EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Sahibi
Eğitim Fakültesi Adına
Dekan : Prof. Dr. Mustafa DİKİCİ

Sorumlu Müdür
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI

Yazı İşleri Müdürü
Prof. Dr. Celal TARAKÇI

para Meredith

İÇİNDEKİLER

OKULDA STRES VE BAŞAÇIKMA TEKNİKLERİ

Ramazan ABACI*

Stres

Stres terimi bir sisteme uygulanan herhangi bir kuvvet, gerginlik ya da basıncı tanımlamakta kullanılan fizik biliminden gelmektedir (Okebukola ve Jegede; 1990). "Stres" kelimesinin tarihine göz attığımızda değişik dönemlerde farklı anlamlara geldiğini görürüz. 17. yüzyılda zorlukları, gerginlikleri, felaketleri, kederleri tanımlamakta kullanılan stres 18. ve 19. yüzyıllarda daha değişik bir anlamda kullanıldı. Stres bu olumsuz anlamından daha farklı olarak kuvvet, baskı, gerginlik ve aşırı gayret olarak tanımlanmakta idi (Adam, 1990). Günümüzde ise stres deyince ilk aklımıza gelen olumsuz bir duygudur.

Günümüzde bir çok insan için, yaptıkları iş hayatları boyunca stres kaynağı olabilmektedir. Genelde iş stresi kısa sürelidir ve üstesinden gelinebilecek niteliktedir (Greenberg, 1984). Fakat bazı insanlarda bu durum zarar verici bir durum teşkil edebilir. Tükenmişliğe neden olan stres ile ilgili olan bozukluklar veya bazı ortak belirtiler şunlardır: Kalp krizi, felç, bulaşıcı hastalıklardan çabuk etkilenme, ülser, deri ile ilgili bozukluklar, bel ağrısı, çabuk yaşlanma, çöküntü, cinsel bozukluklar, yüksek tansiyon, uykusuzluk, kas ağrıları, aşırı yorgunluk, uyuşturucu madde kullanımı ve alkol bağımlılığı (Selye, 1976) .

Yukarıda belirtilen aşırı reaksiyonlara rağmen, stres büyümenin ve gelişmenin tamamlayıcı bir parçasıdır. Ne zaman ki stres insan hayatında olumsuz etkin bir rol teşkil ederse zararlı, tahrip edici olur (Farber ve Miller, 1981).

Stresin akut ve kronik oluşumu arasındaki farkı ayırmak çok önemlidir (Selye, 1976). Akut stres etmenleri genellikle kısa sürer,fakat ani ve şiddetli bir denge kaybına neden olabilir. Bir çok durumda, bu stres etmenleri her ne kadar ciddi olsalar da kararlı bir şekilde üstesinden gelinebilir. Kronik stres ise uzun sürer, şiddetlidir ve insan hayatının her dönemini etkiler. Bazı durumlarda gerçeklik kaybolur ve gerçeklikten çok hayali durumlar etkilidir. Bu da daha çok strese sebep olur. Her iki durum da tahrip edici olabilir.

Bazı araştırmacılar stresin özellikle çalışma hayatındaki veya yakın sosyal gruplardaki çevresel yönü üzerinde dururlar (Swick, 1987).

Stresin bireyin yaşantısı üzerinde görülen başlıca etkileri şunlardır:

---

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğretim Üyesi

1. Psikolojik yapının bozulması ki bu kronik depresyon veya aşırı sinirlilik şeklinde görülür.
2. Kişide çaresizlik ve aşağılık duygusu gelişir.
3. Fiziksel ve psikolojik enerjide gözle görülür bir azalma meydana gelir.
4. Gerçekle yüzleşmekten doğan psikosomatik hastalıklar görülür.

Swick (1985) stresin bireyin kişilerarası ilişkisine zarar verebileceğini söylemektedir. Genellikle bu tür etkiler ya kişinin yapısının zayıflamaya başladığı sırada ya da grubun çalışma ve yaşam koşullarında aşırı stresli konumlara girdiği durumlarda görülür.

Jameson (1980)'ın öğretmenlik mesleğinde ele aldığı strese özgü semptomlar şunlardır:
1. Kişilerarası ilişkiler kurmada eksiklik görülmesi ve üretken olduğu insani ilişkilerinde kontrolü kaybetmesi
2. Anlamsız küçük olaylara karşı aşırı paranoya yaklaşımların görülmesi
3. Diğer insanları sürekli problem olarak görmesine sebep olan suçlama dürtüsünün gelişmesi
4. Sınıfta idareci olarak etkisinin azalması ve kişilerarası güçlüklerde genel bir artış.

Öğretmen ve Stres

Öğretmenlik stresli bir meslek midir? diye sorulsa böyle bir soruya öğretmenlerin büyük çoğunluğu "evet" diyeceklerdir. Mesleklerinin hangi yönlerinin strese neden olduğunu öğrenmek için öğretmenler üzerinde birtakım araştırmalar yapılmıştır (Dunham,1981; Kyriacou ve Sutcliffe,1978; Fletcher ve Payne 1982). Öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileri ile olan ilişkilerinin de stres yaratan faktörler arasında olduğu çıkmıştır. Bir araştırmada, deneyimli öğretmenlere, kendilerini açma becerilerini geliştirmeleri için verilen, hizmet-içi kurslarda personel arasındaki çatışmalar daha önemli bir problem olarak görülmüştür (Woodhouse, Hall ve Wooster, 1985). Amerikan kaynaklarında "Tükenmek" (burn out) terimi, oldukça popüler olmuştur (Alschuler,1984). Bu, zor koşullar altında uzun süreli öğretmenlik yapmanın etkilerini anlatan mecazi bir terimdir.

Birçok öğretmen, stres sözcüğünü rahatça kullanırken bu kelimenin ne anlama geldiğinin farkındadırlar. Bununla beraber, öğretmenlikte, stres sözcüğünü kullanmayla ilgili bazı problemler vardır. Çünkü, bu sözcük yukarıda da değinildiği gibi fizik bilimden alınmıştır ve cansız bir madde üzerine dışarıdan uygulanan kuvvetin etkisini tanımlamaktadır. Burada maddenin, ne kendisine baskı yapan nesnenin işleyişine, ne de ona karşı nasıl tepki vereceğine ilişkin herhangi bir kontrolü yoktur. Eğer bir insan bağlanıp yüksek ısıya, soğuğa ya da elektrik şokuna maruz kalırsa bu durum o insan için de geçerli olabilir.

Bu konuda 1976 yılında Selye tarafından fareler üzerinde deneyler yapılmıştır. Bu deneyde sürekli strese maruz kalındığında, vücudun stresle başa çıkmak için gösterdiği çaba sonucunda, iç organlar zarar görmekte ve hayvanlar ölmektedirler. Selye, bu durumu hayvanların "Genel Adaptasyon Sendromu" denen bir çembere girmeleri olarak tanımlamıştır. Bu durum insanlar için de geçerlidir. Selye, bu sendromu üç aşamaya ayırmıştır. Birinci aşamaya "alarm tepkisi" adını vermiştir. Bu aşamada organizma yüksek canlılık ve duygusallıkla beraber oluşan fizyolojik tepkiler vermektedir. Bunlar adrenalin salgılanması, kan basıncının yükselmesi ve kalp atışlarının artmasıdır. Daha sonra kaslar gerilir ve mideye hidroklorik asit salgılanır. İkinci aşama "direnme aşaması" dır ve bu aşamada bu fizyolojik semptomlar azalır fakat vücut hala stres kaynağıyla başa çıkmak için büyük miktarda enerji harcamaya devam etmektedir; vücudun direnci yavaşça tükenmeye başlar ve direnç azalır. İkinci bir stres kaynağı ortaya çıkarsa organizma üçüncü basamağa gidebilir. Bu basamağı Selye "tükenme basamağı" olarak adlandırılmaktadır. Bu basamak ölümle sonuçlanabilir.

Birçoğumuz kısa süreli streslerle başa çıkabiliriz ve büyük bir olasılıkla stres yaratan kaynağın ne olduğunu biliriz. Eğer bir öğrenci küstahça davranırsa sinirleniriz, fakat olaydan sonra sinirimiz azalır. Eğer, uzun süreli disiplin sağlama gibi bir görevde bulunursak, uzun süreli ve yüksek düzeyde bir uyarılma söz konusu olur. Bu durum açık bir şekilde ve her zaman vardır. Fakat yavaş yavaş kaynaklarımızı tüketmektedir. Bu durum stresle başa çıkma yeteneğimizin bozulmasına neden olabilir. Buna eğer ikinci bir stres kaynağı eklenirse, mesela ciddi bir ailevi problem gibi, sinir çöküntüsü artabilir.

Şunu vurgulamak istiyoruz. İnsanlar stres kaynaklarının etkilerine sadece pasif tepki göstermezler. Bir öğretmen, davranışını değiştirebilir. Buna bağlı olarak öğrencinin davranışlarında da değişiklik olur. Bu yeni durum daha az streslidir. Öğretmenin olaya bakış açısını değiştirmesi aynı derecede önemlidir.Bu algı değişikliği öğretmenin, bu durumun sinirlenilecek bir olay olup olmadığına karar vermesidir. Öğrencilerin gürültü yapması, sınıfta disiplinin bozulması ya da öğrencilerin bir konu üzerindeki hararetli tartışması olarak iki farklı biçimde algılanabilir. Birçok yazar (Cox, 1983; Tanner, 1976) mesleki streste transactional modeli kabul etmektedir. Bu modelde, bir durumun stresli olup olmadığına karar vermede, kişinin o durumu algılamasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Gürültü düzeyi birçok sınıfta yüksektir ve sınıfın gürültüsü hakkındaki beklentinize bağlı olarak ta stres düzeyi artar. Daha yüksek oranda bir gürültü, örneğin bir yüzme havuzundaki ya da futbol maçındaki, stresli değildir; özellikle siz buradaki yüzücülerin sessizliğini sağlamak zorunda değilseniz. Sonuç olarak, değişik durumlar, değişik öğretmenlerde, değişik düzeyde stres yaratırlar. Hırslı bir öğretmenin daha güzel, iyi mevkide ya da merkeze yakın bir okula geçmeyi son anda kaybetmesi, onun için başa çıkılması zor bir olaydır. Annesi ile çözülmemiş problemleri olan bir öğretmen için bayan müdür muavininden emir almak stresli bir

olay olabilir. Katı disiplin kuralları olan bir öğretmen için, onun izni dışındaki en ufak bir gürültü olması problem yaratacak bir olaydır. Söylediği şeyi yapmayan bir öğrenci ile karşılaştığında sinirlenmeyecek bir öğretmen yok gibidir. Stresten rahatlamada aşağıdaki egzersiz olanak verecektir.

*Bu egzersiz grup olarak yapılabilir. Grup halka olur ve her birey "A" ve "B" şeklinde bir harf alır. Bireylerden gözlerini kapamaları ve meslek hayatlarında şimdiye kadar etkisinden kurtulamadıkları ve kendilerinde olumsuz bir iz bırakan geçmişteki bir olayı düşünmeleri istenir. Bu olumsuz olayın, bir meslektaşıyla kendi arasında olması gerekmektedir. Üç dakika sonra herhangi birisinden başlanılır. İlk kişi "A" (kimin olacağı önemli değil ama isteyenden başlanılır) sağındaki arkadaşı "B" ye olayı anlatır. Sağındaki arkadaşı "B", kızgın olduğu kişinin yerine geçecektir. "A" nın görevi "B" yi kızdığı meslektaşı gibi görüp bütün kızgınlığını yaşamasıdır. Burada "B" kişisine önemli görevler düşmektedir. İlk turda "B" kişisi tamamen "A" yı kızdırmaya yönelik tepkilerde bulunacak. Örneğin "A" kişisi: "Hatırlıyor musun sen bana geçen yıl bir tenefüste, öğrencilerin de duyabileceği yüksek sesle, 'hala o oyunu öğrenemedin mi?' deyip beni aptal durumuna soktun. Bunu niye yaptığına hala bir türlü anlam veremiyor ve kendimi için için yiyorum."
"B": "sen zaten aptal birisisin onun için yaptım" türü "A" yı daha da kızdırmaya yönelik cevap verecek. Buradaki amaç "A" yı kızgınlıkta en son noktaya ulaştırıp bütün kızgınlığını yaşamasına olanak vermektir. İlk turda her bireye 5-6 dakika süre verilecektir.

İkinci turda ise "A", aynı olayı tekrar anlatacak ya da yaşayacak, fakat "B" nin rolü tamamen değişecektir. Bu defa "B" tamamen uzlaşmacı, yaptığından pişman ve birinci uygulamanın aksine daha akılcı bir görüntü çizecektir. Örneğin yine "A": "Hatırlıyor musun sen bana geçen yıl bir tenefüste, öğrencilerin de duyabileceği yüksek sesle, 'hala o oyunu öğrenemedin mi?' deyip beni aptal durumuna soktun. Bunu niye yaptığına hala bir türlü anlam veremiyor ve kendimi için için yiyorum." demiş olsun. "B" ise;"gerçekten özür dilerim. Aslında ben o gün müdüre kızgındım, ne dediğimin farkında değildim" şeklinde cevaplar verecektir.

Strese karşı vücudun verdiği tepkinin, sözel tartışmadan ziyade, fantazi ve çizim kullanılarak daha kolay ifade edildiği gözlenmiştir. Bunun sebebi, çoğu zaman vücudumuzun verdiği tepkilerin ince ayrıntılarının farkında olamayışımızdır. Aynı sebepten dolayı, farkında olmadan da stresin vücudumuz üzerindeki etkisi artar ve hastalığa yakalanabiliriz.

Bunun içinde aşağıdaki alıştırma uygulanabilir:
*Öğretmenlere son öğretmenlik deneyimlerini hatırlamalarını söyleyin. Bu deneyimleri çok kısa bir süre bile olabilir. Onlardan özellikle stresli buldukları iki olayı yazmalarını isteyin. Bu olaylardan birisi öğrencilerle, diğeri de meslektaşları ile ilgili olsun. Daha sonra onlara şu komutları okuyun: "Gözlerinizi kapayın, üç

kere derin nefes alın ve rahatlayın (bekle). Şimdi birinci stresli olayı hatırlayın. Olayı yaşayın fakat kendinizi olaya dahil etmeyin (bekle). Ne oluyor? Ne yapıyorsunuz? Ne konuşuluyor? (bekle). Şimdi vücudunuzdaki değişikliği hissedin. Hislerinizi yoğunlaştırın (bekle). Şimdi gözlerinizi açın ve vücudunuzun bu stresli duruma nasıl tepki gösterdiğini yazın". Bu işlemi ikinci stresli olay için de tekrarlayın.

Gruba, altışarlı olarak ayrılmalarını söyleyin. Fakat bunu sessiz olarak yapın ve onların egzersiz sonuna kadar sessiz olmalarını sağlayın. Her gruba renkli kalemler ve yaklaşık bir insan boyunda boş bir duvar kağıdı verin. Her gruptan bir kişiye vücudunun dış hatlarının çizilebilmesi için kağıdın üzerine uzanmasını söyleyin. Daha sonra gruplara, strese karşı vücutlarının verdiği tepkileri çizmelerini söyleyin. Sessiz olmak kaydıyla birlikte çalışabilirler. Çizme işlemi bittikten sonra yine sessizce (hareketlerle) gruplara, çizdiklerini duvara asmalarını söyleyin ve beş dakika süreyle ona bakmalarına izin verin. Daha sonra gruplarla deneyimleri sözel olarak tartışın.

Holmes ve Rahe (1967) "Schedule of Recent Experience" isimli çalışmalarında, hayatımızdaki önemli olayların bir çoğunun tamamen stresli olduğunu vurgulamışlardır. Mesela, eşin ölümü, işini kaybetmek veya eve icra gelmesi gibi.....Hatta bu stresli olaylar içinde olumlu olanlar da vardır. Bunlar; evlenmek, çocuk sahibi olmak, terfi etmek, tatile gitmek gibi. Yaş gününü kutlamak yada çocuğunuzun evlenmesini bile stresli olaylar kategorisine almışlardır. Değişik olaylar, değişik düzeyde stres yaratırlar. Fakat bu olayların birkaçında yüksek puan alan bireylerin ilk 18 ay içerisinde ciddi bir hastalık geçirme yüzdeleri çok yüksektir.

Öğretmenlik stresi ile hastalık arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kurmak olanaksızdır. Öğretmenlerden alınan, stresle ilgili semptomlar çok belirsiz ve geneldir. Kyriacou ve Sutcliffe (1978)'nin öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada stresin temel belirtilerinin "tükenmişlik" , "hayalkırıklığı" ve "gerginlik" olduğu ortaya çıkmıştır. Eğer bu tükenmişlik, hayalkırıklığı ve gerginlik uzun süre devam ederse, öğretmenler Selye'nin direnç aşamasına gelebilirler. Bu aşamada hastalık ve fiziksel zarar görme riski artar.

Amerikan literatüründe "tükenmişlik" terimi, duygu yüklü bir atmosferdeki insanlarla sürekli ilişkide bulunmanın psikolojik sonuçları olarak tanımlanır. Schwab (1983) bu konuda bir araştırma yapmıştır ve üç önemli semptom tanımlamıştır. Bunlar; duygusal tükenmişlik, öğrencilere karşı negatif tutumlar ve işteki başarma duygusunu kaybetmedir. Bunun sonucunda öğretmenlikten ayrılma, hastalanma, içki kullanımında artış ve daha fazla ailevi problemler ortaya çıkmaktadır.

Bu nedenle, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerinin bakış açısına göre öğretim ortamındaki stresi azaltmanın bir yolunu bulmak önemlidir. Bu konuda birkaç girişim yapılmıştır. Bunlardan bazıları;

1. Eğitim sistemini değiştirmek
2. Bir birey olarak öğrencilere ve personele karşı tutum değiştirmek
3. Durumlar karşısında duygusal tutum değiştirmek
4. Olaylara bakış açısını değiştirmek
5. İnsanlararası ilişkiler becerilerinin kazandırılması

1. Eğitim sistemini değiştirmek

Bir öğretmenin eğitim sistemi ya da kendi okul organizasyonu üzerinde etkili olma ihtimali çok azdır. İngiltere'de okulun işleyişine, personelin demokratik olarak katılımı gibi bir kural sözkonusu değildir. Leicester Bölgesinde tanınmış bir okul olan Countesthorpe Lisesi 'ndeki demokratik yapı son zamanlarda müdür tarafından bozulmuştur.Aslında İngiltere'deki okullar başöğretmen tarafından otokratik olarak yönetilmektedir. Bu başöğretmen ise oldukça özerktir. Okul personelinin, okul yönetiminde söz sahibi olma hakkı, bu başöğretmenin davranışlarına bağlıdır. Bizim ülkemizde ise şu anda olanaksızdır.

Iwanicki (1983) tarafından bu konuda bir model önerilmiştir. Bu modele göre okuldaki organizasyon öyle düzenlenmiştir ki, bu düzen okullardaki stresi en aza indirgeyecek şekildedir. Bunlar;

(i). personel tarafından da kabul gören açık hedeflerin bulunması
(ii). personel arasındaki iletişimin akışında bozukluğun olmaması,
(iii). baskıdan daha çok güçlerin ortak olarak kullanımında, olanaklar ölçüsünde eşitlik sağlanması
(iv). personelin organizasyonun işlemesine ve gelişmesine katkıda bulunmaya istekli olması.

Okul organizasyonunun her düzeyinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi, özellikle engellenmeyle başa çıkma, stresle başa çıkmada, önemli bir rol oynamaktadır.

2. Bir birey olarak öğrencilere ve personele karşı tutum değiştirmek

Bir birey olarak öğretmen, okulun işleyişi konusunda söz sahibi olmadığını hissedebilir. Fakat, genellikle sınıf içindeki davranışlarında oldukça özerk bir duruma sahiptir. Bu söz sahibi olamamasının boyutları, öğretmenlerin öğrencileriyle ve diğer personelle olan ilişkilerinin stres boyutunu belirler.

Nottingham'da bir araştırma hizmet-içi eğitimle birleştirilmiş ve öğretmenlikte stresin nasıl azaltılacağına dair oldukça açık sonuçlar elde edilmiştir (Woodhouse, Hall ve Wooster, 1985). Yapılandırılmış beceriler eğitimi, açık ve küçük grupta yapılmıştır. Küçük grupta davranıştaki değişikler pratik olarak uygulanmıştır. Yaşanan durumlara daha yaratıcılık verebilmek için değişik fantazi türlerinden

bahsedilmiştir. Bu çalışma öncesinde 90 öğretmenden, okulda onlarda stres yaratan olayları not etmeleri için bir günlük tutmaları ve her olayda aşağıdaki durumların nasıl olduğunu yazmaları istenmiştir. Bunlar;

(i). verdiğiniz tepki,
(ii). sonuç,
(iii). onun yerine yapabileceğiniz mümkün olan alternatif davranışlar,
(iv). olaydan sonra hissettikleriniz.

Öğretmenler tarafından kaydedilen 327 stresli olayın 187'sinin öğrencilerle, 140'ının diğer personelle (öğretmenlerle) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle olan olayların dörtte üçü ya ceza, azar ya da ceza tehditi içermektedir. Beklenmedik bir şekilde, diğer personelle olan olayların üçte biri yine cezayla ilgilidir ve özellikle genç personele yönelik cezalardır. Cezalar kısa süreli çözüm sağlayabilmektedir. Fakat stresi arttırmakta; kişilerarası ilişkileri bozmakta; dışlanma, kaygı ve bireylerin zarar görmesine neden olmaktadır. Hizmet-içi kurslarda, problemli durumlara karşı farklı cevaplar vermeyi cesaretlendirme amaçlanmaktadır. Öğretmenlerle iletişimlerinde daha açık olmaları ve kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilmeleriyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır.

Benzer bir günlük bu kursun devamında da tutulmuştur ve 42 öğretmenle hemen bir görüşme yapılmıştır. Bunlardan 40 tanesi verdikleri cevaplarda, işlerinde diğer insanlara karşı daha açık olduklarını belirtmişlerdir. Streslerinde azalma olduğunu ve ilişkilerinde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan bütün öğretmenler açık ve küçük grubun öğrenmeyi kolaylaştırdığını, fakat aynı zamanda da bu grubun kendi içinde stresli olduğunu belirtmişlerdir. Buradan çıkan sonuç şudur: Stresle başa çıkmayı öğrenmek, yine stresli bir ortamda mümkün olmaktadır. Fakat destekleyici bir ortamda eski alışkanlıklar terkedilerek yenileri kullanılabilir.

3. Durumlar karşısında duygusal tutum değiştirmek

Eğer siz zor bir durumdaysanız ve size "sakin ol" gibi bir öğüt veriliyorsa genellikle bunun çok yardımcı olmadığı ortaya çıkmıştır. Çünkü büyük çoğunluğumuz duygusal tepkilerimizi bu derece kontrol edemeyiz. Sadece dışarıya karşı tepkimizi ya da davranışımızı kontrol edebiliriz. Fakat içeride çalkalanma devam edecektir. Daha önce de vurgulandığı gibi, içinizdeki stres tepkileri devam ederken, kendi kendinize sakin olmanızı ve rahatlamanızı telkin etmeniz pek sağlıklı olmayacaktır.

Duygusal tepkilerimizi azaltacak biofeedback, yoga, meditasyon ve rahatlama gibi birtakım eğitici teknikler vardır. Bütün bunların vücudu rahatlatmada benzer etkileri bulunmuştur. Rahatladığımızın en iyi işareti derinin yüzeyindeki karıncalanmadır; özellikle de yüz ve ellerde. Bunun nedeni damarların genişlemesiyle kanın vücudun deriye yakın damarlarında dolaşımının artmasıdır.

Biofeedback kan basıncı, nabız atışı, avuç içlerinin terlemesi, kasların gerginliği veya beyindeki elektriksel aktivitenin düzeni gibi duygusallığın bir çizelgesinin alınmasıdır (Brown, 1975).

Yoga ve meditasyon ancak iyi bir öğretmen eşliğinde yapılmalıdır. Çünkü bu iki teknikle ilgili tehlikeli durumlar sözkonusudur. Bir personel grubuna öğle yemeğinde ya da okuldan sonra nasıl rahatlanılacağını öğretmek için uzman bilgisine gerek yoktur. Ayrıca ergenler de rahatlama programına katılmaktan zevk alacaklardır.

Rahatlama becerisine sahip olmak genel sağlığınız için yardımcı olacak ve belki de diğer insanlarla ilişkilerinizi düzeltebilecektir. Bir okul içinde, öteyandan sizin davranışlarınızın altında belki de temel neden olarak stres yatmadığı için rahatlama tekniği geçici bir çözüm sağlayacaktır.

4. Olaylara bakış açınızı değiştirmek

Stres, karşılaşılan her durumda, o durumu nasıl algıladığımıza bağlıdır. Bu nedenle o durumu algılayışımızı ya da bakış açımızı değiştirirsek stresi de azaltmış oluruz. Fakat algılarımız kolay değişmezler; özellikle de birtakım güçlü duygusal şartlanmalarla bağlantılılarsa. Eğer bir öğrenci kendisine söylenen şeyi yapmayı reddederse, bu, öğretmenin benlik kavramını zedeleyebilir, kaygı ve utanma duyguları yaratabilir. Diğer bütün meslektaşlarının bu öğrenciden aynı cevabı aldığını bilmek ise pek yardımcı olamayacaktır. Çünkü bir öğretmenin sınıfta bulunduğu sırada bir öğrencinin nasıl davranması gerektiği ile ilgili olarak ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin açık beklentileri vardır.

Hatta duygusal bozukluğu olan öğrencilerin okutulduğu okullarda bile öğrenciler, bu beklentilerin gerçekleşmesi için aynen normal okullardaki öğrenciler gibi davranmaya zorlanmaktadırlar (Hall ve Hall, 1984).

Durumları algılamamız güçlü bir şekilde üzüntü tarafından pekiştirilir. Düşünceler kafamızın içinde dolaşır durur. Ne olmalıydı? Kötü şeyler nasıl oldu? ve neden bazı şeyler kötü gidiyor?

Fisher (1984) gelecekteki olaylarla ilgili, kabul edilebilir miktarda zihinsel çağrışımların, gelecekteki birtakım olası olayları tahmin etmek için yararlı olabileceğini vurgulamaktadır. Öteyandan yoğun üzüntünün iş stresinin en önemli kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. "Okul gezisinde çocukları kontrol edebilecek miyim?" "Müdür, bölüm başkanı ya da dekan beni neden görmek istiyor?" "Eğer matematik öğretmenine boş ders saatlerinin doldurulduğunu söylersem bana bağırır mı?"

Gelecekteki olayları daha korkunç hale getirmek kolaydır ve mümkün olan en kötü olayı zihinsel olarak çağrıştırabiliriz. Birçok kere bu hayal edilen korkularla gerçek yaşananların bu kadar problemli olmadığı ortaya çıkmıştır.

5- İnsanlararası ilişkiler becerilerinin kazandırılması

Bir çok araştırmacı insanlararası ilişkilerin bozuk olmasını stres kaynağı olarak görmüştür (Caplan, 1964; Woodhouse, Hall, Wooster, 1985; Woodhouse, 1985). Nottingham' da insan ilişkileri kursuna katılan 84 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada deney grubunun, .01 düzeyinde anlamlı olarak, kontrol grubuna göre stres düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir.

Stresle başa çıkmak için buradaki beş yaklaşımı kullanabilmek hayatınız üzerinde bir dereceye kadar kontrol sağlamanıza yardım eder. Eğer işinizi değiştirebilecek durumdaysanız yaşamınızın üzerinde oldukça kontrol sahibisiniz demektir. Bu belki de okulun karar mekanizmasında önemli bir rol oynadığını hisseden öğretmenlerin aynı zamanda işlerinden de yüksek düzeyde memnun olmalarının nedenidir. Eğer kurumunuzu yönlendirmedeki her girişiminiz engelleniyorsa, bakış açınızı değiştirmek, rahatlama tekniklerini öğrenmek ve uygulamak gibi geçici aktivitelerle kendinizi sınırlayabilirsiniz.

Kyriacou & Sutcliffe (1979) ve McIntyre (1984) tarafından öğretmen stresi ile kontrol odağı arasında ilişkiyi ölçen bir anket hazırlanmıştır. Burada yüksek düzeyde stres gösteren öğretmenlerin kendi hayatları üzerinde daha az kontrolleri olduğu ortaya çıkmıştır. Miller bu konuda oldukça kontrollü deneyler yapmıştır ve şunu vurgulamıştır: Bir ortamı kontrol edebilmek, onu daha tahmin edilebilir hale getirir ve sonuç olarak daha az stres yaratır. Öğretmenlerdeki stres düzeyini ortaya çıkarmak için anket kullanılması tartışılmaya açıktır. Smilansky (1984) "iyi öğretmenlerin" daha yüksek düzeyde stres gösterdiklerini bulmuştur. Bu bir zayıflık işareti olsa bile, belki de işleri konusunda kendine güvenen öğretmenler daha çok stres belirtileri göstermeye istekli olabilirler.

Öğretmenlik ortamında daha çok kontrolün olmasıyla stres azalması arasındaki ilişki daha açık bir şekilde Woodhouse, Hall ve Wooster (1985) tarafından açıklanmıştır. Burada öğretmenler stresli olduklarını belirttikleri durumlarda, bu durumlara değişik alternatifler yaratacak cevaplar vermeleri için desteklenmiş ve bu durum onlara sağlanmıştır. Daha çok seçeneklere sahip olmaları, genel olarak kendi yaşamları üzerinde daha çok kontrolleri olduğunu algılamalarına ve aynı zamanda öğretmenliği daha az stresli bulmalarına neden olmuştur. Aşağıdaki alıştırma stres yaratan öğretmenlik durumlarında ne derece kontrol sahibi olduğumuzu belirtme fırsatı verecektir.

*Öğretmenlik deneyimlerinizi hatırlayın, dört stresli olayı düşünün; bunlardan ikisi öğrencilerle, ikisi meslektaşlarınızla ilgili olsun. Bu olayları yapabildiğiniz kadar somut bir şekilde aşağıdaki form üzerinde tanımlayın.

	1	2	3	4
Olay				
Gösterdiğiniz tepki				
Sonuç				
Olayın nedeni				
Gösterebileceğiniz mümkün olan diğer tepkiler				
Kısa ve uzun süreli duygusal tepkileriniz				

Şimdi grupları bölün ve gruptaki her bireyin tanımladığı olayı tartışması için 5 dakika müsade edin. Olası alternatif cevaplar bölümüne özellikle dikkat edin.

Şimdiye kadar vurgulamak istediğimiz, duygusal olarak uyarılmak stres yaratır ve bu zararlıdır. Şu anda gerçek olan bir kanı vardır. Bu, vücudun herhangi kullanımı onun tükenmesine, yorulmasına katkıda bulunmaktadır. Öte yandan, sağlımızı korumak için mümkün olduğu kadar aktivitede bulunmalıyız. Eğer uzun süredir herhangi bir faaliyetimiz yoksa, bizi uyaracak durumlar ararız. İnsanlar değişik uyaranlara değişik tepkiler verirler. Bazı insanlar heyecanlı hayatı tercih ederken, diğerleri sakin olanı tercih ederler.

Stres devamlı ise ve özellikle bir üzüntü nedeniyle varsa problem artar. Öğretmenliğin duygusallığıyla birleştiğinde ve problemlerle etkili bir şekilde başa çıkılabildiğinde, belirli bir düzeyde stres oluşacaktır ve aynı zamanda öğretmenliği daha tatmin edici bir faaliyet durumuna getirecektir.

Rahatlama

Sadece okulun giriş kapısındaki çocukların görüntüsü bile dişlerinizi sıkmanıza neden olabilir. Sonra, bağırmak için kendinizi hazırladığınızda, çeneniz gerginleşir. Bir meslektaşla olumsuz tartışma esnasında veya yumruğunuzu sıkmış ve karşınızdaki öğrenciye vurmamak için direnirken boynunuz geriye doğru çekilir. Bu gerginlik gün boyunca birikir ve akşam eve gittiğinizde de devam eder.

Tehlike anında, kaslardaki gerginlik vücut tarafından verilen doğal bir tepkidir. Vücut ya tehlikeden kaçmak ya da onunla döğüşmek için harekete geçer. Birçok öğretmenlik ortamında, sık sık tehlikeler vardır; bunlar genellikle benlik-özsaygısına, nadiren de fiziksel güvenliğe yöneliktir. Uzaklaşmak ya da zarar vermek nadiren uygundur. Bu durumda öğretmen ne kaçabilir ne de döğüşebilir, donmuş durumdadır. Böylece gerginlik devam eder. Stresli bir ortamda duygularınızın ifadesi, kasların gerginliğinin ortadan kaldırılmasıyla uygun bir şekilde anlatılabilir. Bazılarımız rahatlamayı öğrenebiliriz.

Benson (1976) kassal gerginliğin azaltılmasını "rahatlama tepkisi" terimini kullanarak tanımlamıştır. Bu, "kaç ya da döğüş" durumunda olan olayların tersidir. Sempatik sistemin baskınlığından parasempatik sistemin baskınlığına doğru bir eğilim sözkonusudur. Kassal gerginliğin azalmasının yanısıra soluk yavaşlar, kalp atışı ve kan basıncı azalır. Kan, kaslardan daha çok, deri gibi, vücudun yüzeysel bölgelerinde daha çok dolaşmaya başlar. Bu da ellerde ve yüzde karıncalanma hissi uyandırır. Beyin dalgaları düşünme ve hareket sağlayan Beta dalgalarının baskınlığından, rahatlamada, hipnozda ve meditasyonda da oluşan yavaş Alpha dalgalarının baskınlığına yönelir.

Bireylerin veya grupların rahatlamalarını sağlayan bir çok sözel yol vardır (Mason, 1980). Bunlar vücutta neler olduğunu hissettirme veya bir fantazi kullanma olabilir.

Burada vücuttaki olayların "şimdi ve burada" (here and now) esasına göre farkında olma konusu üzerinde durulacaktır. Sözelleştirme, rahatlama hakkında birtakım telkinleri anlatmada yardımcı olsa da, derin ve yavaş sesi içerse de çok önemli değildir.

Burada rahatlamanın iki formu hakkında bilgi verilecektir. Bunlar yumuşak bir zemin üzerinde sırtüstü en iyi şekilde yapılabilenler ve devamında ayaktayken nasıl rahatlanılacağını anlatan telkinleri içerenler olacaktır. Bu sonuncusu tipik öğretim ortamı için uygundur. Rahatlama için normal pozisyon, yere sırtüstü uzanıp kolları vücuda yapıştırmadan hafif açılı, avuçiçleri yukarı doğru, bacaklar hafif açık, ayaklar rahat ve dışarıya doğru çevrilmiş olandır.

Aşamalı rahatlama vücudun değişik bölümlerinde, özellikle kaslarda dolaşmayı içerir. Aşamalı rahatlama vücudu dolaştıkça kasların kasılmasını ve gevşemesini aktif bir şekilde sağlar.

