğitim Üniversitesi, hem çalışma yaşamını sürdüren hem de mesleki eğitimden geçen öğrenci topluluklarının bulunduğu kurumların başında gelir. Üçüncü etken ise, uzaktan eğitim kurumlarının, kendilerinden kaynaklanmayan nedenlerle geçmişte eğitim görmemiş kişilere eğitim olanağı sağlama isteğidir. İngiliz Açık Üniversitesi'nin kurulmasına neden olan önemli etkenlerden biri de budur. İsrail'de Herkesin Üniversitesi ile Kosta Rika'da Uzaktan Eğitim Üniversitesi'nin kurulmasında da aynı etkeni görmek olanaklıdır.

Uzaktan eğitim girişimlerine, başka bir deyişle, uzaktan eğitim kurumlarının kuruluşuna temel olan siyasal ve toplumsal etkenler doğrultusunda oluşan uzaktan eğitim öğrenci topluluklarının özellikleri, uygulamaların yapıldığı ülkeden ülkeye, kurumdan kuruma, hatta programdan programa değişiklik göstermektedir. Ancak, yine de kimi özellikler birçok uzaktan eğitim öğrenci topluluklarında yaygın olarak görülebilmektedir. Örnekleme gerekirse, değişik ülkelerin yükseköğretim düzeyindeki uzaktan eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci toplulukları temel alınarak yapılmış çeşitli araştırmalarla belirlenmiş olan uzaktan eğitim öğrencilerine özgü belli başlı özellikler şöyle sıralanabilir :

- **Uzaktan eğitim öğrencileri, oldukça geniş bir yaş dağılımına sahiptirler.** Öğrencilerin çoğunluğu, 20 ile 40 yaşları arasında bulunmaktadır (Kaye, 1981a, s. 35; Alkan, 1981, s. 78; MacKenzie ve ötekiler, 1975, s. 39). Bununla birlikte, çeşitli uzaktan eğitim programlarında daha genç ve daha yaşlı çok sayıda öğrenci öğrenim görmektedir. Yapılan bir başka incelemeye (Daniel, 1988, s. 27) göre, ortaöğretim sonrası uzaktan eğitim öğrencilerinin çoğunluğu 18 ile 24 yaşları arasındadır.
- **Çoğu uzaktan eğitim öğrencileri, yarı-zamanlı olarak öğrenim görmektedirler** (Kaye, 1981a, s. 35). Bir başka deyişle, çok sayıda kişi, uzaktan eğitim sisteminden yararlanarak çalışma yaşamlarının yanı sıra öğrenimlerini de sürdürebilmektedir.
- **Uzaktan eğitim programlarında öğrenci kitlesinin büyük kesimini erkekler oluşturmaktadır.** Bunun nedeni, büyük bir olasılıkla, birçok uzaktan eğitim programının mesleğe yönelik olması ve birçok toplumda kamu ve özel kesimlerde işlerin çoğunluğunda erkeklerin çalışmasıdır (Kaye, 1981a, s. 35).
- **Uzaktan eğitim öğrencileri, yaşadıkları ortamlarda -ev, pansiyon, çiftlik, tutukevi vb.- öğrenim görmektedirler.** Ancak çoğunluğu, derslerini evlerinde çalışan öğrenciler oluşturmaktadır (Kaye, 1981a, s. 35; MacKenzie ve ötekiler, 1975, s. 40).
- **Uzaktan eğitim öğrencileri, genellikle, yüksek düzeyde güdülenmiş kişilerdir** (Kaye, 1981a, s. 37). Uzaktan eğitim programlarına kendi istek ve seçimleriyle katılmaları, çalışma yaşamı ile öğrenimi birlikte sürdürebilmeleri, programları başarıyla tamamlamaları durumunda daha iyi iş koşullarına

sahip olacaklarını bilmeleri, öğrencilerin daha çok güdülenmelerine ve uzaktan eğitimde başarılı olmalarına neden olmaktadır.

- **Uzaktan eğitim öğrencileri, çoğunlukla toplumun zengin ve seçkin olmayan kesiminden gelmektedirler** (Kaye, 1981a, s. 37; MacKenzie ve ötekiler, 1975, s. 39).
- **Uzaktan eğitim öğrencileri, yerleşim yerleri bakımından iki ayrı biçimde dağılım göstermektedirler.** Hedef kitlenin dağılımı olduğu hizmetiçi eğitim programlarındaki öğrenciler, genellikle, çok geniş bir alana yayılmaktadırlar. Buna karşılık, kendilerinin seçerek katıldıkları öteki programlardaki öğrencilerin çoğunluğu kentlerde yaşamaktadır (Kaye, 1981a, s. 37).
- **Uzaktan eğitim öğrencileri, oldukça farklı eğitimsel geçmişe sahiptirler.** Bu farklılık, bir kurumda aynı programdaki öğrenciler arasında olabildiği gibi, değişik programlardaki öğrenciler arasında da olabilmektedir. Örneğin, Pakistan'da Allama İqbal Açık Üniversitesi'ne programlara bağlı olarak üç ayrı özellikte öğrenci kabul edilmektedir:
 - İlkokul Öğretmenleri Uyum Programı, aday gösterilen öğretmenler için zorunludur.
 - İşlevsel programların kimileri (örneğin, sebze yetiştirme), eğitimsel geçmişlerine bakılmaksızın başvuran herkese açıktır.
 - Genel Eğitim Programı'na yalnız on yıllık öğrenimi tamamlamış olan öğrenciler katılabilir (Kaye, 1981a, ss. 37-38).

Uzaktan eğitimde, belirtilen özelliklerin tümünü bütün öğrenci topluluklarına genellemek olanaksızdır. Ayrıca, örgün eğitimdeki tersine, uzaktan eğitim öğrenci toplulukları, özellikleri bakımından ayrışık bir yapıya sahiptir.

PROGRAMLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

Uzaktan eğitim yaklaşımıyla oldukça çeşitli düzey, tür ve alanlarda eğitim programı uygulanmaktadır. Ancak, kuşkusuz ki, bu programlar bütün ülkelerde özdeş değildir. Çünkü her ülke, varlığını oluşturan temel öğeler bakımından birbirinden farklı yapılara

sahiptir. Öte yandan, uzaktan eğitim programları, gerek düzey, gerek tür ve gerekse öğretim alanı bakımından ülkeden ülkeye değişen yaygınlaktadır.

Dünyada varolan uzaktan eğitim etkinlikleri, özelde «belirli ders ya da kurs programları» biçiminde düzenlenmektedir. Okumaya yazma öğretiminden akademik derece kazandırmaya dek uzanan değişik nitelikteki bu programlar, dışarıdan sınıf geçme ve bitirme sınavlarına hazırlama, mesleki yetişim kazandırma, çalışanların verimliliğin artırma, öğretmeni bulunmayan derslerin öğretimini sağlama ve boş zamanları değerlendirme gibi değişik amaçlarla hazırlanıp uygulanmaktadır (Alkan, 1981, ss. 87-88).

Uzaktan eğitim programlarının genel özellikleri, programların düzeyleri, türleri ve öğretim alanları olmak üzere üç ayrı açıdan ortaya konabilir.

Programların Düzeyleri

Çeşitli ülkelerde ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek her düzeyde uzaktan eğitim programı uygulanmaktadır.

Bugün dünyanın birçok yerinde, uzaklık, hastalık ya da gezginlik gibi nedenlerle ilköğretim çağındaki birçok çocuk, normal okul öğreniminden yoksun bulunmaktadır. Bu çocukların öğrenim gereksinmelerini karşılamada izlenen yolların başında uzaktan eğitim gelmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1905 yılında kurulmuş olan özel Calvert Okulu, ülkenin içinde ve dışında yaşayan 4500'den çok öğrenciye yazışmalı öğretim yöntemiyle evlerinde öğretim hizmeti sunmaktadır. Öte yandan, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'da, 1920'li yıllarda devlet ve eyalet yönetimlerinin birçoğu, uzaklık nedeniyle eğitimden yoksun olan çocuklara parasız eğitim sağlama kararı almış ve yazışmalı öğretim okulları aracılığıyla onlara önce ilköğretim, daha sonra da ortaöğretim hizmeti götürmüştür (Penberthy, 1982, s. 82).

Avustralya, Endonezya, Malezya, Yeni Zelanda ve Sri Lanka'da ilköğretimin yanı sıra ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulanmaktadır. Papua Yeni Gine'de 1956'dan bu yana, eğitimlerini örgün eğitim kurumlarından sürdüremeyenlere, işlerini bırakmadan, yazışmalı öğretim yöntemiyle ortaöğretim düzeyinde eğitim olanağı sağlanmaktadır. Bu ülkede 9000'den çok kişi, ortaöğrenimini uzaktan eğitim yoluyla yapmaktadır. Kore Cumhuriyeti'nde

ise, ekonomik nedenlerle örgün eğitim kurumlarına gidemeyen gençler için yayın ve yazışmalı öğretim liseleri kurulmuştur. 1974'ten bu yana, hizmet veren ve sayıları 48'e ulaşan bu liselerde 35.000 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır. Filipinler'de de ortaöğretim okullarına girme olanağı bulamayan öğrencileri ilköğretim bitiminde bırakanların yeniden örgün eğitim sistemine dönmelerine yardımcı olmak amacıyla 1983'ten bu yana ortaöğretim düzeyinde programlar uygulanmaktadır (Unesco, 1985, ss. 37-74).

Yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim programları, gelişen ve gelişmekte olan birçok ülkede giderek yaygınlık kazanmaktadır. Önlisans derecesine dek olmak üzere bütün akademik derecelere yönelik uzaktan eğitim programları uygulanmaktadır. Ancak en yaygın olanının, lisans düzeyindeki uzaktan eğitim programları olduğu söylenebilir.

Bugün dünyada en köklü ve gelişmiş uzaktan eğitim kurumu olan İngiliz Açık Üniversitesi'nde hem lisans hem de lisansüstü düzeyde programları uygulanmaktadır. Bu üniversitede 1981 yılında lisans programlarında 59.968, yüksek lisans ve doktora programlarında da 694 öğrenci kayıtlı bulunmaktaydı (Harry, 1982, s. 174). Federal Almanya'nın Uzaktan Eğitim Üniversitesi'nde (Fern Universität) çeşitli alanlarda lisans ve yüksek lisans programları; Kanada'nın Athabasca Üniversitesi'nde, İsrail'in Herkesin Üniversitesi'nde, İran Açık Üniversitesi'nde lisans programları (Harry, 1981, ss. 293-322); Kore Yayın ve Yazışmalı Öğretim Üniversitesi'nde de, önlisans ve lisans programları (Unesco, 1985, s. 65) sunulmaktadır.

Programların Türleri

Uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanmakta olan programlar, tür olarak oldukça zengindir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programları gibi geniş kapsamlı ve uzun süreli programların yanı sıra daha dar kapsamlı, kısa süreli ve değişik amaçlı uzaktan eğitim programları da uygulanmaktadır. Sertifika, yetişkinler eğitimi, belirli bir programa hazırlık, işe giriş eğitimi, yenileştirme ve geliştirme programları bunlar arasındadır.

Alkan'ın (1981, s. 85) belirttiğine göre, Federal Almanya'da sertifika ve lisans üstü programlar, Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaöğretim ve lisans programları, Fransa'da yenileştirme ve

geliştirme programları, İngiltere'de lisans ve lisansüstü programlar, bu ülkelerde uygulanan başlıca program türlerini oluşturmaktadır. Ayrıca, bu ülkelerin tümünde çeşitli yetişkinler eğitimi programları da yaygın olarak uygulanmaktadır ve geliştirme programları da, yaygın program türleri arasındadır.

Genellikle hizmetiçinde eğitim amacını taşıyan yenileştirme Örneğın, Ürdün'de mühendislere, İspanya'da hemşirelere, İngiltere, Hindistan, Nepal, Endonezya ve daha birçok ülkede öğretmenlere yönelik yenileştirme ve geliştirme programları etkili biçimde uygulanmaktadır.

Öğretim Alanları

Uzaktan eğitimde öğretim alanları bakımından da herhangi bir sınırlama bulunmamaktadır. Değişik ülkelerde temel okuma-yazma öğretiminden tıpa dek çok çeşitli alanlarda uzaktan eğitim programları uygulanmaktadır. Eğitim, ekonomi, yabancı dil, muhasebe, bankacılık, sekreterlik, mühendislik, tıp, elektrik, elektronik, tarım, matematik, fen, beslenme, müzik, sanat, yöntem, toplum bilimleri, otelcilik, dekorasyon, ev ekonomisi, fotoğrafçılık, yarışma ve bitirme sınavlarına hazırlık uzaktan eğitim yoluyla öğretimi yapılan alanlar arasındadır. Uluslararası düzeyde yapılan bir araştırmada (Graff ve Holmberg, 1988, s. 17), uzaktan eğitimde, en çok eğitim, öğretmen yetiştirme ve ekonomi alanlarında; en az da tarım ve tıp alanlarında programların uygulandığı belirlenmiştir.

ÖĞRETİM ORTAMLARI

Uzaktan eğitimde öğretim ortamları, öğretimi doğrudan etkileyen önemli bir öğedir. Çünkü uzaktan eğitimde öğretim, bu ortamlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde, uzaktan eğitim öğrencileri, örgün eğitim öğrencilerine göre daha az öğrenme kaynağına sahiptir ve öğrenmeyi daha yalnız olarak -bir başkasından yardım almaksızın- gerçekleştirmek durumundadırlar. Öğretim ortamları, uzaktan eğitim öğrencilerinin bu sınırlılıklarını giderme ve yeterli düzeyde öğrenmeye güdülenmelerini sağlama işlevlerini görmektedir.

Son yıllarda uzaktan eğitim programlarında birden çok öğretim ortamını kullanma eğilimi oluşmuştur. Kuşkusuz burada

önemli olan, çok sayıda öğretim ortamının kullanılmış olması değli, öğretim bütünlüğü içinde değişik eğitim işlevlerinin değişik öğretim ortamlarınca etkili biçimde yerine getirilmesidir. Bu bakımdan, Bates'in (1983 ,s. 238) de belirttiği gibi, kullanılan her öğretim ortamı uzaktan eğitimin sınırlarını genişletmekte ve etkililiğini artırmaktadır.

Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim ortamları, **basılı gereçler, görsel-işitsel ortamlar, uygulamalı etkinlikler ve bireylerarası etkinlikler** olmak üzere dört ana kümede toplamak olanaklıdır. Her bir kümeye giren öğretim ortamları ile bunların temel özellikleri şöyle belirtilebilir (Kaye, 1981 b, ss. 50-58; MacKenzie ve ötekiler, 1975, ss. 55-56):

• **Basılı Gereçler**

Yazışmalı öğretim metinleri, özel olarak yazılmış ders kitapları, özel okuma kitapları, yayınlara ilişkin notlar, ödevler, kendi kendine değerlendirmeye yönelik problemlerle alıştıırma ve sorular, yönergeler ,resimler, fotoğraflar, haritalar, levhalar, dergiler, gazeteler, süreli yayınlar, okuma kılavuzları ve kaynakçalar başlıca basılı gereçleri oluşturmaktadır.

Basılı gereçler, gerçekleri açıklama, kimi beceriler geliştirme, bilginin öğrenilmesi için nasıl düzenlenebileceğini gösterme ve öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında iletişim sağlama işlevlerini yerine getirir. Her öğrenciye kolayca ulaştırabilmeleri nedeniyle, uzaktan eğitim programlarının en etkili ortamıdır. Basılı gereçler, öğrencilere kendi hızlarında çalışma ve gerektiğinde tekrar etme olanağı verir. Ayrıca, bu gereçler içinde yer alan kendini değerlendirme soruları ile öğretim elemanlarının yazılı önerileri, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlar.

• **Görsel-İşitsel Ortamlar**

En yaygın biçimde kullanılan görsel-işitsel ortamlar, filmler, film şeritleri, slaytlar, video bantları, ses bantları, film şeritleri ya da slaytlarla eşzamanlı kılınmış ses bantları, resimler, şekiller, televizyon ve radyo yayınlarıdır.

Programlarda işitsel ortamlar (radyo, ses kasetleri vb.), drama ve müzik gibi birincil kaynak gereci aktarmaya, dil be-

cerilerinin öğretimine, hızla bilgi vermeye ve güçlük çekilen konularda ek öğretim etkinlikleri sağlamaya yarar. Görsel-işitsel ortamlar (televizyon, filmler vb.) ise, deneylerin gösterilmesini, birincil kaynak gercin (insan ya da hayvan davranışı, örnek olay, belgesel vb.) iletmesini, bir makinede olduğu gibi bileşenlerin işleyişinin resimlerle anlatılmasını ve canlandırmada olduğu gibi dinamik değişim ilkelerinin örneklerle gösterilmesini sağlar.

Görsel-işitsel ortamlar, uzaktan eğitim programlarında genellikle basılı gereçleri destekleyici ve öğrencinin ilgisini yönlendirici nitelikte hazırlanır. Bunların, öğrencilerin güdülenmesinde büyük etkisi vardır. Özellikle televizyon ve radyo yayınlarının her öğrencinin evine kolayca ulaşabilmesi, onları güdülemede, onların ilgisini çekmede ve öğrenme düzeylerini yükseltmede önemli katkı sağlar.

• Uygulamalı Etkinlikler

Fen takımlarının evde kullanılması, yerel deneyliklerde yönlendirilmiş çalışmalar yapılması, yakın çevrede (toplumsal taramalar, yerbilimsel örnekler toplama gibi) araştırma ve alan çalışmaları yapılması, (kendini değerlendirme, bilgi edinme, veri çözümlene gibi çeşitli amaçlarla) bilgi-işlem aygıtlarının kullanılması, uzaktan eğitim programlarında yer verilen uygulamalı etkinliklerden kimileridir.

Uygulamalı etkinliklerle, önceki ortamlarla öğrenilen teknik, beceri ve kavramlar gerçek durumlara uygulanır ve belirli fen ve teknoloji programlarının temelini oluşturan becerilerin öğrenilmesi gerçekleştirilir. Bu etkinlikler, öğrencilere, gelecekteki çalışma çevreleri ile etkileşimde bulunma, küme içinde çalışma, ve deney takımlarını kendi hız sınırları içinde kullanma olanaklarını verir.

Uzaktan eğitim programlarında, uygulamalı etkinlikler için genellikle hafta sonlarında yerel eğitim kurumlarının yapıları ile deneyliklerinden yararlanılabilmektedir.

• Bireylerarası Etkinlikler

Uzaktan eğitim programlarında, öğretim elemanlarınca yazışmalı öğretim yapılması ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki yazılı

ve telefonla iletişim, öğretim elemanı tarafından verilen yerel düzeydeki derslerle seminer ve konuşmalar, uygun bilgi ve becerilere sahip yerel kişilerle ilişkiler, kısa süreli yüz yüze yapılan derslere katılım, öğrencilerin kendine yardım ve tartışma kümelerindeki çalışmaları, (ders seçimi, çalışma yöntemleri, mesleki danışmanlık vb. konulardaki) danışmanlık oturumları bireylerarası etkinliklerin başında gelmektedir.

Bireylerarası etkinliklerle, öğrenci ödevlerinin değerlendirilmesi, ödevlerin içerik ve düzeniyle ilgili yorumlar getirilmesi, öğrencilerin ders gereçlerindeki konularla ilgili olarak aydınlatılması ve öğrencilerin ortaya çıkan sorunlarının çözümüne yardım edilmesi amaçlanır. Çalışma yöntemleri konusunda öğrencilere kılavuzluk edilir, derslerle ilgili değişik görüşlerin ortaya atılmasına ve öğrencilerin ders konularını başkalarıyla tartışıp görüşmelerine olanak sağlanır. Bu etkinliklerle, ayrıca, öğrencilere uzaktan eğitim sistemi benimsetilebilir; öğrencilerin, çalışmalarını düzenli olarak yürütmeleri, değerlendirilen ödevleri aracılığıyla başarılarına ilişkin dönüt elde etmeleri sağlanabilir. Bunlardan başka, bireysel etkinliklerle, öğrencilere öğrenme güçlüklerinde ve çalışmalarını etkileyen bireysel koşullarında yardımcı olacak yerel destek hizmetleri verilir.