*Rahatlama için uygun bir pozisyon alın. Üç kere derin ve yavaş nefes alın. Daha sonra nefesinizin doğal ritmine dönmesine müsaade edin. Gözlerinizi kapayın ve boynunuzla omuzlarınızın birleştiği çizgiye dikkatinizi verin. Bu bölgedeki gerginliğin yumuşamasına izin verin. Nefesinizi verdikçe gerginliğin nefesinizle beraber uzaklaştığını hissedin. Omuzlarınızın rahatlamasına izin verin.

Şimdi bu rahatlama hissinin sırt kaslarınız boyunca aşağıya doğru inmesine izin verin. Gerginliği nefesinizle dışarı atın.

Şimdi rahatlamanın sırtınızın alt bölümündeki aşırı çalışan kısa kaslarınıza doğru indiğini hissedin. Gerginliği nefesinizle dışarı atın. Sırtınızdaki kavisin azalıp sırtınızın yere iyice yapıştığını hissedin.

Rahatlığın kalçalarınıza doğru yayılmasına izin verin. Tüm kalça bölgenizin rahatladığını hissedin. Bacaklarınız kalçalarınızdan itibaren rahat. Gerginliği nefesinizle dışarı atın.

Şimdi rahatlığın bacak kaslarınız boyunca yayılmasına izin verin. Gerginliğin nefesinizle beraber azaldığını ve bunun rahatlığını hissedin.

Şimdi dizlerinizin her yerinin rahatladığını hissedin ve rahatlamanın ayaklarınıza doğru yayılmasına müsade edin. Ayaklarınızdaki rahatlığı hissedin, iyice rahatlamalarına olanak verin ve şimdi hiçbir şey yapmayın.

Şimdi omuzlarınıza geri dönün ve omuzlarınızdaki rahatlamayı hissedin. Rahatlamanın kollarınızın üst kısmındaki güçlü kaslara doğru yayılmasına müsade edin. Kollarınızın üst kısmı rahatladıkça gerginliği nefesinizle dışarı atın.

Rahatlamanın dirseklerinize ve kollarınızın alt kısmına doğru yayılmasına müsade edin. Ön kolunuzdaki gerginliğin nefesinizle beraber azaldığını ve rahatladığını hissedin. Rahatlamanın bileklerinize doğru yayıldığını hissedin. Avuçiçlerinizdeki ve parmaklarınızdaki gerginliği nefesinizle dışarı atın. Hiçbir şey yapmadan kollarınızın yerde serbest olmasına müsade edin.

Şimdi boynunuzdaki rahatlamayı bir kez daha hissedin ve rahatlığın başınıza doğru yayıldığını hissedin. Yüzünüzdeki gerginliğin nefesinizle azaldığını hissedin. Rahatlığın alnınıza yayıldığını hissedin. Yüzünüzdeki kasların rahatlamasına izin verin, çenenizdeki gerginliğin azaldığını hissedin. Dilinizin ağzınızın içinde sarkmasına izin verin. Başınızın ağır bir top gibi yerde olmasına müsade edin.

Bir grubun derin bir şekilde rahatlaması için değişik yollar vardır. Aşağıdaki bir örnektir.

Şimdi dikkatinizi tekrar nefesinize verin ve biraz daha derin nefes alın ve tekrar ayaklarınızı ve parmaklarınızı hissedin, fakat rahatlama hissinizi kaybetmeyin ve daha sonra bu olduğunda her yanınızı iyice gerin ve yavaşça tekrar oturma pozisyonuna dönün.

Gruba telkin veren kişi bu olay bittiğinde hala hipnoz gibi trans halinde olanların olup olmadığına bakar, eğer varsa bileklerinden sıkarak uyanmalarını sağlar.

Rahatlama konusunda ikinci yaklaşım Luthe ve Schultz (1965) tarafından geliştirilen Autogenic eğitimdir.

* Rahatlamak için uygun pozisyon alın. Üç kere derin nefes alın ve gözlerinizi kapatın. Dikkatinizi sağ kolunuza verin ve şunu tekrar edin: "Sağ kolum ağır. Sağ kolum ağır." Daha sonra dikkatinizi sol kolunuza verin ve şunu tekrar edin: "Sol kolum ağır. Sol kolum ağır." Şimdi dikkatinizi sağ bacağınıza verin ve şunu tekrarlayın: "Sağ bacağım ağır. Sağ bacağım ağır." Aynı işlemi sol bacak için tekrarlayın. Şimdi boyun ve omuz bölgenize dikkatinizi verin ve şunu tekrar edin: "Boynum ve omuzlarım ağır." Şimdi sırtınızdaki kaslar için şunu tekrarlayın: " Sırtım ağır."

Şimdi sağ kolunuza dönün ve kendi kendinize şunu tekrarlayın: "Sağ kolum sıcak, rahatlamış ve kaslarım gevşek." (Aynı işlemi diğer bölgelere de sırayla uygulayın.)

Şimdi şunu tekrar edin: "Bütün vücudum sıcak ve ağır; kaslarım gevşemiş ve yere uzanmış." (İşlem bittikten sonra grubu tekrar uyandırın.)

Bu teknik son derece monoton, çok tekrarlı bir tekniktir. Fakat şimdi bahsedilecek olan daha çok yaratıcılığa olanak tanır. Bu teknik, Bandler ve Grindler tarafından

populer hale getirilmiş, hipnotist Milton Erickson'a ait bir tekniktir (Erickson ve Rossi, 1980).

*Rahatlama için uygun pozisyon alın. Üç kere derin nefes alın ve gözlerinizi kapatın. Şu anda muhtemelen odanın dışındaki seslerin farkındasınız - nefesiniz genişliyor ve diyaframınız büzüşüyor - vücudunuz kendi kendine nefes alıyor. Şimdi, hareket ettikçe teninizin maruz kaldığı ısıyı ve hava temasını hissedin. Nabız atışınız yavaşlıyor, kanınız daha yavaş akıyor. Kılcal damarlar genişliyor ve vücudunuzdaki karıncalanmayı hissediyorsunuz.

Ve şimdi kaslarınız gevşiyor; odanın içindeki kokuyu hissedin. Kaslarınız ısınıyor, ağırlaşıyor, ve rahatlıyor. Ağzınızdaki tadı ve ıslaklığı hissedin. Gerginliğiniz azalıyor, rahatlamanız artıyor ve iç organlarınızı koruyan kaslarınız gevşiyor.

Giysilerinizin vücudunuza, vücudunuzun da yere yaptığı basıncı hissedin. Zeminin orada bitmediğini bilerek daha derine, derinlere, dünyanın merkezine doğru inin. Buranın rahatlamak için güvenli bir yer olduğunu bilin. Rahatlamanın sınırlarını keşfedin, daha önceden bilmediğiniz rahatlama sınırlarının daha derinlerine inmeye çalışın. Rahatlamayı iliklerinizde, hücrelerinizin çekirdeklerinde hissedin. Rahatlama - yeniden canlanma - iyileşme - değişim- vücudun bütün sistemlerini yeni bir simetride dengeye sokmadır.

Bu son teknikte, rahatlayan kişiye duyusal uyaranlara dikkat etmesi söylenir. Bu, rahatlama ile ilgili telkinlere itaat etmesi için kişiye güven verir. Buradaki "rahatla ve kendini bırak" ve "daha derinlere in" gibi telkinler hipnoz esnasında vurgulanarak okunur.

Her ne kadar bu telkinler günlük konuşmalarda geçse de, bu amaçla kullanılmaz. Eğer bir öğretmen olarak, "yaramazlık etmeyin", "ortalığı karıştırmayın" gibi telkinler kullanırsanız, öğrenciler farkında olmadan "yaramazlık" ve "karıştırmayın" kelimelerini duyar ve buna göre davranırlar. Bu yüzden mümkün olduğu kadar söylediğinizin olumlu yönünü vurgulamaya çalışın.

Öğretmen sık sık uzanıp rahatlayacak bir konumda olmadığından, aşağıdaki telkinler ayaktayken rahatlama ile ilgilidir. Bunu da grup içinde uygulamak yararlıdır. Böylece kişiler birbirlerine kendi durumları hakkında bilgi verirler.

* Ayaklarınız ve omuzlarınız paralel olacak şekilde ayakta durun. Dizler kilitlenmesin ve kalçalar gevşesin. Dizlerinizi çok az bükün. Ellerinizin üstü öne bakacak şekilde kollarınızı sarkıtın. Kürek kemiklerinizin arasındaki kaldırma hissini duyun. Omuzlar dışarıya ve aşağıya doğru genişlesin. Kalçanızın omuriliğinize asılı olduğunu hissedin. Şimdi başınızın bir iple asıldığını hayal edin. Böylece boynunuz uzar ve çeneniz hafifçe içeri sokulur. Yüzünüzü, çenenizi ve ellerinizi rahatlatmak için yavaş ve derin bir şekilde diyaframdan nefes alın.

Zor ve disiplin gerektiren ortamlarda bunu uygulamak güçtür ve hemen akla gelmesi olası değildir. Güvenli bir ortamda uyguladıktan sonra bu telkinleri zor bir derste kullanmayı deneyin ve nasıl etkili olduğunu görün.

Vücudunuzun bazı bölümlerindeki gerginliği kontrol etmek için bazı anahtar kelimeleri bilmek yararlı olacaktır. Mesela "nefes, yüz, boyun, omuzlar, eller, bacaklar v.s.". Bu stresli bir ortamı daha da kötüleştiren otomatik tepkinin verilmesini geciktirir ve aynı zamanda da rahatlığı gün boyunca devam ettirir. Uzmanlar rahatlama ve stres kontrolü seanslarının öğle saatinde ya da okuldan sonra uygulanmasını önerirler. Bu pasif rahatlama türleri iyi bir başlangıçtır. Bireylerin kazançları şudur: Bireylere etkili iletişim ve engellenmeyle başa çıkma becerilerini uygulama ve stres deneyimlerini kullandırma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu kendilerini açmalarını kolaylaştırmaktadır.Stres kontrolüyle ilgili yaklaşımlar öğrenciler için de önemlidir. Bu nedenle bazı sosyal ve kişisel eğitim programlarına bu rahatlama türleri dahil edilmiştir. Bu uygulamalar tenefüs aralarında ya da derslerin bitiminde yapılabilir.

ÖZET

Hiç şüphe yok ki, birçok öğretmen, mesleğini stresli olarak görür. Stres, öğretmenin içinde bulunduğu ortamı algılayışına bağlıysa da öğrencilerin, velilerin ve meslektaşlarının beklentilerinin baskısı daha güçlüdür. Uzayan stresin aşırı psikolojik etkisi hastalığa yol açar ve bu da rahatlama eğitimi ve iletişim becerilerini geliştirme şeklinde uygulanan stres azaltma eğitiminin önemini vurgular. Bu, öğretmenin kendi stres düzeyini daha etkili şekilde kontrol etmesine yardımcı olur.

Eğer stres, öğretmenin ortamları algılamasına bağlıysa, ortamın birey tarafından nasıl oluşturulduğu önem kazanır. Strese karşı duygusal tepki en klasik olanıdır. Bu duygusal tepkisini değiştirme yeteneği bireydeki iç kontrol odağının gücünü yansıtır. Stres, benlik kavramının tehdit edildiği ortamda oluşur ve hastalık, daha ileri seviyedeki uyarmalara karşı bir savunma olabilir.

Rahatlama, ortamlara karşı şartlı psikolojik tepki verir. İletişim becerileri, özellikle duygu ifade eden ve yüzleşmeyle ilgili olanlar, stresin azalmasında önemli rol oynar. Bu iletişim becerileri en iyi grup içinde kazanılır.

KAYNAKÇA

Adams, J. (1990). *Stress: A New Positive Approach.* New York. Sterling.

Alschuler, A.S. (1984). *Teacher Burnout.* Washington, D.C.: National Education Association.

Benson, H. (1976), *The Relaxation Response*, London:Tavistock.

Brown, B.B. (1975), *New Mind, New Body*, New York: Bantam Books.

Cox, J. (1983), *Stress*, London: Macmillan.

Dunham, J. (1981), Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 23,3.

Erickson, M.H. and Rossi, E.L. (1980), *Experiencing Hypnosis: Therapeutic Approaches to Altered States*, New York: Irvington.

Fisher, S. (1984), *Stress and the Perception of Control*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Fletcher, B.C. and Payne, R.L. (1982), Levels of reported stressors and strains amongst school teachers: some UK data. *Educational Review*, 34,3.

Greenberg, S.F. (1984), *Stress and the Helping Professions*. Baltimore: Paul H.B. Publishing Co.

Holmes, J.H. and Rahe, R. (1967), *Schedule of Recent Experience*, Department of Psychiatry: University of Washington, School of Education.

Iwanicki, E.F. (1983), Towards understanding and alleviating teacher burnout. *Teaching into Practice*, 12, 1, Winter.

Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1978), Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 48.

Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1979), A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52.

Luthe, W. and Schultz, J. (1965), *Autogenic Training*, New York: Grune and Stratton.

Mason, L.J. (1980), *Guide to Stress Reduction*, Los Angeles: Peace Press.

McIntyre, T.C. (1984), The relationship between locus of control and teacher burnout. British Journal of Educational Psychology, 54.

Okebukola,P.A; Jegede, O.J; (1990), *Survey of Factors that Stress Science Teachers and an Examination of Coping Strategies*. ED: 314 403.

Schwab, R.L. (1983), Teacher burnout: moving beyond 'psychobabble'. *Teaching into Practice*, 12, 1, Winter.

Smilansky, J. (1984), External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54.

Tanner, O. (1976), *Stress*. New York: Time-Life Books.

Woodhouse, D.A., Hall, E. and Wooster, A.D. (1985), taking control of stress in teaching.*British Journal of Educational Psychology*, 55.

Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry.* London. Tavistock.

Woodhouse, D.A., Hall, E. and Wooster, A.D. (1985). Taking control of stress in teaching. *British Journal of Educational Psychology, 55, June.*

Woodhouse, D A. (1984). *The Effect of Human Relations Training on Behaviour of Teachers.* Ph.D. Thesis, University of Nottingham.

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ, YARINI

(Üniversitelerin İleriye Dönük Gelişmeleri Üzerine Görüş ve Öneriler)

Y.Doç.Dr.Erdoğan BAŞAR*

GİRİŞ

Biyo-sosyal ve kültürel bir varlık olan insanoğlunun yaşamını etkili biçimde sürdürebilmesi, gereksinmelerini doyuma ulaştırmasına bağlıdır. Kuşkusuz insanoğlunun gereksinmelerini karşılaması kolay gerçekleşmez. Önüne birçok doğal ve toplumsal engeller çıkar. İşte bunların herbiri insanoğlu için sorun(problem) olarak algılanır. Sorunlarını belirli bir zaman içinde çözemeyen insanın da akıl ve beden sağlığı bozulur. Hatta çözümlenmeyen bazı sorunlar onun yaşamının sona ermesine bile yolaçabilir.

İnsanoğlunun gereksinmelerini karşılarken önüne çıkan engelleri aşmada, doğuştan sahip olduğu özellikler, yetenekler, diğer canlılarla karşılaştırıldığı zaman yok denecek kadar azdır. Yalnız insanoğlunun diğer canlılarda pek gelişmemiş bulunan öyle güçlü bir yeteneği vardır ki -biz buna "öğrenme" ve "öğretme" yeteneği diyoruz- o bu yeteneği sayesinde kazanmış olduğu yeni davranışlarla yaşamını zorlaştıran engelleri büyük ölçüde aşmayı başarabilmiştir. Böylece de kendisine rahatça yaşayabileceği uygar bir çevre oluşturabilmiştir. Kuşkusuz bu söylenilenler, yeryüzünde yaşamakta olan tüm insanlar ya da toplumlar için aynı ölçüde geçerli değildir. Çünkü bugün yeryüzünün değişik bölgelerinde farklı uygarlık düzeylerinde yaşamlarını sürdüren yüzlerce, hatta binlerce insan topluluklarının bulunduğu bir gerçektir.

İnsanoğlu, yeryüzünde yaşamaya başladığı ilk günden başlayarak günümüze değin büyük bir ölüm kalım savaşı vermiştir. Buna uygarlık savaşı da denilebilir. Bu savaşta karşısında iki kuvvet yeralmıştır. Bunlardan birincisi kendisi, diğeri de doğanın güçleridir. Kendisine karşı verdiği mücadelede ortaya koyduğu tüm ürünler "ideoloji", doğaya karşı verdiği mücadelede ortaya koydukları da "teknoloji" olarak adlandırılmaktadır. İşte insanoğlunun bu iki ürüne sahipolma derecesi de "uygarlık", "çağdaşlık" olarak adlandırılmaktadır. İnsanoğlu ideoloji geliştirerek beşeri çevresini, teknoloji geliştirerek de doğal çevresini düzene koymaya çabalamaktadır. Özetle bir toplumun (ve onun içinde yaşayan tüm bireylerin) uygarlık düzeyi denildiğinde, onun hem beşeri, hem de doğal çevre üzerinde kurabildiği kontrol anlaşılmalıdır. Bir toplumun uygarlık düzeyinin yükselmesini sağlayacak temel güç, o toplumun sahip olduğu insangücü ve

---

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

insangücü-dışı(doğal) kaynaklarıdır. Sahip olunan doğal kaynaklar ne denli elverişli olursa olsun, eğer bunları işleyecek nitelikli insangücü yoksa, bunların fazla bir değeri olamaz. Çağdaş toplumun temel taşını oluşturan nitelikli insangücünü yetiştirmede en etkili araç eğitimdir. Kuşkusuz burada sözü edilen üretici, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemidir.

Genel anlamda eğitim, insanoğlunun öğrenme yolu ile düşünme yeteneklerini, bilgisini, anlayışını ve becerilerini geliştirme sürecidir. Toplumlar inanç, bilgi ve pratik becerilerini eğitim ile yeni kuşaklara aktarırlar. Bu bakımdan eğitim, kültürel ve toplumsal olduğu kadar ekonomik amaçlara dönük bir süreçtir. Özellikle çağımızda fen ve teknolojinin; üretim, yöntem ve araçlarında devrim denilebilecek değişikliklere yol açması, bu yöntem ve araçların yaygın ve etkili olarak kullanılmasının bir zorunluk haline gelmesi, eğitimin görev alanını genişletmiş, amaçları arasında üretici insangücü yetiştirmeğe tartışmasız bir öncelik kazandırmıştır.(1)

Günümüzde eğitim, ekonomik kalkınmaya katkıda bulunan temel bir alt yapı alanı durumuna gelmiştir. Bununla birlikte eğitim, bireylerin toplumla ilişkilerinin uyumlu biçimde oluşmasını sağlayacak nitelikleri geliştirmekle yükümlüdür. Başka bir deyimle dürüst, özgürce düşünebilen, sorumluluk duygusu taşıyan bağnazlığa kapılmayan, hoşgörülü, önyargısız, eleştiriye açık, ölçülü, güzelliği duyabilen demokratik ve laik toplumsal düzenin erdemlerini değerlendirebilen aydın kişiler yetişmesini sağlamak eğitimin vazgeçilmez işlevleridir.

Bugün eğitimden sözedildiği zaman hemen akla okul, öğretmen, öğretim programı gibi sözcükler gelmektedir. Okul, eğitim işinin bu konuda özel olarak yetiştirilmiş uzman kişilerin(öğretmenlerin) gözetiminde, rehberliğinde planlı olarak yapıldığı yerdir. Okul eğitimi, toplumlarda eğitim hakkı ve planlı kamu eğitimi kavramlarının ortaya çıkmasından sonra gelişmeye başlamıştır.

"Eğitim hakkı" , "planlı kamu eğitimi" gibi kavramlarla insanoğlunun tanışmasının iki yüz yıllık bir geçmişi vardır. Bu kavramlar ve bunların hayata geçirilmesi, ancak büyük Fransız devriminden sonra mümkün olabilmiştir. Condercet, 1792 Nisan ayında Milli Meclise sunduğu raporunda ihtilal tarafından açıklanan hürriyet ve eşitlik ilkelerinin, öğretimsiz mevcut olamayacağını dile getirmiştir.(2) Fransız devriminin getirmiş olduğu bu yeni insan ve devlet anlayışı çerçevesinde bir toplumu oluşturan her yuttaşın insanca ve sorumlu bir yurttaş olarak yaşayabilmesinin ancak iyi bir eğitim almasına bağlı olduğu ve bu işin de devlet tarafından yerine getirilmesinin şart olduğu kabul edilmiştir. Bu anlayış zaman içinde dünyanın tüm ülkelerinde yaygınlık kazanmış, devletlerin gözetim ve denetimi altında eğitim sistemleri ortaya çıkmıştır.

Devletin başlıca ödevini, bireylerin özgürlük sınırlarını tayin etmek, dış politikayı yürütmek, iç düzen ve milli güvenliği sağlamaktan ibaret sayan XVIII. yüzyıl devlet görüşü, bugün demokratik toplumların büyük çoğunluğunda terk edilmiş bulunmaktadır. Aksine devletin topluma ve vatandaşlara karşı pozitif bazı ödevleri olduğu kabul edilmektedir. Ailenin korunması, çalışma hakkı, dinlenme hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı ve eğitim hakkı gibi sosyal ve iktisadi haklara vatandaşların sahip olması gerektiği ve devletin bu hakların gerçekleşmesi

için elindeki güçleri kullanmasının zaruri bulunduğu XX. yüzyıl devlet teorisinde benimsenmiş bulunmaktadır.(3)

Eğitim konusundaki modern hukuk ve devlet anlamını en iyi yansıtan belgelerin başında tartışmasız 10 Aralık 1948 tarihli "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" gelir. Her ne kadar bildiri hukuki anlamda bağlayıcı bir nitelik taşımasa da üye ülkelerin insan hakları ve demokratik ideallere bağlılıklarını gösteren büyük bir manevi belge niteliğini taşımaktadır.(5) Bildirgenin 26.maddesinde bireylerin eğitim hakları düzenlenmiştir. Bu maddede, her bireyin eğitim görmeye hakkı olduğu, eğitimin parasızlığı (hiç olmazsa ilk ve temel evresinin böyle olması gerektiği), zorunluluğu, teknik ve mesleki öğretimden herkesin yararlandırılması, yükseköğretimin yeteneklerine göre tüm bireylere tam eşitlik ilkesi içinde açık olması, eğitimin insan kişiliğinin tam geliştirilmesi ve insan haklarıyla ona bağlı özgürlüklerine saygının güçlenmesini amaçlaması, hükme bağlanmıştır. (6)

4 Kasım 1950 tarihinde Roma'da imzalanan ve 3 Kasım 1953 tarihinde yürürlüğe giren "Avrupa İnsan Hakları ve Ana Özgürlükleri Sözleşmesi" Evrensel Bildirgede belirtilen hak ve hürriyetleri onaylamak ve gerçekleştirmek maksadını taşımıştır.(7) Bu önemli belgeden sonra giderek çağdaş demokratik toplumların tümünün Anayasalarında "eğitim hakkı" yurttaşların temel sosyal haklarından biri olarak yerini almıştır.

Türk toplumunda planlı kamu eğitimi düşüncesinin ortaya çıkışını Sultan II.Mahmud'un 1824 yılında yayınlamış olduğu ilköğretimi zorunlu kılmayı amaçlayan fermanına(8) kadar götürenler vardır. Oysa "1824 Fermanı yalnız erkek çocuklar için bir ilköğretim zorunluluğu getirmiştir. Eğitim açısından ise bireylere bir hak ve devlete de bir eğitim ödevi yüklememiştir."(9) Bu nedenle 1824 Fermanını Türkiye'de zorunlu eğitimin başlangıç tarihi olarak görmek yanlış olur. Aslında Batılı anlamda devletin her kurumunu yenileştirmekten yana olan Sultan II.Mahmud'un bu fermanında ileri sürmüş olduğu görüşler, eğitimde o güne kadar sürdürülen geleneksel anlayışın devamından ibarettir. Bu fermanla Padişah, adeta ulemanın görüşlerini ferman şeklinde halka duyurmuştur.(10) 1824 Fermanının hükümleri 1839'lara kadar İstanbul'da bile yeterince uygulamaya konulamamıştır.

Türk toplumunda gerçek anlamda "planlı kamu eğitimi" düşüncesinin yer edinmesi ve devletin de bu bağlamda eğitim sorumluluğunu üstlenmesi, 1869 yılında yayınlanmış bulunan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nden sonra olmuştur. O tarihten başlayarak Türk toplumunda devlet eğitim alanındaki sorumluluklarını eskisine oranla giderek daha iyi kavramaya ve yükümlülüklerini de yerine getirmeye çaba harcamıştır. Ne var ki Osmanlı İmparatorluğunun Tanzimat, Meşrutiyet, İstibdat, II.Meşrutiyet devirlerinde planlı kamu eğitiminin gelişimi oldukça cılız kalmıştır. Türk toplumu, gerçek anlamda kitle eğitimini, planlı kamu eğitimini, ancak Cumhuriyet döneminde kalkınmanın temel şartı olarak görmüş ve bu doğrultuda da büyük çaba harcamıştır.

Türk toplumunun eğitimde bugün yakaladığı çağdaşlık, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarının bir sonucudur. Bu reformların

gerisinde de yüce Atatürk'ün üstün yurtseverliği, ileri görüşlülüğü, yaşamda karşılaşılan sorunların tümünün çözümünde tek yol göstericinin bilim olduğu gerçeğini görmesi yatmaktadır. Kuşkusuz günümüzde Türk eğitim sisteminin tüm kurum ve kuruluşlarıyla tamamen çağdaş bir yapıya kavuştuğu öne sürülemez. Önünde daha çözüm bekleyen birçok sorun vardır. Ama bu sorunlar çözümsüz değildir, Yüce Atatürk'ün gösterdiği "bilim" yolundan gidilerek bu sorunların tümü, zaman içinde çözüme kavuşturulacaktır. Bundan hiç kimsenin kuşku duymaması gerekmektedir.

Bir toplumdaki tüm bireylerin eğitimlerinin planlı biçimde sürdürülmesini sağlayan sistem "eğitim sistemi" olarak adlandırılmaktadır. Eğitim sistemleri toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına, gereksinmelerine, gelecekten beklentilerine, dünyadaki diğer toplumlarla olan ilişkilerine ve kısaca "zamanın ruhuna" ne denli dönük olarak oluşturulmuşsa, o denli gerçekçi ve işlevsel olmaktadır. İşte bir toplumun eğitim sistemini oluşturma ve yaşatma görevini üstlenmiş bulunan kişi ve kurumların temel görevi, eğitim sistemini sürekli işlevsel tutmak,bunun için de ne gerekiyor ise yapmaktır. Bu da "Niçin eğitim?"(eğitimin hedefleri), "Neler (içerik), ne zaman ve nasıl öğretilecek?" (öğrenme-öğretme süreçleri), "Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız?"(değerlendirme) sorularına verilecek gerçekçi cevaplara bağlıdır.

Genelde tüm dünya ülkelerinin eğitim sistemleri incelendiği zaman bunun ilk, orta ve yüksek öğretim olmak üzere üç kademeden oluştuğu görülür. Bu oluşum keyfi olarak ortaya çıkmamıştır. İnsanın biyo-sosyal özelliklerinin ve insandan toplumun beklentilerinin eğitim sistemine yansımasıdır. Bu nedenle her kademenin diğer kademelerle uyumlu, fakat kendine özgü eğitim görev ve sorumlulukları, yani yapı ve işlevleri vardır. Yalnız eğitim sistemleri tasarımlanırken tüm kademeler bir bütünlük içinde, sistemin bir parçası olarak düşünülmeli ve öyle tasarımlanmalıdır. Zaten sistem yaklaşımının temel mantığı da budur.

Eğitim kademelerinin yapı ve işlevleri statik değil, dinamik bir durum gösterir. Bireyin ve toplumun gereksinmeleri değiştikçe eğitim sisteminin (ve kademelerinin) değişmesi kaçınılmazdır. Bu yüzden her kademenin eğitim sistemi, dahası toplumsal sistem içindeki yerinin, görevlerinin sürekli sorgulanması, bunun sonuçlarına göre de yapılanması gerekmektedir.

Eğitim sistemlerinin en üst kademesi yükseköğretimdir. Yükseköğretimin belirgin üç önemli amacı vardır. Bunlar:

1. Alt kademelerden belirli bir eğitim alarak gelmiş bulunan öğrencilere, ilgi ve yetenekleri ölçüsü ve doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve toplumun üst düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insangücü gereksinmelerine göre yüksek dereceli mesleki eğitim vermek,

2.Ülkeyi ilgilendirenler başta olmak üzere bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak,

3.Ülkeyi ilgilendiren her türlü sorunla ilgili olarak tüm yönetim birimlerine danışmanlık yapmak.

İşte bu makalede yüce Atatürk'ün Türk toplumuna gösterdiği "Çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkmak" hedefiyle tutarlı olarak Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin (üniversitelerin) tarihsel geçmişine kısaca değinilmiş, çağdaş bir üniversitenin yapı ve işlevlerinin nasıl olması gerektiği tartışılmış, bu gerçekler ışığında da Türk yükseköğretim sisteminin nasıl geliştirileceğine yönelik olarak görüş ve öneriler sıralanmıştır.

1. TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

1.1. OSMANLI İMPARATORLUĞU DÖNEMİ

Bugünkü Türk üniversitelerinin temeli sayılabilecek geleneksel dini-sivil eğitim kurumu olan ilk medrese, Selçuklu hükümdarı Tuğrul Bey tarafından 1040 yılında Nişapur'da kurulmuştur.(11) Bunu ünlü Selçuklu Devlet adamı Nizam-ül Mülk'ün 13.10.1065 tarihinde Bağdat'ta "Nizamiye" adıyla kurduğu medrese izlemiştir.

Genellikle kabul edildigine göre bir geç Ortaçağ Avrupa öğretim kurumu olarak doğup gelişmiş olan üniversite, İslam dünyasından, medreseden etkilenmiştir. Fakat bu durum ne olursa olsun, İslam dünyasında yükseköğretim kurumu olarak XI. yüzyılda resmi bir kimlikle ortaya çıkan medrese sistemi Selçukluların eseridir. Ayrıca bu öğretim sisteminin Selçuklu öncesi gelişme evresine sahip olduğu görülmektedir ki, bu hazırlık devresinde de Horasan ve Maveraünnehir bölgesinin, yani Türklerin yaşadığı coğrafi çevrelerin ve Gaznelilerle Karahanlılar gibi Türk devletlerinin etkili oldukları görülmektedir. Böylece İslam dünyasında yükseköğretim kurumu olan medrese de hemen hemen tümüyle Türklerin bir eseri olarak karşımıza çıkmaktadır.(12)

Osmanlı Devletinde ilk medreseyi 731 H.(1330 M.) (13) yılında İznik'te Orhan Gazi kurmuştur. Bir cami imaretiyle birlikte kurulmuş bulunan bu medreseye zamanına göre en dolgun maaşla(günde otuz akça) dönemin büyük bilgin ve düşünürlerinden Davud-ı Kayseri müderris olarak atanmıştır.(14)

Osmanlı Devletinde medreseler en önemli gelişmeyi Fatih döneminde sağlamışlardır.(15) Osmanlı Devletinin kuruluşundan Tanzimat'ın ilanına kadar ülkenin bilim ve adalet yaşamına doğrudan doğruya ve yönetimine de kısmen egemen olan medreselerin, sivil ve askeri yaşamın istediği yöneticileri, yargıçları, uzmanları yetiştirmek suretiyle yararlı hizmetler gördükleri bilinmektedir.(16)

Medreseler öncelikle dinsel eğitim veren kurumlardı. Bu nedenle programlarında dini bilgiler (Nakli ilimler) daha ağırlıklı olarak yer almıştır. Bunun yanısıra Mantık, Dilbilgisi, Aritmetik, Geometri, Metafizik, Astronomi ve Tıp'la ilgili (akli ilimler-pozitif bilimler) bilimlere de yer verilmiştir. Yalnız zamanla bu dersler medreselerin programlarından çıkarılmış, medrese sadece dini bilgilerin verildiği eğitim kurumu durumuna gelmiştir. Eğitim ve öğretimde araştırma ve incelemelere yer verilmemiş, bilinenlere yenilerini eklemek yerine onları aynen aktarmak yoluna sapılmıştır. Böylece "Osmanlı-Türk medreseleri ancak İslami bilimleri gerçekten iyi

bilen bazı şahsiyetler yetiştirebilmiştir. Bazı büyük müfti ve kazaskerlerin, Osmanlı İmparatorluğunun sevk ve idaresinde, kanunların tedvininde, şeriatın hukuki bütünlüğünün korunmasında önemli ve tarihi bir rol oynadıkları muhakkaktır. Bununla beraber Osmanlı medreselerinin Dünya tarihinde iz bırakacak ağırlıkta bilim adamları yetiştiremediği de bir gerçektir.(17)

Türk İslam bilginlerinin çabalarıyla geliştirilmiş bulunan Cebir, Fizik, Kimya, Biyoloji, Coğrafya gibi bilim dallarında yazılmış eserler, Batı dillerine çevrilip oralardaki üniversitelerin kuruluş ve gelişmelerinde temel oluştururken, Osmanlı Devletinde ise bu dersler XVII. yüzyıldan sonra medrese programlarından bütünüyle çıkarılmıştır.(18)

Osmanlı Devletinde bilginlerin yetiştiği ocak olan medrese, Osmanlının toplumsal hayatına da egemendi. Yalnız bu eğitim sistemi, zamanla gayet koyu bir dogmatizme saplanmıştır. Bu sistem insanları hayata değil, ahrete hazırlamak gayesi gütmüştür. Öğretim ve eğitim tamamen bireysel kalmıştır. İslam dini dünyaya önem verdiği halde medrese, insanlara ahret hazırlığı yaptırmıştır. Türkçe değil, Arapça öğretmek istemiştir. Nakli ve anlamlarını kaybetmiş bir takım esaslar, Aydınlık Çağına bile meydan okumuşlardır. Medrese skolastiği ilerleyen zamanın ortaya attığı çağdaş problemleri çözecek durumdan çıkmıştır. Osmanlı Devletinin en fazla ilme ve değişikliğe ihtiyaç duyduğu devrelerde, medrese büyük bilginlerden yoksun, en aşağı bir ilmi seviyede kalmış, üstelik mutlak iktidarın destekleyicisi olmuştur. (19) Böylece Osmanlı medreseleri toplumun gereksinmesi olan nitelikli insangücünü yetiştiren kurumlar olmaktan çıkmış, her türlü yeniliğin ve gelişmenin karşısında yer alan gerici kurumlar konumuna gelmişlerdir.

Osmanlı ordusunun Batı ülkelerinin orduları karşısında savaş alanlarında aldığı ağır yenilgiler, o güne değin kendine aşırı güven duygusu içinde yaşayan devlet adamlarının kafasında soru işaretlerinin uyanmasına yolaçmıştır. Batı ülkelerinin üstünlüklerinin nedenleri araştırılmaya başlanmış ve bunun sonucunda da sosyal, kültürel, siyasal ve askeri alanlarda birçok yenileşme çabalarına girişilmiştir.