Uzaktan eğitim programlarında öğretim ortamları, seçme yapılarak ve değişen ağırlıklarda kullanılmaktadır. Birçok uzaktan eğitim programında basılı gereçler temel öğretim ortamını, öteki ortamlar da basılı gereçleri destekleyen ve bütünleyen ortamları oluşturmaktadır. Örneğin, Kanada'da Athabasca Üniversitesi,, Venezuella'da Ulusal Abierta Üniversitesi, Kosta Rika'da Uzaktan Eğitim Üniversitesi, programlarında öğretim ortamlarını basılı gereç ağırlıklı olarak kullanılmaktadır (Harry, 1981, ss. 293-322). Öte yandan, kimi uzaktan eğitim programlarında, televizyon ya da radyo yayınları temel öğretim ortamını oluşturmakta, öteki ortamlar da bunlara destek olarak kullanılmaktadır. Örneğin, Çin Merkezi Yayın ve Televizyon Üniversitesi (McCormick, 1982, s. 62) ile İtalya'daki Tele-Okul'un (Alkan, 1987, ss. 73-74) programlarında kullanılan televizyon yayınları temel öğretim ortamı, basılı gereçlerle yüzyüze öğretim de destekleyici nitelikteki ortamlardır.

Uluslararası düzeyde yapılmış bir araştırmanın (Graff ve Holmberg, 1988, s. 48) sonuçlarına göre, basılı gereçler uzaktan eğitim

programlarında en çok kullanılan öğretim ortamıdır. Bunu yüz yüze öğretim etkinlikleri ile ses bantları izlemektedir. Bir başka incelemede (Daniel, 1988, s. 27) ise, çeşitli ülkelerde uzaktan eğitimde kullanılan en yaygın öğretim ortamlarının yazışmalı öğretim metinleri, televizyon yayınları ve danışmanlık etkinliklerinin olduğu belirlenmiştir.

ÖĞRENCİ DESTEK HİZMETLERİ

Uzaktan eğitimde öğrenciler, uzaktan eğitim sisteminin niteliğinden kaynaklanan sorunlara dayalı gerek öğretimle ve gerekse öğretim dışı konularla ilgili kimi gereksinimler içindedirler. Bu gereksinimlerin karşılanabilmesi için uzaktan eğitim programlarında öğrencilere çeşitli destek hizmetleri sunulur. Destek hizmetleri ile, öğrencilerin belirli sorunlarına çözümler getirmenin yanı sıra onların güdülenme düzeylerinin yükselmesi, uzaklığın ve yalnızlığın oluşturduğu kimi engelleri gidermeleri ve sistemden kopmamaları da sağlanır.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimleri sırasında duydukları başlıca gereksinimleri Robinson (1981, ss. 143-144) şöyle belirlemiştir: Uzaktan eğitim kurumu ile ilişki kurma ve sistemle ilgili bilgi edinme, topluluk üyeliği kimliği geliştirme, öğretim elemanlarıyla ilişki kurma ve öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik yardım alma. Bu gereksinimler, kolayca anlaşılacağı gibi, büyük ölçüde, **bilgi edinme** ve **ilişki kurma** nitelikli olarak kendilerini göstermektedir. Bu nedenle, bunların karşılanmasında uzaktan eğitim kurumlarınca, öğrencilerle kurum arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin gereksinme duydukları bilgileri sağlayıcı, genellikle **bireyler-arası etkinlikler** biçimindeki destek hizmetlerine yer verilmektedir. Bu hizmetler, yüzyüze yapılan değişik türdeki toplantıları, uzaktan eğitim kurumu ile öğrencileri ya da danışmanları ziyareti, öğrenci gazetelerini, mektupla yazışmayı, telefon ve ses kasetleri aracılığıyla iletişim kurmayı içermektedir. Öğrenci destek hizmetleri, genellikle, ülkelerin ve dolaylı olarak da uzaktan eğitim kurumlarının ekonomik güçleri ölçüsünde çeşitlilik içinde ve yoğun olarak verilebilmektedir.

Öğrenci destek hizmetleri, uzaktan eğitim kurumlarınca çeşitli örgütsel düzenlemelerle şöyle gerçekleştirilmektedir (Robinson, 1981, ss. 147-159):

Uzaktan eğitimin uygulandığı birçok ülkede destek hizmetleri **yerel merkezlerde** sunulmaktadır. Örneğin, Venezüella'da Ulusal Abierta Üniversitesi, Kosta Rika'da Uzaktan Eğitim Üniversitesi ve İngilizce Açık Üniversitesi, destek hizmetlerini yerel merkezler aracılığıyla öğrencilere ulaştırmaktadır. Yerel merkezler, akademik, danışmanlık ve yönetim işlevleri yerine getirmektedir.

Yerel merkezlerde öğrenciler, birbirleriyle, öğreticilerle ve danışmanlarla ilişki kurabilir, öğretim gereçlerine kolayca ulaşabilir ve çalışmak için yer bulabilirler. Kanada'daki Athabasca Üniversitesi, ek okuma gereçleri, video gösterme aygıtları ve bilgisayar terminalleri bulunan bölgesel öğrenme merkezlerine sahiptir. Kosta Rika'daki Uzaktan Eğitim Üniversitesi'nin okulların yapıları içinde kurulmuş 19 yerel merkezi vardır. İşitsel gereçlerle küçük kitaplara ve özel nitelikli öğretim olanaklarına sahip olan bu merkezler, gerektiğinde ders gereçlerinin dağıtımını ile öğrenci ödevlerinin toplamı geri verilmesi işlerini de yapmaktadır. İngiliz Açık Üniversitesi'nin de 13 bölge merkezine bağlı 260 yerel merkezi bulunmaktadır. Televizyon ve radyo programları ile basılı ders gereçlerinin ve -kimilerinde- bilgisayar terminalleri ile sesi yükseltilebilen telefonların bulunduğu bu merkezlerde özel nitelikli öğretim ve danışmanlık hizmetleri verilmektedir.

Öğrenci destek hizmetleri içinde **özel nitelikli öğretim**, önemli bir etkinliği oluşturur. Bu öğretimde, genellikle, öğrencilere akademik güçlüklerinin giderilmesine yönelik yardımlarda bulunulur. Özel nitelikli öğretimi gerçekleştirmekle görevli öğreticiler, öğrencilerin yazılı ödevlerini düzeltip değerlendirirler, tartışma ortamı yaratarak ders gereçlerini anlamalarına yardım ederler, çalışmalarını planlamalarında yardımcı olurlar, uygulama ve proje çalışmalarını planlamalarında yardımcı olurlar, uygulama ve proje çalışmalarına danışmanlık yaparlar. Öğreticiler, ayrıca, öğrenciler için kendine yardım kümeleri ve çalışma oturumları düzenlerler, yüzyüze ya da telefonla yapılabilen tartışma toplantılarını yönetirler, öğrencilerin gelişim kayıtlarını tutarlar ve ders verirler. Ancak yine de, öğreticilerin işlevleri değişik ülkelerdeki uzaktan eğitim kurumlarında farklılıklar gösterebilmektedir.

Uzaktan eğitim kurumlarınca öğrencilere, öğrenci destek hizmeti olarak **danışmanlık** hizmeti de verilmektedir. Danışmanlık, öğrencilerin sistem içinde iyi bir ilerleme göstermelerini sağlamayı amaçlayan önceri, yardım ve destek niteliğindeki etkinlikleri içerir.

Danışmanlar, örneğin, programlara başvuranlara önerilerde bulunurlar, yeni öğrencilerle toplantılar yaparlar, öğrencilere uzaktan eğitim sistemini açıklarlar, ders seçiminde onlara yol gösterirler, yönetimle ilgili konularda kılavuzluk ederler, çalışma becerileri geliştirmelerinde yardımcı olurlar ve onların güdülenmelerini sürekli kılmaya çalışırlar. Bugün, danışmanlık hizmetinin gerekliliği tartışılan bir konudur. Bu nedenle, kimi kurumlar danışmanlığı gereksiz bir hizmet olarak görürken, kimi kurumlar da bu hizmete çok az yer verir. Bunlara karşılık, danışmanlık hizmeti, İngiliz Açık Üniversitesi'nde sistem içine yerleştirilmiş bir etkinlik olarak sürmektedir.

Öte yandan, öğrencilerce oluşturulmuş kümeler, kimi uzaktan eğitim kurumlarınca öğrenci destek hizmetleri için kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu kümeler, öğrencilerin kendi aralarında etkileşimde bulunmaları bakımından yararlı bulunmaktadır. Örneğin, bu kümelerdeki öğrenciler birbirlerinin çalışma tekniklerini öğrenerek kendileri için etkili çalışma becerileri geliştirebilmekte ve basılı gereçlerdeki özel sorunlarını ötekilerin yardımıyla giderebilmektedirler.

ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretim süreci, planlanmış olan eğitimin yürütülmesinde, belirli eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik öğretim etkinliklerinin yapıldığı aşamadır. Kuşkusuz ki, amaçların gerçekleştirilmesinde öğretim sürecinin etkili biçimde uygulanmasının payı büyüktür. Özellikle, öğrenci ile öğretim elemanının doğrudan etkileşiminin az olduğu ve öğrencinin başarılı olmak için öğrenmeye daha çok istekli, kararlı ve sürekli güdülenmiş olmasının gerekli bulunduğu uzaktan eğitim sisteminde, öğretim sürecinin etkililiği daha büyük önem taşımaktadır.

Uzaktan eğitimde öğretim süreci, genellikle, **yazışmalı öğretim** ve **çok ortamlı öğretim** olmak üzere iki ayrı biçimde düzenlenmektedir.

Yazışmalı Öğretim

Yazışmalı öğretim, uzaktan eğitim ilkelerine göre hazırlanmış olan basılı gereçlerle yapılan öğretim biçimidir. «Mektupla öğretim» olarak da adlandırılan bu öğretim biçimi, uzaktan eğitimde

geleneksel nitelik taşır. Yazışmalı öğretimde, genellikle, çoğaltma biçiminde ders metinleri, ders kitapları, çalışma kılavuzları ve çeşitli alıştırmalar kullanılır.

Yazışmalı öğretim sürecinde, öncelikle eğitim kurumu, not, ünite ya da kitap biçimindeki basılı ders gerecini posta aracılığıyla öğrencilere yollar. Her öğrenci, aldığı basılı ders gerecini kendi kendine çalışarak konuyla ilgili ödevlerini yapar. Öğrenci, yaptığı bu ödevleri kurum merkezine ya da bağlı olduğu yerel merkezdeki öğreticisine yollar. İlgili öğretici, öğrencinin ödevlerini kısa sürede okuyup gerekli düzeltmeleri yapar, eleştirilerini yazar, puanlar ve öğrenciye yollar. Böylece, belirli bir ünitenin öğretimi tamamlanmış olur. Bundan sonra, basılı ders gerecinin öğrencilere gönderilmesinden öğreticilerin değerlendirdikleri öğrenci ödevlerinin geri yollanmasına dek yapılan bütün etkinlikler, düzenli aralıklarla sürdürülür.

Yazışmalı öğretim, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsveç ve öteki kimi Avrupa ülkelerinde on dokuzuncu yüzyıldan bu yana uygulanmaktadır (Fidan, 1975, s. 8). Amerika Birleşik Devletleri'nde yazışmalı öğretimin Avrupa ülkelerindekinden daha yaygın olduğu görülür. Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim düzeyinde 250.000 öğrenci ile özel, askeri ve dini okullarda 45 milyon dolayındaki öğrenci yazışmalı öğretimden yararlanmaktadır (Moore, 1988, s. 312).

Yazışmalı öğretime başlangıcından bu yana yapılan eleştiriler, en çok, yüzyüze etkileşimi olmayan bir eğitimin etkili olamayacağı ve özellikle uygulama gerektiren konuların yalnız ders notları ile öğretilemeyeceği üzerinde olmuştur. Bu nedenle, yazışmalı öğretim yapan uzaktan eğitim kurumları, öğrencilerin öğreticilerle karşı karşıya gelmelerini sağlamak ve işlik, deneylik ve uygulama gerektiren ders konularını daha etkili biçimde öğretmek amacıyla gündüz ve gece okulları, yaz okulları ve tatil kursları düzenleme yoluna gitmiştir (Fidan, 1977, s. 72).

Çok Ortamlı Öğretim

Uzaktan eğitimde modern bir öğretim biçimi çok ortamlı öğretim, basılı gereçlerle öğretimin öteki öğretim ortamlarıyla bütünleştirilmesidir. (Alkan, 1987, s. 47). Başka bir deyişle, belirli amaçlara yönelik içeriğin bireylere kazandırılmasında canlı ve

cansız değişik kaynakların birbirini bütünleyecek biçimde işe koşulmasıdır (Hızal, 1983, s. 70). Kuşkusuz ki, birden çok öğretim ortamının kullanıldığı böyle bir öğretim düzenlemesinde, hangi işlevleri hangi ortamların yerine getireceğinin belirlenmesi büyük önem taşır.

Öğrenme psikolojisi ve eğitim teknolojisi alanlarında yapılan araştırmaların bulguları ile 1970'li yıllarla birlikte çoğalan teknolojik yeniliklerden yararlanarak gelişen çok ortamlı öğretimde, basılı gereçlerle öteki ortamların bütünleşmesine yönelik olarak şu etkinlikler yapılmaktadır (Alkan, 1987, s. 47): Dolaylı öğretimin doğrudan öğretimle kaynaştırılması, toplanma merkezleri oluşturma, kısa süreli yatılı kurslar düzenleme, görüntülü-yazılı öge ve ödevler kullanma, dönemsel uygulamalar yaptırma, gezici taşıtlardan yararlanma, bireysel öğretim araç-gereçleri kullanma, gör-sel-işitsel araçlar işe koşma, radyo ve televizyon yayınları yapma, plak ve ses bantları kullanma, bilgisayardan yararlanma, programlı öğretim ile kendi kendine öğretim ve takım öğretimi tekniklerini uygulama ve yöresel toplantılar düzenleme.

Çok ortamlı öğretim süreci, **İngiliz Açık Üniversitesi**'nde uygulanan biçimiyle şöyle açıklanabilir: Her bir ders için özel olarak hazırlanmış basılı ders gereci, üç ya da dört ayrı zamanda olmak üzere postayla öğrencilere yollanır. Öğrencilerin her bir üniteyi bir haftalık süre içinde çalışmalarını öngörülmüştür. Her öğrenci, bir ünitenin çalışıp öğrenilmesine yönelik olarak öncelikle kendisine yollanan ders metni ile önerilen öteki basılı kaynakları edinerek okur. Bir yandan da konuyla ilgili televizyon ve radyo programlarını izler. Fen ve teknoloji dersleri için veri verilmek üzere yollanmış olan ev deney takımını kullanarak gerekli deneyleri yapar. Ayrıca, üniteyle ilgili kendini değerlendirme sorularını yanıtlar ve öngörülen ödevini hazırlar. Öğrenciler, öğrenme etkinliklerini kendilerine yollanan televizyon ve radyo programlarıyla ilgili notlar, deneylerin yapılmasına ilişkin yönergeler ve çeşitli (örneğin, yaz okullarıyla ilgili) yönetim duyuruları doğrultusunda yerine getirirler. Bundan sonra, her öğrenci hazırladığı ödevini değerlendirilmek üzere önceden belirlenmiş olan öğreticisine yollar. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan ödevler bilgisayarla, öteki yazılı ödevler ise öğretici tarafından okunur. Değerlendirme sonuçları, öğreticinin eleştiri ve önerileriyle birlikte iki-üç hafta içinde öğrencilere bildirilir. Öğrenciler, yaz okulları ile yerel merkezlerde yüz-

yüze yapılan öğretim ve danışmanlık etkinliklerine de katılırlar. Yaz okullarında temel ve kimi başka derslere yönelik olarak yapılan ve bir hafta süreli olan yüzyüze öğretime katılım zorunludur. Bu öğretimde, konu anlatımına, seminerlere, alan ve deneylik çalışmalarına ve tartışmalara yer verilir. Yerel merkezlerde ise, öğrenciler, danışman ve öğretilerle görüşme ve çalışma olanağına sahip olurlar. Öğretilerinin düzenlediğı özel nitelikli öğretim ve kendine yardım çalışmalarına katılırlar. Öğrenciler, ayrıca, zengin öğretim araç ve gereçleriyle donatılmış yerel merkezlerden çalışma yeri olarak da yararlanırlar (Özdil, 1985, ss. 45-48; Scupham, 1975, ss. 338-344).

Günümüzde İngiliz Açık Üniversitesi'nin bulunduğu Birleşik Krallık'tan başka daha birçok ülkede uzaktan eğitim programları çok ortamli öğretimle gerçekleştirilmektedir. Federal Almanya, Kanada, Venezüella, Kosta Rika, Lübnan, Sri Lanka, Kenya ve Pakistan bu ülkeler arasındadır.

ÖĞRETİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi, uzaktan eğitimde de öğretimin değerlendirilmesinin temel amacı, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin dönüt sağlamak ve onların başarılı ya da başarısız olduklarına karar vermektir. Öğrenci ile öğretim elemanının aynı ortamda bulunmadığı uzaktan öğretim sürecinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin dönüt sağlamaları özel bir önem taşır. Bu nedenle, uzaktan eğitim basılı ders gereçlerinde genellikle her ünitenin bitiminde konuyla ilgili kendini değerlendirme sorularına yer verilir. Öte yandan, öğrenci başarısını belirlemek için de, öğretim dönemi içinde ve sonunda ödev ve sınavlar aracılığıyla çeşitli değerlendirmeler yapılır.

Uzaktan eğitim sürecinde, öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak nesnel test, kısa yanıtli test, yazalı sınav, proje, tez vb. araçlar kullanılmaktadır. Sınavlar kimi uzaktan eğitim kurumlarınınca kurum merkezinde düzenlenirken, birçok kurumlarca da özellikle dönem sonu sınavları yerel merkezlerde öğretilerinin gözetimi altında yapılmaktadır. Bunların dışında, kimi kurumlar, gerektiğinde o yörede bulunan uygun bir kişinin gözetiminde olmak üzere, öğrencinin kendi evinde sınav olmasına olanak tanımaktadır. Kanada'nın Waterloo ve Athabasca üniversiteleri ile Batı Avusturya Teknoloji Enstitüsü böyle bir uygulamaya yer veren ku-

rumlardır. Ödevler ve sınavlar, yerel merkezlerde öğreticiler tarafından okunup değerlendirilebildiği gibi, kurum merkezinde toplanarak bilgisayarlarla da değerlendirilebilmektedir (Connors, 1981, ss. 162-175). Verilen ödev ve sınavların sayıları ile bunların başarı puanının hesaplanmasındaki ağırlıkları ise, kurumdan kuruma değişmektedir.

Uzaktan öğretim sürecinde öğretimin değerlendirilmesi, iki değişik kurumun uygulamalarıyla örneklendirilebilir: **İngiliz Açık Üniversitesi**'nde, her şeyden önce, öğrenciler, basılı ders gereçlerindeki sorularla kendilerini değerlendirmektedirler. Öğrenciler, öğreticilerce ve bilgisayarlar aracılığıyla değerlendirilen ödevleri yapmakla yükümlüdürler. Ayrıca her dersin öğrenimi sonunda öğrencilere üç saat süren dönem sonu sınavları uygulanmaktadır. Öğrencilerin başarı puanları, ödevlerle sınavlardan aldıkları puanların %50'ser ağırlıklı olarak birleştirilmesiyle belirlenmektedir (Harry, 1981, s. 310). **Kosta Rika'nın Uzaktan Eğitim Üniversitesi**'nde ise, değerlendirme için öğrencilerin birkaç ödev yaparak ara ve dönem sonu sınavlarına katılmaları gerekmektedir. Başarı puanının belirlenmesinde ödevler %20, sınavlar ise %80 oranında ağırlıklı olarak hesaplanmaktadır (Rumble, 1982, s. 81).

SONUÇ

Uzaktan eğitim yaklaşımı, giderek artan eğitim gereksinmelerinin karşılanmasında birçok ülkece öncelikli bir seçenek olarak görülmektedir. Gerek gelişmekte olan ve gerekse gelişmiş çeşitli ülkelerde değişik nitelikteki eğitim gereksinmelerinin giderilmesi amacıyla oluşturulmuş uzaktan eğitim sisteminin yapısı, temel benzerliklerin yanı sıra çeşitli ayrılıkları da içermektedir. Yapılan inceleme sonunda, uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısında şu temel özelliklerin yer aldığı ortaya çıkmıştır:

- Uzaktan eğitim hizmetleri, yalnız uzaktan eğitim etkinliklerinde bulunan bağımsız kurumlarla uzaktan eğitimi ve örgün eğitimi birlikte uygulayan karışık yapılı kurumlarca yürütülmektedir.
- Uzaktan eğitim öğrencileri, çoğunlukla, yaşları 18-40 arasında değişen, çalışma yaşamı ile öğrenimini birlikte sürdüren ve yüksek düzeyde güdülenmiş olan kitlelerden oluşmaktadır.

- Uzaktan eğitim yaklaşımıyla, ilköğretimden yükseköğretimin sonuna dek bütün düzeylerde; ilköğretim, ortaöğretim, lisans ve lisansüstü programların yanı sıra sertifika, yetişkinler eğitimi, işe giriş eğitimi, belirli bir programa hazırlık, yenileştirme ve geliştirme türlerinde; en çok eğitim, öğretmen yetiştirme ve ekonomi, en az da tarım ve tıp alanlarında olmak üzere birçok alanda programlar uygulanmaktadır.
- Uzaktan eğitimde, basılı gereçler, görsel-ışitsel ortamlar, uygulamalı etkinlikler ve bireylerarası etkinlikler olarak kümelendirilebilen öğretim ortamları işe koşulmaktadır. Ancak, uygulanan uzaktan eğitim programlarının çoğunda basılı gereçler temel öğretim ortamını, öteki ortamlar ise bunları destekleyen ve bütünleyen ortamları oluşturmaktadır. Yüzyüze öğretim etkinlikleri, televizyon programları ve ses bantları, basılı gereçlerden sonra en çok kullanılan öğretim ortamlarıdır.
- Uzaktan eğitim sisteminde, öğrencilerin uzaktan eğitim kurumu ile ilişki kurmalarını, öğretimle ve öğretim dışı konularla ilgili olarak gereksinme duydukları bilgileri edinmelerini sağlamak amacıyla öğrenci destek hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetlerin büyük bir bölümünü, genellikle yerel merkezlerde verilen özel nitelikli öğretim ve danışmanlık hizmetleri oluşturmaktadır.
- Uzaktan eğitim sisteminde öğretim süreci, yazışmalı öğretim ve çok ortamlı öğretim biçimlerinde gerçekleştirilmektedir.
- Uzaktan eğitimde öğretimin öğrenci başarısının değerlendirilmesi, çoğunlukla, öğrencilerin yaptıkları ödevler ve katıldıkları sınavlar aracılığıyla değerlendirilmektedir.

Daha çok kişiye daha ucuz ve daha iyi eğitim sağlamanın amaçlandığı uzaktan eğitimde, bu amacın gerçekleştirilebilmesi için, sistemin hem iyi yapılandırılması hem de iyi işletilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu da, sahip olunan uzaktan eğitim sisteminin sürekli olarak bilimsel araştırmalar ve teknolojik yeniliklerle beslenip geliştirilmesi ile olanaklıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat. **Açıköğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1987.
- . **Açık Üniversite: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**. Ankara: 1981.
- Bates, Tony. «Trends in the Use of Audio-visual Media in Distance Education Systems», **Distance Education: International Perspectives**. Editör: David Sewart, Desmond Keegan ve Börje Holmberg. London: Croom Helm Ltd., 1983. ss. 227-241.
- Connors, Brendan. «Assessment in the Distance Education Situation», **Distance Teaching for Higher and Adult Education**. Editör: Anthony Kaye ve Greville Rumble. London: Croom Helm Ltd., 1981, ss. 162-175.
- Daniel, John S. «Distance Education and National Development», **Developing Distance Education**. Editör: David Sewart ve John S. Daniel. Oslo: International Council for Distance Education, 1988, ss. 21-30.
- Fidan Nurettin. **Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler**. Ankara: 1977.
- . **Mektupla Öğretim Üzerine**. Ankara: 1975.
- Graff, Kurt ve Börje Holmberg (editör). **International Study on Distance Education: A Project Report**. Hagen: FernUniversität-Gesamthochschule, 1988.
- Harry, Keith. «The Open University, United Kingdom», **The Distance Teaching Universities**. Editör: Greville Rumble ve Keith Harry. London: Croom Helm Ltd., 1982, ss. 167-186.
- . «Institutional Profiles», **Distance Teaching for Higher and Adult Education**. Editör: Anthony Kaye ve Greville Rumble. London: Croom Helm Ltd., 1981, ss. 293-322.
- Hızal, Aışan. **Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler «Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım»**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1983.

- Kaye, Anthony. «Students and Courses», **Distance Teaching for Higher and Adult Education**. Editör: Anthony Kaye ve Greville Rumble. London: Croom Helm Ltd., 1981a, ss. 32-47.
- . «Media, Materials and Learning Methods», **Distance Teaching for Higher and Adult Education**. Editör: Anthony Kaye ve Greville Rumble. London: Croom Helm Ltd., 1981b, ss. 48-49.
- Keegan, Desmond ve Greville Rumble. «Distance Teaching at University Level», **The Distance Teaching Universities**. Editör: Greville Rumble ve Keith Harry. London: Croom Helm Ltd., 1982, ss. 15-31.
- MacKenzie, Norman, Richmond Postoge ve John Scupham. **Open Learning: Systems and Problems in Post-secondary Education**. Paris: The Unesco Press, 1975.
- McCormick, Robert. «The Central Broadcasting and Television University, People's Republic of China», **The Distance Teaching Universities**. Editör: Greville Rumble ve Keith Harry. London: Croom Helm Ltd., 1982, ss. 54-71.
- Moore, Michael G. «Trends and Issues in American Distance Education», **Developing Distance Education**. Editör: David Sewart ve John S. Daniel. Oslo: International Council for Distance Education, 1988, ss. 312-314.
- Özgül, İlhan. **Uzaktan Eğitim Teknolojisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1985.
- Penberthy, John. «Elementary Education of Children at a Distance», **Learning at a Distance: A World Perspective**. Editör: John S. Daniel, Martha A. Stroud ve John R. Thompson. Edmonton: Athabasca University / International Council for Correspondence Education, 1982, ss. 82-85.
- Robinson, Bernadette. «Support for Student Learning», **Distance Teaching for Higher and Adult Education**. Editör: Anthony Kaye ve Greville Rumble. London: Croom Helm Ltd., 1981, ss. 141-161.
- Rumble, Greville. «The Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica», **The Distance Teaching Universities**. Editör: Greville Rumble ve Keith Harry. London: Croom Helm Ltd., 1982, ss. 72-87.

- Scupham, John. «The Open University of the United Kingdom», **Open Learning: Systems and Problems in Post-secondary Education**. Editör: Norman MacKenzie, Richmond Postage ve John Scupham. Paris: The Unesco Press, 1975, ss. 321-364.
- Taylor, James C. ve Vernon J. White. «Why Distance Education?», **Distance Education in Asia and the Pacific, Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific**. 26: 1-12, December, 1985.
- Unesco. **Distance Learning Systems and Structures: Training Manual**. Volume II. Bangkok: Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific, 1987.
- . «Distance Education-Coming of Age», **Distance Education in Asia and the Pacific, Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific**. 26: 37-74, December 1985.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EDEBİYATIN YERİ: Metin Okuma ve İnceleme Dersi İçin Öneriler

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR*

Giriş

Atatürk, «Eğitimidir ki bir ulusu özgür, şanlı ve yüksek bir toplum olarak yaşatır; eğitimin yokluğu ise köleliğe, yoksulluğa düşürür.» sözüyle bir ölçüde de olsa Osmanlı toplumundaki çöküşün ve yıkımın nedenini tanımlamış; cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte girilen sosyal ve kültürel formlarla yeni kuşaklar yetiştirmeye yönelik eğitim atılımlarının nedenini açıklamıştır.

Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması sırasında yürütülen eğitim atılımları sırasında edebiyattan ve sanatçılardan sürekli olarak «sosyal fayda» beklenmiştir. Dil ve edebiyat eğitimiyle de yakinen ilgilenen Atatürk, bir eğitim programcısı gibi çalışarak bu konuda da Milli Eğitim Bakanlığı'na yol göstermiş; uyarılarda bulunmuştur (1).

Dil ve edebiyat sorunlarına gösterilen bu yakın ilgi sonucu ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretim kurumlarında Türkçe ve edebiyat eğitimine ağırlık verildi (2). Nitekim, Atatürk'ün

(*) Eğitim Fakültesi

(1) Bkz. C. Kavcar. «Atatürk'ün Dil ve Edebiyat Konusundaki Görüşleri». Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu Bildirileri. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, 1981, s. 153.

(2) Bkz. E. Kantemir. Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. İstanbul 1978, s. 4 ve ötesi.

Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'ni kurarken Türk Dili ve Edebiyatının derinlemesine incelenmesini düşünmesi; diğer dil ve edebiyat dallarının da ulusal eğitimde birer amaç değil araç olarak kullanılmasını arzulamış olması, çok anlamlı ve zamanın ötesinde bir görüştür (3).

Yabancı dil öğrenen kimseler, kültürler arası köprüler kuran, ülkesinin kültürüne bir başka disiplinin bakış açısından bakabilen, ama bakışları bu ülke ve kültürden hiç kopmayan aydınlar olarak düşünülür (4).

Bu temel görüşten hareketle, **Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımı** bir başka ifade ile **Edebi Metinlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi** bu çalışmanın konusunu oluşturacaktır (5). Burada belirtilen görüşler sadece Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'ndeki dil öğretimi çalışmalarını kapsamayıp, ulusal ve uluslararası alandaki dil öğretimi çalışmalarına da bir paralellik arz etmektedir (6).

Neden Metin Okuma

Edebi metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması aşağıdaki amaçlara yönelik olarak gerçekleştirilebilir:

- Öğrencilerin dil düzeylerinin geliştirilmesi: Bu aşamada öğrencilerin okuma-anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi söz konusu olur. İşitme-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi de ihmal edilmez.
- Dili öğretilen ülkelerin kültürel varlıkları ve toplumsal yaşantıları hakkında bilgi aktarmak için metin okuma ve inceleme dersi gereklidir ve bu derste edebî metinler incelenir.
- Edebiyatın eğitici yönünü ortaya koyma ve bundan yararlanmak için metin inceleme dersinde edebî metinler kullanılabilir (7).

(3) G. Aytaç, «Türk Germanistiğin Görevleri», Edebiyat Yazıları I. Ankara: Gündoğan, 1990, s. 149.

(4) Bkz. Aytaç, s. 149.

(5) Bu çalışmada Almanca'nın yabancı dil olarak öğretilmesi esas alınmıştır.

(6) Burada kendi bilgi ve düşüncelerimizi ifade etmekle yetiniyor, farklı düşünen araştırmacılarla polemığe girmek istemiyoruz.

(7) Riehme bu konuya pek çok yerde dikkat çekiyor. Bkz. J. Riehme, «Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdsprachenunterricht». Deutsch als Fremdsprache 1/1975, s. 3.

«Dilin doğru ve güzel kullanımı, özgün edebî metinler yoluyla ortaya koyulabilir» (8).

Günümüzde artık hiç kimse, yabancı dil öğretiminde metin incelemesi yapılması gereğini yadsımıyor. Ancak tartışmalar incelenecek metinlerin niteliği ve niceliği konusunda yoğunlaşıyor. Bizce burada kullanılacak metinler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Ders kitabı niteliğindeki: Bunlar genellikle gazete, dergi, broşür, meslekî yayınlarla diğer ders kitaplarından alıntılar yapılarak hazırlanan ders materyalleri niteliğindedir.
- Özgün yayınlar: Basın, edebî nitelik taşıyan eserler ve bunlardan yapılan alıntılar.

Yabancı dil dersi için, yukarıda belirtilenlerden ders kitabı niteliğinde olanlar en yaygın olarak kullanılanlardır. Bunların yanında öğrencinin dil düzeyinin gelişimine paralel olarak, dersin durumuna göre uygun metinler de kullanılabilir (9).

Bizce bu amaçla kullanılan kitaplar genellikle geleneksel ders kitabı metinlerini içeriyor. Basınla ilgili olanaklar, o anda ulaşılabilen herhangi bir Almanca gazeteden alınıyor. Bunun dışında belli zaman dilimleri içinde yayınlanan dergiler (Scala vb.) de dil dersinde materyal olarak kullanılabilir.

Bizim önerdiğimiz ders materyali ise öğrencinin eline «manuskript» halinde verilmeli ve mümkün olduğunca çok Alman yazarın eserini içermeli. Tabii ki diğer Almanca eserler de milliyet farkı gözetmeksizin ders programına dahil edilmeli (10).

İki yıldan itibaren okutulan «Metin Okuma ve İnceleme» dersi genellikle okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak işleniyor. Bu derste ele alınan konular içeriklerine göre belirlenen zaman sürelerinde ele alınıyor. Hangi metnin hangi dönem okutulacağı konusu ise tamamen dersi veren öğretim elemanına bırakılıyor. Bizde eksikliği hissedilen ders notları ise dö-

(8) E. Riesel. Etistik der deutschen Sprache. Moskau 1939, s. 40.

(9) Yabancı dil öğrenen öğrencilerin özgün metinleri okuyabilmeleri de özel bir motivasyona bağlıdır.

(10) Oluşturulacak bu tür bir eserde her ülke ve görüştürme yazara yer verilmesi, öğrencilerin kişilik gelişmelerine ve evrensel düşünce düzeyine ulaşmalarına yardımcı olacağı kanısındayız.

nem başında ve sonunda öğrenciye ulaştırılmıyor. Ders notları yukarıda da açıklanan ölçütlere uygun olarak ve zorluk-önem derecelerine göre düzenlenerek dönem başında öğrenciye verilmektedir.

Metin Seçimi

Seçilen metinler (roman, öykü vb.) uzun olursa extensiv okumaya elverişli olurlar, ancak ders içinde intensiv inceleme ve analize uygun olmazlar. Bu tür eserlerde yapılacak özetler, kısa alıntılar eserin içerik ve konusu hakkında -belki bir parça da üslup yönüyle- öğrenciye fikir verecektir. Bu nedenle, seçilen metinlerin uzun olması öğrencilerde bazen motivasyon eksikliğine neden olabilecektir. Bu tür sakıncaların önlenmesi için ders metninin on sayfadan daha fazla olmaması gerektiği inancındayız (11).

Oluşturulacak manuskript ileriki aşamalarda ders kitabı içeriği olarak çok yönlülük gösterebilir. Ama bu çok yönlülük gayreti içinde özgün metinlerin dillerinin hafifletilmesi, öğrencinin dil düzeyine indirgenmesi gibi düzenleme çalışmalarından özellikle kaçınılmalıdır. Çünkü, bizce yabancıların elinden çıkan eserler, Alman dilinin ustaları elinden çıkmış eserlere göre daha az ilginç olur ve öte yandan özgün ve orijinal metinler daha fazla etkili olur. Bu duruma dikkat edilmemesi durumunda bazı çok önemli edebî eserlerin -belki gereğinden de fazla bir şekilde- sadeleştirilerek basım yayını gündeme gelebiliyor. Sadceleştirilmiş eserin özgün esere göre ne denli etkileyici ve ne denli yeterli olabileceğini ise burada tartışmak istemiyoruz.

Pransip olarak hiç bir edebî türe ön yargı ile yaklaşmıyoruz. Artık kısa öyküler, röportajlar, fıkralar, basın metinleri, vd. yabancı dil dersinde eşit dağılımlarla kullanılabilir. Lirik -prosa ayırımı da artık gerilerde kaldığı için derslerde bu konular da ihmal edilmemelidir. Ancak şiirlerin anlaşılabilirliği konusuna dikkat etmek de ayrı bir ön koşul olarak kabul edilmelidir (12).

Dil dersinde işlenecek metinlerin özellikle güncel dili içermeleri beklenir. Bize göre bu bir derecede zorunluluktur da... Bu

(11) Eserlerin kapsamlarının geniş tutulması konusunda farklı düşünen uzmanlar da mevcut. Bkz. H. Schwatz. «Didaktische Überlegungen zur Durchführung von Textreihen im fremdsprachlichen Literaturunterricht der Sekundarstufe II». Zeitschrift für Literatur und Linguistik, 9-10/1972, s. 116.

(12) Bu konuyla ilgili olarak Brecht'in epik şiirleri akla gelebilir.

nedenle belli edebî öneme sahip eserler (Thomas Mann, Bobrowski'nin bazı eserleri, Kunert vd.) yabancı dil öğretimi derslerinde kullanılmayabilirler. Bu durumda, işlenen edebî metinlerin vermek istedikleri mesajın bütünlüğü kaçırılmamış olur. Ancak bunun beraberinde getirdiği bir olumsuzluk da öğrenciye verilecek antolojik edebiyat bilgilerinin kısmen de olsa eksik kalmasıdır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan edebî metinler amaç değil, araç niteliğinde kullanılacak olduklarından ders için seçilen eserler öncelikle yirminci yüzyıldan sonraki döneme yayılmalı ve arada da klasiklerden (Söz gelimi Goethe'nin şiirlerinden) de yararlanma yoluna gidilmelidir. Derste klâsik parçalara ağırlık verilmesi durumunda, öğrenciler dil düzeylerine uygun olmaması nedeniyle etkin bir katılım göstermeyebilirler ve ders monoton bir havaya girer...

Çağdaş Alman Edebiyatının sınırlarının oldukça geniş olması, zengin bir görünüm arz etmesi yukarıda belirtilen sınırlandırmanın getireceği olumsuzlukları büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır ve dil öğretiminde etkin bir rol üstlenebilir.

Uygulanacak Öğretim Yöntemleri

Öğrenciler için oluşturulacak ders notlarına alınan metinlerin yorumları ve sözcük açıklamalarına yer verilmemeli, arka bölümde ise yazarların kısa özgeçmişleri ile bir kaynakça düzenlenmelidir. Bunlara ek olarak hazırlanabilecek rehber kitapçıklara ise metin analizi için olası hareket noktalarını, dil üslup ilişkilerini ve alıştırma yapmak için gerekli olan açıklamaları koymak gerekebilir. Metinler derste işlenirken aşağıdaki kıstaslar ölçüt olarak alınabilir (13).

Eserle ilgili tartışma, öncelikle eserin ve yazarının tanıtımı ile başlatılır. Bu arada başka yardımcı alanlarla ilgili bilgi verme işlemine geçilir.

Metin Okuma Dersi okuma ile başlar. Bu düşünceye göre öğrencilere, işlenecek metni evde okuyup gelmeleri önerilir. Hazırlıklı gelmeleri öğrencilerin metni şekil ve içerik yönünden anlayıp gelmeleri anlamına gelebilir (14). Şekil yönü deyince ilk olarak

(13) Bu kıstaslar E. Riesel'in dilbilimsel üslup analizi üzerine kuruldu.

(14) Ders içi aktiviteler ve öğretim yöntemleri için bkz. B. Kast. *Literatur im Unterricht: Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe Institut, 1984, s. 206..

akla gelen eserin dilsel yönü ile edebî yönü olur. İçerik yönü ise, eserin işleniş biçimidir. Öğrenciler buna göre eser hakkındaki görüşleri ile eserin kendilerinde yaptırdığı çağrışımları ifade edebilirler. Bu arada konudan sapmaları önlemek için önceden belirlenmiş metin, yorum ve analizi ölçütlerine bağlı kalmaya çalışılmalıdır (15).

İşlenecek metin yorum ve analiz öncesi öğrencilerin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi için okutulmalıdır. Bu okuma sınıf içi aktivite olarak sessiz ve yüksek sesle olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir.

Okuma aşamasında öğrencilerde önemli sayılabilecek bir dil bilgisi sorununun olmadığı varsayılır. Seçilen metinler de öğrencilerin dil beceri düzeylerine uygun olur. Diğer edebî özellikleri de öğrenciler anadillerinden bilirler. Anlaşılamayan edebî ve dilsel yönler dersin akışı içinde -mümkünse- öğrencilerin katılımıyla açıklanmalıdır.

Öğrencilerle gruplar halinde yapılan çalışmalarda grup üyelerinde oluşabilecek her türlü endişe ve kaygılarla açıklanması gerekli noktalar açıklığa kavuşturulacak; öğrencilerin derse olan motivasyonları güçlenecektir. Öğretim elemanı ise öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini her zaman canlı tutmaya gayret edecek ve onların önceden yaptıkları hazırlıkları ders öncesi ve sonrasında kontrol edeceklerdir.