Osmanlı Devletinde Batı anlayışına göre bir eğitim sisteminin başlangıcı ve Türkiye'de eğitimin bir devlet hizmeti olarak ele alınışı, 18 Kasım 1773 tarihinde Kasımpaşa'da "Mühendishane-i Bahri Hümayun" (Yüksek Deniz Mühendislik Okulu) un açılması (20) ile başlamıştır. Bu kurumu 1793'de Mühendishane-i Berri Hümayun (Kara Mühendis Okulu, 1826'da Askeri Tıp Okulu, 1834'de Harb Okulu gibi kurumlar izlemiştir. Bu kurumlar esas itibariyle yüksek askeri teknik okullardı. Bu nedenle günümüzdeki anlamıyla üniversitenin temelini bu okullar olarak saymak yanlış olmakla birlikte, sivil yükseköğretime geçiş için önemli bir aşama olduğu da bir gerçektir.

Özetle yukarıda belirtilen gelişmelere karşın Tanzimat öncesinde Osmanlılar Batı bilimini bir bütün olarak ele alamamışlardır. Avrupa'daki "Aydınlanma Çağı"yla birlikte ortaya çıkan bilim devriminin getirdiği yeni bilim anlayışı ve kapsamı, yani madde, mekan, zaman, hareket ve tabiatı (nebat, hayvan ve insan) araştırma konusu yapma ve her şey üzerinde detaylı bir şekilde

araştırıcı bir ruh ile durma gibi hususlar Osmanlılar için söz konusu olmamıştır. Osmanlıların Batı bilimini aktarmak için kurmuş olduğu müesseseler de dar olarak nitelendirilebilecek olan bu anlayış çerçevesinde etkinlikte bulunmuşlar ve bilim geleneği , bilime yeni katkılarda bulunma , yani yerli bilim kurma çabası ve düşün-cesini gerçekleştirememişlerdir. (21) Batı bilimine yöneliş oldukça cılız olmakla birlikte ancak Tanzimatla birlikte başlamıştır ,denilebilir.

1.1.1.İLK OSMANLI ÜNİVERSİTESİ (1863 DARÜLFÜNUNU)

Osmanlı Devletinde Batı Üniversiteleri örneğine göre Darülfünun adıyla bir yükseköğretim kurumu oluşturma düşüncesi "Meclis-i Maarif-i Muvakkat" (Geçici Eğitim Kurulu) tarafından 21 Temmuz 1846 tarihinde alınmış bulunan eğitimle ilgili kararlar içinde yeralmıştı.(22) Buna göre "Osmanlı uyruğundan ve insan olmak için bütün bilimi ve fenni öğrenmek hevesinde olanlara, bunları öğrenerek padişahın yakınında görev almak isteyenlere, yüksek bir öğrenim verebilmek amacıyla her organı tam olan bir yükseköğretim kurumu, Darülfünun açılması kararlaştırılmıştır. (23)Ne var ki bu önemli kararın hayata geçirilebilmesi için 17 yıl beklemek gerekmiştir.

Darülfünun, Sadrazam Fuat Paşa'nın emriyle Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye azasından Edhem Paşanın gözetim ve denetiminde bulunmak üzere Maarif Meclisi Başkanı Derviş Paşa'nın verdiği Fizik (Hikmet-i Tabiiye) dersiyle 12 Ocak 1863 (22 Recep 1279) (24) tarihinde öğretime başlayabilmiştir.

Darülfünunda "Serbest Dersler" biçiminde başlatılan bu öğretim şekli uzun süreli olamamış ve halktan da gereken ilgiyi görememiştir. Darülfünun için yapılan yeni binanın Maliye Nezaretine tahsis edilmesi üzerine 1865 tarihinde dersler kesilmiştir. Dönemin Maarif Nazırı Edhem Paşa yeni ve daha küçük bir Darülfünun binası inşa edilmesini teklif etmiştir. Derslere ara vermemek için de geçici olarak Çemberlitaş yakınlarındaki Nuri Paşa Konağı kiralanmış ve öğretimin burada sürdürülmesi sağlanmıştır. 19 Nisan 1865 tarihinde Nuri Paşa konağında tekrar başlayan Darülfünun dersleri bu konağın 8 Eylül 1865'te çıkan Büyük Hoca Paşa yangınında yanmasıyla kesilmiştir. (25) Darülfünunun 4000 kitabı bu yangında yanmıstır.(26)

1863 Darüfünununu bugünkü anlamıyla bir üniversite olarak görmek oldukça tartışmalıdır. Çünkü bu kurumun ilk açıldığı zaman belirli bir öğretim programı, öğretim kadrosu, amacı, örgüt yapısı ve bütçesi yoktu.

1.1.2.1870 DARÜLFÜNUNU

Fransız ihtilalinden sonra ortaya çıkmış olan "milliyetçilik" akımına karşı çok milliyetli ve dinli bir sosyal yapıdan oluşan Osmanlı Devletini koruyabilmek, dolayısıyla da devletin yıkılmasını önleyebilmek amacıyla Tanzimat döneminde "Osmanlılık Milliyeti" düşüncesi geliştirilmeye başlanmıştır. Bu ideoloji Fransız hükümeti tarafından da teşvik edilmiştir. İşte Osmanlılık ideolojisini geliştirmeye yönelik olarak Fransız hükümetinin tavsiyesiyle, hükümetçe 1867 yılında Fransız

Eğitim Bakanı Victor Durey'e Osmanlı eğitim kurumlarının nasıl sistemleştirileceğine ilişkin olarak bir proje hazırlatılmıştır.(Berkes, s.233) Durey projesinde, dinler ve milliyetler arasında ortaöğretim kurumlarının açılmasını; fen, tarih, hukuk, idare okutacak bir üniversitenin kurulmasını, genel kitaplıkların açılmasını önermişti. İşte bu öneriler ışığında Fransız liseleri modeline göre 1868 yılında Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) açılmış, ardından da Türk eğitim sistemini Fransız eğitim sistemi modeline göre oluşturacak 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) yayınlanmıştır.

Osmanlı Devletinde 1869 yılında yayınlanmış bulunan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nin 79.maddesinde, İstanbul'da "Darülfünunu Osmani" adı altında bir yükseköğretim kurumunun kurulması öngörülmüştür.(27) Bu maddede belirtilenlere göre Darülfünun "Felsefe ve Edebiyat", "Hukuk","Tabii Bilimler ve Matematik" olmak üzere üç bölümden(fakülte) oluşacaktı. Kurumun başında "Nazır" ünvanını taşıyan bir rektör bulunacaktı. Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde Darülfünunla ilgili olarak getirilmiş bulunan düzenlemeler, devrine göre Osmanlı Devletinde oldukça ileri bir adım olarak görülmelidir.

Darülfünun-u Osmani, daha önce Avrupa'ya bu okulda öğretmen olmak üzere gönderilmiş bulunan Hoca Tahsin Efendi'nin Müdürlüğe getirilmesiyle Sadrazam Ali Paşa'nın da hazır bulunduğu büyük bir törenle dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından 20 Şubat 1870 tarihinde açılarak öğretime başlamıştır.(28) Açılışta Maarif Nazırı Saffet Paşa, Maarif Meclisi Başkanı Münif Efendi, Darülfünun'un yöneticiliğine atanan Tahsin Efendi, Rum Jimnazyumunda öğretmen ve Maarif üyesi (daha sonra Güzel Sanatlar Akademesinde Sanat Tarihi Profesörü) olan Jean Aristokles Efendi (Fransızca olarak), Afganistanlı Cemalettin Efendi birer konuşma yapmışlardır. Özellikle medreseden yetişmiş olduğu halde kendi çabasıyla Fransızca öğrenen daha sonra Hariciye'ye giren, altı kez Dışişleri Bakanlığı (Hariciye Nazırı) yapan Saffet Paşa'nın(1814-1883) konuşmasında dile getirdikleri Türk eğitim ve bilim tarihi açısından büyük önem taşımaktadır.

Saffet Paşa konuşmasında büyük bir öngörüşlülükle, "bugün bilimlerin ve keşiflerin ürünü olarak bize o denli hayret verici gözüken buluşların, gelecekte günlük bilinen şeyler haline geleceğini, sayısız düşüncelerin gerçekleşeceğini", "daha şimdiden görülen başlangıçların bize insan aklının daha neler yapmaya yetenekli olduğunu gösterdiğini", "Osmanlı tarihinin ilk iki yüzyılında bilim ve fen adamlarına gösterilen himaye, saygı ve teşvik, iki yüzyıl daha sürdürülmüş olsaydı, Avrupa'nın uygar uluslarıyla ilişki kurulmuş, bu ulusların ilerleme hızıyla başa baş gidilmiş olsaydı, bugünün Türkiye'sinin bu durumda olmayacağını" dile getirmişti. Konuşmasında başarısızlıkların baş nedenini, "uygar uluslardan ayrı kalmak" olarak gösteren Saffet Paşa, "akla dayanan bilimlerin ilerlemesinin, fikir alışverişi ile, bilimlerde çalışanlar arasında tartışmalarla" olduğuna dikkatleri çekmişti. Saffet Paşa: "Avrupa'nın uygar ulusları, bugünkü ilerleme seviyelerine böyle erişmişlerdir" demişti. Daha sonra kendilerinin Darülfünunu bu maksatla açtıklarını vurgulamış ve Imparatorluğun her sınıftan halkının kendilerini zamanın gereklerine uydurmasının, bilim ve fenlerin her dalında ilerleme yoluna girmelerinin kaçınılmaz olduğunu dile getirmişti. (29) Ne var ki Saffet Paşa'nın gerçekleri

tüm yalınlığı ile dile getiren bu açış konuşmasıyla öğretime başlayan "1870 Darülfünunu"nun da ömrü uzun olmamıştır. Açılışından kısa bir süre sonra Afganlı Şeyh Cemaleddin'in sanayi hakkında verdiği genel bir konferansta kullandığı sözler, tutucu güçler tarafından "dinsel inançlara saldırı" biçiminde değerlendirilmiş ve onların tepkisi üzerine de Darülfünun Nazırı görevinden uzaklaştırılmıştır. 1871 yılının ortalarına doğru da Darülfünun kapatılmıştır.(30) Aslında Cemalettin Efgani olayı "fenler evi"nin gelişmesinden hoşnut olmayan Şeyhülislamlık makamının bu kurumu kapatma isteğine bir gerekçe hazırlamıştır denilebilir.

1.1.3. 1874 DARÜLFÜNUNU (DARÜLFÜNUN-I SULTANİ)

Osmanlı Devletinde İkinci Darülfünunun da kapanması üzerine ülkenin Batı tarzında bir üniversiteye ihtiyacı olduğuna inanan Tanzimat ricali yeni bir arayışın içine girmiştir. Darülfünunu bu kez Mekteb-i Sultani içinde açma girişiminde bulunmuşlardır. "Darülfünun-ı Sultani"de eğitime 1291(1874-1875) yılı içinde iki Fakülteyle (Hukuk ve Mühendisin-i Mülkiye Mektebiyle) başlanmıştır.(31) Böyle bir kurumun Mekteb-i Sultani içinde eğitim vermekte olduğu, 1875 yılında Mekteb-i Sultaninin ilk mezunlarını vermesi nedeniyle düzenlenmiş bulunan törende (Seyhülislam da hazır bulunmuştu) okulun müdürü Sava Efendi tarafından yapılmış bulunan konuşmadan da anlaşılmaktadır. Sava Efendi, konuşmasında çoktan beri açılması arzu edilen Darülfünunun iki fakültesi olarak Hukuk ve sivil Mühendislik Fakültelerinin de liseye ilave edildiğini, böylece lisenin bilfiil bir Üniversite seviyesine yükseldiğini dile getirmişti.(32)

Darülfünun-ı Sultani, 1874 -1881 yılları arasında (1877-1878 öğretim yılında derslerine bir yıl ara vermiştir) toplam 6 yıl eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. 1881 yılında kapanmıştır. Bu dönem içinde Hukuk Mektebi iki, Turuk-u Maabir Mektebi bir dönem mezun verebilmiştir. Darülfünunun ilk kez mezun vermekte olması, Osmanlı eğitim tarihinde önemli bir olay ve gelişme olarak kabul edilmelidir.(33)

1.1.4. 1900 DARÜLFÜNUNU (DARÜLFÜNUN-I ŞAHANE)

II.Abdülhamit'in tahta çıkışının 25.yıldönümünde Darülfünunun (Darülfünun-ı Şahane adıyla) dördüncü kez kurulmasına hükümetçe karar verilmiş ve 30 Temmuz 1900 tarihinde yayımlanan bir nizamname ile (34) kurulmuş ve 1 Eylül 1900 tarihinde de öğretime başlamıştır. Bu girişimin yüksek öğrenim çağına gelmiş birçok gencin yasağa rağmen yükseköğrenim görebilmek amacıyla Avrupa Üniversitelerine kaçıp gitmelerini önlemek amacıyla alınmış bir önlem olarak görmek gerekmektedir. (35)

Darülfünun-ı Şahane Nizamnamesi 27 maddeden oluşmuştur. Bu yönetmelikle 1869 yılında yayımlanmış bulunan Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde yeralan birçok hüküm yürürlükten kaldırılmıştır. Okulun tüm akademik ve idari

yapısının Padişah tarafından atanarak oluşturulması öngörülmüştü.(m.5) Böylece 1900 Darülfununu, her türlü bilimsel ve yönetsel özerklikten mahrum bir yüksekokul olarak görmek gereklidir. Aslında istibdat döneminde bulunulması nedeniyle bu durumu normal karşılamak gerekmektedir.

1900 "Darülfünun-ı Şahane"nin üç Fakültesi bulunmaktaydı. 1.Yüksek Dini İlimler Fakültesi 2.Fen Fakültesi 3.Edebiyat Fakültesi Bu okul aralıksız ikinci Meşrutiyetin ilanına kadar öğrenimini sürdürmüştür.

1.1.5. 1908 DARÜLFÜNUNU (DARÜLFÜNUN-U OSMANİ)

İkinci Meşrutiyetin ilan edilmesinden sonra Osmanlı Devletinde diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitim alanında da daha ciddi bir yenileşmenin yapılması gerektiği düşünülmeye başlanmıştır. Bu çerçevede Darülfünun sorununa da el atılmıştır. Çünkü mevcut Darülfünun öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretim ortamı, öğrenci ve öğretmenlerin yeterlik düzeyleri bakımından çağdaşı olan diğer ülkelerin yükseköğretim kurumlarına göre oldukça geride kaldığı açık biçimde dönemin aydınları ve devlet yetkilileri tarafından hissedilmeye başlanmıştır. İşte bu sorunu çözümleyebilmek amacıyla dönemin Maarif Nazırlarından Emrullah Efendi, Darülfununda köklü reformlar yapmak istemiş ve 1912'de bir Nizamname hazırlamıştır. Nizamnamenin gerekçesinde Darülfununu, "ilimlerin ve fenlerin hem yayılmasına hem de ilerlemesine hizmet eden yüksek ilim müessesesi" biçiminde tanımlanmıştır.(36)

Emrullah Efendi'ye göre Darülfununun yayma görevi, ilimleri ve fenleri halk arasında yaymak, ilerletme görevi de bunları daha ileri bir düzeye çıkarmaktı. Yine o bu nizamnaneminin gerekçesinde, ülkedeki eğitimin geliştirilmesi için -uzun yıllar Türk eğitim dünyasında tartışmalara konu olan- işe yükseköğretimden başlanılması gerektiği (Tuğba ağacı nazariyesi) tezini ileriye sürmüştür.

1912 Nizamnamesine göre İstanbul Darülfununu: 1.Ulum-ı Şeriye, 2.Ulum-ı Hukukiye, 3.Ulum-ı Tıbbiye, 4.Fünun, 5.Ulum-ı Edebiye adında beş şubeye ayrılıyordu. (37)

İkinci Meşrutiyet sonrasında eğitim alanında gerçekleştirilen reformlar çerçevesinde, daha önce bağımsız yükseköğretim kurumları olarak öğrenimlerini sürdürmekte olan Tıp ve Hukuk Fakülteleri, Darülfünun-ı Şahane'ye katılmış ve kurumun adı da "İstanbul Darülfununu" olarak değiştirilmiştir.

I. Dünya Savaşı yıllarında İstanbul Darülfununun yenileştirilmesi işine yeniden el atılmıştır. Marif Nazırı Ahmet Şükrü Bey'in zamanında (38) İstanbul'da bir Alman "Eğitim ve Kültür Enstitüsü" kurulmuştur. Bu kurumun başına da bir Alman bilim adamı Prof.Dr.Franz Schmidt getirilmiştir. (39) Osmanlı Devleti ile Almanya arasında eğitim ve kültür alanındaki bu yakınlaşma çerçevesinde Türk eğitim sistemini ve özellikle de yükseköğretim sistemini (Darülfünun) geliştirmek amacıyla Almanya'dan öğretim üyelerinin getirtilmesine karar verilmiştir. 1915 yılının Sonbahar ayları içinde Pedagoji ve Psikoloji, Ural Altay Dilleri, Eski Çağ Tarihi, Coğrafya, Jeoloji, Botanık, Zooloji, Organik Kimya, Anorganik Kimya,

Teknolojik Kimya, Maliye, Amme Hukuku, Felsefe, Medeni Hukuk, Felsefe, Tarih Metodolojisi, Arkeoloji, Alman Dili ve Edebiyatı,Fizik vb. bilim dallarında uzman, 20 öğretim üyesi Almanya'dan gelerek İstanbul Darülfünununun öğretim kadrosunda görev almışlardır. (40) Bu arada Türk öğretim üyelerinin de maaşları artırılarak Darülfünundaki görevlerine bağlanmaları sağlanmaya çalışılmıştır.(41)

Her ne kadar Alman öğretim üyeleri Türkçe öğrenmeyi ve iki yıl sonra da derslerini Türkçe olarak anlatmayı kabul ederek Türkiye'ye gelmişler-se de(42) bu yükümlülüklerini büyük ölçüde yerine getirememişler, Enstitüler ve labaratuvarların dışında verimli bir öğretim yapamamışlardır.(43) Fakat bu olumsuzluklara rağmen Darülfünun bir yüksekokul kimliğinden giderek sıyrılmış, çağdaş bir üniversite konumuna gelmeğe başlamıştır. Darülfünundaki bölümlerin adları Fakülteye çevrilmiş, profesörlere müderris ünvanı verilmiş, "Darülmesai" adı altında birçok araştırma Enstitüleri kurulmuş, bunlar için gerekli olan laboratuvar ve kütüphaneler sağlanmıştır. Bu dönemde Darülfünunun bilimsel ve idari özerkliği gündeme gelmiş ve kurumun fakültelerarası ortak işlerini ve bilimsel hayatını düzenlemek üzere de bir "Darülfünun Divanı" kurulması yoluna gidilmiştir.

Darülfünunun idari ve akademik yapısı, 11 Ekim 1919 tarihinde yayınlanmış bulunan "Darülfünun-ı Osmani Nizamnamesi" (44) ile belirli bir düzene sokulmuştur. Bu Nizamname hükümlerine göre (56 maddeden oluşmaktadır) Darülfünun yüksek eğitimin gelişmesi ve ilerlemesine sahip Hukuk, Tıp, Edebiyat ve Fen Fakültelerinden oluşan bir bilim kurumu olarak tanımlanmıştır (m.1). Yine kurumun bilimsel özerkliği hükümetçe onaylanmıştır. Darülfünunun yöneticisinin (Emin) müderrisler arasından seçilmesi, Eminin başkanlığında Fakülte Reisleriyle temsilcilerinden oluşan bir "Darülfünun Divanı"nın kurulması kararlaştırılmıştır.

İstanbul Darülfünununda ilk zamanlarda kızlar için serbest konferanslar biçiminde dersler açılmıştır. Daha sonra kızlara özgü sınıflar oluşturulmuştur. Yalnız tutucu bazı eğitim yönetcilerinin genç erkek ve kızların aynı binada okumalarında sakınca görmeleri üzerine kız sınıfları "İnas Darülfünunu " (12 Eylül 1914) adıyla ayrı bir yükseköğretim kurumu olarak teşkilatlandırılmıştır. Bir süre sonra büyük bir medeni cesaret göstererek kız öğrencilerin erkek arkadaşlarının dershanelerine devam etmeye başlamaları nedeniyle bu ayrılık ortadan kalkmış, Darülfünun Divanı da 16 Eylül 1921 tarihinde vermiş olduğu bir kararla bu fiili durumu (oldu bittiyi) kabul etmiş, böylece İnas Darülfünunu ayrılığı ortadan kalkmıştır.(45)

1.2. CUMHURİYET DÖNEMİ

1.2.1. 1923 İSTANBUL DARÜLFÜNUNU

Cumhuriyet hükümetleri diğer resmi kurumlar gibi, Osmanlı'dan yetersiz bir Darülfünun devralmışlardır. Bu kurumu düzeltmeye yönelik olarak önce 493 sayılı yasa(46) çıkarıldı ve Darülfünunun, bilimsel özerkliğe sahip bir yükseköğretim kurumu olduğu kabul edildi. Kurumun adı da İstanbul Darülfünunu olarak belirlendi. Yine 493 sayılı yasaya göre bir de 52 maddeden oluşan bir Darülfünun Talimatnamesi hazırlandı.(47) Bunun yanısıra bu kurumdaki eğitim ve öğretimin niteliğinin yükseltilmesine yönelik olarak bazı tedbirleri almayı da ihmal etmediler. Bu doğrultuda Darülfünunun akademik düzeyini yükseltebilmek maksadıyla yabancı öğretim elemanlarından yararlanılmasına karar verildi. Bu amaçla da Fransa, İsviçre, ve Belçika'dan bazı öğretim elemanları davet edildi. Böylece yabancı ülkelerden ve özellikle de Fransa'dan birçok profesör ve öğretmen getirtilerek Darülfünun Fen Fakültesinde istihdam edildi. (48)

493 sayılı yasaya göre hazırlanan Darülfünun Talimatnamesi daha önce değerlendirilmiş bulunan Darülfünun-ı Osmani Nizamnamesine göre çok önemli bir yenilik getirmemiştir. 1919 Nizamnamesinde de olduğu gibi bu talimatnameye göre üniversite bilimsel özerkliğe sahiptir. Eğitim Bakanı üniversitenin başkanıdır. Bu görevini Darülfünun Emini aracılığıyla yerine getirir. Emin, üniversitenin tüm öğretim üye ve görevlilerinin katıldığı seçimde en çok oy alan 2 kişiden birini Maarif Vekilince atanması ile göreve gelir ve görev süresi de 3 yıldır. Üniversitenin karar organı olarak bir "Darülfünun Divanı" vardır. Divan Fakülte Dekanları ile Fakülte kurullarının 3 yıl süreyle seçeceği ikişer üyeden oluşur. Senatonun bilimsel,yönetimsel ve kazai olmak üzere üç önemli görevi vardır. Buradan Darülfünun Divanının kurumdaki tüm işlere egemen olduğu anlaşılmaktadır. İstanbul Darülfünunu bu şekilde Cumhuriyetin ilk yıllarında, içine kapanık bir yükseköğretim kurumu olarak çalışmıştır.

Cumhuriyet hükümetlerinin ilk Maarif Vekilleri her ne kadar Darülfünunun Başkanı konumunda iseler de Darülfünunun akademik özerkliğine duydukları saygıdan dolayı bu yetkilerini pek kullanmamışlardır. Nitekim 29.9.1923 tarihinde TBMM'de yapmış olduğu konuşmasında dönemin Maarif Vekili ismail Safa, hükümetin İstanbul Darülfünununun bilimsel özerkliğine ne denli özen gösterdiğini açık biçimde şu şekilde dile getirmişti:

> "... Esasen Darülfünunumuzun şahsiyet-i ilmiyesi vardır. (...) Maarif Vekaleti, bilhassa Darülfünunumuza en hür şerait vermek fikrindedir. Ve Maarif Vekaleti kaanidir ki, bu gibi ilmi müesseseler ancak kendilerine verilen hür şerait dahilinde tekamül eder.."(49)

439 sayılı Tevhid-i Tedrisat Yasası ile Türkiye'deki tüm eğitim ve öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığının gözetimi ve denetimine bağlanması

sonucunda medreseler kapatılmış, bu arada Darülfünunda bir "İlahiyat Fakültesinin kurulması kararlaştırılmıştır. Böylece medreselerin kapatılması ile yüksek din bilginlerinin yetiştirilmesinde ortaya çıkacak boşluk doldurulmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk toplumunda çok önemli yenilikler gerçekleştirilirken, İstanbul Darülfünunu kendisinden beklenen düşünsel öncülük görevini yeterince yerine getirememiştir. Bu nedenle de zaman geçtikçe toplumun tüm katmanlarından, bu kuruma karşı eleştiriler yöneltilmeye başlanmıştır. Özellikle her yıl TBMM'de Darülfünunun bütçesi görüşülürken Milletvekilleri Darülfünunun gidişinden memnun olmadıklarını yüksek sesle dile getirmeğe başlamışlardır. Örneğin Dersim Mebusu Feridun Fikri Bey, TBMM'de 21.4.1925 tarihinde yapmış olduğu konuşmasında "baskıcı yönetimin kurduğu Darülfünunu Meşrutiyetin bir adım daha ilerlettiğine, Cumhuriyetin ise birkaç adım daha ileriye götürmekle yükümlüğü olduğuna" dikkatleri çektikten sonra yapılması gerekenleri şöyle dile getirmişti:

> "...Darülfünunun başına Avrupa'dan mütehassıs adamlardan bir rektör, bir müdür-i umumi getirmek ve bu müdür-i umumi'nin yanına şimdiki Emin beyi de tefrik ederek kendisinin vaki olan tecrübelerinden de istifade ettirilmek, sair müderrisler içinde yetişmemiş müderrisler varsa, onların fevkinde de müderris getirterek heyet-i tedrisiye-i hazırayı yetiştirmek lazımdır."(50)

TBMM'nin dışında basında da buna benzer eleştiriler yapılmaktaydı. Hakimiyet-i Milliye gazetesinde 28.4.1925 tarihinde yazmış olduğu bir makalede Falih Rıfkı(Atay) "Cumhuriyetin yeni bir Darülfünunu kurmakla yükümlü olduğunu, mevcut Darülfünundan önemli bir hayrın beklenemeyeceğini" dile getirmişti.(51)

Cumhuriyetin ilk yıllarında Darülfünuna yöneltilen eleştirilerin topluca bir değerlendirilmesi yapıldığı zaman, bunların daha çok şu konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir:

1.Müderrisler yetersizdir, birçoğunun herhangi bir eseri yoktur. Yayınlanan birkaç kitap ya birbirinin kopyası ya da yabancı dille yazılmış asıllarından kötü çeviriler niteliğindedir. Bu arada okuttukları derslerle ilgili olarak öğrencilerinin yararlanabilecekleri ders kitapları yazmamışlardır.

2.Darülfünuna öğrenci kabulü yeterli değildir. Özellikle yeterince yetişmeden alınan öğrenciler Darülfünunda gösterilen dersleri izlemekte güçlük çekmekte bu da öğretimin kalitesini düşürmektedir. (Bilindiği gibi o zamanlar liselerin ara sınıflarında okumakta olan öğrenciler de Darülfünuna öğrenci olarak kabul edilmekteydi.)

3.Darülfünun üç yönden hastadır. Zaman itibariyle hastadır, örgüt yönüyle hastadır, eğitim ve öğretim kadrosu yönüyle hastadır.

4.Darülfünun dünyada cereyan eden olaylardan, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden uzaktır.

5.Türk inkılabı karşısında Darülfünunun vazifesini yapmıyor. Üniversite devrimin hazırlanmasına ve yürütülmesine yardımcı olmamıştır. Cumhuriyet hükümetlerinin giriştiği bütün reformlara, Latin harfleri sorununda olduğu gibi ya açıkça karşı gelmiş, ya da bunlara karşı pasif bir destek vermiştir. Devrimlere hız verici bir çalışma, onlar gerçekleştikten sonra da üniversitede görülmemiştir.

6.Müderrisler başka işlerle uğraşıyorlar, bütün zamanlarını Darülfünuna ayırmıyorlar.

7.Darülfünun ders programları esaslı biçimde saptanmış değildir. Darülfünun yönetimi de gerekli denetimleri yapmamaktadır.

8.Darülfünun yönetmeliği yeterli değildir. Asker kaçakları bu yönetmeliğin boşluklarından yararlanmaktadır.

9.Disiplin yönetmeliği(İnzibat nizamnamesi) eksiktir. Öğretim üyelerinin ve yönetimin öğrenci üzerindeki otoritesi takviye edilmelidir.

10.Darülfünuna ayrılan ödenekler yeterli değildir.

11.Darülfünunun yayın çalışmaları ve özellikle dergileri yeterli değildir.

12.Darülfünun Türk dilini, Türk toplumsal yapısını ve ruhiyatını incelememiştir. Türk tarihini yazmamıştır.

Görüldüğü gibi yukarıda sıralanan eleştirilerin bir bölümü bugünkü Türk üniversiteleri için de geçerliliğini korumaktadır. O dönemlerde üniversiteye karşı bu eleştiriler yöneltilirken kamu oyunda da üniversitenin eksikliklerinin nasıl giderileceği konusunda iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Birinci görüştekilere göre Darülfünun da tıpkı öteki Osmanlı kurumları gibi geçmişin kötü bir mirasıdır. Kendi haline bırakılırsa daha uzun zaman gerilikten ve tembellikten kurtulamayacaktır. Özerklik adına Darülfünuna karışmamak aslında üniversiteye egemen olan bilgisizliğe, çeşitli çıkarlarla birbirlerine sarılmış bulunan profesör kliklerine ve tenbelliğe karışmamak demektir. Türkiye Cumhuriyeti buna dayanacak durumda değildir. İkinci kümedekiler ise Darülfünuna karışmanın şiddetle karşısında yeralmışlardır. Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin de içinde yeraldığı bu küme-dekiler, Darülfünunun gelişmesi ve ilerlemesi gene ancak Darülfünundan beklene-bilir. Üniversite demek özerklik demektir. Politikacıların düzeltmek için üniversite-ye yapacağı her karışma eldeki durumu daha da kötüleştirmekten başka bir sonuç vermeyecektir. (52) İşte Cumhuriyet hükümetleri ilk zamanlarda ikinci gruptaki görüşlerin etkisinde kalmışlar ve yaklaşık on yıl üniversitenin kendi kendini düzeltmesini beklemişlerdir. Fakat üniversitenin kendini yenileyecek herhangi bir girişimde bulunmadığının ve bulunmasının da mevcut yapısı ile mümkün olmadığının Cumhuriyet Hükümetince görülmesi üzerine Üniversitede reform yapma kararı alınmış, 1933 üniversite reformu bu maksatla gerçekleştirilmiştir.

1.2.2. 1933 ÜNİVERSİTE REFORMU VE İSTANBUL ÜNİVERSİTESİNİN KURULMASI

İstanbul Darülfünununun, Türkiye Cumhuriyetinin ilke ve ideallerine uygun olarak kendini yenileyememesinin yaratmış olduğu hoşnutsuzluklar, Esat Bey'in

Maarif Vekilliği döneminde (27.9.1930-18.9.1932) doruk noktasına ulaşmıştır.Bu nedenle daha önce Cemal Hüsnü'nün Maarif Vekilliği zamanında başlatılmış bulunan yenileştirme çalışmaları gerek Maarif Vekilliği gerekse hükümet düzeyinde daha bir ciddiyetle ele alınmaya başlanmıştır. Diğer kültür devrimlerinde de olduğu gibi hükümet, çağdaş bir Türk üniversitesi kurabilmek amacıyla Avrupa ülkelerinden yabancı uzman getirmeye karar vermiştir. Bu maksatla yapılan araştırmaların sonucunda İsviçre'nin Gelf üniversitesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Albert Malche'in Türkiye'ye çağrılmasına karar verilmiştir.

Albert Malche, 16.1.1932 tarihinde İstanbul'a gelmiştir.(53) Malche hükümetçe kendisine verilen görev doğrultusunda yaklaşık 6 ay Türk eğitim sistemi (özellikle Darülfünun) üzerinde araştırma ve incelemelerde bulunmuştur. Bu araştırmalarının sonuçlarını daha sonra bir rapor haline getirerek 29.5.1932 tarihinde hükümete sunmuş ve 9.6.1932 tarihinde de Türkiye'den ayrılmıştır. Malche Türkiye'den ayrılırken kendisiyle bir görüşme yapmış bulunan Cumhuriyet gazetesi muhabirine raporu hakkında şu açıklamalarda bulunmuştu:

"...bu tetkikatım neticesinde hazırladığım raporu Ankara'da Maarif Vekili Esat Beyefendiye takdim ettim. Yüz sahifeden fazla tutan raporumu Fransızca ve Türkçe olarak iki şekilde hazırladım. Raporuma arzu edildiği vechile bir kanun projesini raptettim. Maarif Vekili Bey, raporumla pek alakadar oldular. Ra-porumu tamamen okudular. Raporumun mukaddemesinde Türk Darülfununun şimdiki vaziyetini izah ettim. Sonra da kendi nokta-i nazarıma göre memleketinizde Darülfünun teşkilatı nasıl olmalıdır, onu tespit ettim. Raporumdaki belli başlı esasları şu surette tespit etmek mümkündür. Darülfununda çalışma vasıtaları, kütüphaneler tesisi, neşriyat, labaratuvarlar, vesair Raporumda her fakülte için müşahade ve tecrübe esasına istinat eden usuller tesisini teklif ettim. Bu suretle talebenin bizzat taharriyatta bulunmağa alıştırılması esasını müdafaa etmiş bulunuyorum. Bu usul Darülfünun ile liseler arasındaki esaslı farklardan birini teşkil ediyor. Çünkü lise tahsili vakıaları ve hadiseleri tespit etmeğe yardım eder. Fakat Darülfununda taharriyat usulleri bu hadiseleri, ne surette bulunması lazımgeldiği hakkındaki usulleri öğretir. Bu yalnız Fen ve Tıp Fakülteleri için değil, Hukuk ve Edebiyat Fakülteleri içinde varit ve lazımdır. Çünkü Darülfununda talebe hayatı ile iştigal edilmek lazımdır. Bu meyanda Darülfununda vasi ve muntazam spor teşkilatı pansiyonlar ve restoranlar olmalıdır. (...) Darülfununda lise ve orta mektep hocaları için kurslar açılmalı, bu kurslarda okuttukları dersler üzerinde tedris hakkında malûmat verilmelidir. Benim fikrimce Darülfununda sık sık kongreler ve konferanslar yapılması çok faydalı olacaktır. Bu kongreler ve konferanslar için Avrupa'dan değerli alimler getirilmeli, Avrupa'daki ilim müesseseleriyle muhabere tesis edilmeli, ilmi kongrelerin nasıl yapılacağı öğrenilmelidir. Darülfununuz hakkında tetkikat yaparken müderrislerinizin ilmi ve fikri vaziyetlerini tetkik ettim. Cidden iyi ve kıymetli hocalarınız vardır. Fakat her memlekette olduğu gibi bunların içinde mutavassıtları da bulunmaktadır.(...) Benim buradaki vazifem Vekalete raporumu vermek suretiyle nihayet bulmuştur. (...) Hazırladığım projeyi nasıl tatbik edecekler, ne gibi tadilat yapacaklar, tamamen hükümete ait meseledir. (...) Ankara'da herkes Darülfünun meselesini ciddi şekilde telakki etmektedir. Hükümetin genç nesli yüksek tahsili ile ehemmiyetli surette

meşgul olmak azminde bulunduğunu gördüm. (...) Memleketinizden iyi intibalarla ayrılıyorum..."(54)

Malche'nin raporu, Maarif Vekaleti tarafından uzun bir süre basına verilmemiştir. Bu nedenle Türk kamuoyu Darülfünunun ıslahı ile ilgili gelişmeleri yeterince izleyememiştir. Kamuoyu sadece Malche'in basına vermiş olduğu demeçlerdeki bilgiler ölçüsünde üniversite reformu çalışmalarından haberdar olabilmiştir.