Dersin işlenişine temel oluşturacak bölümler önceden açıklanmalı konuya ilişkin tartışmalar ise dersin akışı içine alınmalıdır.

Eserdeki önemli gelişmeler (olayın seyri) bölümler halinde ele alınmalı ve kısımlar halinde öğrenciye özetlettirilmesi, hatta derse tek düzeliğinden çıkarılarak olayın kahramanları öğrenciler tarafından canlandırılmalıdır.

Öğretmen tartışmalarda konunun içeriğine bağlı olarak dersin akışını yönlendirmeli ve «Ne zaman ne tür bir tepki alabilirim?», «Hangi tepki türü doğru olabilir?», «Dersi işleyiş biçimi başka na-

(15) Bu konuda bkz. Y. Kocadoru, Wege zur Interpretation der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht an den Türkischen Universitäten. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1987. s. 114 (basılmamış yüksek lisans tezi).

sıl olabilir?» gibi sorularla sürekli olarak araştırmacı bir kişilik çizgisinde bulunmalıdır (16).

Metinlerin içeriğine yönelik çalışmalarda, metnin dilbilgisel yapısı, söz dağarcığı ve üslup özellikleri ele alınabilir (17).

Yabancı dil öğretiminde kültürel ve dilsel yapılardan kaynaklanan aktarım hatalarının yoğunluğu da incelenen metnin anlaşılabilirliğini kontrol etmek için kullanılabilir (18) ve gerekirse bu tür metinlerden çeviri dersinde yararlanılabilir.

Metinlerin içeriği ve dilsel analizi birbirinden ayrı olarak ele alınmalı, ilerki aşamalarda her ikisi için birbirini tamamlayıcı nitelikler düşünülmelidir.

Sözcük vurguları ile cümle melodileri de diğer sesel özelliklerle birlikte kontrol edilmeli, gereğince öğrencilere doğru sesel dil becerilerini kazandırmak için yardımcı olunmalıdır (19). Eser seçimi, konular ve olayların takdim biçimi ile tartışmalar (gerekirse yazılı olarak) özetletirilmeli ve üzerinde tekrar çalışılmalıdır. Bu çalışmalarda somuttan soyuta doğru bir köprü kurulmalıdır.

Çeviri becerisinin kazandırılması çalışmalarında belirlenecek metinler bu derste de gerekirse incelenmeli, öğrencilerden alınacak çeşitli çeviri örnekleri karşılaştırılarak bir sonuca varılmalıdır. Elde edilen son biçim ise -varsa- yayınlanmış bir çeviri ile karşılaştırılmalıdır.

Bu derste öğrencilerle yapılacak ortak çalışma ve kurulacak iyi ilişkiler dil becerilerinin -her iki dilde de- söz dağarcığı ve anlatım gücü çerçevesinde geliştirilebileceği kamsındayız.

(16) J. Szabo. «Bemerkungen zur Verwendung literarischer Texte im Deutschunterricht für Ausländer». Deutsch als Fremdsprache. 1976 özel sayısı, s. 181.

(17) Bkz. Kast, s. 208 ve ötesi.

(18) Bu konuyla ilgili olarak bkz. M. Dede. «Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri». Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi. Cilt. XLVII, Sayı: 379-380, s. 124 ve H. Göhring. «Kontrastive Kulturanalyse und Deutsch als Fremdsprache». Deutsch als Fremdsprache 1/1975, s. 80.

(19) Türkçe ve Almandadaki sözcük vurguları için bkz. K. Oturan. Der Wortakzent im Deutschen und Türkischen: eine kontrastive Arbeit. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1987 (Basılmamış yüksek lisans tezi).

FEDERAL ALMAN OKULLARINDAKİ TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ PROGRAMLARININ DÜZENLENMESİ VE YÜRÜTÜLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa SAĞLAM

Giriş

1960'lı yıllardan beri yabancı işçi çalıştıran F. Almanya'da bugün, zorunlu eğitim çağında bir milyonun üzerinde yabancı çocuk yaşamaktadır. Bunların % 63'ü bu ülkede doğmuşlardır.

F. Alman eğitim yasasına göre yabancı çocuklar ve gençler de, Alman yaşlıları gibi zorunlu eğitim kapsamındadırlar ve bu zorunluluğun Alman okullarında yerine getirilmesi gerekmektedir (KMK, 1977, s. 180). Bu nedenle Alman eğitim sisteminde yükseköğretim kurumları dışındaki okullarda öğrenim gören yaklaşık her on öğrenciden biri yabancıdır. 1987-1988 öğretim yılında ilkökul ve çeşitli ortadereceli genel ve mesleki eğitim okullarına giden yabancı öğrencilerin sayısı 800.000'ne yaklaşmıştır (MAGS, 1987, s. 142).

İşgücü göçünün başlangıcından bu yana yabancı işçi çocuklarının F. Alman eğitim sistemine ve toplumsal yaşamına uyumlarının sağlanması, sürekli önemli bir sorun olmuştur. Bu sorun yabancı öğrenciler içinde sayıca en kalabalık kesimi (yaklaşık yarısını) oluşturan Türk öğrencilerde, sosyal ve kültürel farklılıkların büyüklüğü nedeniyle daha da belirginleşmiştir. Zamanla ülkede doğanların sayısı arttıkça sisteme katılan Türk öğrencilerin nite-

likleri değişmiş olmakla birlikte, öğretim dilinin (Almanca), ailede öğrenilen dilden (Türkçe) farklılığı, sistemin seçici - eleyici niteliği gibi değişmeyen koşullar nedeniyle, bu sorun güncelliğini korumaktadır (Sağlam, 1989, s. 7).

Sorunun çözümü için çeşitli okuliçi ve okuldişı eğitim önlemleri alınmıştır. Hazırlık sınıfları, çift dilli sınıflar, yoğun dil kursları gibi özel düzenlemeleri kapsayan bu önlemlerde, Almancanın öğretilmesi ve önemli ders içeriklerinin verilmesi amacıyla anadilinde yapılan derslere öncelik verilmiştir. Son yıllarda ise, Almancaı daha iyi bilerek okula başlayan öğrencilerin sayısının artması, anadili ve kültürü öğretimine dönük derslerin önemini artırmıştır.

Federal Almanya'da ilkokul ve çeşitli ortadereceli genel ve mesleki eğitim okullarına giden yaklaşık yarım milyon Türk çocuğunun büyük bir bölümü bu ülkede kalacak, bir kısmı da ana-babalarının ülkesine dönecektir. Her iki öğrenci kümesi için de anadillerini yitirmemek, aksine onu daha da geliştirmek son derece önemlidir. Bu nedenle hemen tüm eyaletlerde Türk öğrenciler için, ilk ve ortaöğretim okullarının (1.-10. sınıflar) olağan eğitim programlarında yer alan ve Alman dilinde yapılan zorunlu derslere ek olarak Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi yapılmaktadır.

F. Alman okullarında Türk çocuklarına uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programlarından yasal olarak eyalet devletleri sorumludur. Eyaletler, Eyaletler Eğitim Bakanları Sürekli Konferansı (KMK)'nın aldığı tavsiye kararları doğrultusunda, bu programların düzenlenmesi ve yürütülmesine dönük ortak uygulamalara gitmektedir. Ancak gene de kimi konularda ülke düzeyinde bir birliktelik sağlanamamıştır.

Bu yazıda, F. Almanya'nın yabancı çocuklara dönük eğitim politikası ve bu politikası doğrultusunda biçimlenen Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının işlevi ve amacı açıklandıktan sonra, eğitim programlarının geliştirilmesi, denetim ve finansmanı, programlara ayrılan zaman ve derse katılma, öğretmenlerin görevlendirilmesi, izlenen ders kitapları ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi gibi programların düzenlenmesi ve yürütülmesine dönük eyaletlerdeki uygulamalara verilecektir.

Programların İşlevi ve Amacı

F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına uygulanan Türkçe ve Türk kültürü Programları, bazı eyaletlerde eğitim bakanlıklarınca, bazılarında da eyalet devletlerinin yasal sorumluluk çatısı altında Türk Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenip yürütülmektedir. Bu nedenle programlarla ilgili eğitim politikaları, amaçlar ve okuluçi düzenlemeler eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak genel olarak bu programlarla, çocuğa bir yandan anadilini ailede, okulda, iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayacak nitelikte geliştirmek için temel dil becerilerinin, öbür yandan da ulusal kimliğini kazanmasını sağlamak için ülkesi, toplumu ve kültürü ile ilgili bilgilerin kazandırılması amaçlanır.

F. Almanya'daki Türk ve diğer yabancı öğrencilere kendi ana-dillerinde uygulanan bu programların amaçları ve bu amaçlara dönük okuluçi uygulamalar ülkedeki yabancılar politikasındaki değişimler doğrultusunda biçimlendirilmiştir. Buna göre bu programlar, kimi zaman geri dönüşe hizmet etmeye, kimi zaman da uyum sağlamaya yönelik olarak işe koşulmuştur. Son zamanlarda ise çok kültürlü bir toplumda yaşamının gereği olarak, yabancı öğrencilerin dilsel ve kültürel kimliklerini korumalarına hizmet etmeye dönük olarak uygulanmaktadır.

F. Almanya'nın yabancı öğrencilerine dönük eğitim politikasında işgücünün başlangıcından günümüze kadar önemli değişiklikler olmuştur. İlk zamanlar ülkeye gelen yabancıların «geçici işçiler» olduklarına ve bir kaç yıl sonra ülkelerine geri döneceklerine inanıldığından, yabancı çocukların eğitimine dönük önlemler, onların Alman okullarına devamlarını ve Almanca yapılan dersleri izleyebilecek kadar dil öğrenmelerini sağlama girişimlerinden öteye geçmemiştir. Ancak yabancı işçilerin geri dönüşlerini giderek ertelemeleri, üstelik ülkede kalan eş ve çocuklarını da yanlarına getirmeleri üzerine, onların daha uzun yıllar F. Almanya'da kalacakları kesinleşince, 70'li yıllarda yabancı çocuklara dönük eğitim önlemlerinde, onların bir yandan Alman okullarına uyumlarının ve okulu bitirebilmelerinin sağlanması, bir yandan da geri dönüşlerinin teşvik edilmesi yönünde bir politika izlenmiştir.

80'li yılların başında ise, gerek bu zamana kadar uygulanan yabancı çocuklara dönük eğitim önlemlerinde amaçlanan sonucun

elde edilememesi, gerekse, artık Almanya'nın çok uluslu - çok kültürlü bir toplum olduğu gerçeğinin kabul edilmesi, «yabancı çocukların eğitiminde izlenmesi gereken yeni amacın ve bu amaca uygun düzenleme biçiminin ne olması gerektiği» sorusunu gündeme getirmiştir.

Kamuyunda yapılan yoğun tartışmalar sonunda, bu soruya yanıt olarak, «Yabancı çocukların eğitimine dönük önlemlerin, onların Alman toplumu içinde iki dilde davranış - iletişim ve düşünme yeteneğini kazanmalarına yardımcı olması gerektiği» savunularak (Leckebusch ve Walter, 1982, s: 68-69); yabancı öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü bir konumda davranış yetenekli olabilmeleri için, onların «olağan Alman sınıflarına uyumlarının sağlanmasına koşut olarak, ayrıca ve sistemli olarak, Alman öğrencilerle birlikte ve en azından onlarla eşite yakın koşullarda öğrenim görebilmeleri için öğretim dili Almanca'da ve kendi aileleri, vatan-daşları ve ülkeleriyle dilsel ve kültürel bağlarını yitirmemeleri için anadillerinde teşvik edilmeleri ve bunun için de öğretim programlarının buna uygun olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği» (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 9) görüşü denimsenmiştir.

Resmi makamlarca da desteklenen bu görüş çerçevesinde yabancı çocukların eğitiminde, onların Alman okullarına tam bir uyumlarını, aynı zamanda da dilsel ve kültürel kimliklerinin korunmasını, böylece «iki dilli - iki kültürlü» olarak yetişmelerini sağlayıcı bir amaç güdülmeye başlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, artık büyük çoğunluğu bu ülkede doğup büyüyen yabancı çocukların doğrudan Alman sınıflarına alınarak, Alman öğrencilerle birlikte olağan eğitim programları çerçevesinde eğitim gördükleri, ayrıca anadillerini etkilice kullanabilmeleri ve ülkeleri ile bağlarını sürdürebilmeleri için programlarda Almanca yapılan zorunlu derslere ek olarak anadili öğretimi ile hayat bilgisi - sosyal bilgiler öğretimine dönük anadilinde yapılan derslere de yer veren bir eğitim modeli benimsenmiştir.

Yabancı çocuklara dönük bu yeni eğitim modeli çerçevesinde, F.Alman okullarındaki Türk çocuklarına Anadili-Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi, Anadili-Türkçe Tamamlama Dersi gibi çeşitli adlar altında, Türkçe ve Türk Kültürü'nün öğretimine dönük olarak verilen Türkçe derslerin genel amacı, Türk çocuklarının, «anadillerini bir iletişim, düşünme ve davranış aracı olarak etkilice kullanabilmeleri ve ülkeleri ile dilsel ve kültürel

bağlarını sürdürebilmeleri için, onlara temel dil becerileri ile sosyo-kültürel bilgileri kazandırmaktır» (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, s. 2).

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimiyle ilgili eğitim programları, eyaletlerin ve işçi gönderen ülkelerin kültürel bağımsızlıkları nedeniyle çok çeşitlidir. Düzenleme ve yürütmenin Alman makamlarınca yapıldığı eyaletlerde, anadilindeki derslere ilişkin eğitim programları eyaletlerin eğitim bakanlıklarınca hazırlanır ve geliştirilir. Kimi eyaletler (Örn. Hessen, Aşağı Saksonya (Niedersachsen) ve Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen)) anadilindeki derslerin eğitim programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde işbirliği yapmaktadırlar (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 76)

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi için bir eğitim programı hazırlamış ve 1984/1985 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere okullara göndermiştir (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984). İlköğretim ve ortaöğretim 1. devre için bağlayıcı nitelikte olan bu programda, dersin görevleri, amaçları, içeriği ve uyulması gereken eğitim-öğretim ilkeleri ile yöntemlere yer verilmiştir. Eyalet Enstitüsü LSW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)'de, Eyalet Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu programı dikkate alarak, dil becerilerini ve sosyo-kültürel bilgileri içeren öğrenme alanları ile ilgili olarak bir «Türkçe Öğretimi Kılavuzu» (LSW, 1985) geliştirilmiştir.

Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığı da, ilköğretimde altı dilde (Türkçe, İspanyolca, Yunanca, İtalyanca Slavca, Portekizce) yapılan anadili dersleri için bir eğitim programı geliştirmiştir (Der Hessische Kultusminister, 1985). İki bölümden oluşan bu programın 1. bölümünde öğretimi yapılan her dil için geçerli olan «Anadili Dersinin Görevleri ve Amaçları» verilmiş, II. bölümünde de «Dersin İşlenişine İlgili Tavsiyeler»le her dil ve kültür için somut örnekler verilmiştir.

Aşağı Saksonya Eyaletinde de, anadili dersleri için 1984 yılında, Kuzey Ren Vestfalya ve Hessen eyaletlerindeki programları esas alan bir geçici yönetmelik yayımlanarak, dersin amaçları ve içeriği belirlenmiştir (Kultusministerium Niedersachsen, 1984).

Bavyera'da Eyalet Okul ve Eğitim Araştırmaları Enstitüsü Şu-

bat 1987'den beri, anadili dersleri için, Hessen ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletlerindeki programlara benzer bir program önerisi hazırlamaktadır (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 83).

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretiminin Türk Konsolosluklarının sorumluluğunda olduğu eyaletlerde dersin amaç ve içeriği, Türkiye'de bu alanda geçerli olan programlara göre belirlenir. Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan bu programlarda, yurtdışındaki Türk çocuklarının dil, kültür, eğitim vb. gibi yönlerden özel durumları dikkate alınır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışındaki Türk işçi çocuklarına dönük olarak, 1982 yılında ilköğretim kademesi için (MEB, 1982), 1986 yılında da ilköğretim ve ortaöğretim I. devresi için (MEGSB, 1986) eğitim programları hazırlayarak, yurtdışındaki Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin dil becerileri ve sosyo-kültürel bilgiler yönünden amaç, ilke ve içeriğini belirlemiştir. 1986. Programında ayrıca «Yabancı Dil Olarak-Türkçe Öğretimi Programı» da yer almaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesinde hem Türk hem de Alman makamlarının söz sahibi olduğu Berlin Eyaleti'nde, MEB'nca hazırlanan eğitim programları yanında, Avrupa Konseyince desteklenen «1. ve 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Model Denemesi» (Senatör für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin/West, 1987) çerçevesinde 5-10. sınıflardaki Türkçe Dil ve Okuma dersleri için Eyalet Eğitim Senatörlüğünce hazırlanan eğitim programları da uygulanmaktadır.

Denetim ve Finansman

F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının denetimi ve finansmanı eyaletlere göre farklılık gösterir. Baviera, Hessen, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren Vestfalya ve Rheinland-Pfalz eyaletlerinde bu programlar, Alman okul idaresinin sorumluluğunda yürütülür. Bu eyaletlerde bu programlar, eşitsel açıdan ve içerik yönünden, Alman okul makamlarının, programlara dönük bağlayıcı yönergelerine göre uygulanmak zorunda olduğundan, gerek dersin denetimi, gerekse programı uygulayan Türk öğretmenlerin okul için hizmet denetimleri, Alman denetim yetkililerince yürütülür. Ayrıca bu eyaletlerde, Türkiye'nin diplomatik temsilcisi olan Eğitim Müşavirleri ve Ateşelerine Alman denetleme kurulunun onayı ile kuruldan bir üye ile birlikte, anadili dersini ziyaret etme olanağı verilmiştir (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 52).

Bu beş eyalette, bu dersi okutmakla görevlendirilen Türk öğretmenlerin ücretleri de dahil olmak üzere, programlarla ilgili tüm giderler, eyalet bütçelerinden karşılanır.

Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland ve Schleswig-Holstein eyaletlerinde ise Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının denetimi ve finansmanı, Türkiye'ye aittir. Türkiye bu görev ve sorumluluklarını diplomatik temsilcilikleri (Konsolosluklar-Ateşelikler) aracılığı ile yerine getirir. Bu eyaletlerde, Alman eğitim müdürlüklerinin, sadece dersin denetiminde gözlemcilik ve olağan programlara eşgüdüm sağlanmasında koordinatörlük görevleri vardır.

Bu eyaletlerde Türkçe derslerinin giderleri (öğretmenlerin ücretleri, ders kitapları vb.) genel olarak dersin denetiminde de sorumlu olan Türk Milli Eğitim Bakanlığınca karşılanır. Buna karşılık, Alman okullarının fiziki olanaklarından ücretsiz yararlanır. Ayrıca Baden-Württemberg, Berlin ve Hamburg eyaletlerinde bu dersler için, kimi giderlere karşılık para yardımı yapılır (KMK, 1986, s. 19). Schleswig-Holstein Eyaleti'nde de, şayet yabancı temsilcilikler (konsolosluklar), bu derslere katılan öğrenciler için, ev ödevlerine yardım hizmeti verilerse, Sosyal Yardım Bakanlığınca para yardımı alırlar. Saarland Eyaletinde ise öğrenci ve öğretmenlerin yol giderleri ve kaza sigortaları eyalet tarafından ödenir (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 48).

F. Alman okul yasalarında, öğrencilere öğrenim malzemelerinin ücretsiz verilmesi öngörülmüş (Der Kultusminister des Landes NRW, 1989) olmasına karşın, eyaletlerde bu konuda da farklı uygulamalar vardır. Örneğin Baviera'da, sadece iki dili (Türkçe-Almanca) alıştırmaya kitapları bu kapsama alınmıştır. Berlin'de okul kademelerine ve öğrenci başına öğretim malzemesi ihtiyacına göre, bir defaya mahsus olmak üzere 20 ile 100 DM arasında bir para yardımı yapılır. Kuzey Ren Vestfalya eyaleti'nde de anadili ders malzemeleri için öğrenci başına en fazla 25 DM ödenir.

Programlara Ayrılan Zaman

Eyaletlere göre denetimi ve finansmanı farklı makamlarda olan Türkçe ve Türk Kültürü Programlarına ayrılan zaman dilimleri de farklıdır. Genel olarak hemen her eyalette öğleden sonraları yapılan Türkçe derslerine haftada en fazla 5 ders saati ayrı-

lır. Kuzey Ren Vestfalya, Aşağı Saksonya ve Rheinland-Pfalz eyaletlerinde, şayet din dersi bu dersin bir parçası olarak verilecekse haftada 2 saatlik bir artırma yapılabilir (Der Kultusminister des Landes NRW, 1987; Kultusministerium Niedersachsen, 1984; Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz, 1986). Berlin Eyaletinde de çok özel durumlarda Türkçe derslerine ayrılan haftalık ders saati 8 saate çıkarılabilir (Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport Berlin/West, 1986). Hamburg Eyaletinde bu dersler için, ilkökul düzeyinde haftada en fazla 4 ders saati, ortaöğretim 1. devrede ise en fazla 6 ders saati ayrılır (Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule, 1986). Hessen Eyaletinde ise daha farklı bir uygulama vardır. Bu eyalette «Anadili Dersi» zorunlu dersler arasında yer alır ve öğleden önceleri yapılır. 1. yıl haftada 2 saat, 2. yıl 3 saat ve 3. yıldan itibaren de haftada 5 saat anadili dersi yapılır. Din dersi için haftada 1 saatlik bir artırma yapılabilir (Der Hessische Kultusminister, 1986).

Yukarıda da belirtildiği gibi, hemen tüm eyaletlerde Türkçe ve Türk Kültürü Programları için kuramsal olarak haftada 5 ders saati öngörülmüştür. Ancak uygulamada bu gerçekleşmemektedir. Örneğin Thürmann ve Rixius (1987, s. 61)'ın da belirttikleri gibi Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde 1985/86 öğretim yılında ortalama 2,8 hafta/saat anadili dersi yapılmıştır. Bu derslerin haftada 5 ders saati olarak yapılabilmesi için 650 yabancı öğretmenin daha görevlendirilmesi gerekirdi. Bu nedenle, 5 hafta/saat sınırına ulaşamamasında, anadili derslerine yeterli finansmanın ayrılmaması önemli bir etkidir. Ayrıca bu derslerin normal okul zamanının bitişinden sonra öğleden sonraları yapılması, bunun eğitsel açıdan uygun olmaması (öğrenciye ek bir yük getirmesi, onun boş zamanını azaltması, ev ödevlerine daha az zaman ayırabilmesi vb.), ayrıca öğrencilere ek bir parasal yük de (ev-okul yol giderleri) getirmesi gibi olumsuz koşullar, bu derslerin yönetmeliklerde öngörülen ders saati kadar yapılmasını engellemektedir.

Programlara Katılma

Anadili derslerine katılma tüm eyaletlerde isteğe bağlıdır. Çocuk okula başlarken veya her öğretim yılının başında veli, çocuğunun anadili derslerine devam etmesini isteyip istemediğini okul idaresine yazılı olarak bildirir. Öğretim yılı başında katılma başvurusunda bulunan öğrenci, o öğretim yılı boyunca anadili der-

sine devam etmek zorundadır. Anadili dersinin zorunlu dersler arasında yer aldığı Hessen Eyaleti'nde velinin yazılı başvurusu ile öğrenci bu dorse devam etmeyebilir (Der Hessische Kultusminister, 1983, s. 396).

Alman dilinde yapılan derslerle karşılaştırıldığında, anadili dersleri, daha küçük gruplar halinde yapılır. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki 1985/1986 öğretim yılında ait sayısal verilere göre, 6 ülke dilinde yapılan anadili dersine katılan öğrencilerin ortalama sayıları 13-16 arasındadır (Der Kultusminister des Landes NRW, 1987, s. 173). Bu sayı eyaletlere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Yabancı öğrencilerin %70'inin anadili derslerine katıldığı Hessen Eyaleti'nde, en az 10 en fazla 25 kişilik aynı dilde ve olanaklı ise aynı sınıf düzeyinde yabancı öğrenci için anadili dersi açılır. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde de en az aynı dilde 8 öğrenci için bu ders açılır. Sayı 20'yi geçerse grup ikiye ayrılır (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 40-48).

Bu öğrenci sayıları dikkate alındığında, anadili dersi için uygun koşullar oluşturulduğu söylenebilir. Ancak anadili dersinin tipik sorunlarından birisi, öğrenme gruplarının çok karışık oluşudur. Çünkü gruplar genellikle yaşları, sınıfları ve hatta okulları ve okul türleri farklı öğrencilerden oluşturulmaktadır. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde LSW tarafından Türk öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada (LSW, 1983, s. 16), anadili derslerine katılan bir grup öğrencinin, 3 ayrı sınıftan (6.-9. sınıfları) geldikleri, 4 ayrı yaş grubunda oldukları, okul ve göç özgeçmişlerinin de çok farklı olduğu saptanmıştır. İlkokul düzeyinde bu farklılıklar olabildiğince azaltılmaktadır.

Öğretmenlerin Görevlendirilmesi

F. Alman okullarındaki Türk öğrenciler için açılan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimine dönük anadili dersleri, Türk öğretmenler tarafından verilir. Bugün yaklaşık 2500 Türk öğretmen, F. Almanya'da görev yapmaktadır. Örneğin 1985/86 öğretim yılında tüm eyaletlerde görevli Türk öğretmenlerin sayısı 2431'dir. Bu öğretmenlerin eyaletlere göre dağılımı çizelgede verilmiştir.

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaklaşık %85'i Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Alman makamlarının denetiminde olduğu beş eyalette, geri kalanları da denetimin Türk makamlarınca yürütüldüğü altı eyalette görev yapmaktadırlar.

Birinci kesimdeki öğretmenler, Alman makamlarınca, Türkiye'de sınıf öğretmeni veya alan öğretmeni olarak yetişmiş kişiler ile Türkiye'de yükseköğrenim görmüş kişiler arasından, sözleşmeli personel olarak atanmaktadırlar. Sadece Bavyera Eyaletinde görev yapan Türk öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığınca sınavla seçilerek gönderilirler. Genellikle 4 yıl için görevlendirilen ve gerekli hallerde görev süreleri 2 yıl daha uzatılabilen bu öğretmenlerin denetimi Eyalet Eğitimi Bakanlığınca yürütülür. 1. ve 3. çalışma yılının sonunda yapılan denetimlerde yetersiz görülen öğretmenler geri gönderilirler.

ÇİZELGE

1985/1986 ÖĞRETİM YILINDE F. ALMAN OKULLARINDA TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VEREN TÜRK ÖĞRETMENLERİN EYALETLERE GÖRE DAĞILIMLARI

EYALETLER	Sayı	%	
Denetimin Alman makamlarına ait olduğu eyaletler	Bavyera	498	20.5
	Hessen	245	10.1
	Aşağı Saksonya	163	6.7
	Kuzey Ren Vestfalya	1064	43.8
Denetimin Türk MEB'na ait olduğu eyaletler	Baden-Württemberg	?	—
	Berlin	334	13.7
	Bremen	?	—
	Hamburg	22	0.9
	Saarland	19	0.8
	Schleswig-Holstein	?	—
TOPLAM	2434	100.0	

Kaynak : KMK, 1986, s. 27'den düzenlenmiştir.

İkinci kesimde görev yapan öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığınca sınavla yapılabir seçim sonucunda 3-5 yıllığına bu eyaletlerde görevlendirilirler. Görev süresi biten öğretmen, yurda geri döner. Önceleri daha çok, ilkokuldaki Türkçe dersler için sınıf öğretmeni görevlendirilirken, son yıllarda ortaöğretim 1. devredeki Türkçe dersler için alan öğretmeni de görevlendirilmektedir.

Alman makamlarına bağlı olarak çalışan öğretmenlerin ilkokulda haftada 28 saat, ortaöğretim 1. devrede 24 saat zorunlu

ders yükleri vardır. Bu zorunlu ders yükü saatleri diğer eyaletlerde görev yapan öğretmenler için de geçerlidir.

Gerek Alman makamlarına, gerekse Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Türk öğretmenlerin, Thürmann ve Rixius (1987, ss. 66-68)'in da belirttikleri gibi, bir dizi sorunları vardır. Ülkedeki diğer yabancı öğretmenler için de geçerli olan bu sorunlar şöyle özetlenebilir:

— Türk öğretmenler, anadili derslerinin okulun normal eğitim-öğretim zamanının dışında, öğleden sonraları yapılması, mesleki niteliklerinin ve konumlarının farklılığı, dil güçlükleri gibi nedenlerle, genellikle Alman meslektaşları ile iletişim kuramamaktadırlar ve okul içinde «soyutlanmış» bir durumda görev yapmaktadırlar.

— Türk öğretmenler, vermekle yükümlü oldukları dersin düzenlenmesinde, uygulanmasında ve yönetiminde, genellikle okul idaresi ile anlaşamamaktadırlar.

— Bir yandan Alman okul yöneticilerine ve eğitim politikasına, öbür yandan kendi ülkelerinin diplomatik temsilcilerine ve eğitim politikasına bağlı olma, işlerini daha da güçleştirmektedir.

— F. Almanya'daki işini kaybetme (iş sözleşmesinin yenilenmemesi veya ülkesine geri çağırılması gibi) korkusu, Türk öğretmenlerinin toplumsal ve mesleki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

— Olağan öğretim görevlerinin dışında, öğrencilere ve öğrenci velilerine bilgi verme, yol gösterme, okuluçi ve okul dışı sorunlarıyla uğraşma gibi konular, Türk öğretmenlerin mesleki yüklerini arttırmaktadır.

— Türk öğretmenlerin ders araçları ve ders içeriklerinin seçiminde Alman ve ülkesinin resmi makamlarına, toplumsal çıkarlarına, kendi dünya görüşüne ve velilerin isteğine uygun davranma zorunluğu, kimi sorunlara neden olmaktadır.

Hemen tüm eyaletlerde, yabancı öğretmenlerin, mesleki niteliklerinin artırılması için 70'li yıllardan beri hizmetiçi eğitim programları uygulanmaktadır. Her eyaletin kendi uzman kurumlarınca yürütülen bu grupromların içeriğın, genel öğretim, anadili öğretimi, Alman dili ve ülke bilgisi gibi alanlar oluşturmaktadır (KMK, 1986, s. 29)

İzlenen Ders Kitapları

F. Alman okullarındaki Türk öğrencilere uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü Programlarına kimi boyutlarında görülen farklılıklar, ders kitaplarında da belirgin biçimde kendini göstermektedir. Her şeyden önce Thürmann ve Rixius (1987, s. 76)'ın da belirttikleri gibi, bu ders için Alman yayınevlerince üretilmiş ve eğitici, içerik ve araç tekniği açısından Almanca ders kitapları standartına uygun nitelikte ders kitapları olmadığı gibi, pek çok eyalette bu standartı sağlayacak bir denetim organı da yoktur. Bu nedenle halen kullanılmakta olan ders kitapları biçim, içerik, nitelik, aracı olduğu eğitim amaçları vb. özellikler bakımından farklılıklar gösterirler. Bu kitaplar, hazırlandıkları kaynaklara göre birkaç kümede toplanabilirler:

1. Türkiye'de Türkçe dersi ve diğer dersler için hazırlanmış olan ders kitapları: Daha çok Türkçe derslerinin sorumluluğunun Türk konsolosluklarında olduğu eyaletlerde kullanılan bu kitapların genelde pek çok yönlerden yurtdışındaki öğrenciler için olmadığı görüşü yaygındır. Ülkenin olağan eğitim sistemi içindeki çocuklar için hazırlanmış ve sonradan yurtdışına gönderilmiş olan bu öğrencilerin öğrenme koşullarına ve dil gelişim düzeylerine uygun olmadıkları; içeriklerinde öğrencilerin, farklı dil yeteneklerine uygun içerik düzenlemelerine yer verilmediği, içinde büyüdükleri sosyo-kültürel çevre ile olağan programda yer alan diğer derslerde edindikleri yaşantılarına dikkate alınmadığı noktasında yoğunlaşmaktadır (Thürmann ve Rixius, 1987, s. 76; Kröner, 1987, s. 107).

2. F. Almanya'da Türkçe dersler için hazırlanmış kitaplar: Bu kümede yer alan kitaplar, F. Almanya'da özellikle de Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde görev yapan Türk öğretmenler tarafından hazırlanmış ve Türk yayınevleri tarafından basılmışlardır. 10'dan fazla çeşidi olan ve biçim ve baskı yönünden Almanca kitaplara yakın sayılabilecek nitelikte olan bu kitapların bazıları, Türk resmi makamlarınca uygun bulunmakta, bazıları ise içerikleri yönünden eleştirilmektedir.

3. F. Almanya'da yabancı çocukların eğitimiyle ilgili model denemeleri çerçevesinde geliştirilen ders kitapları: Bu kümenin içinde, Berlin, Hessen, ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletlerinde model denemelerine dayalı olarak geliştirilmiş ders kitapları yer almaktadır.

Berlin'de, eğitim işlerinden sorumlu Senatörün sorumluluğunda, finansmanı Avrupa Konseyince karşılanan «1. Yabancı Dil Yerine Türkçe Projesi» çerçevesinde 5-10. sınıflar için 6 cilt Türkçe-Dil ve Okuma kitabı (Senatör für Schulwesen, Berufsbildung und Sport Berlin/West, 1987) hazırlanmıştır.

Hessen Eyaletinde de, 1984 yılından bu yana Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda «Anadili Dersleri İçin Öğretim Araçları» model denemesi için ilkökul düzeyinde Türkçe, İspanyolca, Sırpça, Portekizce ve İtalyanca için ders kitapları ve yardımcı ders araçları geliştirilmektedir (Der Hessische Kultusminister, 1985).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde, Eğitim Bakanlığının «Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki Yabancı Çocuklar İçin Anadili Tamamlama Dersi»yle ilgili 16.08.1984 tarihli tevsiyeye kararlarından sonra, Eyalet Enstitüsü LSW tarafından ilk ve orta dereceli okullardaki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için, amaç, içerik, öğretme durumları ve değerlendirme öğelerini içeren öğretmenlere dönük bir kılavuz kitap (LSW, 1985) ile, ilkökul düzeyinde 1. ve 4. sınıflar için örnek ders ünitelerini içeren bir kitap (LSW, 1986) hazırlanmıştır. Eyalet Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı program önerisi çerçevesinde ders kitaplarının yazımı LSW'deki bir komisyon tarafından sürdürülmektedir.

Yukarıda sayılan künelerin dışında, çeşitli eğitim kurumları (Enstitüler, üniversiteler, araştırma grupları vb.) sunulan yayınlar (döküman, araştırma raporları, rehber kitapları vb.) ise yardımcı ders aracı olarak kullanılabilir (dergi, bilgi-tanıtım kitapçığı, resimli kitaplar vb.) yayımlar vardır.

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

Hemen tüm eyaletlerde Türkçe derslerine katılma isteğe bağlı olduğundan, bu ders öğrencinin sınıf-geçip kalmasını etkilemez. Bu nedenle genel olarak öğrencilerin karnelerine not verilmez; sadece «Anadili Tamamlama Dersi Türkçe'ye katılmıştır» şeklinde bir açıklama yazılabilir.

Dersin sorumluluğunun Türk makamlarında olduğu eyaletlerde, öğrencinin karnesine anadili derisiyle ilgili hiç bir şey yazılmaz (Örn. Bremen'de). Ancak konsolosluk isterse, alınan not karneye yazılabilir (Freie und Hansestadt Hamburg Amt für Schule, 1986).

Anadili-Türkçe dersinin okulun olağan programı içinde ve zorunlu dersler arasında yer aldığı tek eyalet olan Hessen'de öğrencinin bu dersten aldığı not, diğer derslerle eşit işlem görür ve öğrencinin sınıfı geçmesinin etkiler (Der Hessische Kultusminister, 1986).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde, Türkçe ve Türk Kültürü dersinden alınan başarı notları öğrencinin karnesine yazılır; iyi notlar öğrencinin bir üst sınıfa ve bir üst okula geçirilmesiyle ilgili kararlarda dikkate alınır (Der Kultusminister des Landes NRW, 1984, s. 55).

Sonuç

Anadili eğitimi ile çocuğa, anadilini etkili bir şekilde kullanabilmesini sağlayan okuma-anlama, dinleme-anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım gibi temel dil becerilerinin kazandırılması yanında, doğru düşünmek, kişilik geliştirmek, topluma uyabilmek, Türk ve dünya kültürünü kazanmak niteliklerinin de gerçekleştirilmesi amaçlanır. Bu anlamda bireyde, iletişim ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve ulusal kimliğin kazandırılmasında son derece önemli olan anadili öğretimi, F. Almanya'daki Türk çocuklarının içinde doğup büyüdüğü Alman toplumunda, ulusal dilsel ve kültürel kimliklerinin korunarak yetişmelerinin sağlanmasında daha da büyük bir önem taşımaktadır.

Son yıllarda F. Almanya'daki Türk işçi çocuklarının, «iki dilli ve iki kültürlü» olarak yetiştirilmeleri, böylece gerek F. Almanya'daki, gerekse bir geri dönüş söz konusu olduğunda Türkiye'deki yaşamlarının kolaylaştırılması, eğitim ve iş olanaklarının artırılması gerekliliği, onlara verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemini artırmıştır. Öte yandan Almanya'da doğup büyüyen ve doğrudan olağan Alman sınıflarına giden Türk çocuklarının sayısının giderek artması, anadili (Türkçe) öğretimine daha fazla önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü gerek bu ülkede kalacak, gerekse -bir gün- Türkiye'ye geri dönecek çocuklar için anadillerini ve kültürlerini yitirmemeleri, ülkeleri ile dilsel ve kültürel bağlarını sürdürmeleri son derece önceliklidir. Bu da ancak anadili öğretimi yanında sosyo-kültürel bilgileri de içeren eğitim programlarının işe koşulmasıyla olanaklıdır.

Bu gereksinimi karşılamak üzere F. Alman temel eğitim (1.-10. sınıflar) okullarındaki Türk çocuklarına, okulun olağan programlarına ek olarak onların «anadillerini etkilice kullanabilmeleri ve ülkeleri ile kültürel bağlarını sürdürebilmeleri» genel amacıyla Türkçe ve Türk Kültürü Programları uygulanmaktadır.

Özellikle 80'li yılların başından bu yana yukarıdaki amaca dönük olarak uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesi eyaletlere göre farklılıklar gösterir. Her şeyde önce programların sorumluluğunun farklı makamlarda oluşu, programların düzenlenmesi ve yürütülmesinde ortak bir uygulamaya gidilmesini güçleştirmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının geliştirilmesinden öğrenci başarısına değerlendirilmesine kadar pek çok boyutlarda farklı uygulamalar vardır.

Programların denetim ve finansmanının Milli Eğitim Bakanlığınca gerçekleştirildiği Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswing-Holstein eyaletlerinde, anadilinde (Türkçe) yapılan derslerin eğitim programları Bakanlık tarafından hazırlanır. Bakanlık aynı zamanda bu dersler için, okutulacak kitapları belirler ve öğretmenleri görevlendirir.

Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının denetim, finansman ve yürütme yetkisinin Eyalet Eğitim Bakanlıklarına ait olduğu Hessen, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren Vestfalya ve Rheinland-Pfalz eyaletlerinde, yürürlükteki eğitim programları Eyalet Eğitim Bakanlıklarınca öğretmen eğitimi veya yükseköğrenim görmüş kişiler arasından atanmaktadır. Sadece Bavycra Eyaletinde, öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığınca görevlendirilirler. Bu eyaletlerde Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde, yurtdışında hazırlanmış çeşitli kitaplar kullanılır.

Tüm eyaletlerde ortak olan uygulama, Türkçe ve Türk Kültürü Programlarına, okulun olağan eğitim-öğretim zamanı dışında ve genellikle öğleden sonra bir zaman dilimi ayrılmasıdır. Yönetmeliklerde haftalık 5 ders saati öngörülen, fakat bu derslere ayrılan zaman diliminin uygun olmayışı ve azlığı, yeterli sayıda öğretmen görevlendirilmemesi vb. nedenlerle, ancak 2-3 saat yapılabilen bu derslere katılma isteğe bağlıdır. Öğrencinin bu derslerdeki başarısı onun sınıf geçip kalmasını etkilemez.