İstanbul Darülfünunun iyileştirilmesi ile ilgili yasal işler Dr.Reşit Galip'in Maarif Vekilliği döneminde büyük ölçüde tamamlanmıştır. Bu doğrultuda Maarif Vekilliği tarafından hazırlanmış bulunan yasa tasarısı 1933 yılının Mayıs ayının sonlarına doğru TBMM' ye sunulmuştur. Tasarıya göre İstanbul Darülfünunu ve ona bağlı bütün birimler kadro ve örgütleriyle birlikte 31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren kaldırılacaktır. Maarif Vekilliği de aynı tarihten itibaren İstanbul'da "İstanbul Üniversitesi" adıyla bir üniversite kuracaktır. Maarif Vekilliğine bağlı bulunan Yüksek Mühendis Mektebi ile İktisat Vekilliğine bağlı bulunan İktisat Fakültesinin yeni kurulacak olan İstanbul Üniversitesine bağlanıp bağlanamayacağı konusunda İcra Vekilleri Heyeti yetkili kılınacaktır.

31.7.1933 tarihinden 31.5.1934 tarihine kadar, İstanbul Üniversitesinin geçici bir öğretim kurulunun oluşturulmasından ve bu kurula da yabancı öğretim elemanları ile birlikte Türk öğretim elemanlarının atanmasından Maarif Vekilliği sorumlu ve yetkili olacaktır. Ayrıca tasarıda İstanbul Üniversitesinin yeniden oluşturulacak öğretim kadrosunda görev alacak olan kaldırılmış Darülfünun hocalarına eski maaşlarının verilmesi, yeniden atanacak olanlara da derecelerine göre maaş veya ücret verilmesi kararlaştırılmıştır. İstanbul Üniversitesinin geçici teşkilatının yapılmasından da Maarif Vekili sorumlu tutulmuştur. 14 maddeden oluşmuş bulunan kanun tasarısı 31.5.1933 tarihinde TBMM'de yapılan görüşmelerden sonra kabul edilmiş ve 6.6.1933 tarihinde 2252 sayılı kanun olarak yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.(55)

Darülfünun ıslahı ile ilgili hukuki gelişmeler bu şekilde sürdürülürken diğer yandan da Albert Malche'nin başkanlığında ve Talim ve Terbiye Heyeti üyelerinden Avni Başman, Rüştü Uzel, Mühendis Mektebi Müdürü Kerim Bey'den oluşturulmuş bulunan bir "Islahat Komitesi" de çalışmalarını sürdürmüştür. Komitenin sekreterliğiyle birlikte tercüme işlerini de yerine getirmek üzere Ankara Lisesi Müdürü Osman(Horasanlı) Bey görevlendirilmiştir. Komite çalışmalarını sürdürürken Albert Malche vermiş olduğu beyanatında, ıslahata öncelikle Tıp Fakültesinden başlanılacağını, bu fakültenin İstanbul'a nakledileceğini, bu arada öğrencilerden ekonomik durumları yetersiz olanların pansiyonlara yerleştirileceğini belirtmiştir.(56)

Darülfünunla ilgili ıslahat çalışmaları sürdürülürken mevcut Darülfünunda halen görev yapmakta olan fakat 31.7.1933 tarihinden sonra görevlerine son verilecek öğretim elemanlarının yerlerine Avrupa'dan bilim adamlarının getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu konuyla ilgili olarak Almanya'dan kaçan düzen karşıtı ya da

Yahudi asıllı bilim adamlarıyla gereken ilişkiler kurulmuştur.(57) (Bu konuyla ilgili gelişmeler aşağıda ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir).

Maarif Vekili Dr.Reşit Galip, 14.7.1933 tarihinde Ankara'dan İstanbul'a gitmiş ve reform çalışmalarını bizzat yönetmeğe başlamıştır.(58) Bu arada yeni üniversite kadrosunda istihdam edileceklerle, edilmeyecekler hakkındaki bilgiler basın organlarına sızmış ve bu isimler üzerinde tartışmalar da başlamıştır. Yani üniversitenin kadrosuna karşı ilk itirazlar da böylece başlamıştır.(59) İstanbul Üniversitesinin Maarif Vekaletince hazırlanmış bulunan yeni kadrosu Temmuz ayının sonlarına doğru Cumhurreisi Mustafa Kemal Atatürk'ün onayına sunulmuştur. (60) 31.7.1933 tarihinde de onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Aynı tarihte de İstanbul Üniversitesi Maarif Vekili Dr.Reşit Galip'in de hazır bulunduğu bir törenle açılmıştır.(61) Açıklanan İstanbul Üniversitesinin yeni kadrosunda eski Darülfununun kadrosunda bulunan 151 hocadan yalnız 59'una yer verilmiş diğerlerinin üniversite ile ilişkileri kesilmiştir. Aşağıda yeni üniversitenin kadrosuna alınanlar ve alınmayanların Fakültelere göre dağılımı şematik olarak gösterilmiştir:

1933 ÜNİVERSİTE REFORMUNDA ÜNİVERSİTEDEN ÇIKARILAN ÖĞRETİM ÜYELERİ

Fakültenin Adı	Eski Darülfünun Kadrosundan Yeni üniversitenin Kadrosuna Alınanlar	Alınmayanlar
Tıp Fakültesi	26	30
Fen Fakültesi	4	17
İlahiyat Fakültesi	6	5
Hukuk Fakültesi	11	15
Edebiyat Faküaltesi	6	13
Eczacılık Okulu	5	7
Dişçilik Okulu	1	5
TOPLAM	**59**	**92**

Bir müddet sonra üçü bayan olmak üzere 48 öğretim elemanı daha üniversitenin kadrosuna alınmıştır.(62) Yine Maarif Vekaleti 30 yabancı öğretim üyesiyle sözleşme imzalamıştır. (Daha sonra İstanbul üniversitesinde istihdam olunacak yabancı öğretim elemanlarıyla ilgili olarak 5.4.1934 tarihinde 2397 sayılı kanun çıkarılarak bu iş yasal bir düzenlemeye kavuşturulmuştur.) Bu arada İstanbul Üniversitesi Eminliği Maarif Vekili Dr.Reşit Galip'e İnkılap Tarihi Kürsüsü Profesörlüğünü teklif etmiş, o da kabul etmiştir. Durumu da bir yazı ile Eminliğe bildirmiştir. İstanbul Üniversitesi Eminliği ilk işlerinden biri olarak, Üniversitenin çalışma esaslarını belirlemiştir. Buna göre öğleye kadar olan eski ders usulu

kaldırılmış ve tam gün ders yapılması kararlaştırılmıştır. Yine Üniversitede görevli Profesörlerin devamları mecburiyete bağlanmıştır.(63)

Eski Darülfünunun kadrosunda müderris iken yeni Üniversitenin kadrosuna alınmayan öğretim elemanlarının seçimi sırasında hangi ölçütlerin dikkate alındığı konusu basın organlarında tartışmalara neden olmuştur. Bu konuda Şevket Süreyya Aydemir, Darülfünun Islahat Komitesi sekreteri ve tercümanı Osman Horasanlı'nın kendisine öğretim üyelerinin seçimi sırasında "bilim adamlığının en önemli göstergelerinden biri olan eserinin (yayınlarının) olması ölçütünü(kriteri)" yeterince göz önünde bulundurmadıklarını" söylediğini belirtmiştir. (64) Basında çıkan bu tür eleştirileri Albert Malche "Eseri olup olmaması bir Profesörün değeri hakkında bir ölçü teşkil etmez. Hiç eseri olmayan fakat çok üstünde profesör olan insanlar vardır" diye cevaplandırmıştı.

2252 sayılı kanuna dayanılarak üniversite kadrosundan uzaklaştırılan öğretim üyeleriyle ilgili olarak ilk tepki, yeni üniversitenin Emini Neşet Ömer Bey ile Edebiyat Fakültesi Reisi Fuat Bey'den gelmiş ve bunlar görevlerinden istifa etmişlerdir.(65) Bu istifaların ardından da Maarif Vekili Dr.Reşit Galip, bedeni yorgunluğunu(İstanbul Moda'da tatil yaparken neredeyse ölümle sonuçlanabilecek ciddi bir kaza geçirmişti) gerekçe göstererek görevinden çekilmiştir.(66) Aynı gün daha önce istifa etmiş bulunan Üniversite Emini Ömer Bey ile Edebiyat Fakültesi Reisi Fuat(Köprülü) Bey, istifalarını geri almışlardır. Böylece de Ömer Bey ile Fuat Bey'in Maarif Vekili Dr.Reşit Galip ile aralarında meydana gelen bir anlaşmazlıktan dolayı istifa ettikleri ortaya çıkmıştır.

İstanbul Üniversitesinde Alman Bilim Adamlarının Görevlendirilmeleri:

Darülfünunla ilgili ıslahat çalışmaları sürdürülürken mevcut Darülfünunda halen görev yapmakta olan fakat 31.7.1933 tarihinden sonra görevlerine son verilecek öğretim elemanlarının yerlerine Avrupa'dan bilim adamları getirilmesi kararlaştırılmıştır. 30 Ocak 1933 tarihinde Almanya'da Nasyonal Sosyalistlerin (Naziler) yönetime gelmeleri, çağdaş bir üniversite kurma çabası içinde olan fakat elinde yeteri kadar nitelikli öğretim elemanı bulunmayan Türkiye açısından tarihi bir fırsat doğurmuştur. Çünkü Naziler Alman üniversitelerinde görevli birçok bilim adamını (ya siyasal görüşlerini beğenmedikleri ya da yahudi asıllı oldukları için) görevlerinden uzaklaştırmaya başlamışlardı. İşte Naziler tarafından Alman üniversitelerinden uzaklaştırılan bu bilim adamları, hem Nazi kıyımından canlarını kurtarmak, hem geçimlerini sağlamak, hem de bilimsel çalışmalarını sürdürmek amacıyla yabancı ülkelere iltica etmenin yollarını aramaya koyulmuşlardır. Bir yolunu bularak Almanya dışına çıkmayı başaran Alman bilim adamları İsviçre'de (Zürih'te) küçük bir "Akademik Mülteciler Kolonisi" oluşturdular. Bu koloninin başına da tıp doktoru Philipp Schwartz'ı getirdiler. Schwartz'ın önderliğinde mülteci Alman bilim adamları bir danışma bürosu kurdular ve 1933 Nisan ayının ortasında da bu büronun çalışmalarıyla ilgili olarak "Neue Züricher Zeitung"da bir tanıtım yazısı yayınlandı. Bu haber Almanya'da derhal duyuldu ve iltica etmek

isteyen diğer bilim adamlarına umut verdi. Bu arada ilk çalışmalarını küçük bir odada gerçekleştiren büro, İsviçreli yardımseverlerin yardımıyla kısa sürede yeterli bina ve paraya sahip oldu. Büro da bu gelişmelerden sonra "Yurtdışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti" adını aldı. (67)

1933 yılı Mayıs ayında Cemiyete gelen bir karttan başkan Schwartz, Türkiye'de İstanbul Üniversitesinde ciddi bir yenileşmenin yapılmakta oldruğunu öğrendi. Bu mülteci Alman bilim adamları için yeni bir hayat ve iş alanı demekti. Hemen reformun gerçekleştirilmesine danışmanlık yapmakta olan İsviçreli Prof. Malche ile ilişki kurdu ve üyelerinden bir bölümünün İstanbul'a gelebileceklerini ona iletti. Bu arada Cemiyet İstanbul'a bir temsilci göndermeye karar verdi. Cemiyet başkanı Schwartz, 5.Temmuz 1933 tarihinde İstanbul'a geldi. Kendisini Üniversite reformunu yürütmekte olan Islahat Komitesi adına Mühendis Mektebi Müdürü Prof.Dr.Kerim Bey karşıladı.

Schwartz, İstanbul'da Maarif Vekili Dr.Reşit Galip ve Islahat Komitesi üyeleriyle görüştü. Bu görüşmelerde hem İstanbul Ünversitesinde görev alabilecek Alman bilim adamlarının adları, hem de bunların Türkiye'de yaşam ve çalışma koşullarıyla ilgili konular tartışıldı. Varılan sonuçlar bir protokole bağlandı. Protokolü, Türk hükümeti adına Maarif Vekili Dr.Reşit Galip ve Yurt Dışındaki Alman Bilim Adamlarına Yardım Derneği adına da Prof.Dr.Philipp Schwartz imzaladı. (68) Protokole göre Schwartz, İstanbul Üniversitesine çağrılacak öğretim üyeleriyle iletişimin kurulması ve atanması kesinleşenlerle ilgili olarak da sözleşmelerin imzalanması konularında yardımcı olacaktı.

Maarif Vekili Dr.Reşit Galip protokol hakkında Atatürk'e bilgi sundu. Atatürk'ün de onayını alan Dr.Reşit Galip, Prof.Schwartz'dan iki hafta içinde Alman bilim adamlarının Türkiye'ye gelerek görevlerine başlamalarının sağlanmasını istedi. Schwartz, Türkiye'de Maarif Vekaleti yetkililleriyle yaptığı bu görüşmelerden sonra İsviçre'ye döndü. Cemiyette arkadaşlarıyla Türkiye'de yaptığı görüşmelerin bir değerlendirmesini yaptı. Onlara kimlerin Türkiye çağrıldığı ve çalışma koşullarının da nasıl olacağı konularında bilgi verdi. Türkiye'ye çağrılan bilim adamlarının tümü bu öneriyi kabul ettiler. Prof.Dr.P.Schwartz 25.7.1933 tarihinde yanında bir başka profesör arkadaşı(Prof.Nissen) olduğu halde yeniden Türkiye'ye geldi. İstanbul Ünversitesinde görev almayı kabul eden arkadaşlarının önerilerini Dr.Reşit Galip'e iletti ve o da kabul etti. Artık iş teknik konuların görüşülüp karara bağlanmasına kalmıştı. Bu konuda cemiyet iki temsilcisini yetkili kıldı. Bu arada Maarif Vekili Dr.Reşit Galip, istanbul Moda'da tatil yaparken neredeyse ölümle sonuçlanabilecek bir kaza geçirdi ve ardından da görevinden ayrıldı.(69) Bu durum heyetler arasındaki görüşmelerin bir süre durmasına neden oldu. Fakat kısa süre sonra yeniden başladı. Tüm bu gelişmelerin sonucunda Türkiye'de çalışması kararlaştırılan Alman bilim adamlarıyla Türk hükümeti arasında gereken andlaşmalar imzalandı. Böylece de Türk bilim ve eğitim tarihi açısından yeni bir dönem başlamış oldu.

Yukarıda belirtilen protokol çerçevesinde İstanbul Üniversitesinde görevlendirilmelerine karar verilen alman bilim adamları aileleriyle birlikte İstanbul Üniversitesinin öğretime başladığı 27.10.1933 tarihine kadar Türkiye'ye gelerek

görevlerine başladılar. 1934 yılı İstanbul Üniversitesinin 365 olan öğretim kadrosunun 70'i yabancılardan oluşmaktaydı.(70)

İstanbul Üniversitesi 29.5.1934 tarihinde çıkarılmış bulunan 2467 sayılı kanunla genel bütçeye alınmıştır. 11.10.1934 tarihinde de üniversitenin 63 maddeden oluşan bir talimatnamesi yayınlanmıştır.(71) Bu talimatname ile üniversitede hükümet tarafından çok sıkı bir denetim altına alınmıştır. Üniversite gerek idari gerekse parasal konularda bağımsızlıktan eser bırakılmamıştır. Üniversite rektörünün, genel sekreterinin, profesör ve doçentlerin tayin ve azil hakları Milli Eğitim Bakanlığına verilmiş, bu kontrol profesörlerden derse devam çizelgeleri isteyecek kadar sıkı tutulmuştur. Bu siyasi kontrol isteğinin üniversiteden yapılan azillerde ve yeni tayinlerde de rol oynadığı söylenebilir.Talimatnamenin 1.maddesinde üniversitenin amaçları ve görevleri şöyle belirtilmiştir:

> "Madde 1.Üniversite, bilgi sahalarında araştırmalar yapmak, milli kültür ve yüksek bilgiyi genişletmeye ve yaymaya çalışmak, devlet ve memleket hizmet ve işleri için ergin ve olgun unsurlar yetişmesine yardım etmek gibi vazifeler için kurlmuş olan İstanbul Üniversitesi Tıp,Hukuk, Edebiyat ve Fen Fakülteleri ile bunlara bağlı mektep ve enstitülerden mürekkeptir."

Talimatnamenin dördüncü maddesiyle üniversite rektörünün Maarif Vekilinin inhası (üst makama öneri yazısı)üzerine ortak kararname ve Reisicumhurun onayı ile atanacağı belirtilmiştir. Böylece rektörün seçimi sisteminden vazgeçilmiştir. Yine Fakülte dekanlarının da Rektörün önerisiyle Maarif Vekili tarafından atanacağı kararlaştırılmıştır.(m.25)

İstanbul Üniversitesi reformu (bazı yanlış uygulamalar yapılmış olsa da) Cumhuriyet eğitim tarihinin en önemli olaylarından biridir. Bu reform birçok güçlüklere, karşı koymalara rağmen gerçekleştirilmiştir.

1.2.3. 1946 ÜNİVERSİTESİ

İstanbul üniversitesinin kurulmasından sonra geçen zaman içinde halktan gelen talep ve Türk toplumunun nitelikli insangücüne duyduğu gereksinme, üniversite ve yüksekokulların İstanbul ve Ankara gibi büyük kent merkezlerinin de dışına yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmıştır. Yine 1946 yılında girilmiş bulunan çok partili demokratik yaşam çerçevesinde üniversitenin yönetim yapısının demokratikleşmesi de gündeme gelmiştir. İşte bu doğrultuda 13.6.1946 tarihinde çıkarılmış bulunan 4936 sayılı "Türk Üniversiteler Kanunu" ile üniversite Fakülte, Enstitü, okul ve bilimsel kurumlarından oluşmuş özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birliği olarak tanımlanmıştır. Yasada üniversitelerin amaç ve görevleri de ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Buna göre üniversiteler öğrencilerini bilim anlayışı kuvvetli, sağlam düşünceli aydınlar, Türk devriminin ülkülerine bağlı milli karakter sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek, ülke sorunları başta olmak üzere bilimi geliştirmeye yönelik çeşitli konularda

araştırmalar yapmak, ülkenin gelişmesi ve ilerlemesi ile ilgili çeşitli konularda hükümetle ve diğer kurumlarla işbirliği yapmak, araştırma inceleme sonuçlarını kamunun yararına sunmak, bununla ilgili yayınlar yapmak, Türk toplumunun genel düzeyini yükseltici bilim verilerini halkaa yaymak" görevi verilmiştir.

Yasa öğretim kadar, araştırmaya da ağırlık veren maddeleriyle üniversite programlarını "klasik ve ansiklobedik" bilgi yığını olmaktan çıkarmış, öğretimin araştırma ile desteklenmesini ve ülke sorunlarına yönelinmesini öngörmüştür.

4936 sayılı yasanın yükseköğretim alanında getirmiş olduğu diğer önemli bir yenilik de "Üniversitelerarası Kurul" un oluşturulmasıdır. Bu kurulun görevleri de üniversitelerarasındaki işbirliğini ve eşgüdümü sağlamak olarak belirlenmiştir.

Demokrat Partinin iktidarda kaldığı 1950-1960 yılları arasında Atatürk, Orta Doğu Teknik, Ege ve Karadeniz üniversiteleri açılarak Türkiye'deki mevcut üniversite sayısı 7'ye yükseltilmiştir.(72)

1.2.4. 1960 ÜNİVERSİTESİ

27 Mayıs 1960 tarihinde Türk Silahlı Kuvvetlerinin yönetime el koyması Türk siyasi hayatında yeni bir dönemin başlamasına yolaçmıştır. Askeri yönetim üniversiteler konusuna da el atarak bazı düzenlemeler yapmıştır. İlk olarak 28.10.1960 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 114 sayılı kanunla(73) İstanbul, İzmir ve Atatürk Üniversiteleriyle İstanbul Teknik Üniversitesi öğretim üye ve yardımcılarından 147' sinin üniversiteleriyle ilişkileri kesilmiş, 4' ünün de yerleri değiştirilmiştir. Bu öğretim üyelerinin hangi gerekçelerle üniversitelerden uzaklaştırılmış oldukları kamuoyuna açıklanmadığı için basın organlarında değişik tartışmalara neden olmuştur. Listede Türkiye'nin tanınmış bilim adamlarının da bulunması olaya kamuoyunun ilgisini büsbütün artırmıştır. (Örneğin Milli Birlik Komitesinin ihtilal günü yeni bir Anayasa hazırlamak üzere davet ettiği bilim Kurulu içinde yer alan Prof.Dr.Tarık Zafer Tunaya' da uzaklaştırılanlar arasındaydı). Yasanın yayınlanmasının hemen ardından Ankara, İstanbul, İstanbul Teknik, Ege ve Orta Doğu Teknik Üniversiteselerinin Rektörleri istifa etmişlerdir. Yine yasanın metnini gazetelerden öğrenen ve yasal olarak üniversitelerin başı olan Milli Eğitim Bakanı ile ilgili üç Bakan, Devlet Başkanı Org.Cemal Gürsel'i makamında ziyaret etmişler ve işlemin esassız ve haksız olduğunu kendisine iletmişlerdi. Başkan'dan düzeltileceği vaadini aldıktan sonra da istifadan vazgeçtiklerini kamuoyuna açıklamışlardı.(74)

114 sayılı kanunun yanlışlığı kamuoyunun baskısıyla daha sonra anlaşılmış ve 12.4.1962 tarihinde kabul edilmiş bulunan 43 sayılı kanunla görevden uzaklaştırılan öğretim üyelerinin üniversite senatolarının uygun görmeleri koşuluyla görevlerine dönmeleri sağlanmıştır.(75)

Yine 27.10.1960 günü kabul edilen, ve 28.10.1960 günlü 10641 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 115 sayılı "13.6.1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun"la eski kanunun 40 maddesi yeniden düzen-

lenmiştir.(76) Bu düzenlemelerden en önemlisi eski kanundaki Milli Eğitim Bakanının üniversitelerin başı olduğu hükmünün kaldırılması olmuştur.

1961 Anayasasının 120. maddesi ile üniversitelere yönetsel ve bilimsel yönden özerklik verilmeye çalışılmıştır. Bu maddede Üniversitelerin kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetileceği ve denetleneceği belirtilmiştir. Yine üniversite öğretim üye ve yardımcılarının üniversite dışındaki makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılamayacakları kararlaştırılmıştır.

1961 Anayasasının getirmiş olduğu diğer önemli bir yenilik de üniversite öğretim üye ve yardımcılarının siyasal partilerin genel merkezlerinde görev alarak siyasal etkinlikte bulunabilmelerine olanak sağlanmış olmasıdır. Üniversitelerde 1968 yıllarında başgösteren olaylar ve bu olayları bastırmada üniversite yönetimlerinin etkisiz kalmaları, üniversitenin özerk oluşu nedeniyle hükümetin de bu kurumlara müdahale edemeyişi , üniversite özerkliğinin ciddi biçimde tartışılmasına yolaçmıştır.

12 Mart 1971 askeri muhtırasından sonra 20.9.1971 tarihinde kabul edilmiş bulunan 1488 sayılı kanunla 1961 Anayasasının bazı maddeleri değiştirilmiştir. Bu değişiklikler içinde üniversitelerle ilgili 120.madde de yeralmıştır. 120.maddede yapılan bu yeni düzenlemeyle üniversitelerin özerkliğine bazı sınırlamalar getirilmiştir. Özellikle üniversite özerkliğinin üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçlulların kovuşturulmasına engel oluşturamayacağı, üniversitelerle onlara bağlı fakülte, kurum ve kuruluşlarda öğrenim ve öğretim hürriyetlerinin tehlikeye düşmesi ve bu tehlikenin üniversite organlarınca giderilmemesi halinde Bakanlar Kurulunun ilgili üniversitelerin veya bu üniversiteye bağlı fakülte, kurum ve kuruluşların idaresine el koyabileceği, bu kararını da hemen Türkiye Büyük Millet Meclisi Birleşik Toplantısının onamasına sunacağı hükmü getirilmiştir.(77)

1.2.5. 1973 ÜNİVERSİTESİ

20.6.1973 tarihinde kabul edilen 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu(78) ile Türk yükseköğretim sisteminde yeni bir dönem başlamıştır. 1750 sayılı yasa (85 madde) Türkiye'nin yükseköğrenim alanında o güne değin geçirmiş olduğu evrimin, birikimlerin bir sonucu olarak hazırlanmıştır. 1750 sayılı yasayla üniversiteler hem akademik hem de idari yönden ciddi bir yapılanmaya tabi tutulmuştur. İdari yönden üniversitelerin yönetimi kademeleştirilmiştir. Öncelikle üniversitelerüstü kuruluşlar ve devletin üniversiteyi nasıl denetleyeceği, ve gözeteceği belirtilmiştir. Bu işleri yapmak üzere "Yükseköğretim Kurulu", "Üniversite Denetleme Kurulu", "Üniversitelerarası Kurul" olmak üzere üç kurul oluşturulmuştur. Bunların herbirisinin nasıl oluşturulacağına ve görevlerine ilişkin hükümler de yasada yeralmıştır.(m.4,5,6,7,8,9,10) Üniversitelerin kendi organları: Senato, Üniversite Yönetim Kurulu, Rektör, Fakültelerin organları: Fakülte Kurulu, Fakülte Yönetim Kurulu, Dekan olarak belirlenmiştir.

1750 sayılı yasa, yükseköğretimin toplumun gereksinmelerine dönük olarak planlanması, eğitim ve öğretimde olanak ve fırsat eşitliğini gözetmesi, ülkenin eğitime ayırdığı kaynakların artırılması ve etkin kullanılması, öğretim ve öğrenim özgürlüğünün güvenlik altına alınması, devletin denetim ve gözetimini sağlaması gerektiğinde yönetime el koyması, fakültelerde bölüm sistemine geçiş, asistanların yönetime katılması, üneversitelerarasında öğretim üyesi rotasyonuna olanak vermesi, ders kitap ve teksirlerinin öğrencilere maliyetine verilmesi, yönlerinden birçok düzenlemeler getirmiştir.

1750 sayılı yasanın hemen ardından 25.6.1973 gün ve 1765 sayılı "Üniversite Personel Kanunu"(79) çıkarılarak öğretim elemanlarının özlük durumlarına düzenlemeler getirilmiştir.

1.2.6. 1981 ÜNİVERSİTESİ

12 Eylül 1980 Askeri harekatından sonra yükseköğretim kurumlarında da yeni bir düzenlemeye gidilmesi kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda sürdürülen çalışmaların sonucunda 4 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı "Yüksek öğretim Kanunu" kabul edilmiştir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1750 sayılı yasaya göre üniversitelerin amaç ve ana ilkeleri ve bunları gerçekleştirmeye dönük akademik ve yönetsel yapılarında oldukça köklü değişiklikler getirmiştir. Bu değişiklikler kısaca şöyle belirtilebilir:

-Yasayla üniversitelerin yönetsel özerklikleri kaldırılmış, Kısmen seçim kısmen atama ile üniversite üst yönetim organlarının (Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Üniversitelerarası Kurul, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) oluşturulması yöntemi getirilmiştir. Üniversite rektöründen Fakültelerin Dekan ve Bölüm Başkanlarına kadar tüm idari yapının atama ile belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Böylece üniversite üzerinde devletin denetim gücü daha da artırılmıştır.

-Yükseköğretim Kurulunun üniversiteler üzerindeki yetki ve görevleri oldukça artırılmıştır.

-Yasada fakültelerin kürsüleri kaldırılmış, bölüm sayıları da azaltılmıştır.

-Yükseköğretimin amaç ve ilkelerine aykırı davranışlar suç sayılmıştır. Bu suçu işleyen veya yasada kendilerine verilen görevleri yerine getirmekte yetersizliği görülen öğretim elemanlarının Rektörün önerisi üzerine ya da doğrudan yükseköğretim kurumları ile ilişkilerinin kesilmesi öngörülmüştür.

-Öğretim üyelerinin zorunlu ders yükleri 6 saatten 10 saate çıkarılmıştır.

-Öğretim üyelerinin kendi kurumlarının dışındaki kurumlarda görevlendirilmeleri konusunda hükümler getirilmiştir.

-Asistanlık kaldırılmış, yerine araştırma görevliliği getirilmiştir.

-Öğretim üyeliğinde Yardımcı Doçentlik kadrosu oluşturulmuştur. Böylece doktoralı öğretim elemanlarından öğretim üyesi olarak yararlanılması amaçlanmıştır.

-Profesörlükte 2.yabancı dil bilme, Doçentlikte de tez hazırlama koşulu kaldırılmıştır.

-Üniversite öğrencilerinden okudukları dallara göre öğrenim harcı alınması kararlaştırılmıştır.

2. TÜRK EĞİTİM VE YÜKSEKÖĞRETİM (ÜNİVERSİTE) SİSTEMİNİN GÜNÜMÜZDEKİ SORUNLARI VE ÇÖZÜM YOLLARI

Türk eğitim sistemi, Türk toplumsal sisteminin ayrılmaz bir parçası, onun bütünleyici bir alt sistemidir. Aile, dil, devlet, din, hukuk, sağlık, ekonomi, sanat, gelenekler, görenekler gibi diğer tüm toplumsal alt sistemlerle karşılıklı bir ilişki ve etkileşim durumundadır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin karşı karşıya bulunduğu günümüzdeki ve ileride ortaya çıkacak sorunların çözümü, Türk toplumsal sisteminin tümünün çağdaş dünyada yaşanan gelişmelere, demokrasinin ilke ve kurallarına, bilimin ortaya koyduğu bulgulara göre sürekli bir yeniden yapılanmasıyla mümkündür. Her bir sorunun sistem içindeki yeri, nedenleri görülmeden çözümü kesinlikle mümkün değildir. Bu gerçekler ışığında Türk eğitim sisteminin diğer sistemlerle olan ilişkilerini gözardı etmeden bugün için karşı karşıya bulunduğu temel sorunlar ve bunların çözüm yolları hakkında genel çizgileriyle şunlar dile getirilebilir:

Eğitim sisteminin, kendi bütünselliği içinde dört temel ögesi vardır. Bunlar, öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve öğretim ortamıdır. Türk eğitim sistemi bu açılardan değerlendirildiği zaman şu sorunlarının olduğu görülmektedir:

2.1.ÖĞRENCİ:

Bir ülkenin eğitim sisteminin temel amacı mevcut durumu ile yetersiz olduğu kabul edilen o ülkenin yetişmekte olan kuşaklarını eğiterek onları iyi insan, iyi yurttaş ve iyi meslek adamı durumuna getirmektir. Eğitim sistemi içinde yeralan tüm etkinliklerin belirtilen bu üç temel amaca dönük olması gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, yıllık %2.5'luk nüfus artışıyla ve 60 milyonu aşkın nüfusuyla bölgesinin ve dünyanın nüfus büyüklüğü bakımından önde gelen ülkelerinden biridir. Üstelik bu nüfusun yarısından fazlası 20, her dört Türkten üçü de 40 yaşın altındadır. Işte nüfusun bu genç yapısı eğitim kurumları üzerinde büyük bir baskı unsuru oluşturarak birçok sorunun doğmasına yolaçmaktadır.

Türk toplumu eğitim çağındaki nüfusunun ilköğretimde %98'ini, Orta-okulda %50'sini, lisede %32'sini, yükseköğretimde (açıköğretimle birlikte) ancak %15'ini okullaştırabilmiştir. Bir başka söyleyişle Türkiye'de ilkokula başla-yan her 10 çocuğun 5'inin ortaokula, 3'ünün liseye ve 1.5'inin de üniversiteye kadar öğre-nimini sürdürebilmekte olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. UNESCO'nun eğitim

istatistiklerine göre 1986 yılında yükseköğretimde çağ nüfüsunun okullaşma oranları ABD'de %59.3 Japonya'da %28.88'dir. Güney Kore'de ise %40'dır. Görüldüğü gibi dünyanın en hızlı kalkınan ülkeleri, yükseköğretimde okullaşma oranı en yüksek olan ülkelerdir. Böylece insana yapılan yatırımların ne denli verimli sonuçlar doğurduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de çağ nüfusunun okullaştırılmasındaki yetersizlik bölgeler-arasında daha da olumsuz bir tablo oluşturmaktadır. Böylece Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kalkınmasının temel unsuru olan insangücünün yetiştirilmesine yeterince eğilmediği görülmektedir. Okullaşma oranlarındaki bu düşüklüğün yanısıra okullaştırılan öğrencilere sunulan eğitim olanakları da birçok yönlerden yetersizlik içindedir. Aşırı nüfus artışının baskısıyla özellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında, arkadan gelen öğrencilere yer bulabilme kaygısıyla girişilen hatalı eğitim uygulamaları, bu kurumlardaki eğitimin niteliğini son derece düşürmüştür. Yeterli ortaeğitimi almadan yükseköğretime gelen öğrenciler(mevcut yükseköğretime giriş sınavları yeterlik değil kontenjanlara göre sıralama sınavları olduğu için) bu kurumlardaki eğitimin evrensel yapısını da bozmaktadır. Böylece insangücünün niteliğini yeterince geliştiremeyen(eline diploma verse bile) Türk toplumu, bunun faturasını üretimde düşmelerle ödemektedir. Bu da birçok toplumsal soruna(işsizlik ve hayat pahalılığı vb.) kaynak oluşturarak, iç barışı ciddi biçimde tehdit etmeğe başlamıştır. Türk toplumunda giderek artan şiddet eylemlerinin nedeni, eğitim sisteminin içine girdiği bu darboğazda yatmaktadır.

2.2. ÖĞRETMEN:

1995'lerin Türkiye'sinde ilk ve orta eğitim kurumlarında öğretmen kaynağı bakımından nicelik (dengesiz dağılımından kaynaklanan eksiklik hariç) sorunu büyük ölçüde çözülmüştür. Aynı şeyi mevcut öğretmenlerin nitelikleri konusunda söylemek pek mümkün değildir. Öğretmenlerin nitelikleri sorunu giderek Türk kamoyunu daha fazla ilgilendirir olmuştur. Bu nedenle aileler okul ve öğretmen seçer bir konuma gelmiştir. Ekonomik durumları güçlü olan aileler, çocuklarını devlet okullarına göndermekten kaçınmaktadırlar. Bu durum Türk eğitim sisteminin ciddi bir ayıbıdır. Böylece devletin öğretmen eğitimi üzerinde daha titiz bir biçimde durması, herkesin öğretmen olamayacağı bir yapının mutlaka kurulması zamanı gelmiş ve geçmektedir. Türkiye 1923'lerin Türkiye'si değildir. Her elinde diploması olan kişiye öğretmenlik yaptırılması devri, artık kapanmalıdır. Türk toplumunun gözbebebiği olan çocukları, Türk aydınının en niteliklisinin elinde şekillenmelidir.

Yükseköğretim kademesine baktığımızda, eğitici kadronun hem nicel hem de nitel yönden (çağdaş dünyanın gelişmiş üniversiteleri ve dünyadaki bilimin gelişmesine katkıları açısından) yeterli olduğ önü sürülemez. Her ne kadar 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun yürürlüğe girmesinden sonra Türk yükseköğretm sisteminde öğretim üyesi sayısında devrim sayılabilecek sayısal büyüme gerçekleştirilmiş olunsa da, sorun tümüyle çözümlenememiştir.

Öğretim üyesini yetiştirmek hem zaman alıcı, hem de büyük parasal olanakları gerektirici bir iştir. Üstelik üniversitelerde öğretim üyeliği yapacak olan kişilerin üstün bir beyin gücüne sahip olması gibi bir zorunluluk da vardır. Çünkü üniversite öğretim üyesi sadece sınıfa girip çıkarak eğitim veren kişi değildir. O aynı zamanda insanoğlunun bilgi düzeyinin üst sınırlarında dolaşarak, yapmış olduğu araştırmalarla bilgiye yeni bilgiler ekleyen, yeni teknolojileri geliştiren, toplumuna aklıyla yol gösteren önderdir. Bu nedenle toplumun üstün beyin gücünün üniversite öğretim kadrosuna çekilmesi gerekmektedir. Bu da üniversite öğretim üyeliğini cazip bir konuma getirmekle sağlanabilir. Ne var ki Türkiye'de üniversite öğretim üyeliği günümüzde çekicilik özelliğini yitirmiştir. Üniversite öğretim üyeleri artan hayat pahalılığı karşısında ayakta durabilmek amacıyla daha fazla derse girmek zorunda bırakılmış, böylece asli görevlerinden biri olan araştırma-geliştirme görevlerini yapamaz konuma gelmişlerdir. Bu durumun önüne geçilmezse, Türk üniversitelerinin hiç biri dünyanın elit üniversiteleri arasında kendine seçkin bir yer edinemeyecektir. Plansız yeni üniversitelerin açılması, mevcutlarına da kapasitelerinin üzerinde öğrenci alınması, herhangi bir akademik eğitim olmayan öğretim elemanlarının da dersler boş geçmesin diye sınıfa sokulması, üniversitelerde eğitimin niteliğinin düşmesine yolaçan bir başka sorundur.

2.3. ÖĞRETİM PROGRAMLARI:

Bir eğitim kurumunun denetim, yönetim, öğretim ve rehberliği altında genç ve yetişkinlerin kazanması gereken eğitim yaşantılarının tümünü kapsayan ayrıntılı akış planına öğretim programı denir. Bir öğretim programının, "Amaç" "İçerik", "Öğrenme Öğretme Süreçleri", "Değerlendirme" olmak üzere dört temel ögesi vardır.

Türk eğitim sisteminin genel hedeflerine bakıldığı zaman bunların son derece gerçekçi, toplumun ve Türk insanının beklentilerine uyumlu bir biçimde saptanmış olduğu görülür. Aynı şeyi okulun hedefleri ve dersin özel hedefleri için söylemek mümkün değildir. (Türkiye'de hayatla ilgisi olmayan, insanları üretici konuma getirmeyen birçok okul vardır) Dahası bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenim içeriğinin belirlenmesinde, gerekse içeriğin etkili biçimde öğrenci davranışına dönüştürülmesini sağlayacak öğrenme, öğretme süreçlerinin seçiminde de büyük yetersizlikler sözkonusudur. Öğrencilerde amaçlarda belirlenmiş bulunan istendik davranış değişiklik-lerinin oluşup oluşmadığını anlamaya yardım edecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de son derece yetersiz-dir. Türkiye'de mevcut öğretmen kadrosunun çok büyük bir bölümünün öğretim programı, ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz oldukları rahatlıkla iddia edilebilir. Bu sorunun çözümüne dönük olarak geçmiş yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalar başlattıysa da istenilen sonuçlar alınamamıştır. Özetle Türk eğitim sisteminin tüm eğitim kademelerinde mevcut öğretim programlarını çağdaş gelişmelere ayak uyduracak biçimde yeniden geliştirmeye ve bu programları da uygulamaya koyacak nitelikli öğretmenler yetiştirmeye şiddetle ihtiyacı vardır.

Bunlar yapılmazsa diplomalı işsizler ordusunun her geçen gün artacağından kuşku duyulmamalıdır.

Türk eğitim sisteminde programlar arasındaki ruh bütünlüğünün giderek kaybolmakta olduğu gözlenmektedir. 1950'li yıllardan sonra işbaşına gelen iktidarların basit siyasal çıkarlar uğruna Atatürk devrimlerinin en önemlilerinden biri olan öğretim birliği yasasından verdikleri ödünler, farklı dünya görüşüne sahip kuşakların yetişmesini sağlayarak, Türk insanlarını zaman içinde karşı karşıya getirecek bir kamplaşmaya doğru götürmektedir. Bu olumsuzluğun önüne en kısa sürede mutlaka geçilmesi gerekmektedir.

Türk toplumunun kalkınma ihtiyacı mesleki ve teknik eğitime, okul-sanayi işbirliğine daha fazla önem verilmesini zorunlu kılarken, uygulamanın bu yönde olmaması, bir başka çelişkiyi oluşturmaktadır. Yine Türkiye'de öğretim programlarının çeşitliliği toplumun istek ve beklentilerine yeterince dönük değildir. Böylece Türk eğitim sistemi Türk toplumunun ihtiyaç duyduğu nitelikli insangücünü karşılamaktan uzak bir görünüm göstermektedir. Bu da belirli alanlara gereğinden daha fazla insangücü yetiştirilmesine, gerekli olan alanlarda da nitelikli insangücü açığının büyümesine yolaçmaktadır. Bu olumsuz durum, daha önce belirtildiği gibi hem ülkenin maddi kaynaklarının, hem de en değerli hazinesi olan insangücü kaynağının israfına yolaçmaktadır.

2.4. EĞİTİM ORTAMI:

Öğretmenin öğrencisinin davranışında eğitimin genel ve özel amaçlarına uygun olarak gerekli değişiklikleri gerçekleştirmeye çalıştığı mekan öğretim ortamı olarak adlandırılır. Öğretmen-öğrenci-eğitsel araç ve gereçler bu ortamın içinde birbirlerleriyle karşılıklı etkileşim halindedirler. Bu ortamın düzenlenmesi eğitim yöneticilerinin sorumluluğu altındadır.

Türk eğitim sisteminde eğitimi ortamı değerlendirildiği zaman özellikle devlet okullarının çağdaş eğitim ilkelerinden oldukça uzak bir yapı ile karşılaşılır. Bunun birinci nedeni kalabalık sınıflardır. 70 öğrenciye yaklaşan sınıflarda sağlıklı bir ilk ve orta eğitimin verilmesi, eğitim biliminin bulgularına göre kesinlikle olanaklı değildir. Böyle bir eğitim ortamı içinde, en nitelikli öğretmeni de görevlendirseniz ve ona her türlü olanağı sunsanız, verim sağlayamazsınız. İkinci neden, öğretmenin işini kolaylaştıracak, öğrencinin daha etkili bir eğitim yaşantısı yaşamasını sağlayacak, eğitim araçlarındaki(görsel ve işitsel) yetersizliktir. Çağımızın en harika buluşlarından biri olan bilgisayar öğretim ortamına girmediği için öğretmenlerimiz tarafından yeterince bilinmemekte, böylece de bilgisayar destekli eğitim verilememektedir. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecini yavaşlatmaktadır.

Eğitim araç ve gereçlerindeki yetersizlik üniversitelerimiz için de geçerlidir. Sayısı 60'a yaklaşan üniversitelerimizin büyük bir bölümünde bırakınız gelişkin bir araştırma labaratuvarını, bir ortaöğretim kurumunda bulunması gereken eğitim labaratuvarları bile yoktur. İşte bu nedenle eğitim kuramsal kalmakta, ezberci

olmakta, öğrenilenler çabuk unutulmakta, öğrencilerde de sorun çözme becerisi geliştirilememektedir. Fen bilimleri alanında yurtdışında doktorasını tamamlayarak taşra üniversitesine gelmiş olan bir genç öğretim üyesi de okulunda araştırma labaratuvarı bulamadığı için kazandığı bilgileri, becerileri bir süre sonra unutmakta, bilime katkı getirememektedir. Böyle bir eğitim ortamı içinde nitelikli insangücünü yetiştirmek ham bir hayaldir.

Türkiye'de çağın eğitim teknolojileri hakkında öğretmenlerimiz de yeterince haberdar değildir. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen bilgiler de yetersizdir.

2.5. EĞİTİMİN YÖNETİMİ

Eğitim yöneticisinin görevi, öğrencilerin davranışlarında öğretim programının öngördüğü amaç ve ilkeler doğrultusunda gerekli değişikliklerin oluşturulabilmesi için gerekli eğitimi ortamının düzenlenmesine profesyonelce yardımda bulunmaktır. Daha açık bir söyleyişle öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktır.

Türk Eğitim yönetimi sistemi her kademede merkezi bir yapıya göre örgütlenmiştir. Mevcut eğitim yönetimi sistemine bakıldığı zaman ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinin seçiminde mesleki deneyim ve birikimin yanısıra yöneticilik bilgisi yeterince dikkate alınmadığı gözlenmektedir. Yine eğitim yöneticileri, asıl görevleri eğitim ortamını geliştirmek olmasına karşın hem bilgi eksikliklerinden, hem de yetkilerinin ve parasal olanaklarının sınırlı oluşundan ötürü basit bürokratik işlerle uğraşmaktan öteye iş yapamamaktadırlar.

Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin yönetime katılmaları yok denecek kadar sınırlı tutulmuştur. Bu da yönetim yapısı demokrasi olan bir ülke için önemli bir çelişkidir. Yetişme çağında katılımcı demokrasinin güzelliklerine göre eğitilmeyen kuşaklarla demokratik bir toplumu oluşturmak mümkün değildir.

Türkiye'de eğitime ayrılan parasal kaynaklar da son derece yetersizdir. Ulusal bütçeden eğitime ayrılan ödeneklerin artması gerekirken azalmakta oluşu eğitimdeki kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir.

Türk eğitim sisteminin yetersizlikleriyle, sorunlarıyla ilgili olarak kuşkusuz söylenecek şeyler daha da uzatılabilir. Fakat başta da belirtildiği gibi bu sorunların hiç biri çözümsüz değildir. Türk toplumunda bunu çözebilecek yetenek ve güç vardır, yalnız bu gücün yönlendirilmesinde eksiklikler sözkonusudur.

3. ÖNERİLER

Türk eğitim sisteminin Türk toplumunun ihtiyaçlarına ve çağın koşullarına göre yeniden yapılanmasına büyük gereklilik vardır. Bu yapılanma sistem bütünlüğü içinde gerçekleştirilmedikçe istenilen sonuçların elde edilmesi olanaklı değildir. Bu nedenle daha önce de belirtildiği gibi sistemin hem diğer sistemlerle uyumlaştırılması, hem de kendi içindeki çelişkilerinin giderilmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda eğitim sistemi düzenlenirken öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve eğitimi ortamı açısından bir bütünsellik yaklaşımıyla hareket edilmesi gereklidir.

Örneklendirmek gerekirse her yönden (dershane, yurt, kantin, spor alanları, öğretim materyalleri, araç gereç ve öğretim kadrosuyla vb) çağdaş bir yükseköğretim sistemi kurun, eğer alt kademelerden önkoşul niteliğinde davranışları kazanarak gelmiş nitelikli bir öğrenci kitleniz yoksa istediğiniz sonucu alamazsınız. Nitekim bu durum Türkiye'de eğitimi modernleştirme çalışmalarının başlangıcında açılan yükseköğretim kurumlarında yaşanmıştır. İşte bu nedenle Türkiye'de bir ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim değil bir "eğitim sisteminin yeniden yapılanması" sorunu vardır. Konuya böyle bakarak çözüm getirmek gereklidir.

Yukarıda belirtilenlerden yola çıkarak Türk eğitim sisteminin, özelde de üniversitelerin geliştirilmelerine dönük olarak yapılması gerekenler, madde madde şu şekilde belirtilebilir:

3.1.ÖĞRENCİLER BAKIMINDAN:

1.Türkiye'de zorunlu eğitim ortaöğretimi de kapsayacak biçimde genişletilmelidir.

2.İlk öğretim(ilkokul+ortaokul) kademesinden sonra öğrencilerin sistem içindeki akışı ilgi ve yeteneklerini dikkate alan bir yapıya kavuşturulmalıdır. Öğrencilerin ilköğretim sonrası sistem içindeki hareketleri ciddi bir sınav sistemi (başarı ve yetenek testleri uygulanarak) geliştirilerek sağlanmalıdır.

3.Üniversiteye giriş (her tür program için) mutlaka merkezi sınavla olmalıdır. Bunun için mevcut öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi geliştirilerek daha etkili biçimde uygulanmalıdır. Bu uygulama yalnız lisans düzeyinde kalmamalı lisans üstü programlara(Enstitülere) giriş de merkezi sınavla olmalıdır.

4.Yükseköğretimde okullaşma oranı gerekli alt yapı yatırımlarına paralel bir gelişme izlemelidir. Bugün için herkese üniversite eğitimi verme yerine ülkenin ihtiyaçlarını dikkate alan bir politika izlenmelidir.

5.Yabancı ülkelere öğretimi üyesi yetiştirilmek üzere gönderilecek öğrenciler ciddi bir merkezi sınavdan(bilim ve yabancı dil yeterliliği açısından) geçirilmelidir. Türkiye için hayati önemi olmayan alanlarda kesinlikle yurtdışına (lisans-üstü eğitim amaçlı) öğrenci gönderilmemeli, ülkenin kıt kaynakları harcanmamalıdır. Bu alanlar, gönderilecek ülkeler ve öğrenci kontenjanları her yıl, Hükümet, Siyasal Partiler, Genel Kurmay Başkanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu, Üniversiteler, İşçi ve İşveren örgütleri temsilcilerinden oluşacak bir kurul "Devlet Bilim ve Eğitimi Geliştirme Yüksek Kurulu" tarafından belirlenmelidir.

3.2.ÖĞRETMEN BAKIMINDAN

-Türkiye'de öğretmenlik saygın bir meslek konumuna getirilmeli, bunun için öğretmenlerin sosyo-ekonomik sorunları çözülmeli, öğretmene ülkenin

kaynakları da gözönünde bulundurularak kabuledilebilir bir yaşam standardı sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar şu anda olduğu gibi üniversitelerin bünyesinde kalmalı, bu okulların geliştirilmelerine dönük olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversiteler arasında sürekli ilişki olmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştiren kurumların geliştirilmesine yönelik olarak üniversitelere yönetsel, parasal destek sağlamalıdır.

-Üniversiteler öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri konusunda da duyarlı davranmalı, sorumluluk üstlenmelidir.

-Üniversitelere öğretim üyesi yetiştirilmesi işine büyük özen gösterilmelidir. Bu maksatla Enstitülerdeki Lisans-üstü programların gerek açılması gerekse öğrenci alınması sırasında titiz davranılmalıdır. Lisans-üstü programlara öğrenci alınırken merkezi sınav yapılmalıdır. Aynı şekilde araştırma görevlileri her yıl bir kez yapılacak bir merkezi sınavla alınmalı, üniversitelere de kadro durumlarına göre dağıtılmalıdır.

-Enstitülerde iki Profesör ve üç Doçent düzeyinde öğretim üyesi olmayan anabilim dallarında lisans-üstü programların açılmasına izin verilmemelidir. Yardımcı Doçentlerin Doktora programlarında ders okutmaları ve tez yönetmeleri önlenmelidir.

-Lisans-üstü eğitim alanında belirli üniversitelerin uzmanlaşmaları sağlanmalıdır.

-Üniversite öğretim üyelerinin bilimsel özgürlükleri(serbest bilim üretme ve yayma etkinlikleri)tam bir güvenceye alınmalıdır.

-Üniversite öğretim üyeliğine yükseltme ile ilgili herkese göre değişmeyen bilimsel ölçütler konmalıdır. Ayrıca akademik ünvanların elde edilmesiyle ilgili üniversitelerde bilfiil çalışmayla ilgili süre sınırlamaları da getirilmelidir. Örneğin, Yardımcı Doçentlik ünvanı alındıktan sonra gerekli bilimsel yeterlikler gösterilse de 4 yıl geçmeden Doçent, Doçent olunduktan sonra da 6 yıl geçmeden Profesör olunmamalıdır.

-Öğretim üyelerinin Türk demokratik yaşamının niteliğinin yükselmesi için demeklere, siyasal partilere girmeleri ve serbestçe siyaset yapabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

-Öğretim üyelerinin bilgi ve görgülerini artırmaları amacıyla 5 yılda bir en az üç ay süreyle yurtdışına (alanlarıyla ilgili üniversitelere) gönderilmeleri sağlanmalıdır. İsterlerse gerekli harcamaları kendileri karşılamaları durumunda üç yılda bir 3 ay süreyle maaşlı izinli olarak yurtdışına çıkmaları sağlanmalıdır.

-Üniversite öğretim elemanlarının öğrencilerinin iyi eğitim alabilmeleri maksadıyla hazırlayacakları kitap ve ders notu niteliğindeki yayınlarının üniversite içinde en kısa sürede basımı sağlanmalıdır.

-Üniversite öğretim üyeliği kamu görevlileri içinde seçkin, saygın bir yere getirilmeli, ücretleri de ona göre (mesleği çekici duruma getirecek bir düzeyde) belirlenmelidir.

-Akademik ünvanları değişen öğretim üyelerinin bu yeni ünvanı ile ilgili kadroya atanmalarında sınırlama getirilmemelidir.

3.3. ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAKIMINDAN

-İlköğretimin birinci basamağını oluşturan ilkokulda dersler ortak derslerden oluşmalı, ikinci kademede seçimlik derslere de yer verilmelidir.

-Ortaöğretim hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı nitelikte olmalı, ağırlık ülkenin ara insangücü ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak mesleki ve teknik eğitime verilmelidir. Yalnız Türk sanayii otomasyondan sibernasyona doğru geliştikçe, ortaöğretim kurumları hizmet alanlarına öğrenci yetiştirecek biçimde örgütlenmeli, sanayinin gereksindiği nitelikli insangücü üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarıyla yetiştirilmelidir.

-İlk ve ortaöğretim kurumlarının öğretim programlarını geliştirmekle görevli bulunan Talim ve Terbiye Kurulunda üniversite öğretim üyeleri de etkin biçimde rol almalıdır.

-Yükseköğretim kurumlarının programları(devlet üniversitelerinde) Türkiye'nin koşullarının gereği olarak belirli bir süre mutlaka ihtiyaç duyulan alanlara dönük olarak düzenlenmelidir. İhtiyaç dışı alanlarda açılacak programlarda okumak isteyen öğrenciler öğrenim giderlerinin tümünü mutlaka kendileri karşılamalıdır.

-Yükseköğretimde meslek ile o mesleğe eleman yetiştiren yükseköğretim programı arasında bire bir denklik sağlanmalıdır. Örneğin doktorlar nasıl yalnız Tıp Fakültelerinden yetiştiriliyor ise, ilk ve ortaöğretim kademelerindeki eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmenler de yalnız Eğitim Fakültelerinden yetiştirilmelidir.

3.4. YÖNETİM BAKIMINDAN:

-Eğitim yönetimi demokrasinin ilkelerine dönük olarak yeniden yapılanmalıdır. İlköğretim kademesinden başlayarak toplumun tüm kesimlerinin eğitim kurumlarının yönetimlerinde sorumluluk üstlenmeleri sağlanmalıdır.

-İlk ve ortaöğretim kademesinde eğitim yöneticileri okuldan yetişmelidir. Bunun için üniversitelerle Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği yaparak lisans üstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren programlar açılmalıdır.

ÜNİVERSİTENİN YÖNETİMİ:

-Eğitimde özerklik, araştırmada özerklik, yönetimde özerklik, ekonomik (mali-parasal) özerklik olmak üzere dört ögeden oluşan Üniversite özerkliği kavramı, günümüzde üniversite sorunları içinde en çok dile getirilenlerinden biridir. Bazı çevrelerde üniversitelerde yönetimde özerkliğin sağlanması ile tüm sorunların hemen çözümlenebileceği gibi bir yanılgı sözkonusudur. Bunun doğru olmadığı Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanmıştır ve bu makalenin ön bölümlerinde belirtilmiştir. Oysa özerklik boyutları arasında son derece sıkı bir ilişki vardır. Günümüzde üniversite yönetimini en fazla zorlayan nokta üniversitelerin maddi olanaklarının dolayısıyla eğitim ortamının yetersizliğinde düğümlenmektedir. Böylece üniversite özerkliğini bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir. Bu ana

bakış açısından hareket ederek üniversitelerin yönetimlerinin geliştirilmesine yönelik olarak şunlar belirtilebilir:

-Üniversite yönetim biçimi saptanırken, öğretim üyesinin hem serbestçe bilim üretmesine hem de öğrencilerini çağdaş niteliklerle donanmış insanlar olarak yetiştirmesine fırsat verici bir amaç güdülmelidir.

-Üniversitelerin yönetim organlarının oluşturulması sırasında gelişmiş üniversitelerle gelişmekte olan üniversiteler farklı konumda düşünülmelidir. Gelişmiş üniversitelerde üniversite yönetimi organlarının kısmen seçim, kısmen de atama ile oluşturulması yoluna gidilmelidir.

-Gelişmiş üniversitelerde Üniversite Rektörü 4 yıl süreyle öğretim üyelerince seçilmelidir. Rektörlük görevi yapmış bulunan öğretim üyesi aradan iki dönem geçmedikçe yeniden Rektör seçilmemelidir.

-Yeni kurulan ve gelişmekte olan(gelişme ödeneği alan üniversiteler) üniversitelerin Rektörleri 4 yıl süreyle Yükseköğretim Kurulunun belirleyeceği beş aday arasından Hükümetin önereceği iki adaydan birinin Cumhurbaşkanının onayı ile atanması yoluna gidilmelidir.

-Her üniversitede senatonun dışında bir de üniversite, mülki idare, yerel yönetim, iş ve siyasal kuruluşların temsilcilerinin yeraldığı "Üniversite Eğitimi Danışma Kurulu" oluşturulmalıdır. Bu kurul Üniversite Rektörünün başkanlığında her yıl en az bir kez toplanarak üniversite ile yerel çevrenin sorunları ve çözümleri üzerinde görüş alışverişinde bulunmalıdır.

-Öğrencilerin üniversite yönetim organlarına katılımları sağlanmalıdır.

-Üst üniversite yönetim organları(Yükseköğretim Kurulu, Üniversitelerarası Kurul, Yükseköğretim Denetleme Kurulu,Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) görevleri planlama, eşgüdüm, denetim esasları doğrultusunda düzenlenerek korunmalıdır.

3.6.BÜTÇE BAKIMINDAN

-Üniversitelere devletçe verilecek olan ödeneklerin belirlenmesinde her yıl çeşitli bilim dallarına göre belirlenecek öğrenci maliyetleri ile o üniversitede o alanlarda okumakta olan öğrencilerin çarpımından oluşacak bir sistem geliştirilmelidir.

-Öğrenci maliyetlerinin belirli bir yüzdesinin (öğretim türüne göre) öğrencilerden öğrenim harcı olarak mutlaka alınması sağlanmalıdır. Üniversitelere verilecek olan ödeneklerin fakülteler arasındaki harcama dağılımı da aynı şekilde öğrenci sayısı ve öğrenci maliyetlerine göre yapılmalıdır. Ödeneklerin istenildiği zaman kullanımında Üniversite Rektörleri tam yetkili olmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Devlet Planlama Teşkilatı. Eğitim, IV.Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: 1977 s.1
2. Kemal Aytaç. İngiltere, İsveç,Fransa ile Federal Almanya'da Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri "Mukayeseli Bir Eğitim Araştırması" İstanbul:MEB.Talim ve Terb.Da.Yay.,1975, s.18
3. Adnan Güriz. "Eğitim Hakkı". Eğitim. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı Eğit. Araş. ve Değerl.Md.Yay., Cilt:1, Sayı:5, Eylül :1963
4. Güriz, Aynı mak.,
5. Erdoğan Başar. Eğitim Sosyolojisi, Eğitimin Toplumsal Temelleri. Samsun: Eser Matb., 1994, s.151-152
6. Başar, Aynı es., s.152
7. Başar, Aynı,es. s.153
8. Mahmud Cevad İbn-ül Şeyh Nafi. Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat-ı ve İcraatı. İstanbul: Matbaa-i Amire 1338(1922) s.1
9. Sevim Tunç. Eğitim Eşitliği. Ankara:A.Ü.Eğitim Fakültesi Yay., 1969, s.29
10. Bayram Kodaman. Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi. İstanbul:1980, s.23
11. Yahya Akyüz. Türk Eğitim Tarihi Ankara:A.Ü.Eğt.Blm.Fak., Yay., 1985,s.40
12. Aydın Sayılı. Türk Bilim Politikası(1983-2003) "Bilim, Kültür ve Uygarlık Tarihimiz". T.C.Devlet Bak. Yay., 1983, ss.7-25
13. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı, Ankara:Atatürk Kült.Dil ve Tar. Yük. Kur.Türk Tar.Kur.Yay.,1984, s.1
14. İsmail Hakkı Uzunçarşılı. Osmanlı Tarihi Ankara:T.T.K.Yay, 1972, s. 522
15. Uzunçarşılı, Ön.Ver.(1984) s.
16. Sadrettin Celal Antel, "Tanzimat Maarifi" Tanzimat I, İstanbul: Maarif Vekaleti Yay., 1940, s.441
17. Ekrem Üçyiğit. Batı ve Doğu Medeniyetleri Arasında Tarih Boyunca Türkiye'de Milliyet, Din ve Devrim, Din ve Biz, Ankara:İş Matb.ve Tic. 1968, ss.118-119
18. Hasan Ali Koçer. Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu. Ankara: M.E.B. Yay., 1987 s.12
19. Tarık Zafer Tunaya. Türk Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri İstanbul:1960, S.14
20. Koçer., Ön.Ver., s.25
21. Ekmeleddin İhsanoğlu. "Modern Bilimlerin Türkiye'ye Girişi" 75.Yılında Türkiye'de Sosyoloji. Haz: İsmail Coşkun. İstanbul:Bağlam Yayıncılık, 1991, ss.85-125
22. Faik Reşit Unat. Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara: M.E.Bak. Yay., 1964, s.49
23. Unat, Aynı es., s.48 / Koçer, Ön.Ver.,s.4
24. Mahmud Cevad İbn-ül Şeyh Nafi. Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat-ı ve İcraatı. İstanbul: Matbaa-i Amire, 1338 (1922) s.78

25. Ekmelettin İhsanoğlu, Darülfünun Mefhum ve Müessese Olarak Sultan II.Abdülhamid Dönemine Kadar Gelişmesi" Sultan II.Abdülhamid ve Devri Semineri 27-29 Mayıs 1992. İstanbul:İst..Ün. Edb. Fak., Tarih Arş.Merk.Yay., 1994, ss.173-190) Ayrı Basım.
26. Akyüz, Ön.Ver., s.189
27. Reşat Özalp Milli Eğitimle İlgili Mevzuat. (1857-1923) İstanbul:M.E.B.Yay.,1982, s.179
28. Unat,Ön.Ver., s.51 / Hasan Ali Koçer. "Türk Üniversitelerinde Örgütsel Gelişme". Ünversite Yönetiminin Uluslararası Sorunları Sempozyumu 19-21 Mart 1979. Ankara:A.Ü.Eğit.Fak., Yay., 1979, s.6 /Cevad, Ön.Ver., s.113
29. Niyazi Berkes. Türkiye'de Çağdaşlaşma. İstanbul:Doğu-Batı Yayınları, 1978, s.233-234)
30. Unat, Ön.Ver. s.7 / Akyüz, Ön.Ver.(1993-4.Baskı) s.148 / Berkes, Aynı es., s.234 / Ekmelettin İhsanoğlu. 1870 Darülfununununun 1873 tarihinde kapatıldığını belirtmektedir. Bak. Ekmelettin İhsanoğlu. Darülfünun Tarihine Giriş(II) Üçüncü Teşebbüs. Dardülfünun-ı Sultani. Belleten CLVII Nisan 1993, Sayı :218'den Ayrı Basım. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay., 1993, ss.201-239
31. İhsanoğlu, Ön.Ver.,(1993) s.207
32. Berkes, Ön.ver., s.240
33. İhsanoğlu, Ön.Ver.,(1993) s.231
34. Özalp, Ön.ver., ss.382-386
35. Unat, Ön.Ver., s.53
36. Akyüz, Ön.ver.,(1989 3.Baskı) s.300/ Mustafa Ergün, Emrullah Efendi, Hayatı-Görüşleri-Çalışmaları. Anka ra Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cilt:XXX Sayı:1-2, Atatürk'ün Doğumunun 100.Yılına Armağan, s.27/ Özalp, Ön.ver., s.382
37. Akyüz, Aynı es., s.300 / İlhan Tekeli, Selim İlkin. Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü. Ankara:TTK Yay., 1993, s.95 /Özalp, Ön.ver., s.382
38. Tekeli, Aynı es., s.96
39. Widmann Horst. Atatürk Üniversite Reformu, İstanbul: İ.Ü Cerrahpaşa Tıp Fak., Yay., İstanbul: 1981,s.25 / Ersoy Taşdemirci. Belgelerle 1933 Üniversite Reformunda Yabancı Bilim Adamları, Ankara:1992, s.1 sm
40. Widmann, Aynı es., s.26
41. Tekeli-İlkin, Ön.Ver., s.97
42. İlkin-Tekeli,Aynı es., s.97
43. Ergün, Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ankara: A.Ü.D.T.C.Fak., Yay., 1982, s.138,Akyüz, Aynı es., s.300
44. Özalp,Ön.Ver. s.626
45. Koçer, Ön.Ver.,(1987), s.203/ Üniversite Yönetiminin Uluslararası Sorunları Sempozyumu 19-21 Mart 1979 Ankara:A.Ü.Eğitim Fak., Yay., 1979 Türk Üniversitelerinde Örgütsel Gelişme, ss.3-34
46. Koçer, Ön.Ver., (1979), s.16
47. Koçer, Aynı es., s.17
48. Ergün, Ön.Ver., (1982), s.139
49. Erdoğan Başar, Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Bakanları ve İcraatlarının Değerlendirilmesi Ankara: A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. 1988 s.119
50. T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, İ:108, C:1, 21.4.1925, s.305
51. Falih Rıfkı, "Darülfünun" Hakimiyet-i Milliye gaz., 28.4.1925
52. İlhan Başgöz - Howard E.Wilson. Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk Ankara:Dost Yayınları, 1968, s.177-178
53. Cumhuriyet Gaz., 17.1.1932

54. "Prof.Malş Dün Gitti". Cumhuriyet Gaz.,10.6.1932
55. Düstur, Cilt:14, 2.kısım, ss.1229-1230
56. Cumhuriyet Gaz., gaz., 21.5.1933
57. Cumhuriyet Gaz., 13.7.1933
58. Cumhuriyet Gaz., 15.7.1933
59. Cumhuriyet Gaz., 28.7.1933
60. Cumhuriyet Gaz., 30.7.1933
61. Cumhuriyet Gaz., 1.8.1933
62. Cumhuriyet Gaz., 6.8.1933
63. Cumhuriyet Gaz., 6.8.1933
64. Pevket Süreyya Aydemir. İkinci Adam İstanbul:Remzi Kitb.,1975 Cilt:II, s.375
65. Cumhuriyet Gaz., 11.8.193
66. Cumhuriyet Gaz., 14.8.1933
67. Widman, Ön.ver.s.41/ Taşdemirci, Ön.ver, s.10
68. Widman, Aynı es., s.44/ Taşdemirci, Aynı es., s.11
69. Widmann, Aynı es., s.45
70. Taşdemirci, Ön.ver., s.13
71. Hüseyin Korkut. Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: M.E.B.Yay., 1983, "Üniversiteler", ss.315-338
72. Erdoğan Başar. "Demokrat Parti Dönemi Eğitim Hareketleri" Eğitim. Sayı:1, Yıl: 1992, ss.88-123
73. TC.Milli Birlik Komitesi. Kanunlar Dergisi, C:43, s.266
74. 147'ler Mes'elesi Beyaz Kitap. İstanbul: Sermet Matb. 1962, s.3
75. TBMM Kanunlar Dergisi, Dönem, 1,Toplantı:1 Cilt:45, s.583
76. TBMM.Kanunlar Dergisi, s.269
77. Tarhan Erdem. Anayasalar ve Seçim Kanunları İstanbul: Milliyet yay., 1982, ss.119-120
78. Şeref Gözübüyük - Cahit Tutum. Yönetime İlişkin Temel Yasalar. Ankara: S Yayını, 1975, s.391
79. Aynı es., s.426

*

NEO-KLÂSİK BİR ŞÂİR
EDİP AYEL

Yrd.Doç.Dr. Ali BULUT *

"Mahkeme-i Temyiz" âzalarından Mehmet Emin Bey'in oğlu olan Mahmut Edip Ayel, İstanbul'da 23 Ağustos 1894'te doğmuştur.[1] Galatasaray Lisesi'ni bitiren Ayel,babasının ziraata elverişli arazilerinin işlenmesini düşünmesi sonucu yüksek öğrenimi için Fransa'ya gönderilir. Paris yakınlarında bulunan bir yüksek ziraat okulunda ziraat teknolojisi öğrenimi görerek, 1914'te mezun olur. Ancak, İstanbul'a döndüğünde görür ki, babası bütün arazilerini satmıştır.[2] O da öğretmenlik mesleğine girer.* Bu kutsal görevi çok seven Ayel, 1 Ekim 1955'te emekliye ayrılıncaya kadar kendisini tamamıyle öğrencilerine adar.

Evlenmeyen [3] ve bu durumdan "Yalnız geçen ömrüm, ne yazıktır ki hedersin !" [4] mısraındaki söyleyişiyle şikayetçi olan şâir, 17 Ocak 1957'de İstanbul'da hayata gözlerini yumar.