F. Alman okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesindeki bu farklı uygulamalar, etkili bir Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin yapılmasını ve bu derslerden beklenen amaçların gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir.

Bu bakımdan F. Alman okullarındaki Türk çocuklarına, bir yanda bir iletişim ve düşünme aracı olarak ana dillerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan temel dil becerilerini kazandırma, bir yanda ülkelerinin tarihini, coğrafyasını, toplumunu, toplumsal ve kültürel değerlerini öğrenmeleri, böylece bilinçli bir yurt sevgisi geliştirerek ülkeleri ile bağlarını sürdürmeleri için gerekli olan sosyo-kültürel bilgileri verme; öbür yandan da kendilerini tanıma-anlama ve böylece olumlu bir kişilik ve kimlik geliştirmelerine ve sağlıklı toplumsallaşmalarına olanak verme gibi son derece önemli görevler üstlenmiş olan Türkçe ve Türk Kültürü Programının bu görevlerini yerine getirmedeki etkinliğinin artırılması için, programların düzenlenmesi ve yürütülmesindeki farklı uygulamalara son verilmelidir. Bunun için;

— Türkçe ve Türk Kültürü dersleri okulun olağan programları içine alınarak, uygun bir zaman dilimi içinde yönetmeliklerde öngörülen ders saati kadar yapılması sağlanabilir.

— Öğretmen görevlendirmede, Türkçe ve Almancayı iyi bilme, sınıf veya alan öğretmeni olma, bu derslerin gerektirdiği özel niteliklere sahip olma vb. gibi Türk ve Alman makamlarınca da benimsenecek ortak ilkelere göre seçim yapılabilir.

— Denetim ve finansman sorumluluğu iki ülkeye ortaklaşa paylaşılabilir.

— Ülke düzeyinde iki tarafça da uygun bulunan ders kitapları (Örn. Kuzey Ren Vestfalya Eyalet Enstitüsü I.S.W. ile MEB'in ortaklaşa hazırladıkları kitaplar) kullanılabilir.

— Öğrencinin bu derslerdeki başarısının, onun sınıf geçip kalmasını etkileyecek şekilde bir değerlendirme biçimi geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Der Hessische Kultusminister (Hrsg.). **Rahmenplan für den muttersprachlichen Unterricht Primarstufe**. Wiesbaden: 1985.
- . **Unterricht für Kinder auslaendischer Eltern. Gesetze, Verordnungen, Erlasse, II B 8**, Stand: 30.06.1986.
- . «Verordnung über die Teilnahme auslaendischer Schüler am Muttersprachlichen Unterricht in allgemeinbildenden Schulen vom 10.05.1983», Amtsblatt 6. s. 396-397, 1983.
- Der Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.). **Empfehlungen für den Unterricht auslaendischer Schüler: Muttersprachlicher Ergaenzungsunterricht**. Heft 5005. Düsseldorf: 1984.
- . **Unterricht für auslaendische Schüler**, Rd. Erl. d. KM v. 23.03.1982 geaendert durch Rd. Erl. d. KM II A 2. 36-6/1-9/87 vom 06.07.1987.
- . **Lernmittelfreiheitsgesetz mit Rechts-und Verwaltungsvorschriften und Verzeichnis der genehmigten Lernmittel LFG 89/90**. Heft 1006. Frechen: 1989.
- Der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz «Richtlinien für den Unterricht der Kinder auslaendischer Arbeitnehmer, Verwaltungsvorschrift des KM vom 30.Juli 1986 - 943 B, Tgb. Nr. 200» **Amtsblatt des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz**, 38-18. s. 457-462, 30.12.1986.
- Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport Berlin/West (Hrsg.). **Türkçe Dil ve Okuma Kitapları İçin Öğretim Kılavuzu**, Berlin: 1987.
- Freie und Hansestadt Hamburg Amt für Schule. **Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht auslaendischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen**, Hamburg: 1986.
- KMK-Sekretariat der staendigen Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland, **Handbuch für die Kultusminister Konferenz**. Bonn: 1977.

- . **Zweiter Bericht der Bundesrepublik Deutschland über die Durchführung der Richtlinie 77/486/EWG des Rates der Europäischen Gemeinschaft vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder vom Wanderarbeitnehmern im Schuljahr 1984/85.** Vom Schulausschuss der Kultusminister konferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 13.06.1986. Bonn: 1986. (teksir).
- Kröner, Birgit. «Türkçe-Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer.» **Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland. Schulbücher und Unterrichtskonzepten zwischen zwei Kulturen.** Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulforschung. Band 49: 7-27, 1987.
- Kultusministerium Niedersachsen. **Rahmenvorgaben für den Muttersprachlichen Unterricht für auslaendische Schüler in den allgemeinbildenden Schulen.** Erl. d. KM. 201-82150/6. 07.08.1984.
- Leckebusch, Ursula und Karlheinz Walter. «Zur Organisation des Unterrichts für auslaendische Schüler in Nordrhein-Westfalen.» **Recht der Jugend und Bildungswesen**, 30-1: s. 67-75, 1982.
- LSW-Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg). **Türkçe Öğretimi Kılavuzu.** Heft 8, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1985.
- . **Unterricht für auslaendische Schüler-Erkundungs-Studie zum Muttersprachlichen Unterricht für Türkische Schüler in der Sekundarstufe I.** Heft 6. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1983.
- . **Türkçe Öğretimi 1. - 4. Sınıflar İçin Örnek Ders Üniteleri.** Heft 17. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. 1986.
- MAGS - Ministerium Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. **Zahlenspiegel Ausgabe 1987.** Düsseldorf: 1987.
- MAGS - Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. **Zahlenspiegel Ausgabe 1987.** Düsseldorf: 1987.

- MEB - Milli Eğitim Bakanlığı. **Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1982.
- MEGSB - Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. **Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1986.
- Sağlam, Mustafa. «Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın Etkililiği - Kuzey Ren Vestfalya Örneği», Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.
- Thürmann, Eike Norbert Rixius. **Muttersprachlicher Unterricht für auslaendische Schüler**. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1987.

DIŞ İŞGÜCÜ GÖÇÜNÜN 30. YILINDA YURTDIŞINDAKİ TÜRK AİLELERİ

Yrd. Doç. Dr. Bilhan DOYURAN

Tarihin en büyük göçlerinden biri olarak adlandırılan günümüzün göç olgusu, işgücü göçü yine önceki dönemlerde olduğu gibi endüstrileşmenin bir ürünü olarak ve yabancı işgücüne olan gereksinin nedeniyle ortaya çıkmıştır. Bu işgücü göçü sürecinde yurtdışına işgücü gönderen ülkeler arasında yer alan Türkiye'de 1960'lı yılların başında ikili işbirliği sözleşmeleri çerçevesinde başlayan dış işgücü göçü 1973'e kadar kabarık rakamlarla devam etmiş, ancak 1973 yılı sonunda yaşanan petrol krizi nedeniyle yabancı işgücü alan ülkeler tarafından işçi alımı durdurulmuş ve bunu vize uygulamaları izlemiştir. Yabancı işgücü alan Batı Avrupa ülkelerinde görülen ekonomik kriz ve bunun sonucunda ortaya çıkan işsizlik sorunundan yabancı işçilerden en çok Türkler etkilendiği halde ve çalışmak amacıyla bu ülkelere girişin sıkı bir şekilde denetlenmesine rağmen göç yine de farklı kanallarla ancak hızı azalarak bugüne kadar süregelmiştir.

Başlangıçta geçici olarak düşünülen çalışma sürecinin uzaması nedeniyle yurtdışındaki Türk işçileri buldukları ülkelerde zamanla yerleşik duruma geçmişlerdir. Türk işçileri, yerleşik duruma geçmelerinin doğal sonucu olarak Türkiye'de bırakmak zorunda kaldıkları eşlerini ve çocuklarını yanlarına aldırma yoluna gitmişlerdir. Böylece aile bütünleşmeleri, evlenirken eşlerin Türkiye'den

seçilmesi ve getirilmesi bunun yanında Türklerde görülen yüksek doğum oranı gibi faktörler yurtdışındaki Türklerin sayısının giderek artmasına neden olmuştur. Türk işçilerin Türkiye'de bıraktıkları çocuklarını buldukları ülkelere getirtmeleri, aynı zamanda çocuk parası alabilmeleri için çocuklarının yanlarında bulunması koşulu ile de açıklanabilir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan sanayileşme süreci bağlamında yabancı işgücüne gereksinimi olan ülkeler kapılarını plansız ve programsız bir şekilde açmış. çalışmak amacıyla başvuranların sadece genç ve sağlıklı olması tercih nedeni olarak yeterli olmuştur. Değiniilmesi gereken bir başka nokta da yabancı kaçak işçilerin en ucuz işgünü oluşturdukları için işverenler tarafından hiç reddedilmemesi ve bu konunun bu ülkeler tarafından yeterince dikkate alınmamasıdır. İşgücü göçünün beraberinde getirdiği, yurtdışındaki Türklerin karşılaştıkları zorluklar için ne işgücü alan ülkelere ne de bu ülkelere işgücü gönderen Türkiye'de zamanında önlemler alınmadığı gibi, Türkler bu ülkelere sosyal ve ekonomik faktörlerin ortaya çıkardığı yabancı düşmanlığın hedefi durumuna getirilmişlerdir. Bu bağlamda yurtdışındaki Türklere sadece bir işgücü rezervi olarak yaklaşıldığı söylenebilir. Yabancı işgücüne gereksinim duyan ülkelere çalışan yerli halkın vasıfları, yabancı işçilerin yüksek olmayan mesleki kalifikasyonlarına bağlı olarak giderek yükselmiş, daha fazla ücret almışlar ve daha iyi yaşam koşullarına kavuşmuşlardır.

Türk aileleri buldukları ülkelere aile birleşmelerinden sonra zamanla ekonomik yatırımlar yapmaya başlamışlardır. Daha iyi koşullarda yaşama eğilimi başgöstermiş, sosyal ve kültürel aktiviteleri artırmıştır. Buldukları ülkenin vatandaşlığına geçmek için başvuranlar olmuştur. Birinci kuşak yani anne ve babalar Türkiye ile ve Türkiye'de kalan yakınlarıyla duygusal bağlarını hâlâ canlı tutmaktadırlar. Ve bu nedenle ergeç Türkiye'ye geri dönme istegindedirler. Ancak ikinci ve üçüncü kuşak kendilerini hemen hemen sadece tatil dönemlerinden tanıdıkları kendi ülkelerinden çok buldukları ülkelere daha iyi hissettikleri için geri dönme eğiliminde değildir. Türkiye'de her yıl 400 - 450 bin civarında iş piyasalarına girmek isteyen bir yeni işçi potansiyelinin varlığı, geri dönüş yapan ya da yapacak olan Türklerin istihdamı kapsamında da düşündürücüdür. Bunun karşısında Türk işçilerinin çalıştıkları ülkelere iş talebe katkıları ise yüksektir. Örneğin Federal Almanya'da yabancı

işçilerin -bu ülkedeki yabancı işçi sayısı aşağı yukarı 4,5 milyondur- iş talebe yıllık katkılarının 40-50 milyar mark arasında olduğu tahmin edilmektedir (AKÇAYLI, 1986, s. 18).

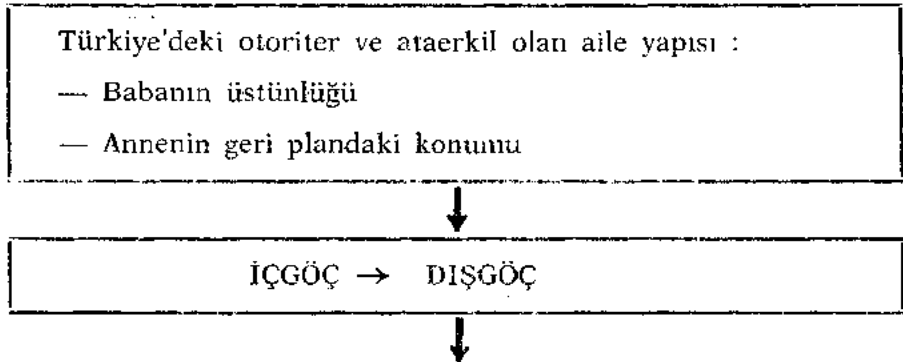
80'li yıllarda aile bireşmelerine önemli kısıtlamalar da getirilen bu ülkelerde Türk işçilerin Türkiye'ye dönüşlerini hızlandırmak ve geri dönüşlerini gerçekleştirmek amacıyla özellikle Federal Almanya'da teşvik paketleri yürürlüğe girmiştir. Bu ülkede teşvik kanununun uygulanmasıyla, ikinci kuşak Türklere meslek eğitimi yoluyla mesleki kalifikasyonu kazandırmak ve bu şekilde iş hayatına katılımlarını sağlamak yerine Türk ailelerin dönüş kararlarını kendi serbest iradeleriyle almaları ve ileriye dönük planlar yapabilmeleri zorlaştırılmıştır. 80'li yılların ortalarında sorunların Türkiye'ye geri dönüş yoluyla da çözülemeyeceği gerçeği ortaya çıkmış, daha önce gerekli ve yeterli önlemler alınmadığı için bu kez göç sonrası -geri dönüş süreci de- uygun olmayan çevre şartları içinde başlatılmıştır. Geri dönen aileler öncelikle, sosyal güvenlik konusu ülkeler arasında yeterli bir şekilde ele alınmadığı ve karara bağlanmadığı için zir durumda kalmışlardır. Sosyal güvenlik konusunun yanı sıra ailelerin, özellikle ikinci kuşağın toplumun sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama güçlükleriyle çocukların daha önce tanıştıkları eğitim sisteminden değişik bir yapıya sahip olan Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları uyum ve anadil kullanımı zorlukları da ortaya çıkmıştır.

Bilindiği gibi Türklere işgücü göçüne katılmadan önce ya küçük işletmelerde, tarlalarda işçi olarak çalışıyordu ya da küçük arazi sahibi çiftçilerdi. Bu göçte katılmalarına sosyal ve ekonomik faktörler neden olmuştur. Bugün dış işgücü göçünün beraberinde getirdiği sosyal değişimin ve sosyal gelişimin yurtdışındaki Türk ailelerini nasıl etkilediği konusunda tam anlamıyla bir genellemenin yapılması oldukça zor görünmektedir. Bunun nedeni, ailelerin göç döneminden önce yerleşik durumda oldukları bölgelerin sosyal, iktisadi ve kültürel farklılıkları içermesidir. Yurtdışındaki Türk aileleri ele alınırken onların geldikleri yerlerin gözardı edilmemesi gerekmektedir. Avusturya'daki Türk işçilerin çoğunluğu Marmara, Trakya, Ege, Karadeniz ve Kuzeybatı İç Anadolu gibi gelişmekte olan bölgelerden, küçük bir bölümü ise Doğu Anadolu Bölgesi'nden gelmiştir. Bunlardan küçük bir grup (%15.6) büyük şehirde doğmuş ya da büyümüştür. Kırsal kesimde yaşayanlar (%64.5) küçük ya da orta büyüklükte bir şehirde bulunanlardan daha fazladır

(%19.9). Avusturya'daki Türklerin göç sürecini nasıl başlattıkları konusu da göçün etkileri araştırılırken ele alınmalıdır. Türklerin %48.5'i doğrudan kırsal kesimden yurtdışına göçü gerçekleştirirken %16.1'i önce kırsal kesimden şehire giderek içgöçü yaşamış daha sonra şehirden yurtdışına göçetmiştir. Doğrudan şehirden yurtdışına göç eden Avusturya'daki Türklerin oranı ise %35'dir. Kırsal kesimden şehire doğru gelişen içgöç ve bu süreci izleyen dışgöçün başladığı bölgeler İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerde yoğunlaşmaktadır (BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE VERWALTUNG Nr. 9/1985 s. 48-49).

Yurtdışına giden Türk aileleri doğal olarak o dönemde Türkiye'de geçerli olan ya da aktüel olan değer ve ölçütleri beraberinde götürmüşlerdir. Onlar buldukları ülkelerin toplumsal gelişmesinden genelde pek az nasiplerini alırken Türkiye'deki Türk toplumu, yaşam biçimi ve aile sosyalizasyonu değişime uğramıştır. Ancak yurtdışındaki Türk anne ve babaların büyük bölümü bugün hâlâ Türkiye'de göç öncesi geçerli olan toplumsal değerleri taşımaktadır. Bu arada içinde yaşadıkları toplumun yaşam biçimi işçi olmanın getirdiği koşullar Türklerin aile yapısını etkilemeye devam etmektedir. Böylelikle Türkiye'deki geleneksel Türk aile yapısından farklılıklar gösteren, başka özelliklere sahip yeni bir aile tipi oluşmaktadır. Buldukları toplumun istekleri, beklentileri ve değerleriyle sürekli karşı karşıya olan Türk aileleri ve çocukları aile eğitimi ya da değer yargıları söz konusu olduğunda genellikle zor durumda kalmaktadırlar.

Yurtdışındaki Türk aile yapısının göç nedeniyle uğradığı değişimler şöyle ifade edilebilir :





Yurtdışında aile içindeki otoriter yapının değişmesi:

- Babanın otoritesini ve üstünlüğünü kaybetmesi. Babanın artık ailenin tek çalışanı ve ailenin geçimini sağlayan tek bireyi olmaması.
- Kadının (annenin) ekonomik nedenlerin yolaçtığı çalışma zorunluluğu. Annenin tam gün çalışması ya da vardiyalı çalışması sonucu henüz okul çağında olmayan veya okula giden çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenememesi ve ev işlerin tam olarak yürütememesi. Bu nedenlerden kaynaklanan sorunlar.
- Annenin ekonomik bağımsızlığı: Aile içinde (alınan kararlarda) söz sahibi olması. Kendi başına ayakta durmayı öğrenmesi. Eşinin işsizlik dönemlerinde ailenin geçimini sağlayan tek kişi konumuna gelmesi. Kadın hakları konusunda bilinçlenmesi.
- Anne ve babanın çocuklarına verdikleri aile eğitiminin değişime uğraması.
- Anne ve babanın ağır ve uygun olmayan çalışma koşulları bedeniyle ruhsal ve bedensel yönden olumsuz etkilenmeleri. Bunun sonucunda çocuklarına karşı asabi davranışlar sergilemeleri ya da ilgisiz kalmaları.
- Aile içinde zaman zaman yaşanan ayrılıklar: Anne-baba ve çocukların birbirlerinden ayrı yerlerde yaşamak zorunda kalmaları. Aile ve evlilik kurumunun dayanıklılığı ve istikrarı açısından tehlikeli dönemlerin yaşanması. Boşanma oranının Türkiye'dekinden daha yüksek olması.
- Çocukların ev işlerine katkıda bulunmak ve zaman zaman anne-babanın görevini üstlenmek zorunda kalmaları.
- Ekonomik bağımlılıktan da kaynaklanan, anne ve babanın otoriter ya da belirleyici davranış biçimi nedeniyle çocukların aile içinde söz sahibi olmamaları. Anne ve babanın çocuklarını kontrol etme ve disiplin ölçütleri, çocuklarının davranışlarını önemli ölçülerde kısıtlamaları.

Türkiye'deki kadın ve erkek rollerinin eşit düzeyde olmadığı ve birbirlerinden büyük farklılıklar gösterdiği bölgelerden gelen yurtdışındaki Türk ailelerinde kadınların da çalışma hayatına girmeleriyle Türk erkeğinin otoritesi önemli ölçüde zayıflamıştır. Bundan başka, değişik özellikler taşıyan bir kültür ortamında yetişmiş olan yurtdışındaki Türk anne-babalar çocuklarına kendi değer yargıları ve anlayışları doğrultusunda bir eğitim verme arzusunda dırlar. Böylelikle yurtdışındaki Türk çocukları aile içinde farklı bir anne-baba eğitimi alırlarken dış çevrede buldukları ülkenin toplumsal değerleriyle içiçe yaşamaktadırlar. Bu durum özellikle, çocuklar ergenlik dönemindeyken ailede çatışmalara yol açmaktadır. Türk anne ve babalara göre kültürlerini ve geleneklerini daha iyi koruma ve yaşatma arzusunda dırlar. Türk çocukları anne ve babalarının eğitim ölçütlerini ve davranış biçimlerini buldukları ülkede yerli halkın çocuklarının anne ve babalarıyla karşılaştırdıklarında çelişkilerle karşılaşmaktadırlar ve aile içinde kuşak çatışması daha yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Çocuklar dış çevreyle tanıştıktan sonra artık anne ve babalarını değişmez özdeşleşme objesi olarak ve doğruluğundan, gerçekliğinden kuşku duyulmaması gereken bir otorite olarak görmemektedirler. Bunun dışında anne ve babaların yaşadıkları ülkenin diline yeterince hakim olamamaları ve elverişsiz çalışma koşulları nedeniyle alış veriş yapmak, sigorta-vergi işlemlerini yürüten kurumlarda ve okullarda görüşmeler yapmak ve belge takip edebilmek için anne ve babalar çocuklarına sürekli olarak ihtiyaç duymaktadırlar.