Daha Fransa'da öğrenci iken şiirle uğraşmaya başlayan Ayel, burada Türkçe ve Fransızca şiirlerini yazmıştır. Fransız dili ile yazdığı şiirleri, yabancı şâirler için bu ülkede hazırlanmış bir antolojide yer aldığı gibi, kitap halinde de basılmıştır. Ayrıca 1938'de Fransa'da yapılan bir şiir yarışmasında birinciliği kazanmış olması, bu alandaki başarısının derecesi hakkında bir fikir verebilir.[5]

Türkçe şiirlerini uzun süre yayımlamaktan kaçınmış olan Ayel'i Türk okuruna ilk defa tanıtan 9 Ağustos 1941'de İstanbul'da çıkan haftalık Çınaraltı dergisi olmuştur. Kendisiyle yapılan bir "mülakat"a derginin dördüncü sayısında yer verilmesinden sonra şâirin, tamamlayıp da o zamana kadar yayımlanmamış şiirleri birbiri ardınca okura sunulur. Böylece Edip Ayel, neo-klâsik tarzın örnekleriyle 1940'lı yılların şiirimizde başlattığı erozyonun yanı başında "divan edebiyatındaki nazım şekillerini ve bilhassa bunların en liriği olan gazeli bugünki zevke göre yaşatmak... Fakat bunu eskiye nazirelerle değil; bugünki dille, bugünki hayâllerle süsleyerek yapmak" [6] gayesiyle yeni

---

* Ondokuz Mayıs Ünv. Eğt. Fak. Öğrt. Üyesi.

[1] Necdet Sancar, "Edip Ayel, Hayatı Şairliği ve Eserleri",Yeni Yayınlar,Nisan 1957,C.1-2,s.121

[2] a.y.

* Edip Ayel'in ilk memuriyeti " İstanbul Muhtelit ve Muvakkat Encümeni"nde adlî mütercimliktir. Bu göreve 11 Ekim 1922'de başlamıştır. Çok kısa süren bu görevden sonra, 27 Kasım 1922'de Davutpaşa Lisesi Fransızca öğretmenliğine başlar. Sırasıyla, Çatalca Lisesi (2 Haziran 1924); Kabataş Lisesi (3 Ekim 1924); Beyoğlu Erkek Lisesi (31 Ekim 1949); İstanbul Erkek Lisesi (21 Ekim 1950) Fransızca öğretmenliklerinde bulunur. Son görev yeri olan İstanbul Erkek Lisesi Fransızca öğretmenliğinden 1 Ekim 1955'te emekli olur.

[3] H. Fethi Gözler, Yunus'tan Bugüne Türk Şiiri, Ank.1967,s.282.

[4] Edip Ayel, "Yağmur", Mozaik,s.68.

[5] Necdet Sancar,a.g.y. , s.122.

[6] Edip Ayel, Çınaraltı, 30 Ağustos 1941, C.1,S.4,s.10.

ruhlu gazelleri, mesnevileri ve müstezatlarıyla Çınaraltı'nın sayfalarını süsler. Ayrıca, bir çok batılı nazım şekillerini Türk edebiyatında ilk defa kullanmış olmasıyla dikkatleri üzerinde toplar.

Daha önce Türk şiirinde,Servet-i Fünûncularca benimsenen "sone" ve "terzarima" ile, sonraki nesillerin ilgi duyduğu "balâd" gibi batı nazım şekillerinin klâsik kurallara uygun ilk örnekleri,Edip Ayel tarafından verilmiştir. [7] . "Eyüp" [8] adlı sonesi, "Göksü" [9] gibi terzarimaları, "Yaşamak" [10] başlıklı baladı bu tür çalışmaların en güzelidir. Bunun yanında ,kendisine kadar Türk edebiyatında çok az bilinen "rondeau", "triolet", "villanelle", "ternaire" gibi nazım şekillerini kullanmış, bu nazım şekilleri hakkında dergiye yazdığı yazılarda tanıtıcı bilgiler vermiştir.

İşte biz bu makalemizde, "Büyük şâir Yahya Kemal'in yaşattığı Türk aruzu ile şiir söylemeyi zevk edinen" [11] , O'nun izinde, aruza hece çeşni ve sadeliğini vermeye çalışarak, kökü bizde olan; yerli, millî, ananevî "divan klâsizması" nı devam ettirme gayesiyle dönemin "Türkçü Fikir ve Sanat Mecmuası" Çınaraltı'nın yazı kadrosunda yer alan Edip Ayel'in, şiir ve nesirlerini "öz" yönünden inceleyeceğiz.

A. ŞİİRLERİNDE İŞLEDİĞİ DUYGULAR

Çınaraltı'nın dördüncü sayısından itibaren Edip Ayel'in 58 şiiri derginin 4-130'uncu sayılarında yayımlanmıştır. Ayrıca, Dr. Rıza Nur'un çıkardığı Tanrıdağ dergisinde de "Mohaç" ve "Mızrab" adlı şiirleri yayımlanır.[12]

Ayel, Türkçe şiirlerini Mozaik ve Şehrayin adını verdiği iki kitapta toplamıştır. [13] Şâirin bu iki kitapta yer alan 114 şiiri dikkatlice okunduğunda görülür ki, O'nu saran, sürekli meşgul eden, dönüp dolaşıp üzerinde yoğunlaştığı iki temel duygu vardır. Bunlar: Aşk, memleket sevgisi ve tarih şuurudur.

a) Aşk Duygusu

Alain "sevgi şiirdir" der. [14] Bu temel duygu bütün şâirleri sarmıştır. Nitekim "Şiir en büyük mevzuu aşkta buluyor; saf şiirin en büyük mevzu kaynağı aşktır." [15] tesbiti de bunun en güzel ifadesidir.

---

[7] Necdet Sancar, " Edip Ayel, Hayatı Şâirliği ve Eserleri", Yeni Yayınlar,Nisan 1957,C.1-2,s.122.
[8] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2 , S.37.
[9] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2 , S.49.
[10] Edip Ayel, Çınaraltı,C.2 , S.47.
[11] Nihat Sami Banarlı, Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, C.2 , s.1259.
[12] 1942 yılında İstanbul'da çıkmaya başlayan "İlmî Edebî ve Türkçü" Tanrıdağ dergisinin 7 ve 9. Sayılarında yer alan bu iki şiirden başka Ayel, 10. Sayıdan itibaren dergi için tercümeler de kaleme alır. La Rochefoucauld'un Les Maximes'inden yaptığı bu tercümeleri 13. Sayıya kadar devam eder. Dr.Rıza Nur'un ölümü ile derginin yayımı durunca, iyi başlayan bu çalışma da yarıda kalır.
[13] Mozaik 1944'te İstanbul Nümune Matbaası'nda basılmıştır. Kitabın başında "Neo-klâsik şiirler " kaydı bulunmaktadır. Ayrıca, "Neo-klâsizm" başlığı taşıyan iki sayfalık bir de önsözü vardır. Kitapta Divan edebiyatı ve Batı nazım şekilleriyle yazılmış 74 şiir yer alır.
1953'te Yenilik Basımevince çıkarılan Şehrayin ise, şâirin 1933-1953 yılları arasında yazmış olduğu "fetih ve cenk şiirleri"ni ihtiva eder. Kitapta klâsik Batı ve Divan edebiyatı nazım şekilleriyle yazılmış 40 şiir vardır.
[14] Alain, Söyleşiler, MEB. Yayınları, İst.1989, s.131.

Şiire gönül veren Edip Ayel de,kendinden öncekileri örnek alarak bu temel duyguyu mısralarına yerleştirir. Aşk O'na göre bir "zehir"dir. Buna rağmen kimse bu zehirden içmeye kanmamıştır:

"Sevdikçe zehir insana Kevser geliyormuş
Kim zehrine aşkın kanabilmiş bir içimde?" [16]

Aşk duygusunun yarattığı binbir türlü ıstıraba rağmen O, bundan hoşnuttur. Bu cefayı çekmekten adeta zevk alır:

Çektir, kara sevda bize çektir!
Candan da cefadan da bezilse.
İnsan nice mihnetle ezilse,
Bir defa sevenler sevecektir.[17]

Aşk, tadılacak "bir meyva"dır.Şair Tanrısına bu meyvayı oldurması ve kendisine tattırması için yalvarır. Hayatın, yaşamanın onsuz bir anlamı yoktur:

"Bir meyva ümîdim, onu Rabbim bana oldur!
Elbet keremin kör kaderimden daha boldur,
Yok talihimiz işte muhabbet konusunda.
Olmazsa eğer, durma ölüm bekleme! doldur!"[18]

Onun tek istediği "yaslanacak bir cici koldur". Deli gönlündeki tunca bu "yâr"in adını kazmıştır bile. O nazlı hayâl şâirin gönlünde boylu boyunca yatar. [19]

Sevgiliye kavuşma ümîdi şâiri mutlu eder:"Yine bir tatlı hayâl ardına düşmüş gezerim/Yine mestim,bırakın!" [20] söyleyişinde bunu duyarız.

Hele gizliden gizliye yaşanmış bir aşk macerasının sırlarını bize veren şu mısralar:

"Döndüktü tanışmaz gibi,gözler yine yerde.
Yaprak gibi titredi vedalaştığımız eller,
Parlardı bakışlarda ne sır kalmış emeller!
Görmüştü Bebek bizleri yalçın tepelerde,
Düşmüştü gönül işte o gün bir yeni derde!" [21]

Şâir, "gönlündeki boş cennet"i dolduran "hûri sesi"ni duyduğu anları hatırlar. Fakat bu da çok sürmez. İki sevgiliyi Bebek o günden sonra ıssız tepelerde görmez olur. Hisar da ufuklarının üstüne perde germez. [22] "Bir tatlı bakış, sırlı gülüş, bir küçük el" [23] yoktur artık.

Yıllardır sevdanın o tükenmez çilesiyle avunmuş bu dertli şâir, sevgililerine sitem eder:

---

[15] M. Kaya Bilgegil, Cehennem Meyvası, İst.1944, s.29.
[16] Edip Ayel, "Kevser", Mozaik, s.12.
[17] Edip Ayel, "Kelebek", Mozaik,s.61.
[18] Edip Ayel, "Kâkül", Mozaik, s.60.
[19] Edip Ayel, "Yolcu", Mozaik, s.11.
[20] Edip Ayel, "Bahar", Mozaik, s.59.
[21] Edip Ayel, "Bebek", Mozaik, s.35.
[22] Edip Ayel, "Bebek", Mozaik, s.35.
[23] Edip Ayel, "Sır", Mozaik, s.115.

Sevdiklerimin çıkmadı bir doğru dürüstü,
Hepsinde yalan sanki dudaklarında süstü
Rûhum benim artık bütün insanlara küstü. [24]

Bundan böyle O'nun için tek teselli, tek avuntu içki olur. Sevgililerden söz etmek istemez. Kalbi yaralıdır:

"Doldur! Kardeşim çok, bana bahsetme kadından;
Bir kuş gibiyim şimdi vurulmuş kanadından." [25]

Edip Ayel'de aşk duygusu, başlangıçta kendisinden öncekileri tekrarlayan ve aşkın verdiği ıstırabı ön plâna çıkaran "fantazi" bir karakter gösterir ve o çizgide devam eder. Sevgilinin "can almak için olsa da" yine gelmesi istenir; [26] "vuslat zehir olmuş deseler" bile çekinilmeden içilir. Sevgiliden gelebilecek "her kahır tevekkülle susup sineye" çekilir. [27]

Fakat, daha sonra bu duygu, şahsî bir özellik kazanır. Bu bakımdan beşerî bir çizgiye yaklaşır. Aşkın peşinde bunca koşmasına rağmen bir evlilik yapamayan şâir,, zaman geçtikçe bunun derin acısını duymaya başlar. Bu duyguyu terennüm eden mısralar bize şahsî bir ıstırabı duyurur. İçinde yanan ateşi söndürmesi için rüzgârdan medet uman şâir şöyle seslenir:

"Durma rüzgâr ki dolmuşum, es, es...
Kimi sarhoş diyor, kimiyse deli!
Bir acım var ki anlamaz herkes,
Bir ömürdür o mihnetin bedeli.
Yılların aktı gitti işte seli,
Ne ocak var tüten, ne şen evlâd
....." [28]

Bu durum şâiri çok üzer. Kendini "Elem cehennemine" inmiş olarak düşünür. Onun için artık "inziva"ya çekilmeyi ister. "Rûhunun acıyla dolup inlemesi" dileğinde bulunur. [29] Ayel'in derinden yaşadığı bu "acı"yı "Yağmur" adlı şiirinin şu mısrai en yoğun bir duyarlılıkla yansıtmaktadır:

"Yalnız geçen ömrüm, ne yazıktır ki hedersin!" [30]

b) Memleket sevgisi ve tarih şuuru

Edip Ayel, üstadı Yahya Kemal gibi "tarihiyle barışık" birisidir. Bu bakımdan O'nda vatan sevgisi dünden bugüne, bugünden yarınlara doğru genişler. Şâire göre Türk insanı vatanının kölesi olmalıdır. İnsan, kölesi olmadığı işin efendisi olamaz.

---

[24] Edip Ayel, "Bir Kuş Gibi", Mozaik, s.57.
[25] a.y.
[26] Edip Ayel, "Vehim", Mozaik, s.14.
[27] Edip Ayel, "Hevenk", Mozaik, s.66.
[28] Edip Ayel, "Acı", Mozaik, s.37.
[29] a.y.
[30] Edip Ayel, "Yağmur", Mozaik, s.68.

Yaradan'ın ünlü yarattığı bu yurda kul olmak gerekir.[31] Çünkü, "Türkiye her şeyden ulu"dur ve "vatan kızıl zulme kal'a"dır.[32]

"Dağı taşı inci, içi dışı cevher"; "beyi ekinci" , "suyu kevser" olan bu güzel Anadolu toprağı, büyük kurtarıcı Atatürk'ü "başa oymak eden"dir. Bu yüzden bize düşen ülkü, bu vatana "köle olmak"tır.[33] Görüldüğü gibi, Ayel'de vatan sevgisi, onu düşman işgalinden kurtarıp bizlere emanet eden Atatürk sevgisiyle birleşir:

"Göğsünde bu yurdun tüte durdukça ocaklar
Eksilmeyecektir ona kan ağlayacaklar
.....
Her Türk Ata'nın yolcusudur, bir kişi kalsa!
Atmaz bir adım arkaya: Türküm! Diyecek genç
Yoktur onu inkâr edecek, varsa ne iğrenç!"[34]

Şâire göre, bu güzel vatan üzerinde aynı havayı soluyan her ferdin "kalbindeki yurt aşkını öpüp alnına tac etmesi"; en çok bu güzel ülkeye bağlanması, onu sevdirip saydırması"[35] gerekir.

Dünü olmayan bir milletin bugünü de olmaz. "Bütün medenî milletlerde mazi kültürü vardır. Maziyi yıkan, yok eden, halihâzırı en zengin kaynaklardan mahrum etmiş olur."[36] İşte bu duyarlılık içinde olan Edip Ayel,tarihinin anlı şanlı günlerine özlem duyar. Yapılan büyük işleri hatırlamanın coşkusuyla yüreği ümit ve cesaretle dolar. Kendine olan güveni artar. Bu duygularla şu söyleşiye ulaşır:

"Devrin sadrazamı olsam da bir gece
Hükmeylesem şu âleme ta Çin'den İsveç'e
Alsam huzura elçiler, öptürsem el etek "[37]

Mohaç, Niğbolu gibi tarihimizin en görkemli savaşları aynı duyarlılıkla dile getirilir. Tarihini açıp ecdâdını yâdeden her Türk evlâdı, Mohaç'ta Garbın kibrini yere serdiğimizi[38] görecektir. Niğbolu'daki savaş meydanı ise şu şekilde tasvir edilir:

"Etrafı tararken palalar bin çelik elle,
Bir meyvaya benzerdi düşen her bir kelle!
Gazileri cennetlik eden ses: Ulu tekbîr
Aşmıştı bütün dağları azgın kara yelle."[39]

Ayel, İstanbul'un fethiyle ilgili bir çok şiir yazmıştır. O'nun Şehrayin adlı eseri, "fetih ve yurt şiirleri" olarak nitelendirilmiştir. "Hisarlar" başlıklı şiirinde İstanbul'un Türklerin eline geçişini şöyle değerlendirir:

"Burda gülmüştür Osmanoğluna şans,

---

[31] Edip Ayel,"Cumhuriyet", Mozaik, s.77.
[32] Edip Ayel, "Türkiye", Şehrayin, s.54.
[33] Edip Ayel, "Anadolu", Şehrayin, s.54.
[34] Edip Ayel, "Ölmez", Mozaik, s.28.
[35] Edip Ayel, "Yay", Mozaik, s.29.
[36] Mehmet Kaplan, Nesillerin Ruhu, "Basamaklar", s.143.
[37] Edip Ayel, "Hayâlâbâd", Şehrayin, s.9.
[38] Edip Ayel, "Mohaç", Mozaik, s.26.
[39] Edip Ayel, "Niğbolu", Mozaik, s.40.

Şu delikten vuruldu kahpe Bizans!
Burdadır burda yurdumun temeli." [40]

Görüldüğü gibi O, Anadolu'nun Rumeli'yle bütünleşmesinin "fetih"le gerçekleştiğinin şuurundadır.

B. NESİRLERİ ÜZERİNE

Edip Ayel, Çınaraltı'nın ikinci cildinin 29. Sayısından itibaren , dergide yayımlanan yazılarında, başta "şiir" olmak üzere bir çok edebî "mesele"yi irdelemiştir; bizde denenmemiş yeni nazım şekillerini tanıtmıştır.

"Sanat ve Teşvik" başlıklı yazısında her dönemde güncelliğini koruyacak olan bir "mesele"yi, gençlerin özendirilmesini ele alır. Gençleri sanat çalışmalarında isteklendirirken, onlarda "fevkalade bir haslet" görülemiyorsa, sırf genç olduğu için " teşvik" edilmelerini uygun bulmaz. Ayel, yazısında ayrıca, bazı "teşvik"çilerin samimi olmadığına işaret eder:

"Gençleri teşvik edenlerden bazı 'üstat' geçinen kimseler vardır. Bunların düşüncelerinde bîtaraflık yoktur. Bunlar kendilerine taraftar arayan, kendi eserleri veya mefrûz dehaları lehinde söz söyleyeceklerin adedini çoğaltmaya çalışan hesâbî kimselerdir. Bunların emsaline İstanbul'da Küllük'te ve Beyoğlu'nda bazı pastahane köşelerinde, lokanta masalarında rastgelinir." [41]

Tabiî yanıltılan genç de, "ömrünün sonuna kadar isim yapamadığını, kadrinin bilinmediğini, halkın sanattan anlamadığı teranelerini tutturarak gazete idarehanelerinde, kitapçı ve tâbi peşinde sürtüp duracak." [42] Böylece, başarısızlığa uğramış bir kişi oluşunun acısını çekecektir.

Bu konuda bir başka yanlış ise, "münekkit geçinen bazı kimseler"in gençleri teşviki, haklı veya haksız, prensip olarak kabül etmeleridir. Bunların amacı, olur da özendirilen gençler içinden cidden "cevherli biri" çıkarsa, onu ilk önce kendilerinin keşfettiklerini ileri sürerek bundan gurur duymalarıdır. Ayel, bu kişileri, "mutlaka kazanmak için piyangonun bütün numaralarını satın alan adama " benzetir. [43]

O'na göre, gençleri teşvik edenlerin, sanata özendirilen gençlerin "kabiliyetine, bu kabiliyetin ileride çok inkişaf edeceğine itimadı" [44] olmalıdır.

Ayel, yazısında, gençleri ümitsizliğe düşürmenin sakıncalarından da söz eder. Onlar için bütün dergi kapılarının kapalı kalmamasını, sergi ve konser salonlarının açık tutulmasını ister. O'na göre, bu imkânlar içinde çalışıp, kendilerini gösterebilen gençlerin teşvike hakları olabilir. Gençler için "Halkevleri" en iyi yetişme ve kendini ispatlama yeridir. [45]

---

[40] Edip Ayel, "Hisarlar", Mozaik, s.45.
[41] Edip Ayel, "Sanat ve Teşvik", Çınaraltı, C.2 , S.41, s.12.
[42] a.y.
[43] a.y.
[44] a.y.
[45] a.y.

Edip Ayel Çınaraltı'ya yazdığı başka bir makalede ise, edebiyatımızın en önemli "mesele"lerinden biri olan "yanlış taklit" üzerinde durur. O'na göre, başta Servet-i Fünûncular olmak üzere, Fecr-i Âtîciler de bu hatadan kurtulamamışlardır. Bu hareketlere mensup şâirler, Fransızlardan aldıkları şekillerin ilk örneğini, güç olduğundan taklit edememişler, işin kolay tarafına gitmişlerdir. Bunun nedenine gelince, Ayel, şu tür bir açıklamada bulunur:

"Klâsik şekillere karşı bizde gelenek olmaya başlayan bu hürmetsizliği anarşiden ziyade dikkatsizliğe ve vukufsuzluğa atfetmek daha doğru olur. Onlar yalnız kıta ve üçlüklerin sayısı ile ilgilenmişler, fakat kafiyelerin ne şekilde teselsül (zincirleme) ettiğine aldırış etmemişlerdir. Buna sebep, Fransız şiirinde bir kafiye kanunu olduğuna vukufları olmamalarıdır." [46]

Aynı yazıda Tevfik Fikret'in klâsik kurallara uygun bir tane sonnet ve bir tane terza-rima yazabildiğine de işaret eden * Ayel, O'nu da eleştirir:

"Dünkü edebî yeniliğimizin en büyük önderi sayılan Tevfik Fikret Türk şiirini işte böyle sathî bir görüşle Garplılaştırmağa kalkmıştır. O'nu örnek ittihaz (tutma) edenler de üstatlarının Garbı taklîden verdiği yeni şekilleri bir nassı katı' gibi kabul etmişler ve bugünkü tezebzübün (karışıklık) zemininin hazırlamışlardır." [47]

Ayel'in Çınaraltı'ya yazdığı yazılarda üzerinde en çok durduğu "şiir sanatı"yla ilgili "mesele"lerdir. Yazıların başlıklarına baktığımızda bunu görebiliriz: "Şiir ve İlham" [48], "Şiir ve Tenkit" [49], "Şiir ve Kitap" [50], "Şiir ve Lafız" [51], "Şiir Anlayışı" [52], "Şiir ve Fikir" [53], "Şiir ve Şekil" [54], "Şiir ve Müzik" [55], "Şiir ve Kaide" [56], "Şiirde Lirizm" [57]. Ayrıca, derginin düzenlediği "Hece mi Aruz mu?" [58] Anketine verdiği cevapları da bu listeye eklersek, O'nun şiir konusunda yoğun bir çalışmaya girdiğini söyleyebiliriz. Böylece, hem kendi şiirinin temellerini oluşturur hem de " şiir sanatı" etrafında yazılan yazılara katkısı olur.

---

[46] Edip Ayel, "Yanlış Taklit", Çınaraltı, C.2, S.45, s.12.

* Ayel Çınaraltı'da kaleme aldığı "Sonnet" başlıklı yazıda bu konuda şunları söyler: "Servet-i Fünûn şairlerinin garpten aldıkları nazım şekilleri içinde en fazla kullandıkları "Sonnet" olmuştur. Tevfik Fikret bu şekle pek düşkündü. "Rûbab-Şikeste"nin ikinci tabında otuzbir tane sonnet saydık. Ne yazık ki bunların ancak bir tanesi klâsik şekle uygun olarak yazılmıştır. Diğer otuz tanesi Fransızların "Irréguliler" dedikleri mısra ve kafiyeleri şairin fantezisine göre değişik sonnet'lerdir ki Fikret'in Turan edebiyatına getirmek istediği yenilikler hususunda pek esasa riayetkâr olmadığını gösterir."Rûbab-i Şikeste" şairinin yegâne klâsik sonnet'sinin ismi "Rakibe"dir.(Çınaraltı, "Sonnet", C.2, S. 38, s.11.)

[47] Edip Ayel, "Yanlış Taklit", a.y.

[48] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2, S.42, s.12.

[49] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2, S.44, s.12.

[50] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2, S.51, s.13.

[51] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2, S.56, s.13.

[52] Edip Ayel, Çınaraltı, C.3, S.62, s.13.

[53] Edip Ayel, Çınaraltı, C.3, S.64, s.11.

[54] Edip Ayel, Çınaraltı, C.3, S.65, s.7.

[55] Edip Ayel, Çınaraltı, C.3, S.71, s.13.

[56] Edip Ayel, Çınaraltı, C.3, S.75, s.8.

[57] Edip Ayel, Çınaraltı, C.2, S.30, s.5.

[58] Edip Ayel, Çınaraltı, C.4, S.126, s.8-12.

Şiirde ilham konusunu işlediği "Şiir ve İlham" başlıklı yazısında şunları söyler:

"İlham bir rüzgâra benzetilebilir. Şair ruhunun bütün pencerelerini ona açmadıkça, öz şiirin kokusunu almak, havasını teneffüs etmek imkanlarını temin edemez. Fakat, bu rüzgâr her zaman esmez; yıllarca beklenir de ruhumuzun bir tek yaprağı bile kımıldamaz. Aylarca rüzgârsız bir yazın bunaltıcı kuraklığı içinde çırpınıp dururuz. İşte kısır şairlerin nasipsizleri bu rüzgarın ruhlarında sık ve kuvvetli esmemesinden ileri gelir. Bilâkis hakiki şairlerde bu rüzgâr daima eser." [59]

Ayel, "ilham"ı halis şiirin esası olarak kabul eder. O'na göre, bu içten gelen kuvvetin okura duyurulmasıyla okuyucu da şairin "derunî heyecanına benzer bir ürperme" duyar ki, işte buna "Brémondien" manâda öz şiir denir. [60]

Yazısını, Valery'den yaptığı alıntılarla genişleten Ayel, O'nun, "İlahlar bize bazen lütfen birinci mısraı ihsan buyururlar." Sözünü, ilhamı büsbütün yabana atmadığının delili olarak gösterir. [61]

"Şiir ve Fikir" adlı yazısını, estetekçi Alain'in görüşleriyle zenginleştirerek bize sunan Ayel, O'nun " Hakiki şair mısra yaparken ifade ettiği fikri bulandır." Sözünü benimser . Mozaik şairi, yazısını rahip Bremond'un sözleriyle tamamlar:" Hakiki şiir ne imajlarda, ne fikirlerde, ne de kelimelerdedir. Onların içinden geçen ve onları yücelten "esrarengiz şey" olmadıkça ortada şiir yoktur." [62]

Ayel, şiirde "şekil"e çok önem verir. " Şiir ve Şekil" başlıklı yazısında bu konu üzerinde durur. Makalesinde, başta Alain olmak üzere, Valery, J.J.Rousseau, Paul Souday, Henri de Regnier ve Moreas'ın şiirde "şekil"i önemseyen görüşlerine genişçe yer verir O'na göre "ritmi mısraa sokan vezin ve kafiyedir." [63] Bu iki unsuru kaldırdığımızda "mısra âdi bir nesir satırından başka bir şey değildir." [64] Ayel, vezin ve kafiye olmadıkça "nazım ve manzume de" olmayacağı görüşündedir. Bu yüzden Türk şiirinde en "çarpıcı değişme"yi yapan Garip hareketini, şiirde "ritm"i sağlayan "vezin ve kafiyeyi" reddettiğinden dolayı eleştirir. Onlar için "Bobstil ismi verilen şiirler vezin ve kafiyenin temin ettiği 'ritm' in bütün avantajlarından mahrumdurlar." der.[65] Ayel, bu tür şiirleri "terennüm edilmeyip yalnız yüzünden okunmakla" yetinilen " şarkı güftelerine benzetir. [66]

Çınaraltı'da şiir üzerine kaleme aldığı bir diğer makale de "Şiir ve Müzik" adını taşır. Ayel, her zaman yaptığı gibi, bu yazısına da Alain'in konuyla ilgili görüşlerini aktararak başlar: "Hakiki şiir, işitilir işitilmez derhal kulakta hissedilir ve yüksek sesle okunur okunmaz boğaz, hançere, nefes hatta bütün benliğimiz onu duyar. Çünkü şiir her şeyden evvel bir nevi müziktir." [67] Daha sonra "öz şiir nazariyecisi" olarak belirttiği

---

[59] Edip Ayel, "Şiir ve İlham", Çınaraltı, C.2, S.42, s.12.
[60] a.y.
[61] a.y.
[62] Edip Ayel, "Şiir ve Fikir", Çınaraltı, C.3, S.64, s.11.
[63] Edip Ayel, "Şiir ve Şekil", Çınaraltı, C.3, S.65, s.7.
[64] a.y.
[65] a.y.
[66] a.y.
[67] Edip Ayel, "Şiir ve Müzik", Çınaraltı, C.3, S.71, s.13.

Bremond'dan alıntılar sunar. Yazı, İngiliz düşünürü Carlyie, şair ve filozof Guyau, eleştirmen ve estetikçi Remy de Gourmont, Fransız bilim adamlarından Lionel Landry, Fransız şairlerinden Fernand Gregh ve nihayet Valery'in konu etrafında ileri sürdükleri görüşlerine de yer verilerek tamamlanır.

Yeni klâsik şiir sahasında özenli bir çaba gösteren Edip Ayel, bu anlayışın gereği olarak, "kaide" meselesini de "Şiir ve Kaide" adlı yazısında ele alır. O, bu makalesinde de çeşitli şair ve yazarların sözlerinden alıntılar yaparak bu konuya açıklık getirmeğe çalışır. Alain'in "her devrede sanat eserinin en iyisi en eski şekilleri taklit suretiyle meydana gelmiştir. Romantik şairlerin en iyi mısraları klâsik şekilde olanlardır. Güzel mısraların en hepsi klâsik muntazam şekildedir. Bunun böyle oluşu manâ kaideye uydurulduğu için değil, manânın kaidenin sağlamlığı sayesinde belirdiği, daha iyi tebarüz ettiği, meydana çıktığı içindir. Mazbut bir kaideye uymadan şiir yaratılabileceğini zannetmiyorum." [68] Sözlerini aktararak yazısına derinlik kazandırır.

Klâsiğin temel çizgilerinin ortak dil ve kuralları kullanarak şahsî mükemmelliğe ulaşmak" [69] olduğunu bilen Ayel, "lafzın nesir âdiliğine" düşmemesi için, şairin, buna mâni olan bütün nazım kaidelerine saygı göstermesi gerektiğini söyler. Bununla beraber "şairin dehası, kelimeleri yalnız kaidelerin delaletiyle değil, o kaideler haricinde de bulabilmesindedir. [70]

Görülüyor ki "kaide" de tek başına yeterli olamıyor. Vezin, kafiye, "lafız", ritm; bunlara can verecek bir "şair mizacı" olmadıkça, kuru bir gürültüden başka bir sonuç elde edilemez. Çünkü, "güzellik önceden tasarlanamaz." Alain'in dediği gibi, "zihnin doğurduğu çocuklar daima çirkin olurlar." [71]

Edip Ayel, "Şiir Anlayışı" başlığını taşıyan bir diğer yazısına, eleştirmenin bu konuda yaklaşımının nasıl olması gerektiğini belirleyen şu sözlerle başlar:

"Şairlerin kıymet ve derecelerini tayin için bir münekkidde vucudu elzem olan meziyet, şahısları hakkında biyografik malûmat sahibi olmak,eserlerinin isim, basılış tarihi, vesaire gibi teferruata vakıf olmak, haklarında yapılan dedikodulardan hükümler çıkarmak, yani tezkerelerde görmeğe alıştığımız malûmatla mücehhez olmak değil, şiir dediğimiz tarife gelmez sırrı, manzumelerinin şu veya bu mısralarında, şu veya bu kıtasında keşif ve temyiz edebilmek, onlardan ruhumuza sıçrayan kıvılcımları görebilmek, o mısraların bir yıldız gibi titreyişlerini sezebilmek, neşrettikleri ilahî ıtrı duyabilmektir." [72]

Böylece O, sanatçıya yaklaşımda, "eser"den hareket edilmesinin doğru olacağı düşüncesini taşır. Ayrıca, bu konuda, şiir severlerin de aynı anlayışı benimsemelerini ister. Bunu yapan okur, "hiç bir şairin diğerlerine benzemediğini, her

---

[68] Edip Ayel, "Şiir ve Kaide", Çınaraltı, C.3, S.75, s.8.
[69] İnci Enginün, "Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri", Türk Dili, S.481-482, Ocak-Şubat 1992, s.570.
[70] Edip Ayel, "Şiir ve Kaide", a.y.
[71] Edip Ayel, "Şiir ve Kaide", Çınaraltı, C.3, S.75, s.8.
[72] Edip Ayel, "Şiir Anlayışı"; Çınaraltı, C.3, S.62, s.13.

birisinin kendisine mahsus bir hususiyeti olduğunu ve bir veya bir kaç noktadan diğerlerinden ayrıldığını hayretle görecek"tir. [73] Çünkü, sanatta "şahsiyet meselesi" önde gelir. Ayel, "şair şiirine kendi benliğini koymak ihtiyacını duymaz veya ihtiyacı tatmin etmezse ortaya şahsi bir eser koyamaz." der.[74] O'na göre şiir önce içe doğar, sonra bu içe doğan şeyler incelenir, işlenir, saflaştırılır ve olgunlaştırılır. Bütün bu gayretler, "saf, halis,öz şiire" kavuşmak içindir. [75]

Ayel, bir şairin kendisinden söz edilmesi için, şiirlerini kitaplaştırmasının tek başına bir ölçü olamayacağı görüşündedir. "Şiir ve Kitap" adlı makalesinde bu konuda şunları söyler:

"Kıymet hükmünü kitaba değil, ayrı ayrı manzumelere vermeliyiz. Bunlar ister kitapta çıkmış olsunlar, ister mecmuada. Kitabın intişarını beklemeden mecmualarda çıkan güzel şiirler ile hayranlığımızı kazanan şairin, bu şiirler hatırı sayılır bir yekûna baliğ olur olmaz kitabını göğsünü gere gere neşredeceğine emin olabiliriz. Bilâkis mecmualarda çıkan şiirlerinin hiç bir takdir, hatta alâka uyandırmadığını gören şair, şiirlerini kitap halinde toplamak külfetinden vareste kalmalı, beyhude masrafa girmemelidir. Kof kitapla isim yapılmaz." [76]

Ayel, yazısında Cenap Şehabettin, Yahya Kemal, Emin Bülent, Mithat Cemal gibi daha bir çok şairin şiir kitabını yayınlamadan meşhur olduklarını belirtir. Fakat O, yazdıkları ilgi ile karşılanan şairlerin, günün birinde mutlaka şiirlerini bir kitapta toplamalarını ister. Bunda ölçü, "mecmualarda çıkan şiirlerin ancak güzel olanlarını ve taktirle karşılananlarını seçmek, diğerlerini feda etmek; aceleci olmamak"tır. [77]

SONUÇ:

En güzel sanat eserleri, her dönemde, eski şekilleri taklit ile ve taklit ederken de yeni yaratmalarla meydana getirilmiştir. Neo-klâsik şiire ulaşmada bu anlayışla çaba gösteren Edip Ayel, şiirini musikiye yaklaştırmak için aruza yönelerek, biraz şekilci, biraz kuralcı kalmış, bu yüzden aradığı "öz şiir"i bu yolda feda etmiştir. Biçim tedirginliği "öz"ün derinleştirilmesini önlemiştir.

Başta şiir sanatı olmak üzere, edebiyatımızın diğer "mesele"leri üzerinde görüşlerini belirttiği makalelerinde ise, daha çok bir tercüme havası hissedilmektedir. Ayrıca, bu makalelerin bazısında "alıntı"lar yazının bütününe hakim durumdadır. Kompozisyonun bir gereği olan, yazıda "nisbet" aksamaktadır.

Bütün bunlara karşın, Edip Ayel, 1940'lı yıllarda, kendi döneminde etkili bir dergi olan Çınaraltı'da bir biri ardı sıra yayımlanan neo-klâsik tarzın örnekleri olan şiirleri ve bu sanat anlayışını tanıtan yazılarıyla edebiyat tarihimizde yer alabilecek bir konumdadır.

---

[73] a.y.
[74] a.y.
[75] a.y.
[76] Edip Ayel, "Şiir ve Kitap", Çınaraltı, C.2, S.51, s.13.
[77] a.y.

KAFZADE FA"İZİ DİVANI"NDAKİ ATASÖZLERİ VE DEYİMLERE DAİR

Ali Osman COŞKUN*

Kafzâde Fâ"izi Divanı"nda yer alan atasözleri ve deyimleri belirtmeden önce, deyim hakkında derli - toplu bilgi vermeye çalışalım.

Eski lügatlardaki karşılığı "tâbir, ıstılah" olan deyim; çoğu zaman kendi anlamından ayrı bir düşünce ve anlam taşıyan ve en az iki kelimeden oluşan söz topluluğu şeklinde tarif edilebilir.

Şurası bir gerçek ki köklü ve zengin bir kültür büyük ve zengin bir dili doğurmakta, meydana gelen dil de büyük bir edebiyatı vücuda getirmektedir. Takvim ve kültür yaşı zengin olan Türk milletinin dili de deyim bakımından çok zengin bir dildir. Deyimler herhangi bir konuda duygu ve düşünceyi dile getirirken, anlatım gücünü artırırlar. Deyimler halkın ince, kıvrak zekâsını, ileri görüşlülüğünü, kültürünü, kısaca halk felsefesini yansıtan bir ayna durumundadır. Bu bakımdan deyimler, atasözleri, halk fıkraları, halk hikayeleri, masallar; tarihi, siyasi ve dini olaylar gibi kaynaklardan beslenir.

Deyimlerin kendine has hem şekil hem de muhteva özellikleri vardır:

a) Deyimler kalıplaşmış sözlerdir:

Bir deyimin kelimeleri değiştirilip onların yerine başka kelimeler konulamaz. Konulduğu taktirde deyimin söz sırası bozulmuş olur.

b) Ayrıca deyimler, kısa ve özlü anlatım vasıtalarıdır. Atı alan Üsküdarı geçti. Ayaklı kütüphane... gibi.

c) Deyimler en az iki kelime ile kurulurlar ve şekil bakımından iki kısma ayrılırlar:

1. Kelime grubu şeklindeki deyimler: *Kaşla göz arasında, kellesi koltuğunda, güler yüzlü, tatlı dilli* gibi.

2. Cümle hâlindeki deyimler: *Tosya'ya pirince giderken evdeki yarma-bulgurdan olmak, Ayının otuziki türküsü var hepsi de ahlat üstüne* gibi.

---

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Deyimlerin kavram özelliklerini de kısaca şu şekilde belirtebiliriz:

a) Deyimler herhangi bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel anlatım kalıbıdır.

b) Deyimlerin gayesi bir kavramı özel kalıplar içinde güzel bir anlatımla belirtmektir. Bu nedenle atasözlerinden ayrılırlar.

Hemen belirtelim ki deyimlerde kesin hüküm yoktur. Oysa atasözleri kesin hüküm bildirirler. Ayrıca atasözlerinin gayesi kişiye yol göstermek, öğüt vermek, ibret almak için gerçekleri bildirmektir.

Edebiyatımızın bütün dallarında olduğu gibi Divan edebiyatında da şairlerimizin şiirlerinde duygu ve düşüncelerini dile getirmek için dilimizin zenginliklerinden, güzelliğinden, anlatım gücünden, ahenginden, her türlü fonksiyonundan yararlanmışlardır. Özellikle XV. asırda yaşamış olan ve Divan şiirimizin mektebinin kurucularından olan Necati Bey Divanı'nda ve onun takipçilerinde gördüğümüz atasözlerine ve deyimlere yer verme hususiyeti XVI. yüzyılda da büyük rağbet görmüş, bu gelenek diğer yüzyıllarda da devam ederek Divan şiirinin son dönemlerine kadar gelmiştir.

Kafzâde Fâ'izî XVII. yüzyılda yaşamış bir Divan şairimizdir. O, tarih yazarı (vak'a-nüvis) olarak Kanije Muhasarasını anlatan *Hasenât-ı Hasen* adlı eseri yazmıştır. Tezkirecilik sahasında da kendisine kadar gelen tezkirelerden ayrı bir yol tutarak antoloji (güldeste) mahiyetinde 514 şairden bahseden *Zübdetü'l-Eş'âr*'ı meydana getirmiştir. *Sâkinâme* ve *Leylâ vü Mecnûn* (tamamlanmamış) mesnevilerini yazan şairimizin ayrıca müretteb ve mükemmel bir divanı vardır. Fâ'izî' Divanı'nın İstanbul kütüphanelerinde 10'un üzerinde yazma nüshaları bulunmaktadır.[1] Bu yazıda; karşılaştırmalı metnini meydana getirdiğimiz ve yayımlama imkânını bulamadığımız bu Divan'da yer alan ötasözleri ve deyimlerden bahsedeceğiz.

Fâ'izî Divanı'nda atasözlerinin sayısının az olmasına karşılık deyimler hayli yekûn tutmaktadır. Divanda gerek atasözleri gerekse deyimler büyük bir ustalıkla kullanılmış olup, kelimelerin sözlük ve mecaz manaları ile Divan edebiyatının bediî (estetik) tefekkürü içinde çeşitli sanatlara yer verildiği görülmektedir. Gerek atasözlerinin ve gerekse deyimlerin sıkça kullanılması şairin dile hakim oluşunu,

---

[1] Ali Osman Coşkun; *Kafzâde Fâ'izî Divanı-Tenkidli Metin* (Basılmamış), Samsun 1993.

ayağının yere bastığını, yani halkın günlük konuşmada kullandığı dili şiirde kullandığını gösterir. Bu husus sadece şairimize has bir özellik olmayıp bütün Divan şairlerinde de görülmektedir.

Kafzâde Fâ'izî, iki insanın birbirine gönülden bir takım duygularla bağlı olduğunu, biri öteki için ne düşünüyorsa o da öbürü için aynı şeyi düşündüğünü "*Gönülden gönüle yol vardır*" atasözüyle ifade etmektedir:

Dil-i zâra n'ola hem-dem olursa sâgar-ı sahbâ
Gönülden gönüle yol var dimişler ey bût-i ra'nâ
G.3-1

Türk milletinin bölünmez bütünlüğü "*Ne mutlu Türk'üm diyene!*" veciz sözüyle simgeleşmiştir. Bu bakımdan 2500 yıllık tarihi ve 5000 yıllık kültür yaşı olan bu milletin kültürü, tarihi, örf ve âdetleri, folkloru, edebiyatı da bir bütünlük arzeder. Çünkü bu milletin mayası her şeyde birlik ve beraberlik arz eden kültür fırınında pişmiş, Türk kimliği ile tarih sahnesine çıkmıştır. Aydını ve cahili, şehirli ve köylüsü, saz şairi ve Divan şairi... hepsi bu milletin bağrından çıkmıştır. Bir takım söyleyiş ve estetik duyuş, düşünüş farkı var diye veya Arapça, Farsça kelimelerin kullanılmasından ötürü farklı bir yapıda görmek bizce yanlış bir kavramdır. Aslında başlangıcından Divan şiirinin son dönemlerine kadar kullanılan ve bir çoğu Türkçeleşmiş olan kelimelerin sayısı 1400-1500'ü aşmamaktadır. Eğer bir istatistik yapılırsa bugün teknik yolla giren Batı dillerinden gelen ve hâlen dilimizde yaşayan kelime sayısı da hemen hemen o kadardır. Bunlara bakıp bir milletin edebiyatını Halk ve Divan edebiyatı gibi farklı göstermek, bu milletin kendisine ve her şeyden önce edebiyatına hakaret etmektir. Şunu belirtmekte yarar var: İhtisastaki branşlaşmayı edebiyatın bütünlüğü kavramıyla karıştırmamak gerekir. Bu konuda çeşitli çalışmaların olduğu da bir gerçektir. Nitekim 1990 yılında yayınlanmış bir eserde Halk ve Divan şiirinin ortak yanları güzel bir biçimde ortaya konmuştur.[2]

Kafzâde Fâ'izî'nin yukarıdaki örnekte değindiği atasözünü Dadaloğlu da bir koşmasında şöyle dile getirmektedir:

Gönülden gönüle yol gider derler

---

[2] Cemal Kurnaz; ***Halk ve Divan Şiirinin Müşterekleri Üzerine Denemeler***, Akçağ yayınları, Ankara 1990.

Onu Sürmeğe bir hoşça can gerek
Doğru söyle yiğit işin doğrusun
Hilebaz olamaz yiğit bön gerek[3]

Nitekim Şeyh Gâlib de aynı konuda düşüncelerini şu şekilde dile getirir:

Fehm it engüşt-i işâret gibi Gâlib neyler
Gösterür râh-ı nümâyân gönülden gönüle[4]

"*Suya götürüp susuz getirmek*" atasözünde de kurnaz, akıllı olan birinin diğerini kolayca atlatabileceği vurgulanmaktadır:

Kûze-i ümmîd olur mu hiç felekden bahre-yâb
Suya iltüp niçeyi susız getürdi bu serab
müf. 48

XV. yüzyıl şairlerinden Karamanlı Nizâmî de bir gazelinde yüzü Zühre yıldızı gibi parlak olan sevgilinin Harut'u bile çene çukuruna götürüp susuz getireceğine işaret etmektedir. Bilindiği gibi Hârût ile Mârût büyü ve sihir yapmada meşhur iki melektir. Bu olaya telmih yapılmaktadır:

Zekânun câhı ne şâhir ey zühre-cebîn
Ki suya iltür ü susız getürür Hârûtı[5]

Yine XV. yüzyılda yaşamış olan kadın şairlerimizden Mihrî Hatun, İskender Çelebi'ye beşerî aşkla bağlı olduğunu ileri sürenlere cevap olarak şu beyti söyler:

Nice İskender'i lâ'lüni zilâli
Suya iletdi vü susız getürdi[6]

---

[3] Saim Sakaoğlu; ***Dadaloğlu***, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1993, s.105.
[4] ***Divan-ı Şeyh Gâlib***, Bulak Matbaası, Kahire 1252, s.108.
[5] Haluk İpekten; ***Karamanlı Nizâmî Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanı***, Sevinç Matbaası, Ankara 1974, s.237.

Bilindiği gibi taş duvarın örülmesi için eskiden çamur, saman ve taş gerekirdi. Günümüzde ise çimento, kireç, kum vs. yani harç gerekir. Taş taş üstüne konularak duvar örülmez. Yanlız başına bir iş yapılmaz gerçeği "*Yalnız taş duvar olmaz*" şeklinde geçer. Fâ'izî de bir müfredinde aynı ifadeyi kullanır:

Kasr-ı ikbâle gerek taş gibi nice ahcâr
Bunu bilmez misin olmaz yalınuz taş divâr
müf. 59

Saz şiirimizin üstadlarından olan Karacaoğlun da bir semâisinde;

Pîr olmayan aşka gelmez
Koç olmayan kurban olmaz
Yalnız taşlı divar olmaz
Yoldaş deyi dey'ağlarım[7]

demektedir. Karacaoğlan Türk dilinde ve kültüründe yaşayan bu atasözünü şiirlerinde kullanır da Dadaloğlu hiç durur mu?

Dadaloğlu der ki belim bükülür
Gözümün gevheri yere dökülür
Yalnız taştan duvar olmaz yıkılır
Koç yiğide emmi dayı el gerek[8]

Necati Bey'in Ali Paşa'ya yazdığı kasidede de bu atasözüne yer verildiği görülmektedir:

Neye derlerdi kim olmaz yalınuz taş divâr
Fitne Ye'cûcına ey sedd-i Skender hâtem[9]

---

[6] ***Kınalızade Hasan Çelebi Tezkiresi***, Haz. İbrahim Kutluk, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara 1978, C.II, s.935.
[7] ***Karacaoğlan***, Haz. Müjgan Cumbur, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara 1985, s.262.
[8] Saim Sakaoğlu, a.g.e., s.105.
[9] ***Necati Bey Divanı***, Haz. A.Nihad Tarlan, Akçağ Yay., Ankara 1992, s.91.

"Böyle gelir, böyle gider" atasözü şu müfrette olduğu gibi iktibas edilmiştir:

Geç gelür tîz gider deyü safâ çekme keder
Alemin hâli budur böyle gelür böyle gider
müf. 20

Bir müseddes şarkısında Enderunlu Vâsıf, altı bendde de mütekerrir olarak;

Mihneti kendine zevk etmedir âlemde hüner
Gam u şâdî-i felek böyle gelir böyle gider[10]

demektedir.

Fâ'izî Divanı'nda atasözlerinin azlığından, buna karşılık deyimlerin fazlalığından söz etmiştik. Deyimlerimiz Türk edebiyatının bütün şair ve yazarları tarafından laf olsun, dile kolay gelsin tarzında harc-ı âlem olarak kullanılmamıştır. Gerek beyit ve gerekse dörtlük birimlerinde ifadeyi kuvvetlendirmek için tenasüb, tevriye ve cinas sanatları içinde kullanılmıştır. Meseleye dil ve sanat açısından bakmadığımız zaman yanılgıya düşülür kanaatindeyiz. Çünkü şiirlerimizde fikir ve söz hareketliliğinden veya akıcılığından başka dünya görüşümüz ve toplumla olan ilişkilerimiz de sergilenmektedir. Bu bakımdan deyimlerin şiir dilinde önemli bir yeri vardır.

Kafzâde Fâ'izî Divanı'nda yer alan deyimleri alfabetik sıraya koyarak önemli gördüklerimizi burada örneklemeye çalışacağız.

Gül yapraklarıyla rüzgar nasıl birlikte koşarlarsa, taze dilberler de "*atbaşı beraber koşarlar*" diyen şair, bunu şu müfredinde belirtir:

Kopar bir yerden evrâk-ı gül-i ter bâd ile yekser
Koşarlar sanki atbaşı berâber tâze dilberler
müf. 23

İnsanoğlu hayatta bir çok problemlerle karşılaşır. Fakat bu problemi başkasından bilmemeli. Yani hayal kurmayı, senaryo üretmeyi bırakıp biraz gerçekçi olmalı. Bu ifadeyi yansıtan düşünceyi şairimiz "*ayağına taş dokunmak*" deyimi ile zikreder:

---

[10] ***Enderunlu Vâsıf***, Haz. haluk İpekten, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara 1989, s.92.

Kûh-ı belâda taş tokunsa ayagına
Pervîz'den bilürdi dilâ anı Kûhken
G.115-4

"*Bağrı delinmek*" deyimi bir çok şair tarafından incinin delinmesini ifade etmek için kullanıldığı gibi, çok dokunmak, içine işlemek, aşırı derecede üzülmek anlamında da kullanılmıştır:

N'ola mânend-i dürr bagrum delinse gussa vü gamdan
Beni ey çerh bir bahr-i melâhatdan çıkardun sen
müf.41

Hayâlî Bey de bu konuda şöyle der:

Arûs-ı nazma zîver vereli eş'âr-ı rengînin
Dürün bagrı delindi yere geçdi cevherin kânı[11]

Sevgilinin yoluna başını koyan aşığın baştan çıkmasını, ayartılmasını, sevgilinin güzel kokan kakülünün baştan çıkmasıyla tevriyeli olarak kullanıldığı görülür:

Koyup başın o yola âşık olmış rûy-ı cânâne
N'ola başdan çıkarsa kâkül-ı hoş-bûy-ı cânâne
müf.24

Fâ'izî değersiz kişilerin başa geçmesini ve değerlilerin de gözden düşmesini, kısaca toplumsal bir yarayı bir müfredinde "*başı ayak, ayağı baş eylemek*" deyimiyle ifade eder:

Niçe dûnî emîr-i bezm ider niçe serî sâgar
Bu dünyadur begüm başı ayak ayagı baş eyler
müf.52

"*Bir içim su*" deyimi ile âb-ı hayat kastedilerek telmih yapılmaktadır:

Ummazuz câm-ı safâ çerh-i denî-perverden
Bir içim suyı dirîg eyledi İskenderden
müf.47

---

[11] ***Hayâlî Bey Divanı***, Haz. A.Nihad Tarlan, Akçağ Yayınları, Ankara 1992, s.60.

Nev'î'de de sevgilinin dudağı bir içim su (çok güzel) olarak dile getirilir:

Teşnelikden hezârın öldürdi
Leb - i dilber ki bir içim sudur.[12]

Halk dilinde herkesçe tavır ve hareketleri beğenilmeyen, olumsuz özellikleriyle birbirine benzeyenler için "Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş" deyimi kullanılır. Fa"izi de aynı manayı ifade eden "çömlek kapağını bulmuş" deyimini kullanır:

Mihrinde hak budur ki senün gibi bi - nemek
Çölmek kapağını ne güzel bulmış ey felek
müf.39

"Dil dökmek" deyimi inandırmak, ya da kandırmak için karşısında bulunan kişinin hoşlanacağı, zevk alacağı tatlı sözler söylemek anlamına geldiğ gibi, yalvarmak, yakarmak anlamına da gelir:

Lebüni almasun agzına rakîb-ı nâdân
Lâ'l-i can-bahş ile dil dökmesün ey rûh-ı revân
G.119-1

Her ne kadar "*gamlı yürek ölmese de dirilmez*" denirse de Fâ'izî "*diri çıkmak*" deyimi ile bunun aksini şu iki beyitte dile getirmektedir:

Gelüp öldürmedün kurtarmadun dünya belâsından
Yine gamla diri çıkdum sabâha ey gözi cellâd
G.19-2

Koyup gitdün bana rahm itmedün bir kerre sultanum
Yine gamla diri çıkdı sabâha âşık-ı zârun
G.83-4

"*Eline bakmak*" deyimi bir kimsenin yardımıyla geçinmek; "*el almak-el vermek*" de birine yardım etmek, yetki vermek anlamlarına geldiği gibi, tasavvufî manada şeyhin müridine yol vermesi, izin vermesi anlamında da kullanılır. "*El üzre tutmak*" deyiminde ise saygı, sevgi ve aşırı derecede değer vermek ifadesiyle "*toz kondurmamak*" deyimi ile eş anlamlı olup aynı zamanda tevriyeli kullanılmaktadır:

---

[12] Nev"i Divanı, Haz. Mertol Tulum - M. Ali Tanyeri, İ.Ü Edebiyat Fak. Yay. İstanbul 1977, s. 560

Hâke saldı şîşe-i kalbin soyup mânend-i câm
Anı kim el üzre tutdı sâki-i devr-i kühen
K.VI-27

"*Gözü açılmak*" deyimi her ne kadar uyanmak, anlamadığı, bilmediği şeyleri öğrenmek, hatta bunları analiz etmek anlamlarına gelirse de Fâ'izî bunu, Hz.Hüseyin için yazdığı bir kasidesinde, 72 arkadaşıyla elîm bir şekilde susuz bırakılarak insafsızca şehîd edilmesine telmih amacıyla kullanılmaktadır:

Gözi o kapuda açıldı derd-mendânun
Mezârın ehl-i belâ beklese n'ola şeb ü rûz
K.V-27

"*Gözüne girmek*", "*göz dikmek*", "*gözünden yaş akıtmak*" veya "*göz yaşı dökmek*" deyimlerinden sonra enteresan bulduğumuz "*kağıt uçurmak*" deyimini zikredebiliriz. Kağıt uçurmak deyimini şair Nev'î de "*haber uçurmak*" şeklinde dile getirir:

Asitân-ı dilbere kâgıd uçurdum âh ile
Vâsıl oldı yâre nâmem tîre hâcet kalmadı
G.147-2

Geçüp uçmak hevâsından perîler sayd ider diyü
Uçurma zâhid-i nâdân içün yanlış haber vâ'iz[13]

"*Kulağına koymak*", "*kanlı bıçaklı olmak*", "*karaltı asmak*", "*koynuna girmek*", "*kumda oynamak*", "*kuyu kazmak*" deyimlerinden de "*karaltı asmak*" ve "*kumda oynamak*" deyimlerine bakalım: karaltı, perde, keçe, kilim demektir. Fakat şair bunu göze çekilen sürme manasında kullanmakta ve şöyle demektedir:

Yüzüne bakmak zarardur deyu ol hûrşîd-fer
Çeşm-i pür-hûna karaltı asdılar kehhâller
müf.9

---

[13] Nev"i Divanı s. 355

Umduğunu elde edemeyenler ve emekleri boşa gidenler için "*boşa kürek sallıyorsun*" denilir. Fâ'izî de baştan sona kış mevsimini anlatan bir gazelinde "*kumda oynamak*" deyimini kullanır:

'Iyd olınca toldı rîg-i berf ile sahn-ı cihân
Kumda oynasın bu günden sonra etfâl-i zamân
G.106-1

"*Lebin emdirmek*" deyiminin manası gayet açık. Öpmek, dudak öpmek, öpüşmek. Şair sevgiliyle öpüşmek için tütün içmeyi sebep gibi göstererek hüsn-i ta'lil yapmaktadır:

Dütün eylerken o şûh ile lebin emdirdi
Şehd alınmazdı eger olmasa tedbîr-i duhân
G.105-3

"*Sana ne girer ne çıkar*" deyimi de üzerine vazife olmayan işe karışma veya her şeye burnunu sokma deyimleriyle eş anlamlıdır. Bu bakımdan vâize, seni ilgilendirmeyen işe karışma diyerek çatmaktadır:

Halkı men' eylemeden sana ne girer ne çıkar
Vâ'izâ yohsa duhân ile kıyâmet mi kopar
müf.86

"*Şîrînlik yazmak*" deyimi de bir çok Divan şairi tarafından kullanılmıştır. Bilindiği gibi cinci hocalar, üfürükçüler şîrinlik muskası yazarlar. Yazılan muskayı sevilmeyi isteyen kişi taşır:

Var ise yâre yazar anun ile şîrînlik
Kâsesin karşı tutar reşha-i nisâna sadef
G.66-3

Ahmed Paşa;

Hattın ki tılısım etdi lebin dâiresine
Şîrînlik içün müşg ile efsûn yazar ey dost[14]

derken Bâkî de;

---

[14] Ahmet Paşa Divanı ,Haz. A. Nihad Tarlan, Akçağ Yay. Ankara 1992, s. 126

Rûyında lâ'li üzre hat-ı müşg-bâr-ı yâr
Şîrînlik yazar şeref-i âfitâbda[15]

demektedir.

Herhangi birine davranışlarına çeki düzen vermesi için dolaylı sözler söylenir, ya da söz dokundurulur. Bu ifadeler "*taş atmak*" deyimi ile karşılanır:

İrdigine irer bu dehr irmedigine taş atar
Yaşun irişse gönüllere kıl yine şâhum ihtiraz
G.52-4

Sünbülzâde Vehbî de;

Zene mâyil olanı taşa tutarmış rindân
Bî-sütûnda görilen sûret-i Ferhâd gibi[16]

demektedir.

"*Yaraya dokunmak*", "*yanıp yakılmak*", "*yerden yere vurmak (çalmak)*", "*yıldız saymak*", "*yoldan kalmak*", "*yüreği parçalanmak*" deyimleri de tevriye sanatları içinde ifade edilmektedir. Bunlardan "*yıldız saymak*" (uykusuz kalmak, uyuyamamak) deyimine de bir örnek verelim:

Reşâd-sâz-ı belâyum menzilüm câh-ı mezelletdür
N'ola yılduz sayarsam her gice ben mübtelâ cânâ
G.5-4

"*Yüz tutmak veya tutmamak*" deyimi yönelmek, utanmak, söyleyememek anlamlarını taşır. Türk musikisi ile az-çok ilgilenenler hemen hatırlayacaklardır; Kul Mehmed'in bestlenmiş bir koşmasının bir dörtlüğünde;

Öğüttür verdiğim, tut benim sözüm
Severim demeye tutmadı yüzüm
Ay efendim benim, ay iki gözüm
Benim gözüm nûru, gönlüm sürûru[17]

---

[15] Baki Divanı, Haz. S. Nüzhet Ergun, İstanbul 1935, s. 109
[16] Sünbülzade Vehbi, Haz. Süreyya Ali Beyzadeoğlu İklim Yay. İstanbul 1993, s. 215
[17] M. Fuad Köprülü, Türk Saz Şairleri I , Milli Kültür Yay. Ankara 1962, s.67

denilmektedir. Fâ'izî de bir müfredinde;

Fenâya yüz tutalı bâg çok zamân olmış
Bahâr seyrini biz itmedin hazân olmış
müf.62

demektedir.

"*Yüz döndürmek-çevirmek*" deyiminin yaygınlığı herkesçe bilinmektedir. Herhangi birine gösterilen yakınlığı, ilgiyi kesmek, dirsek çevirmek anlamında olan bu deyim de şairimiz ve şairlerimiz tarafından redifli olarak kullanılır. Burada "*yüz döndürür*" redifli gazelin matla beytini örnek olarak veriyoruz:

Bir tarafdan baht turmaz dâima yüz döndürür
Bir tarafdan rast gelsem dil-rübâ yüz döndürür
G.37-1

Yatar, yeter, bakar, çıkar, eyler, verir, asar, tutar, dökülür... gibi fiillerin meydana getirdiği redifler kan, can, el, göz yüz... gibi kelimelerle birleşerek bir hayli deyim oluşturmaktadırlar.Bütün şairlerimizde bunların fazlalığı dikkati çekmektedir. Bu özellik şairlerimizin Türk diline ve Türk kültürüne yakınlığının ve yatkınlığının birer ifadesidir.

Kafzâde Fâ'izî Divanı'nda yer alan deyimlerin sayısının çok fazla olduğunu daha önce belirtmiştik. Biz burada bir tanıtma yazısı çerçevesi içerisinde bazılarını örneklendirerek sergilemeye çalıştık. Şurası muhakkak ki, atasözleri ve deyimlerimizin başlangıçta, yani doğarken mutlaka bir söyleyeni vardır. Fakat söylenile söylenile, başka bir deyişye kullanıla kullanıla söyleyeni unutulmuş, anonimleşmiştir. Deyimlerimizin zenginliği bize şu gerçeği hatırlattı: Gerek Divan şairlerimizin gerekse Saz şairlerimizin eserleri deyim ve atasözleri açısından tek tek ele alınmalı, asır asır değerlendirmeye tâbi tutulmalıdır. Bilâhare bu çalışmalar birleştirilerek Türk edebiyatının atasözleri ve deyimleriyle ilgili ansiklopedik lügati oluşturulmalıdır. Dilimizle haklı olarak ne kadar övünsek yine de azdır. Çünkü bu övünç kaynağımızla ilgili araştırmalarımız ilerledikçe onların dilimizdeki yeri ve önemi açıkça ortaya çıkacaktır.

**

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ İŞ EĞİTİMİ'NİN ANALİZİ

Doç.Dr. Kurtman ERSANLI*, Doç. Memduh ERKİN**, Yrd.Doç. Sevgi KOYUNCU**,
Arş.Gör. Metin EKER**, Arş.Gör. Gülten İMAMOĞLU**,
Arş.Gör. Sevinç YANBEYİ**, Arş.Gör. Tarık YAZAR**

ÖZET

Bu araştırmada 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulanmasına başlanmış olan İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı'nın bir durum değerlendirmesi yapılmaktadır. Buna bağlı olarak da uygulamada başarının bağlı olabileceği koşullar ve etkenler incelenmektedir.

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarında uygulanmakta olan bu program, amaçlarına yeterince ulaşamamıştır. Sorun'un, programın yapısından; okullarda uygulama alanlarının ve gerekli donanımın bulunmamasından; bunlar kadar önemli bir neden olarak da okullarda bu dersleri yürütebilecek formasyona sahip öğretmenlerin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sanat ve İş Eğitimi, İş Eğitimi, İş ve Teknik Eğitimi, Teknoloji Eğitimi, Endüstriyel Sanatlar Eğitimi, Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi.

ABSTRACT

In this research, it is evaluated that the condition of the Industrial Arts and Technology Education for primary school, which has been applied since the 1991-1992 teaching term. Also connected with this study, it is examined that the conditions and factors which it will may be connected with success in practice.

According to the research findings, this program applied in the primary schools has not been reached its purposes sufficiently. It may be said that the causes of this stiuation may be gathered in three categories. Ones, the structure of the program; Secondly, absence of practicing fields and equipments in schools; Thirdly, at least important which mentioned above the teachers who in quality are not enough in schools.

Key words: Work Education, Art and Work Education, Work and Technique Education, Technology Education, Industrial Arts Education, Industrial arts and Technology Education.

---

* Eğitim Bilimleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Öğretim Elemanı
** Resim-İş Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanları
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Araştırma Fonu'ndan desteklenen 1995/066 No.lu Proje.

GİRİŞ

Ülkemizde endüstrileşme sürecinin giderek ivme kazanması, teknoloji kültürünün, genel kültürün dinamik bir ögesi olarak anlaşılmasını ve önemsenmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca dünyanın neresinde gerçekleştiriliyor olursa olsun, kimi doğrudan, kimi dolaylı olarak toplumsal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yaşamamızı zaten belli ölçülerde etkileyen teknolojik gelişmelerin sürekliliği de bu gereği güçlendirmektedir.

Bu gün artık, değişik endüstri kollarında belli işleri yapmak üzere programlanmış robotlar, siborglar kullanılmakta; bilgisayarlar çok karmaşık işler için bile kusursuz ve nicel açıdan insan performans limitlerinin çok üstünde bir işlem hızı ve güvenirliliği ile akla gelebilecek her üretim ve hizmet alanında kullanıma girmiş bulunmaktadır. Sınırsız açılım olanakları taşıyan kompüterizasyon, iletişim teknolojileri, enformatik teknolojiler, çeşitli üretim, ulaşım ve uzay teknolojileriyle yeni ara alanlar oluşturmaktadırlar.

Bu gelişmeler, dünya toplumları arasında da, toplumların kendi bünyelerinde de sosyal, kültürel, ekonomik, politik dengeleri değiştirebilecek boyutlarıyla değerlendirilmeleri gereğini sürekli gündemde tutmaktadır.

Gereklerini yerine getiremeden, koşullarını hazırlayamadan sadece zaman kesiti olarak bilişim çağını –edilgen bir konumda tüm etkilerine maruz kalarak– yaşayan toplumlarda bireyin kendini enformatik kaos ortamında bulması kaçınılmazdır. Bu kaotik ortamda birey, kaynaklarını, sıralanışını ve dozunu çoğu zaman seçme –planlama– denetim şansına sahip olamadığı spontan etkilenmelere dayalı her türden bilgi girdisinin, duygu ve düşünce evreninde aldıkları konumları düzenleme çabasını çok yorucu bir biçimde kesintisiz yaşayacaktır.

Kişinin kendindeki güçleri farketmesi ve geliştirmesiyle, sosyal, kültürel ve fiziksel çevresine uyumunu amaçlayan uygulayımsal arayış sürecinin sağlıklı gelişmesi, tutarlı bir teorik alt yapıdan beslenmesine ve bu temel ile dengeli etkileşmesine bağlıdır. Bu bakımdan eğitimde kuram ve uygulamanın birbirini bütünlemesi; korelasyonel bir düzen içinde gerçekleştirilmesi önemlidir.

Bilindiği gibi bir eğitim-öğretim etkinliğinin üç temel fonksiyonu vardır. Öğrenme sonuçları ya da kazanım bazında alınırsa bunlar; bilgi, beceri ve davranıştır. Bilgi ve beceri, davranış kapsamında pratik bir değer ve doğrultu kazanırlar. Ama bilginin, her zaman, önce kendine ulaşılmasını gerektiren bir ayrıcalığı bulunmaktadır. Leonardo da Vinci'nin dediği gibi teorisiz pratik yapanlar, açık bir denizde geceleyin fırtınaya tutulmuş pusulasız bir geminin kaptanına benzerler. Ancak, "bilgi", ona duyulan ihtiyacın niteliği, düzeyi ve doğrultusu bakımından tartışma konusu olabilmektedir.

Niteliği ve düzeyi ne olursa olsun bilgi, elde edilme amaçlarıyla ilgisinde özel bir değer taşır. Pratik işlevselci bir espri taşıyan bu görüşün holistik bir versiyonu da, bilginin, onu kullanma becerisiyle bir bütün olarak algılanması, üretilmesi, işlenmesi ve paylaşılması esasına temellenen anlayıştır. Bu yalın anlayışın özümsenmesi ile bilgiyi yaşama geçirme başarısı doğru orantılıdır. Teknoloji tarihi, bu yargının dayandığı kanıtların tarihidir.

Genel kültürün belirleyici, yönlendirici bir ögesi olarak teknoloji kültürünün genç kuşaklara kazandırılabileceği ortamlar, kuşkusuz örgün eğitim kurumlarıdır; okullardır.

Bilindiği üzere okul, öğretmen ve program, eğitim sisteminin temel ögelerinden üçüdür. Sistemin başarısı, ögelerin yapısal ve işlevsel açıdan birbirini bütünleyecek şekilde ilişkilendirilmesine bağlıdır.

Programlar, sistemin amaçları doğrultusunda hazırlanırlar. Yatay ve dikey ilişkileri göz önüne alınarak sınırlandırılmak durumundadırlar. Sınırlandırılmaları, hedeflerinin belirlenmesi demektir. Kuramsal olarak her programın kendi hedeflerine ulaştırılması, belirlenen marjlar içerisinde başarıyla tamamlanması, sistemin amaçlarının gerçekleşmesi anlamını taşır.

Programın başarıya ulaşmasında eğitici-öğreticinin formasyonu ile "Eğitim Ortamları" genel kavramı kapsamında düşünülebilecek her bileşen; daha yalın bir anlatımla, programı uygulayacak eğitici-öğretmen ve programın uygulanacağı okul, en az program kadar önemlidir. Öğretmen, programın uygulanmasının gerektirdiği her türlü bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmak durumundadır. Ayrıca, en belirgin davranış özelliklerinden birisi olarak, kendini yenileme ve geliştirme çabasını yaşayan bir kimlik profiline sahip olmalıdır. Okul da programların uygulanmasının gerektirdiği her türlü ortamı, donanımı içeren; öğrenme-öğretme etkinlikleri için gerekli organizasyonal birimlerin oluşturduğu çevresel bütünlüktür.

İŞ EĞİTİMİNİN TANIMI, KAPSAMI VE AMAÇLARI

İlgili literatürde İş Eğitimi yerine "Endüstriyel Sanatlar Eğitimi"[1], "Teknoloji Eğitimi"[2], "Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi"[3], "İş ve Teknoloji Eğitimi"[4] gibi değişik terminolojik tercihlerin kullanıldığına rastlanmaktadır.