Anne ve babalar kişiliklerini oluşturdukları dönemlerde geleneksel Türk davranış biçimi ve değerleriyle yoğruldukları için çocuklarına içinde yaşadıkları toplumun kurallarına ve değerlerine uyum sağlamaları konusunda yeterli desteği verememektedirler. Bu nedenle çocuklar Türk topluluğunun yurtdışında oluşturduğu altkültür ile dış çevrenin baskın olan kültüründe kendilerini hiçbir destek sözkonusu olmaksızın şekillendirme zorunluluğuyla karşı karşıyadırlar.

Çocuklar gerçi ergenlik dönemine girmeleriyle birlikte kendi gerçeklerini şekillendirmeye başlamaktadırlar ancak ekonomik özgürlüklerine henüz kavuşmuş olmadıkları için ailelerine bağımlı olmak durumundadırlar.

Genelde yeterli olmayan aile bireyleri arasındaki iletişimi zorunlu ayrılıklar da oldukça olumsuz yönde etkilemektedir. Avus-

turya'da bulunan Türklerden % 8.1'i tekbaşına, % 64.8'i ise anne, baba ve çocuklar bir çatı altında yaşamaktadır. Aynı yaşamak zorunda kalan çiftler (% 23.1) çocuklarından ayrı yaşamak zorunda kalan anne ve babalardan (% 4.0) daha fazladır (BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE VERWALTUNG Nr. 9/1985 s. 57). Avusturya'daki Türk işçileri ailelerinin bütün fertlerini yanlarına alma ve birlikte yaşama eğilimindedirler. Bu ülkedeki Türk aileleri farklı süreç içinde ve farklı biçimlerde biraraya gelmişlerdir. Genelde Avusturya'ya önce aile reisleri yani babalar gelirken bazı ailelerde bu sırayı anne almıştır. Avusturya'daki Türk kadın sayısı 1971/1981 yılları arasında % 265 oranında artış göstermiştir. Türk ailelerinde ortalama çocuk sayısı ise 3.08 civarındadır. Yurtdışına gidiş kanallarının ve biçimlerinin farklılığı Türk ailelerinin parçalanmasına ve birbirlerinden uzaklaşmalarına yol açmıştır. Uzun yıllar ayrı ülkelerde ve farklı koşullarda yaşayan anne, baba ve çocuklar gerek bu süreç içinde gerekse biraraya geldikten sonra aile birlikteliğini tekrar kurarken zorluklarla karşılaşmışlardır. Bugün hala aynı zorlukları yaşayanların ve bu zorlukların izlerini silmeyenlerin sayısı az değildir. Avusturya'daki Türk ailelerinde aile bireylerinin buldukları ülkelere göre dağılımı şöyledir:

Bulunduğu yer	Baba	Anne	Çocuk (%)
Avusturya'da	96.1	69.4	58.4
Türkiye'de	2.0	30.1	35.3
Başka ülkelerde	2.0	0.5	6.3

(BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE VERWALTUNG Nr. 9/1985 s. 55).

Yurtdışındaki Türk anne ve babaların işgücü göçü çerçevesinde karşılaştıkları zorluklar beş ana noktada toplanabilir:

- 1) Buldukları ülkenin diline yeterince hakim olamamaları nedeniyle yaşadıkları zorluklar. -İçinde yaşadıkları toplumun dilini yeterli düzeyde öğrenemeleri uygun olmayan çalışma ve oturma koşullarına bağlanabilir. Bunun yanısıra eğitim düzeylerinin genelde düşük olması hatta aralarında okur-yazar olmayanlara da rastlanması ikinci dili öğrenmelerini zorlaştırıcı faktörlerdendir. Özellikle toplum içinde, dar bir çerçevede ele alınacak olursa iş yerlerinde ve yerleşim bölgelerinde

yerli halkla ve diğer yabancılarla iletişimi engellediğinden dil sorunu güncelliğini hala yitirmemiştir.

- 2) Toplumdaki yerli halk tarafından dışlanma ve aşağılanma. -Hiçbir kültürün diğer kültürlerden üstün veya aşağı olamayacağı ve her kültürün kendi özgü özellikleri, değerleri olduğu görüşüyle hareket edilmediği için Türk işçi aileleri toplumdan dışlanabilmektedir. Bunun nedeni de sosyolojik bağlamda açıklanabilen yerli halkın, çoğunluğun yabancılar korkusu ve topluluklar arasındaki iletişimsizliktir şeklinde açıklanabilir. Bunun dışında ülkelerin yürüttüğü yabancılar politikasının yerli halkı yönlendirmede oldukça etkin olduğu da bir gerçektir.
- 3) Gettolarda oturma. -Bir üst noktayla yakından ilgili olan yerleşim durumu sosyal, ekonomik ve psikolojik nedenler sonucunda azınlık konumundaki bir topluluğun gereksinimi şeklinde ortaya çıkmıştır. Ancak gettolaşmanın yabancı işgücü alan ülke ve toplum tarafından bir yönlendirme ve zorunluluk olduğu da iddia edilebilir.
- 4) Hukuki bağlamda, buldukları ülkenin politik, ekonomik, sosyal ve eğitim alanlarında durumlarının henüz güvenceli olmaması. İş yerini kaybetme ve gelecek korkusu.
- 5) Uzun bir süre yabancı bir ülkede yaşamının yolaçtığı Türkiye'ye ve Türk toplumuna yabancılaşma sorunu. -Buldukları ülkelerde Türk dili ve kültürü ne eğitim alanında ne de dış çevre tarafından yeterince desteklenmemektedir.

Ayrıca, bu bağlamda Türk anne ve babaların örneğin inanca ilişkin çelişkiler ve kültürel çelişkiler ya da anne-baba ve çocuklar arasındaki çatışmalar gibi aile sorunlarıyla da sık karşılaştıkları ilave edilmelidir.

Bugün endüstrileşme sürecinin sadece ekonomik ya da politik alanda yaşanmadığı artık açıktır. Bütün dünyayı saran bu endüstrileşme süreci, belirli bir ruhsal yapıyı gerektirmesi nedeniyle bireyin kişiliğine dek her yaşam alanını etkilemektedir.

Sosyoekonomik faktörler yurtdışındaki Türk anne babaların kendi hayatlarını ve çocuklarının geleceğini yönlendirmelerini, genelde kendilerinden emin olabilmelerini zorlaştırmaktadır. Buldukları ülkelerde anne babaların onları destekleyen ve dayanışma

içinde oldukları bir etkin grup yoktur ama Türkiye’de bıraktıkları yakınlarıyla hala bağlarını korumaktadırlar. Yine de bütün olumsuz koşullara rağmen yurtdışındaki Türkler arasında etnik özdeşleşme eğiliminin kuvvetli olduğu söylenebilir. Anne ve babaların büyük bölümü çocuklarının Türk kültüründen ve geleneksel değerlerden uzaklaşmamalarını, yabancılaşmamalarını dilemektedir (OĞUZ, 1986 s. 41). Yurtdışındaki Türk aileleri geldikleri yerlerde yaşamlarını geniş aile ya da çekirdek aile içinde, akraba çevresi ve yerleşim bölgesindekilerle yakın ilişkiler çerçevesinde sürdürmüşlerdir. Ancak yurtdışında tanıştıkları yalnızlık ve dış çevreden itibar görememeleri onları genellikle olumsuz yönde etkilemektedir. Bazıları bu yalnızlık çemberini kırmayı öz değerlerini terk ederek, kültürel kişiliklerini bir yana bırakarak ve buldukları toplumun değerler sistemine uyum sağlamaya çalışarak denemektedir. Bunun karşısında, bazıları ise içinde yaşadıkları topluma bütünüyle cephe alarak kendi kültürel bünyelerine sığınmaktadırlar. Her iki dille ve kültürle özdeşleşenlerin yani ideal olana erişebilenlerin çok az olduğu gözlenmektedir. Yabancı işçi statüsünde yaşadıkları toplum tarafından dışlanmaları ve onların sosyal statüleri aile yapılarını etkilemektedir. Bugüne değin yapılan araştırmalarda, Avusturya’daki Türklerin o ülkede kalış sürelerinin örneğin Avusturyalılarla iletişim kurma gibi kültürel uyuma/kültürel koordinasyona ya da sosyal uyuma hemen, hemen hiç etki etmediği gözlemlenmiştir (BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE VERWALTUNG Nr. 9./1985; OĞUZ 1986; DOYURAN 1988). İçinde buldukları çevre koşulları ve farklı sosyo-kültürel özellikleri nedeniyle Avusturya’daki Türkler o toplumun alt sosyal katmanını oluşturmaktadırlar. Kendilerine işyerlerinde genel olarak pek sıcak davranılmadığından, aynı pozisyondaki bir Avusturyalı işçiden daha az ücret aldıklarından, bundan da öte yerli halkın rağbet etmediği iş sahalarında çalışmak zorunda kalmalarından yakınmaktadır. Türk işçilerini Avusturya’da kalış sürelerinin gelir durumlarının düzelmesini sağlayıcı bir faktör olmadığı da görülmektedir. Öyle ki, uzun süre Avusturya’da çalışan bir Türk işçisi daha kısa süreden beri çalışan bir Türk işçisinden daha az ücret alabilmektedir (BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE VERWALTUNG Nr. 9/1985 s. 75). Türk işçilerin tasarruf etmek ve Türkiye’ye döndükten sonra orada daha uygun koşullar altında bir yaşam kurabilmek amacıyla yurtdışına gittikleri düşünülürse onların Avusturya’daki gelir düzeyleriyle bu amaçlarına erişmelerinin hiç de kolay olmadığı ortaya çıkmaktadır.

İşgücü göçü bugün 30 yılını doldurmuştur. 70'li yıllarda üzerinde durulan işgücü göçüne ilişkin sorunlarla bugün üzerinde durulan sorunlar karşılaştırıldığında belli ölçülerde mesafe kaydedilip kaydedilmediği konusunun tartışmaya açık olduğu görülmektedir. Zorlukların ve sorunların aza indirgenebilmesi için ülkeler arasında planlı ve programlı bir işbirliği koşuldur. Ancak herşeyden önce yabancı işgücü alan ülkelerin, Türk ailelerinin içinde buldukları yaşam koşullarının ve büyük ölçüde sorunların kaynaklandığı eğitim politikasının da yabancılar politikasından soyutlanamayacağına göre, artık bilinçli bir yabancılar politikası oluşturması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AKÇAYLI N.:** Federal Almanya'da Yaşayan Türkler ve Sorunları. Uluslararası 11. Bursa Sempozyumu 27-29 Nisan 1984. Uludağ Üniversitesi Yayınları, Bursa 1986.
- Bundesministerium für soziale Verwaltung:** Ausländische Arbeitnehmer in Österreich. Forschungsberichte aus Sozial-und Arbeitsmarktpolitik, Wien Nr. 9/1985.
- DOYURAN B.:** Türkische Migrantenkinder in Österreich. Soziokulturelle Hintergründe Ihrer Sprachlernschwierigkeiten. Yayınlanmamış doktora tezi, Klagenfurt 1988.
- OĞUZ A.:** Die soziologischen und Soziolinguistischen Probleme der Türkischen Gastarbeiter in Wien. Yayınlanmamış araştırma, Viyana 1986.

EMEKLİLİK VE YAŞLILIK DÖNEMİ UYUM SORUNLARI

Yrd. Doç. Dr. Gürhan CAN(*)

Gelişmiş ülkelerde 65 yaş ve sonrası yaşlılık dönemi olarak edilir. Kuşkusuz 65 yaşla birlikte insan birden bire yaşlanmıyor. Yaşlılığın başlangıcının 65 yaş olarak alınması keyfi bir kabüldür ve bu durum bireyin emekliye ayrılması ile bazı sosyal güvencelerden ve sağlık hizmetlerinden yararlanmaya başlama yaşının belirlenmesi gereğinden kaynaklanmıştır (Butler ve Levis, 1982, s. 5). İleri yaşlarda bireyin genel sağlığı, zihin kapasitesi, psikolojik ve fiziksel duyarlılığı, yaratıcılık fonksiyonları ve benzer işlevlerinde kayıplar söz konusu olmakla birlikte, bunların 65 yaşla birlikte birdenbire başlayıverdiği söylenemez. Bu nedenle gerontolojistler 65 yaş sınırını yaşlılığın başlangıcı olarak geçerli bir kavram saymama eğilimindedirler (Butler ve Levis, 1982, s. 5). Gerçekte bir bireyin kronolojik yaşı, onun yaşlı olup olmadığını belirlemede tek başına yeterli bir ölçüt olmaktan oldukça uzaktır. Özellikle 70-80 yaşlarında hala üretken olabilen ve toplumda etkinliğini koruyan bireylerin de var olduğu düşünülürse, yaşlanmayı kronolojik yaş ile açıklamak güçleşir (Kılıççı, 1988). O nedenle yaşlılığı biyolojik olduğu kadar, psikolojik ve sosyal boyutları da olan bir kavram olarak görmek (Kılıççı, 1988) daha akla yatkın bir yaklaşımdır. Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlıkla ilgili tanımında olduğu gibi, yaşlılığın tanımlanmasında da «fiziksel bir bütünlük durumu, sosyal ve zihinsel bakımdan iyi olma ve hastalık yokluğu» gibi kriterlerden hareket etmek gerekir (Butler ve Levis, s. 25).

(*) Eğitim Fakültesi

Yaşam koşullarının giderek iyileşmesi, sağlık hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması, tıp bilimindeki gelişmeler, çocuk ölümlerinin azalması, beslenme ve eğitim gibi etmenler hemen bütün ülkelerde yaşlıların genel nüfus içindeki sayısal oranlarının giderek artmasına neden olmaktadır. Dünya ölçeğinde bu sayı (65 yaş itibariyle), nüfusun yüzde beşine ulaşmıştır. Yapılan kestirimlere göre 2000 yılında dünyada 400 milyon yaşlı insan yaşayacaktır. Ülkemizde de 1980 yılı rakamları ile 2 milyonu aşmış bulunan yaşlı sayısının, genel nüfus içindeki oranının yüzde 4.63 olduğu anlaşılmaktadır (Tezcan, 1982).

Dünya'da yaşlı nüfusun giderek artması ve yaşlıların toplumda kendilerini ağırlıklı bir biçimde hissettirmeye başlamaları, yaşlılık dönemine olan ilginin de giderek artmasına neden olmaktadır. Çünkü «bu durum, her ülke için makro düzeyde olmak üzere, çeşitli ekonomik ve sosyal sorunları da beraberinde getirmiş bulunmaktadır» (Kılıççı, 1988).

Yaşlılıkla İlgili Bazı Sorunlar ve Uyum:

Yaşlılık döneminin en belirgin özellikleri, bireyin fizik yapısında meydana gelen değişimlerde gözlenir. Bunun yanında sağlık sorunları, emeklilik ve dulluğun yarattığı sorunlar, bunlara bağlı rol kayıpları, ekonomik kayıplar gibi sorunlar, yaşlılık dönemindeki önemli sorunları oluştururlar. Bu ve benzeri sorunlar nedeniyle çoğu yaşlı için yaşlılık dönemi zorlamalı yıllar haline gelir. Dolayısıyla yaşlı bireyin uyma yeteneği bütün bu sorunlardan ciddi biçimde etkilenir. Öte yandan bir bireyin yaşlılık dönemine taşıdığı kişilik örüntüleri de bu bireyin yaşlanmaya karşı geliştirdiği tepkileri önemli ölçüde belirler. Geçtan'ın (1981) da belirttiği gibi «bir insanın yaşlanma dönemini nasıl atlatacağı, önceki yaşamında ne denli doyum bulmuş olduğuna bağlıdır. Yaşamı dar kalıplar içinde geçirmiş kişinin gözünde, bir yanda geçmişin anlamsızlığı ve boşluğu giderek büyürken, öte yanda gelecekte beklenenler de azalır» (s. 459).

Dulluk. Yaşlı bireylerin duygusal yaşantıları, büyük ölçüde yaşlılık döneminin kayıpları ile ilişkili bulunmaktadır. Örneğin eşlerden birinin kaybı halinde dul kalan yaşlı, yıllarca alışmış olduğu yaşam biçimini değiştirmek zorunda kalır. Üstelik kendini en güçsüz hissettiği bir dönemde, yeni yaşamına eşinin desteklerinden yoksun olarak uyum sağlamak zorunda kalmak, çoğu yaşlı için

başedilmesi güç bir sorun olmaktadır. Ömrünün son yıllarında bir çok yeni beceriyi öğrenmek zorundadır. Bundan böyle çevresi ile, yakınları ile ne tür bir ilişkiye girecektir? Çocuklarından birinin yanına mı taşınacaktır? Eskiden olduğu gibi, dulluk döneminde de çevresinden, eşinden dostundan aynı düzeyde kabul görebilecek midir? Yoksa, yalnız yaşama düşüncesinin pek de yaygın olmadığı ve aileler arası ilişkilerin genelde bir eş kültürüne bağlı kaldığı günümüz toplumunda, artık toplum dışı bırakılmak gibi bir sorun mu beklemektedir yaşıyı?

Ev Yaşamındaki Değişiklikler. Yaşlılık döneminde eşler ev yaşamındaki değişikliklere de uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Örneğin artık emeklilikle birlikte, eşler günlerinin neredeyse tamamını birlikte getirmeye başlarlar. Bu durum çoğu yaşlı için küçümsenemeyecek sorunlara neden olabilir. Örneğin bütün gün evde ayak altında dolaşıp duran ve eşinin her yaptığını eleştirmeye başlayan bir koca, yaşlı kadının dengesini alt üst etmeye yetebilir. Bunun yanında eşlerden birinin sürekli hasta olması, diğersinin de ona bakmak zorunda kalması ciddi sorunlar yaratabilir. Yaşam, sağlıklı eş için de çekilmez bir hale gelebilir. İşin kötüsü sağlıklı eş bundan böyle tüm yaşamından vazgeçtiği ve sömürülmekte olduğu gibi duygulara kapılabildiği halde, bunları açığa vuramaz, bastırmak zorunda kalır, hatta inkar etmeye yönelebilir. Bu tür duygulanımlar ve bastırma mekanizmasının sürekli işletilmesi, sağlıklı eşi de ciddi bunalımlara sürükleyebilir.

Emeklilik. Emeklilik dönemi başlı başına uyum sağlanması gereken bir dönem olarak yaşlıyı zorlayabilir. Özellikle erkek yaşlılar için bu böyledir. Böyledir, çünkü günümüzde pek çok erkeğin tüm yaşamı büyük ölçüde işiyle sınırlıdır. Çoğu erkeğin işi dışında sosyal yaşamla ilişkili etkinlikleri olduğu söylenemez. Günümüzün yarışmalı toplumunda, insanoğlu adeta bir işkolik durumuna gelmiştir ve bu durum bireyin varoluşunu büyük ölçüde kısıtlamaktadır. Bireyi işi ve eviyle sınırlı bulunan bir çevrede sıkışıp kalmıştır. Dolayısıyla birey, emeklilikle birlikte kendini birdenbire büyük bir boşlukta bulur. Yaşlılık öncesi dönemde varoluşlarını kısıtlayan, yaşamlarını emekliliğe erteleyen bireyler, yaşlılıkta büyük bir düş kırıklığına uğrayabilirler. Kendini işe yaramaz, yaşamı anlamsız bulan yaşlı, giderek yoğun huzursuzluk ve depresyon tepkileri gösterebilir. Kayıplarına rağmen bu dönemi olabildiğince mutlu bir biçimde sürdürebilmenin yolu, bireyin bu döneme yete-

rince hazırlanabilmiş olmasından geçer. Gençlik ve yetişkinlik yıllarında, ilgilerini, yeteneklerini ve yeteneklerini çeşitlendirebilmiş, seçeneklerini çoğaltabilmiş bireyler için, yaşlılık dönemindeki boş zamanlar nasıl tüketileceği bilinemeyen bir sorun olmasa gerektir. Yaşlılık öncesinde yaşamı dopdolu geçirebilmiş olmakla, bireyin yaşlılığı «bitmekte olan bir üretimden zevk alma» (Butler ve Levis, 1982, s. 26) olarak görebilmesi de kolaylaşacaktır.

Ekonomik Sorunlar. Yaşlıların karşı karşıya geldikleri önemli sorunlardan biri de bu dönemde gelirden görülen belirgin azalmadır. Hemen her ülkede işsizliğin giderek artan boyutlara ulaşması, çalışabilecek durumdaki yaşlının yeniden iş bulabilme şansını sınırlamaktadır. Üstelik sağlık sorunları, özel bakım ve benzeri nedenlere bağlı olarak artan giderler çoğu yaşlının zihin sağlığını bile tehdit eder boyutlara varabilmektedir. Yoksulluk korkusu, yaşlıların ruhsal sorunlarına neden olan bir problem halini alabilir. Yaşlılarla ilgili cimrilik yakıştırmalarının da, yaşlı bireylerin gelecekle ilgili bulunan yoksulluk korkularından dolayı, para harcamadaki ihtiyatlı davranma eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan kimi yaşlılar ekonomik yönden güçlü olmayı, yaşlılığa özgü bulunan kayıplarını telafi etme anlamında görerek, abartılı bir biçimde para harcamaktan kaçınmış olabilirler.

Duyu Kayıpları. Yaşlılıkla birlikte bazı duylarda da önemli kayıplar olmaktadır. Duylarda meydana gelen kayıpların da yaşlı bireyin uyumu ile doğrudan bir ilişkisi vardır. En yaygın olan ve en olumsuz sonuçlara yol açan duyu kaybı işitme duyusunda olmaktadır. İşitme duyusundaki yetersizlik, yaşlının gerçeği test edebilme yetisini önemli ölçüde sınırlar. Yaşlılarda yaygın olarak rastlanan şüphencilik eğilimleri, işitme duyusundaki kayıplara bağlı olarak değişme gösterebilir. Bir çok araştırmacı klinik gözlemler sonucunda işitme kaybı ile depresyon arasında bir ilişki bulunduğu yargısına ulaşmıştır (Butler ve Levis, 1982, s. 47). İşitme kaybı eğer depresyonun nedenlerinden biri ise, bunu işitme kaybı sonucunda yaşlının daha fazla izole olması ile açıklamak yanlış olmaz. Gerçekten de işitme engelli yaşlılarla iletişim kurabilmek ve bunu sürdürebilmek çoğu normal birey için, bir sabır ve kabul sorunu olmaktadır. Bu durumun doğal sonucu da işitme engelli olan yaşlının daha fazla soyutlanması ve yalnızlığa itilmesidir. İşitme engelli olan yaşlıların yüksek sesle konuşmaları ve artikülasyon bozuklukları da bazı kişilerde hoş olmayan duygulanımlara neden olabilmekte ve onları yaşlılardan uzaklaştırabilmektedir.

Yaşlıların görme, koku alma ve tat alma duyularında da kayıplar olmaktadır. İşitme duyusu kadar olmasa da bu tür kayıpların da yaşlının uyuma yeteneğini olumsuz biçimde etkilediğini belirtmek gerekir.

Sonuç

Eş, sevilen bir yakın ya da diğer fiziksel ve sosyal kayıplar nedeniyle bir çok yaşlıda yoğun keder ve hüznün duyguları görülebilir. Bu durumda sağlıklı bir uyuma ulaşabilmesi için, yaşlı bireyin gerçeği kabul etmesi gerekir. Bu nedenle yaşlı bireylere yönelik yardımlar arasında, onların duyuşsal sorunları ile ilgili psikolojik yardımların gereği yadsınamaz. Bunun yanında yaşlılık dönemindeki bol zamanın etkin bir biçimde doldurulamamış olması, başlı başına bir problem olmakta ve yaşlının uyumunu daha da güçleştirmektedir. Özellikle yalnızlık, can sıkıntısı ve anlamlı ilişkiler sürdürememenini yarattığı sorunlarla başa çıkabilmede, boş zamanları işlevsel bir biçimde değerlendirebilmenin kendi başına bir teropatik etkisi olabilir. Böylece yalnızlık, saygınlık kaybı, geçmişte yaşama ve geleceği inkâra yönelme gibi sorunlarda yaşlılara yardım edilebilir.

Yaşlılar, yaşlılık dönemlerinde de şimdiki anın tadını çıkarmada cesaretlendirilmelidirler. Yaşlılık dönemlerini ister yaşlılara yönelik bir kurumda, ister aileleri ile birlikte ve isterse yalnız başlarına sürdürmekte olsunlar, tüm yaşlıların bu dönemi etkin, üretken anlamlı bir biçimde geçirebilmelerine yönelik tedbirleri almak toplumun kendine olan saygısının bir gereğidir. Yaşlılara götürülecek olan hizmetleri, barınma, beslenme ve sağlık hizmetleri ile sınırlayan bir anlayış, olsa olsa yaşlılığı insanca yaşamamanın bir çok yönlerinden vazgeçilmesi gereken bir dönem olarak algılayan çağdışı bir görüşü yansıtabilir.

KAYNAKÇA

- Butler, R.N. and M.I. Levis. **Aging and Mental Health**. London: 1982.
- Geçtan, E. **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**. Ankara: 1981.
- Kılıçcı, Y. «Yaşlılığın Uyum Sorunları» Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 1988.
- Tezcan, M. «Toplumsal Değişme ve Yaşlılık» Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15, 2, 1982.

GENÇLERİN 2000'Lİ YILLARA HAZIRLANMASINDA KÜTÜPHANELERİN ROLÜ*

Yrd. Doç. Dr. Şefik YAŞAR**

GİRİŞ

Ülkemiz insanı 2000'li yıllara her bakımdan (bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal, siyasal vb.) gelişmiş, demokratik ve uygar bir toplum olarak ulaşmak arzusu ve heyecanını duymaktadır. Kuşkusuz bu da, 2000'li yıllarda önemli görev ve sorumluluklar yüklenecek günümüz gençliğinin en iyi biçimde eğitilerek yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bireylerin eğitiminde aile, akran grubu, okul, kütüphane vb. toplumsal ve kültürel kurumlar etkin bir biçimde rol oynamaktadır. Bu kurumlardan kütüphane denildiğinde ne anlaşılmalıdır? Ülkemiz gençlerinin 2000'li yıllara hazırlanmasında kütüphanelerin rolü ne olmalıdır? Ülkemizdeki kütüphaneleri daha işlevsel kılmak ve bu kurumlara çağdaş bir görünüm kazandırmak için ne-ler yapılmalıdır? Konferansın amacı bu sorunların cevaplandırılması üzerine temellenmiştir.

(*) 26. Kütüphane Haftası nedeniyle 30. Mart 1990 günü Eskişehir Kültür Sarayı'nda sunulan konferans metnidir.

(**) Eğitim Fakültesi

KÜTÜPHANE NEDİR?

Kitap sözcüğünden türeyen kütüphane dilimize Farsça'dan ithal edilmiş olup kitaplık sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Kütüphane elyazması ya da basılı kitapların dergi ve gazetelerle başka okuma, bilgi ve araştırma araçlarının düzenli bir biçimde okuyucuların yararına sunulmak üzere belli bir plana göre derlenip yerleştirildiği bir eğitim ve kültür kurumudur (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976, s. 170).

Kütüphane yazının icadından bu yana yazarı okura ulaştıran iletişim zincirinin en önemli halkalarından birisi olma özelliğini taşır. En eski ve kalıcı bir kurum olarak kütüphane, yazar ile okur arasındaki iletişimi tamamlar (Sönmez, 1989, s. 3). Bu kurumlar, insanlığın yazılı ve basılı kayıtlar biçimindeki yüzlerce yıllık kültürel mirasının bugüne ulaştırılmasında ve toplumun kültürel yönden geliştirilmesinde önemli görevleri yerine getirmeye çalışırlar. Başka bir deyişle kütüphaneler, gelecek kuşaklar için bilgi akışını sağlamanın yanısıra toplumun giderek bir bilgi toplumu olmasına katkıda bulunurlar.

Ülkemizde mevcut kütüphane sayısına bakıldığında, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları ile Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne bağlı 5771 kütüphanenin bulunduğu görülmektedir. Ülke nüfusunun 1990 yılı itibarıyla 56.500.000 olduğu varsayıldığında 9790 kişiye bir kütüphane düştüğü anlaşılmaktadır. Kuşkusuz bu sonuca göre, ülkemizdeki kütüphane sayısının yeterli olduğu söylenemez (Cumhuriyet, 19 Mart 1990).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri belirlenirken bir yılda yayınlanan kitap sayısının ölçüt alındığı günümüzde Türkiye gerçekleri yabancı ülke rakamlarıyla karşılaştırıldığında, sonuç kaygı vericidir. Örneğin, 1981 yılında Fransa'da 379.000.000 adet kitap basımı gerçekleştirilirken aynı yıl Türkiye'de basılan kitap sayısı ancak 10.000.000'a ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre, Fransa'da bir kişiye yedi kitap düşerken, bizde ise beş kişiye bir kitap düşmektedir. Bu durum ülkemizdeki okuma alışkanlığının ne ölçüde düşük olduğunun bir göstergesidir.

Nitekim ülkemizde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre gençlerin % 80'i okumaya günde bir saatten daha az bir zaman ayırmakta, %27'si ise okumayı birinci ve ikinci derecede boş za-

manları değerlendirme aracı olarak algılamaktadır. Bu sonuçlar, ülkemizdeki okuma alışkanlığının henüz insanlarımızda tam olarak yerleşmediğini göstermektedir. Bu da toplumumuzun önemli sorunlarından birisidir (Yılmaz, 1989, s. 48-53).

Kuşkusuz toplumun bu önemli sorununun çözümünde okullar, kitle iletişim araçları vb. kurumların yanı sıra kütüphaneler de üzerlerine düşen görevi yerine getirmeye çalışırlar. Bu amaçla kütüphaneler, olabildiğince çok sayıda kitabın olabildiğince çok kişi tarafından okunması için çaba gösterirler. İdeal biçimde gerçekleştirilen kütüphanecilik hizmeti ile kitapların okuyucular arasında dolaşımını sağlar, okuyucu yeni yayınlardan haberdar edilir; böylece, toplumda okuma alışkanlığı bilinci de geliştirilmeye çalışılır.

Diğer taraftan bilim ve teknolojiadaki hızlı değişme ve gelişmeler birçok uzmanlık alanının doğmasına yol açmıştır. Kişilerin her uzmanlık alanında yayınlanan kitapları satın alması olanaksızdır. Hatta kişilerin kendi alanlarında yayınlanan kitapları bile satın alması olanaksızdır. Bu nedenle kişiler, mutlaka kütüphane ile bir alışveriş içinde olmak durumundadırlar. Örneğin İngiltere'de 1986 yılında kitap okuyan her 100 kişiden 33 kişi okuduğu kitabı kütüphaneden aldığını belirtmiştir (Sönmez, 1989, s. 3-5).

Sonuç olarak kütüphaneler, toplumumuzun uygarlık kervanına katılmasında önemli görev ve sorumluluklar yüklenmiş kültürel kurumlarımızdan birisidir. Bu kurumlar gençlerin 2000'li yıllara hazırlanmasında hangi işlevleri yerine getirebilirler? Aşağıdaki alt bölümde bu soru cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

2000'Lİ YILLAR VE KÜTÜPHANELER

Gençlerin 2000'li yıllara hazırlanmasında kütüphanelerin rolünden söz etmeden önce «uzay çağı», «iletişim çağı», «bilgisayar çağı» vb. adlarla anılan 2000'li yılların insan profilini çizmede yarar var.

2000'li yılların insanı özellikle öğrenme, iletişim kurma ve değer yargıları geliştirebilme becerileri bakımından günümüz insanından çok farklı olacaktır (Toffler, 1974, s. 345-347). Örneğin, 2000'li yılların insanı geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi belli bir sınıf ortamında ve bir öğretmenin yönetiminde belirli bir zamanda eğitim görmeyecek; bunun yerine, bilgisayarıyla dilediği

zaman ve dilediği süre kadar çalışmak suretiyle kendi kendine öğrenmesini gerçekleştirecektir. Geleceğin insanı bu süreç içinde yeteneklerini ve ilgilerini geliştirmenin yanısıra kendisini keşfetmeye çalışacak ve neyi, niçin, nasıl öğrendiğini bilmek isteyecektir. Başka bir deyişle geleceğin insanı, öğrenmek istediklerini ezbere değil, araştırarak, karşılaştırmalar yaparak öğrenmeye çalışacaktır (Türkoğlu, 1988, s. 9).

Yine geleceğin insanı kendisini ifade edebilen, başkalarını anlayabilen ve çevresindekilerle iletişim kurabilen bir kişide bulunması gereken niteliklere sahip olacaktır. Yani gelecekte, günümüzde yaşamını zorlanmaksızın sürdürebilen vasat nitelikli insanlar çok büyük sorunlarla karşı karşıya geleceklerdir. Aynı zamanda geleceğin insanı, sorunları tanımlayabilme, bu sorunlar için çözüm önerileri geliştirebilme ve sorunların çözümünde işbirliği yapabilme becerilerine sahip olacaktır. Bu becerilerinin yanısıra geleceğin insanı, değer yargıları geliştirebilecek ve çeşitli tercihler yapabilecektir.

Kısacası 200'li yılların insanı, nasıl öğrenilmesi gerektiğini öğrenmiş, iletişim kurma, değer yargıları geliştirme ve tercihler yapma yeteneklerini kazanmış bir kişi olacaktır.

2000'li yıllara hazırlanma çabası içinde olan günümüzün gençi gelecekte çağının bir aydını olarak toplumsal yaşama uyum sağlamak istiyorsa;

1. Nasıl öğrenileceğini,
2. İletişim kurmayı,
3. Araştırma yapmayı,
4. Değerler geliştirmeyi,
5. Tercihler yapmayı,

öğrenmiş ve bu konulara ilişkin birtakım beceriler geliştirmiş olmalıdır. Söz konusu becerileri geliştirememiş kişiler, üniversite mezunu dahi olsalar, geleceğin cahili olmaktan kendilerini kurtaramayacaklardır. Bu nedenle günümüz gençlerine bu becerilerin şimdiden kazandırılması gerekmektedir.

Kuşkusuz gençlerin bu becerileri kazanmasında da kütüphanelere oldukça önemli görevler düşmektedir. Örneğin kütüphaneler, daha çok sayı ve türdeki yayını bünyesinde bulundurarak ve esnek çalışma yöntemleri uygulayarak olabildiğince çok sayıdaki

kişiyi hizmet götürebilir. Bu suretle kütüphaneler toplumda okuma alışkanlığı ve bilincinin gelişmesine katkıda bulunurlar. Aynı zamanda bireylerin okuma ve dolayısıyla öğrenmeden zevk almaları sağlanmış olur. Öğrenmenin zevkine varan bireyler ise, çağdaş dünyada kolayca yeni bilgilere ulaşabilirler.

Diğer taraftan okur ile yazar arasındaki iletişim zincirinin bir halkasını oluşturan kütüphaneler, bireylere doğal bir iletişim ortamı sağlamak suretiyle onların iletişim yeteneklerinin de gelişmesine katkıda bulunurlar. İletişim yeteneği geliştiren bireyler ise, kendilerini daha iyi ifade edebilir ve başkalarını da daha iyi anlayarak toplumsal ilişkilerini belli bir düzeyde sürdürebilirler.

Kütüphanelerdeki çeşitli kaynakları incelemek suretiyle bilgiye ulaşan bireyler, çağdaş yaşam bakımından daha gerçekçi ve tutarlı değer yargıları geliştirebilir ve kendi yaşam felsefelerine uygun tercihler yapabilirler.

Kısacası kütüphaneler, bireylerin öğrenmeyi öğrenmesine, bir araştırmacı olarak yetişmesine, iletişim yeteneği geliştirmesine, değer yargıları oluşturma ve tercih yapma yetenekleri kazanmasına yardımcı olmaktadır.

KÜTÜPHANELER NASIL OLMALIDIR?

Ülkemizdeki kütüphaneleri daha işlevsel kılmak ve bu kurumlara çağdaş bir görünüm kazandırmak için neler yapılmalıdır? Yapılması gerekenler; A) Kütüphanelerin Fiziki Tasarımına Yönelik Öneriler, B) Yönetim ve İşleyişe Yönelik Öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir:

A. Kütüphanelerin Fiziki Tasarımına Yönelik Öneriler

1. Herşeyden önce kütüphane binaları, herkesin kolayca ulaşabileceği kentin merkezi bir yerinde olmalıdır.

2. Binalar, ortopedik özürhümlerin de kütüphaneden yararlanmalarına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmalı ve inşa edilmelidir. Örneğin tekerlekli sandalye kullanan bireylerin kütüphaneden yararlanabilmesi için önlemler alınmalıdır.

3. Kütüphane binaları, aydınlatma ve havalandırma bakımından çalışma koşullarına uygun olmalıdır.

4. Kütüphane binalarında geniş okuma salonlarının yanısıra, okuyucuların bireysel olarak yararlanabilecekleri küçük kabinler (study carrel) de olmalıdır.

B. Kütüphanelerin Yönetim ve İşleyişine Yönelik Öneriler

1. Kütüphane yönetici ve çalışanları mutlak suretle kütüphanecilik eğitiminden geçmiş kişiler arasından seçilip, istihdam edilmelidir.

2. Kütüphane personeli zaman zaman «Kütüphanecilik Hizmetleri» konusunda hizmet-içi eğitime tabi tutulmalıdır.

3. Okurlara daha iyi bir kütüphanecilik hizmeti götürülebilmesi için kütüphaneler arası eşgüdüm gerçekleştirilmelidir.

4. Kütüphanelerin çalışma saatleri daha çok sayıda okura hizmet verebilecek biçimde düzenlenmelidir.

5. Kütüphanelerde otomasyona geçme çalışmaları süratle başlatılmalıdır.

6. Kütüphane hizmetlerini daha verimli kılmak için teknoloji ürünlerinden yararlanma yoluna gidilmeli; bu amaçla, kütüphanecilik hizmetlerinin sağlanmasında bilgisayar teknolojisinden yararlanılmalıdır. Ayrıca okuyucuya, mikrofilm, mikrofiş ve fotokopi hizmeti verilmelidir.

7. Yurt içi ve yurt dışı yayınlar dikkatle takip edilmeli ve bu yayınlar süratle okuyucuların hizmetine sunulmalıdır.

8. Kütüphaneler, ilköğrenim, ortaöğrenim ve yükseköğrenim öğrencilerinin etüt salonu kimliğinden kurtarılarak birer araştırma merkezi haline getirilmelidir.

9. Kütüphanelerden nasıl yararlanılacağı konusunda toplum, gerek eğitim kurumları gerekse kitle iletişim araçları yoluyla bilgilendirilmelidir.

10. Kütüphanelerde görüntülü yayınlar bölümü oluşturulmalı, arzu eden kişilere bu görüntülü yayınlar ödünç olarak verilmelidir.

11. Görme özürlüler için yayınların ya kabartma harflerle basılmış biçimleri ya da teyp bant kayıtları bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alaylıoğlu, Ruşen ve A. Ferhan Oğuzkan. **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**. İstanbul: İnkılâp ve Aka Basımevi, 1986.
- Cumhuriyet**. 19 Mart, 19890.
- Sönmez, Taner. «İletişim Zincirinde Önemli Bir Halka: Kütüphane,» **Yayın Dünyası**. 8, 1989, ss. 3-5.
- Toffler, Alvin. **Şok**. (Çev.: Selâmi Sargut), Üçüncü Baskı, İstanbul: Altın Kitapları Yayınevi, 1981.
- Türkoğlu, Adil. «Gençliğin Eğitimi ve Sorunları», **Milliyet**. 15 Kasım 1988, s. 9.
- Yılmaz, Bülent. «Okuryazarlık ve Okuma Ahişkanlığı Üzerine,» **Türk Kütüphaneciliği**. 3, 1, 1989, ss. 48-53.