1. Hıfzı Doğan, **Endüstriyel Sanatlar Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Araştırması**, Ankara; MEB. Planlama,Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı 1975, s. 149.

2.1. Yahşi Yazıcıoğlu-Medine Karapınar, "İlköğretim Okullarında Teknoloji Eğitimi", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 188, Ankara: 1993, s. 19-23.

2.2. Hıfzı Doğan, **"Teknoloji Eğitimi"**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No. 128, Ankara: 1983.

3. Ahmet Sevgi, **"Türkiyede Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi"**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 192, Ankara: 1993, s. 12-16.

4. a.e., s. 12.

Bunun, ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamı derinden etkileyen endüstriyel ve teknolojik gelişmelerle, bu gelişme sürecinde ortaya çıkan yeni değerler arasındaki karşılıklı ilişkilerin yorumlanmasına; bu etkileşimin genel esprisini en kapsayıcı kavram ve terimlerle ifade etme arayışına bağlı olduğu görülmektedir. Nitekim, Doğan, Teknoloji Eğitimi adlı kitabının önsözünde "Bu kitapta İş Eğitiminin teknoloji esas alınarak geliştirilmesi öngörülmüştür. Bu bakımdan, iş eğitimi sözcüğü yerine teknoloji eğitimi ifadesi kullanılmıştır."[5] açıklamasını getirip, genel eğitimin bir parçası olarak teknoloji eğitiminin okullarda yer almasını gerektiren başlıca görüşleri sıralamaktadır. Yine ayrıca, aynı kitabının "İş Eğitiminden Teknoloji Eğitimine" başlıklı birinci bölümünde tüm evreleriyle anlattığı "Türkiye'de İş Eğitiminin Gelişmesi"nin son paragrafında şöyle demektedir:

> «Bu gün iş eğitimi, bu güne kadar geliştirilen yaklaşımlardan farklı olarak, teknoloji temeline dayalı olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bakımdan kitapta iş eğitimi yerine teknoloji eğitimi sözcüğü kullanılmıştır. Teknoloji eğitimi, bilimsel ve teknolojik ilkelerin anlaşılmasını ve uygulanmasını içermektedir. Teknoloji Eğitimi; iş ve teknik eğitimi, tarım eğitimi, ticaret eğitimi ve ev ekonomisi eğitimi gibi bu güne kadar ayrı ayrı olarak ele alınmış olan uğraşıların hepsi için temel olabilecek niteliktedir. Çağımız teknoloji ile tanımlanmakta olup, gençlerin gelecekteki teknolojiye uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerekir»[6]

Milli Eğitim Bakanlığının isteği ve yardımları ile gerçekleştirilerek "Endüstriyel Sanatlar Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Araştırması" ardıyla 1975'te yayınlanan araştırmasında Doğan, "endüstriyel sanatlar"ı da şöyle tanımlamaktadır:

"Endüstriyel Sanatlar, bilim, teknoloji ve endüstriyi esas alarak bütün öğrenciler için ortak bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan ders ve laboratuvar çalışmalarını belirtmektedir."[7]

"Türkiye'de Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi" başlıklı makalesinde Sevgi de, Teknoloji Eğitimi için şu tanımı kullanmaktadır:

"Teknoloji Eğitimi; bir mesleğe bağlı kalmadan evde, işte ve çevrede uygulanabilecek genel nitelikteki yeterlikleri kapsar. Endüstriyel sanatlar ve bunun içinde yer alan teknoloji eğitimi, hızla gelişen çağımızda, toplumdaki her fert için gerekli olan genel kültürün bir parçası olma özelliğindedir."[8]

---

5. Hıfzı Doğan, a.g.e.
6. a.e., s. 20-21.
7. Hıfzı Doğan, "**Endüstriyel Sanatlar Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Araştırması**", Ankara: MEB. Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, 1975, s. 149.
8. Ahmet Sevgi, a.g.e., s. 12.

Milli Eğitim Bakanlığı "İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı"nın açıklamalar bölümünde yer alan tanımlamaya göre:

"İş Eğitimi, bilgilerin uygulanmasını esas alan bir genel eğitimdir. Bu eğitim, temel üretim süreçlerini ve becerilerini kapsamaktadır. Özellikle bir meslek eğitimi değildir. Öğrencilere kazandırdığı becerilerle hayata veya bir üst öğrenime hazırlaması bakımından önem taşımaktadır. (Madde : 3)

Öğrencilere çeşitli alanlarda ilgi ve yeteneklerini deneme fırsatı vermektedir. (Madde : 4)[9]

Ortak ögeleri içerseler de anlam sınırları farklı olan kavram ve terimler üzerine kurulu bu tanımlamalarda, bu eğitim alanının ileri endüstri ülkelerindeki değişik tanımlanma ve düzenlenme biçimleri de örnek oluşturmaları bakımından etkili olabilmektedirler. Örneğin: bu eğitim, Amerika'da, "Ev Ekonomisi" ve "Endüstriyel sanatlar" adları ile tüm eğitim sisteminin bir parçası olarak ele alınmakta; Fransa'da daha çok bilimsel temele dayalı teknolojiyi içermesi esas alınmakta; İngiltere'de bilime dayalı teknolojinin yanında pratiği geliştiren teknolojiyi de içerecek şekilde kapsamlı olarak ele alınmaktadır[10]. İtalya'da teknoloji eğitimi, ilk önce 1962 yılında "Teknik Uygulamalar" başlığı ile okullara girmiş, bu gün tüm okullarda uygulanmaktadır. teknoloji eğitimi, hemen hemen aynı yıllardan itibaren Portekiz, İspanya ve Yunanistan'da bütün okullarda uygulanmaktadır[11].

Eğitim sistemimize girdiği tarihten bu güne kadar iş kavramı, tarım dersleri, teknik dersler, iş bilgisi, resim-iş, sanat ve iş eğitimi, seçmeli dersler, iş ve teknik eğitimi, tarım, ev ekonomisi, ticaret, iş eğitimi başlıkları altında ortaokullarda okutulmuştur. İş eğitimi gibi uygulamayı içeren eğitimin, eğitim programlarına girmesinin başlıca nedeni, bir çok eğitimcinin, el işlerinin de diğer dersler kadar kültürün bir parçası olduğu fikrini ileri sürmeleridir. Bu tür uygulamalı çalışmalar, bireyi bir mesleğe hazırlamaktan çok, onu bütün ve çok yönlü olarak geliştirmeye yöneliktir[12].

Teknolojideki değişmeler eğitimin bütün kademelerini etkilemektedir. Ülkemizin hızlı bir endüstrileşme sürecine girmesi, teknoloji kültürünün genel kültür içerisinde düşünülmesini; bu çerçevede genel ortaöğretim kurumları programlarının yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır[13]. 1970 ve 1974'te toplanan sekizinci ve

9. **MEB. İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 1991.
10. Yahşi Yazıcıoğlu-Medine Karapınar, a.g.e., s. 19-20.
11. Hıfzı Doğan, a.g.e., s. 28-29.
12. a.e., s. 1.
13. Tayyip Duman, "**Türkiyede Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**". MEB Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991, s. 177.

dokuzuncu Milli Eğitim Şûralarında bu konunun ele alınarak, temel eğitim ve ortaöğretim okulları programlarına, öğrencileri mesleğe yönelten; gelişen endüstriyel toplum hayatına hazırlayacak yeni seçimlik dersler konulması veya mevcutlarının artırılması yönünde kararlar alındığı görülmektedir. Bu yöndeki kararlar, kısa bir müddet sonra uygulamaya geçirilerek programa İş ve Teknik Eğitimi, Ev Ekonomisi ve Uygulaması, Ticaret Bilgisi ve Uygulaması dersleri konmuştur[14].

1981 yılında toplanan onuncu Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar, İş Eğitimi kavramının gelişimi açısından son derece önemlidir. Önceleri seçmeli dersler arasında yer alan beceri dersleri, bu şûrada alınan kararlar doğrultusunda zorunlu dersler arasına alınmıştır.

16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı yasayla 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22. ve 23. maddelerinde yapılan değişikliklere göre, "Temel Eğitim Kurumları" sözcüğü yerine "İlköğretim Kurumları" sözcüğünün kullanılmasına karar verilmiştir. (Madde : 7) (Resmi Gazete, 1983)[15]. İlköğretim okullarının kuruluş ve genişleme çalışmalarını hızlandırmak amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler'in UNICEF teşkilatı arasında imzalanan "Hayata Dönük Temel Eğitim Projesi"nin onay kararı, 2 Eylül 1983 tarih ve 18153 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur[16]. Bu kapsamda İş Eğitimi'nin İlköğretim Okulları için 222 Sayılı İlköğretim Kanunu ve X. Milli Eğitim Şûrası kararları gereğince bir programı hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı elemanları, İş Eğitimi öğretmenleri ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarınca oluşturulan bir komisyon tarafından hazırlanmış ve geliştirilmiş bulunan "İş Eğitimi Programı", 07.09.1991 tarih ve 171 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile uygun bulunarak 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Yeni kabul edilen bu program modelinin en belirgin özellikleri şunlardır:

1. İş Eğitimi dersi, 4. ve 5. sınıflarda 4 saat; 6., 7. ve 8. sınıflarda 6 saat okutulacaktır.

2. Davranış geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

3. İşliklerde en çok 20 kişilik gruplar halinde çalışma planlanmıştır.

4. Her öğrencinin dört ayrı alandan eşit sürelerde dönerli bir şekilde faydalanması sağlanacaktır. Böylece her öğrencinin her mesleği tanıması ve kendi ilgi ve yeteneklerini buna göre değerlendirmesi mümkün olabilecektir.

---

14. Tayyip Duman, a.g.e., s. 177.
15. Yahşi Yazıcıoğlu - Medine Karapınar, a.g.e., s. 21.
16. a.e., s. 22.

5. Paket programlarda çevre ve bölge özelliklerine uygun esnek uygulama yapma fırsatı getirilmektedir[17].

Bu gün "İş Eğitimi Programı", sayıları 3260 olan İlköğretim Okullarında uygulanmaktadır. Ülkemizde 8 yıllık zorunlu eğitime geçişin hızlandırılması için İlköğretim Okullarının sayılarının ve kapasitelerinin süratle artırılması planlanmaktadır[18].

İŞ EĞİTİMİ'NİN AMAÇLARI

İş Eğitimi programlarında öğrencilerin genel olarak;

1. Değişik derslerde kazandıkları bilgileri uygulamaya geçirmeleri,

2. İş hayatını yakından tanıyarak, meslek seçimi ve iş hayatına bilinçli geçişi kolaylaştırmaları,

3. Yoğun teknoloji kullanımı ile içiçe olan günlük hayatımız için bilgi ve becerilerini geliştirmeleri,

4. Uygulamalı eğitimle sistemli düşünme, karar verme ve problem çözebilme yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır[19].

Bu araştırmanın, uygulamadaki başarı durumunu belirlemeyi amaçladığı İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı'nda İş Eğitimi'nin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Teknolojinin insan hayatındaki önemini kavrayabilme.

2. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere pratik çözümler getirebilme.

3. Kendi bilgi ve yeteneklerini tanıyabilme.

4. Yaratıcı gücünü kullanarak iş yapabilme.

5. İş yapmanın hazzını ve gururunu duyabilme.

6. İşi isteyerek ve zevkle yapabilme.

7. İşlerini arkadaşlarıyla işbirliği içinde yapabilme.

8. Öğrendiklerini günlük hayatında kullanabilme.

9. İş Eğitimi dersi ile ilgili araç ve gereçleri yerinde kullanabilme.

10. Malzeme ve zamanı ekonomik olarak kullanabilme.

---

17. a.e., s. 22.
18. Ahmet Sevgi, a.g.e., s. 13.
19. a.e., s. 13.

11. Eldeki çeşitli kaynakları en iyi şekilde değerlendirebilme.

12. İş hayatını ve meslekleri tanıyabilme.

13. Çeşitli iş ve mesleklerin önemini kavrayabilme[20].

PROBLEM

Bu araştırmada, "1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş bulunan İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı amaçlarına ulaşabilmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM VE ARAÇLAR

1994-1995 öğretim yılında öğretimini sürdürmekte olan Samsun İli İlköğretim Okulları araştırmanın evreni olarak kabul edilmiştir. Evreni oluşturan okullar, içinde bulundukları semtlerin sosyo-ekonomik durumlarına göre; düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Her kategorideki okuldan ulaşılabilirliği dikkate alınarak birer okul ve bu okullardan da random yöntemi ile 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan birer sınıf örneklem olarak alınmıştır. Örnekleme giren sınıfların öğretmen, öğrenci ve velileri ile il merkezindeki ilköğretim okulu müdür ve ilköğretim müfettişlerine, İş Eğitimi Programının hedeflerinden oluşan ve sınıf düzeylerine göre hazırlanmış bir envanter uygulanmıştır.

Envanterler, ilköğretim Okulu İş Eğitimi Programı esas alınarak hazırlanmıştır. Bu programda her sınıf için belirlenmiş bulunan amaçlar, o düzey öğrencileri için bilgi, beceri ve davranış ifadesine dönüştürülmüştür. Bu şekilde 292 bilgi, beceri ve davranış ifadesi belirlenmiştir. Bunlardan 24'ü 4. sınıf için, 30'u 5. sınıf için, 25'i 6. sınıf 1. yarıyıl için ortak ünitelerden, 213'ü ise 6. sınıf ikinci yarıyıl ve daha yukarıki sınıflar için dört uygulama alanındaki paket ünitelerden belirlenmiş ve envanter haline getirilmiştir.

Öğrencilere uygulanan envanter "bilirim, yapabilirim"; öğretmen, müfettiş ve müdürlere uygulanan envanterler "bilirler, yapabilirler"; velilere uygulanan envanter ise "bilir, yapabilir" gibi sözcüklerle sonlandırılmıştır. envanterde üçlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada 400 öğrenci, 19 öğretmen, 39 okul müdürü, 46 müfettiş ve 392 veliye ait envanter, değerlendirme kapsamına alınmış, diğerleri eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

---

20. **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı**, M.E. Basımevi, Ankara, 1991.

TABLO - I
ÖĞRENCİLERE GÖRE "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"NİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Öğrenci Cinsiyeti	SINIFLAR											
	4			5			6			6 - 7 - 8		
	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%
Bay	37	35	72.9	50	37	61.6	44	25	50	69	182	42.7
Bayan	48	34	70.8	42	32	53.3	27	26	52	57	201	49.8

TABLO - II
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"Nİ OKUTAN ÖĞRETMENLERE GÖRE DERSİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Öğrenci Cinsiyeti	SINIFLAR											
	4			5			6			6 - 7 - 8		
	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%
Bay	37	35	72.9	50	37	61.6	44	25	50	69	182	42.7
Bayan	48	34	70.8	42	32	53.3	27	26	52	57	201	49.8

TABLO - III
OKUL MÜDÜRLERİNE GÖRE "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"NİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Müdürler, Branşlar	SINIFLAR								
	4			5		6		6 - 7 - 8	
	n	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%
Fen Bil.	18	34	70.8	36	60	20	40	185	43.4
Sosyal Bil.	12	32	66.6	34	56.6	21	42	181	42.4
Sınıf Öğrt.	7	35	72.9	40	71.6	23	46	193	45.3

TABLO - IV
MÜFETTİŞLERE GÖRE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"NİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Müfettiş Branşı	SINIFLAR								
	4			5		6		6 - 7 - 8	
	n	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$	%
Eğitim Bil.	17	30	62.5	31	51.6	22	44	176	41.3
Diğer Branşlar	29	27	56.6	30	50	20	40	184	43.1

TABLO - V
ÖĞRENCİ VELİLERİNİN MESLEKLERİNE GÖRE "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"NİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Velilerin Meslekleri	SINIFLAR											
	4			5			6			6 - 7 - 8		
	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%
İşçi	17	30	62.5	21	34	56.6	15	20	40	22	180	42
Çiftçi	12	35	72.9	11	32	53.3	9	22	44	10	175	41
Memur	25	34	70.8	28	36	36.6	23	21	43.7	33	178	41.7
Serbest	23	32	66.6	20	35	38.3	15	24	48	26	192	45

TABLO- VI
VELİLERİN DURUMLARINA GÖRE "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"NİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYLERİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Velilerin Gelir Düzeyleri	SINIFLAR											
	4			5			6			6 - 7 - 8		
	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%	n	$\bar{x}$	%
Düşük	24	33	68.7	35	32	53.3	19	20	40	32	174	40.8
Orta	36	35	72.9	25	36	60	23	23	46	58	190	44.6
Yüksek	17	34	70.8	20	39	65	20	26	52	36	197	46.2

TABLO - VII
VELİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE "İŞ EĞİTİMİ DERSİ"NİN AMAÇLARINA ULAŞMA DÜZEYLERİNE AİT SAYISAL BİLGİLER

Velilerin Cinsiyeti	SINIFLAR											
	4			5			6			6 - 7 - 8		
	n	$\bar{x}$	%	$\bar{x}$		%	$\bar{x}$		%	$\bar{x}$		%
Bay	41	34	70.8	47	34	56.6	48	24	48	72	172	40.3
Bayan	36	35	72.5	33	38	63.3	24	25	50	54	197	46.2

Tablolar incelendiğinde ilköğretim okullarında uygulanmakta olan "İş Eğitimi Programı"nın 4. ve 5. sınıflarda amaçlarına %53-72.9 arasında ulaştığı, 6. sınıftan itibaren de amaçlarına ulaşma düzeyinin %40.3'e kadar düştüğü görülmekedir. Her ne kadar Eğitim Bilimleri Program çıkışlı İlköğretim müfettişleri ve Sınıf Öğretmenliği Programı çıkışlı müdürler özellikle diğerlerine göre dersin amaına ulaşmasında daha iyimser görüş bildirseler de amaçlanan hedeflere yeterince ulaşılamadığı görüşü paylaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarında "İş Eğitimi Programı"nın sınıf düzeyi yükseldikçe amaçlarına ulaşma oranının düştüğü görülmektedir.

Sorun'un, uygulamanın yapısından, programın özelliklerinden, okullarda ilişkilerin, uygulama alanlarının ve gerekli donanımın olmamasından; bunlar kadar önemli bir neden olarak da bu dersleri branş dışı öğretmenlerin vermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bunun dışında, öğrencilerin, 4. sınıfta başlayan ve 5. sınıfta son derece yoğunlaşan bir tempoyla kolejlere hazırlık çalışmalarına yönlendirilmeleri, İş Eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi vb. gibi derslerin ya ihmal edilmesine ya da hiç yapılmamasına yol açmaktadır.

İş Eğitimi Programının uygulanmasında öngörülen sürelerin (4. ve 5. sınıflarda haftada 4 saat, 6., 7., 8. sınıflarında haftada 6 saat olarak belirlenmiş sürenin) çeşitli nedenlerle yarıya düşürülmüş olması da programın amaçlarına ulaşmasını büyük ölçüde engellemektedir.

Velilerin, beceri derslerinin bireyin gelişimi ve gerçekleşimindeki önemini yeterince kavramamış olmaları da sorunun başka bir kaynağı olarak görülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarında uygulanmakta olan İş Eğitimi Programı, amaçlarına yeterince ulaşamamıştır. Bu programın hedeflerine ulaşabilmesinde etkili olabileceği düşünülen önlemler aşağıda önerilmiştir.

1. İş Eğitimi Programı yeniden gözden geçirilmeli ve uygulanabilir bir program hazırlanmalı,

2. Okullarda bu programın amaçlar doğrultusunda yürütülebilmesi için işlikler gibi uygun ortamlar hazırlanmalı,

3. Üniversitelerde "İş Eğitimi Öğretmenliği" programları adında bir program başlatılmalı ve ilköğretim okullarındaki iş eğitimi, bu program mezunu öğretmenler tarafından verilmeli,

4. İş eğitimi öğretmenlerini yetiştirmek için program hazırlanırken ilköğretim okullarında okutulacak iş eğitimi programı içeriğinin dikkate alınmasının yanında öğretmenin öğrenciyi tanımasına, anlamasına, onunla işbirliğini geliştirmesine katkıda bulunacak psikolojik yardım ve rehberlik türündeki derslere de yeterince yer verilmeli,

5. İş eğitiminin öğrencinin, anlama, kavrama, anlatma, yaratıcılık gibi yeti ve yeteneklerini geliştirmesinin yanında kendine olan güven düzeyinin de yükselmesine olan etkisi velilere anlatılmalı, bu konuda kitle iletişim araçlarından yeterince yararlanılmalı,

6. Bu konuda araştırmaların yeterince yapılmamış olması ve bu araştırmanın da oldukça sınırlı olarak yapılması, varılan sonuçların genellemesinde sıkıntılar doğurabileceği gözardı edilmemeli, bu nedenle sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

Bu öneriler dikkate alındığında hem birey hem de toplum için oldukça yaşamsal bir önem içeren bu derse ait program, amaçlanan hedeflere ulaşabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

1. BURGER, Eduard. **İş Pedagojisi**, Çev. H. Fikret Kanad, Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 1976.
2. **Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Okulu İş Eğitimi Programı**, Ankara: 1990.
3. DOĞAN, Hıfzı. **Teknoloji Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, No: 128, Ankara: 1983.
4. GÖKAYDIN, Nevide, - TELLİ, Hidayet, - TEKİN, Olcay. **İş ve Teknik Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1973.

5. ALKAN, Cevat. **Eğitim Ortamları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 85, Ankara: 1979.

6. **Eğitim Teknolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, Ankara: 24-28 Eylül 1990, Bildiriler I, Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 1993.

7. ALKAN, Cevat. **Eğitim Teknolojisi**, Atilla Kitabevi, Ankara: 1995 (4).

8. TURGUT, İhsan. **Eğitim Üzerine**, Bilgehan Matbaası, İzmir: 1991 (4).

9. DUMAN, Tayyip. Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991.

10. **Çağdaş Teknoloji ve Sanat**, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, No: 8, Ankara: 1988.

11. YAZICIOĞLU, Yahşi, - KARAPINAR, Medine. **"İlköğretim Okullarında Teknoloji Eğitimi"**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 188, Ankara: 1993.

12. SEVGİ, Ahmet. **Türkiye'de Endüstriyel Sanatlar ve Teknoloji Eğitimi"**, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 192, Ankara: 1993.

13. DOĞAN, Hıfzı. **Endüstriyel Sanatlar Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Araştırması,** Ankara; MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, 1975.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ-KABUL DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Doç.Dr. Kurtman Ersanlı*
Doç.Dr. Osman İmamoğlu**

ÖZET: Üniversite Beden Eğitimi ve Spor Bölümleri öğrencilerinin kendini kabul düzeylerine bazı faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamına alınan üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerden 120 kız 310 erkek öğrenci random usulle seçilerek araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, spor kulüplerine üyelik ve yarışmalara müsabık olarak katılmanın kendini kabul düzeyine etkisinin ($p > .05$) de önemsiz branşın, ailede fert başına düşen gelir durumunun ($p < .05$) ve anne-baba tutumunun ($p < .01$) düzeyinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç daha önce yapılmış araştırmaların bulguları ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kendini kabul, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencisi, anne-babanın çocuğuna karşı tutumu.

ABSTRACT: The effects of some factors on the self acceptance levels of the students of Sport Department in universities have been investigated. For this purpose, 120 girls and 310 boys, from the sport departments of the universities in the investigation area, have been selected at random as a sample.

The results of the investigation showed that the effects of the sex, membership of a sport club and participating the competition as players are unimportant on the self-acceptance levels ($p > .05$), but, the branch, the in come of each person in the family ($p < .05$) and the relation ship between parents ($p < .01$) are important on levels)

---

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.
** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi.

The result was discussed considering the result of the previous investigations.

Key Words: Self-acceptance, student of sport department, the attitude of parents to their children.

GİRİŞ

İnsan var olduğu günden bu yana sürekli olarak içinde yaşadığı dünyayı ve evreni tanımaya, anlamaya çalışmış; ancak bu çabası içinde en az tanıyabildiği varlık yine kendisi olmuştur. İnsanlar tabiatın ürkütücü gücüyle baş edebilmek için diğer insanlarla bir araya gelerek toplumları oluşturmuştur. Ancak, zamanla insan doğadan ve birbirinden kopmuş, bunun meydana getirdiği yalnızlığı giderebilecek yeni bir beraberlik arayışı içine girmiştir.

Geleneksel toplumlarda davranışların çoğu diğer insanların beklentilerini karşılamak için yapılır. Dostlar, düşmanlar ve insanın önem verdiği kişiler, onun benliğini biçimlendirirler. Çağdaş toplumlarda ise, insanın var oluşundan haberdar olabilmesine ve kendi iç yaşantısı doğrultusunda davranmasına öncelik tanır. Bir başka deyişle, bir insanın gerçek kimliği, yaşadığı olayların ne olduğuna değil, o olayla olayların kişi tarafından nasıl yaşandığına göre belirlenir (Gençtan, 1983).

Ruh sağlığı uzmanlarınca ve başta insancıvaroluşçular olmak üzere çeşitli psikologlarca "kendini kabul" sağlıklı ve sağlıksızı; uyumlu ile uyumsuzu; normal ile normal dışını tanımlamada önemli bir ölçüt sayılmıştır. Ayrıca "kendini-kabul", Rogers ile danışma psikolojinin de önemli bir kavramı haline gelerek psikoterapide bir ilerleme ölçütü olarak ele alınmış bulunmaktadır (Kılıçcı, 1988).

Kişinin kendini ve ne olduğunu kabullenmesi; duygusal, düşünsel ve davranışsal yaşantılarının farkında olması ve bunların sorumluluğunu üstlenmesidir. Duygu, düşünce ve davranışların yaşanması ve duyumsanması, kişinin kendini kabulü için önemlidir. Çünkü, bütün bu eylemler gerçekte kişinin kendisinin bir anlatımıdır. Ayrıca, kişi bunu yaparken suçluluk, yetersizlik, beğenme, öğünme veya yargılayıcı ve özeleştirici düzeni, gerçekçi bir tutum içindedir. Kendini-kabul insanın hiç değişmemesi, olduğu gibi kalması değildir. Aksine kişinin değişmesi için, önce kendisinde bulunan özellikleri kabullenmesi gereklidir.

Berger'e göre kendini-kabul, kişinin kendi öz değerlerini duyumsaması, yeteneklerine inanmasıdır. Coopersmith, kendini kabulü kişinin kendisini değerli bulması, diye tanımlar. Bu tanımlara göre kendini-kabul, kişinin kendisini algılamasının duygusal boyutu olma yönünden kendisine saygıya benzemekle birlikte, kendine-saygı

durumundan çok daha boyutlu bir tutum olarak nitelendirilmektedir (Akt, Önen, 1989).

Kendini-kabul kavramı (self-acceptance), kendine-saygı (self-esteem) ve kendine güven (self-confidence) gibi diğer iki kavramla birlikte kişinin kendi benliğine karşı geliştirdiği olumlu bir tutumu ifade etmektedir. Ama, kendini-kabulde diğer ikisine kıyasla daha kapsamlı bir benlik algısı söz konusudur. Çünkü, kendine-saygıda kişinin kendini beğenmesi ve önemsemesi; kendine-güvende kişinin kendini güçlü ve yeterli bulması gibi olumlu ama tek yönlü tutumlar ön planda iken, kendini-kabul de kişinin kendi güçlü ve güçsüz yanlarını tanıması ve onların bir bileşimini yapması önemlidir. Bir başka deyimle kendini-kabul ile kişinin kendi içindeki tutarsızlıkları ve sınırlılıkları gözden uzak tutmadan güçlü ve değerli yönlerini keşfetmesi ve bunlarla çeşitli yaşam sorunlarını kendine özgü bir biçimde çözebilmeye yönelik olan daha gerçekçi bir özsaygı ve daha gerçekçi bir özgüven birlikte ifade edilmektedir. Böylece kendine-saygı ile kendine-güven, kendini-kabulün çok önemli boyutları olmaktadır. Ama bunlar kendini-kabul için gerekli fakat kendi başlarına yeterli olmayan koşullardır (Kılıççı, 1988)

Sağlıklı bir tutumu ifade eden bu kavram; Wolman (1973), "Kişinin değerlik ve sınırlılıkları olan her bir özelliğini objektif olarak tanıması ve onların her birini kişiliğinin bir parçası sanması biçimindeki sağlıklı bir tutumudur." diye tanımladığı gibi, Enç. (1974), "Kişinin suçluluk, yetersizlik, beğenme ya da öğünme duygularına kapılmadan kendini bütün olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etmesi" olarak tanımlamaktadır. Yani, kişinin kendini kabulü, olumlu yönleri kadar eksikli ve kusurlu yönlerinin de farkında olması ve bunları kişiliğinin olumlu yönleri gibi kabul edebilmesidir (Kuzgun,1973).

Günümüz eğitimin temel amacı, topluma yapıcı ve yaratıcı güce sahip insanlar yetiştirmektir. Eğitimin bu amaca ulaşabilmesi için öğrenciye bağımsız düşünebilme yeteneğini ve sorunlarını gerçekçi olarak görüp çözebilme bilgi, beceri ve alışkanlığını kazandırması gerekir. Böylece insanların kendini kabul düzeyleri, sağlıklı olarak gelişecektir. Bu araştırmada beden eğitimi bölümü öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri ortaya konulmakta ve kendini kabul düzeylerini etkileyebileceği düşünülen kendileri ve ailelerine ilişkin bazı faktörler karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

YÖNTEM VE ARAÇLAR

Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kendilerini kabul düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini

1992-93 öğretim yılında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenden random usulle seçilen Ondokuz Mayıs, Karadeniz Teknik, Erciyes, Gazi ve Ege Üniversiteleri, Eğitim Fakülteleri, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde okumakta olan 430 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada, 1980 yılında Yadigar Kılıççı tarafından geliştirilen ve 126 kritik davranıştan oluşan "Kendini Kabul Envanteri" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Anketi" kullanılmıştır. Öğrencilerin Kendini Kabul Envanteri'nden aldıkları puanlar, bağımsız değişkenlere göre gruplandırılmış ve grupların kendini-kabul düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla "F" ve "t" testleri yapılmıştır. Denencelerin test edilmesinde .01 ve .05'lik hata payı dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın örneklemi olan gruba uygulanan Kendini Kabul Envanteri'nden alınan puanların bazı değişkenlere göre dağılımı verilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular tablolar yardımıyla açıklanmıştır (Tablo 1).

Tablo-I incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet (Sd=428, t=0,47) spor kulübüne üyelik (sd=427, t=1.84) ve yarışmalara müsabık olarak katılıma (Sd=436, t=1.64) durumlarına göre kendini kabul puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyine göre önemsiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo - I

Bağımsız Değişkenlere Göre Gruplara Ait Sayısal Değerler

DEĞİŞKENLER		n	X	ss	F/t
CİNSİYET	Bayan	120	154.6	35.3	t=0.47 p>.05
	Erkek	310	152.5	44.8	önemsiz
BRANŞ	Basketbol	53	154.8	38.3	
	Voleybol	39	145.0	48.1	
	Güreş	38	143.3	32.5	
	Hentbol	40	159.7	37.5	
	Futbol	131	148.5	36.	F=2.36 p<.05
	Judo	17	156.8	29.8	önemli

	Atletizm	35	172.4	30.8	
	Cimnastik	15	152.7	38.4	
	Tekvando	23	167.0	23.7	
	Karate	12	143.5	49.2	
	Boks	26	163.31	34.84	
GELİR DÜZEYİ (Fert Başına)	Düşük	182	148.3	34.3	F=3.70 P<.05 Önemli
	Orta	169	159	37.6	
	Yüksek	79	153.9	39.6	
ANNE-BABA TUTUMU	Demokratik	13	170.9	42.71	F=4.88 P<.01 Önemli
	Otoriter	16	147.3	46.66	
	Koruyucu	359	155.9	35.40	
	İlgisiz	42	135.6	40.89	
SPOR KULÜBÜ ÜYELİĞİ	Üye	184	157.6	35.6	t=1.84 P>.05 Önemsiz
	Üye Değil	246	151	37.8	
Yarışmalara Mü-sabık Ol.Katılma	Katıldı	378	154.6	36.8	t=1.64 P>.05 Önemsiz
	Katılmadı	52	145.3	37.8	

Tablo-I'de spor branşlarına göre öğrencilerin kendini kabul puanı ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan F-testi sonucunda (Sd=10/429, F=2,36) .05 düzeyinde önemli olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanarak, gruplar ikişer ikişer karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ait sayısal sonuçlar Tablo-II'de verilmiştir.

Tablo - II
Branşlara Göre Öğrencilerin Kendini Kabul Düzeyleri Üzerinde Yapılan t-Testine Ait Sayısal Bilgiler

Karşılaştırıla n Gruplar	n	x	ss	Sd	t	Önemlilik Düzeyi	Farkın Önemi
Basketbol Voleybol	53 39	154.87	38.3	86	1.04	p>.05	önemsiz
Basketbol Güreş	53 38	154.87 143.36	38.3 32.5	89	1.54	p>.05	önemsiz

Basketbol Hentbol	53 40	154.8 159.7	38.3 37.5	91	0.62	p>.05	önemsiz
Basketbol Futbol	53 131	154.8 148.9	38.3 36.0	152	0.95	p>.05	önemsiz
Basketbol Judo	53 17	154.8 156.8	38.3 30.9	68	2.38	p>.05	önemsiz
Basketbol Atletizm	53 35	154.8 172.4	38.3 30.9	86	2.38	p<.05	önemli
Basketbol Cimnastik	53 15	154.8 152.7	38.3 38.4	66	0.19	p>.05	önemsiz
Basketbol Tekvando	53 23	154.8 167.0	38.3 23.7	74	1.70	p>.05	önemsiz
Basketbol Karate	53 12	154.8 143.5	38.3 49.2	63	0.74	p>.05	önemsiz
Basketbol Boks	53 26	154.8 163.3	38.3 34.8	77	0.99	p>.05	önemsiz
Voleybol Güreş	39 38	145.0 143.3	48.1 32.5	75	0.19	p>.05	önemsiz
Voleybol Hentbol	39 40	145.0 159.7	48.1 37.5	87	0.51	p>.05	önemsiz
Voleybol Futbol	39 131	145.0 148.9	48.1 36.0	168	0.47	p>.05	önemsiz
Voleybol Judo	39 17	145.0 156.8	48.1 29.8	54	1.11	p>.05	önemsiz
Voleybol Atletizm	39 35	145.0 172.4	48.1 30.9	72	2.94	p<.01	önemli
Voleybol Cimnastik	39 15	145.0 152.7	48.1 38.4	52	0.61	p>.05	önemsiz
Voleybol Tekvando	39 23	145.0 167.0	48.1 23.7	60	2.40	p<.01	önemli
Voleybol Karate	39 12	145.0 143.5	48.1 49.2	49	0.09	p>.05	önemsiz
Voleybol Boks	39 26	145.0 163.3	48.1 34.8	63	1.78	p>.05	önemsiz
Güreş Hentbol	38 40	143.3 159.0	32.5 37.5	76	2.07	p>.05	önemsiz
Güreş Futbol	38 131	143.3 148.9	32.5 36.0	167	0.92	p>.05	önemsiz
Güreş Judo	38 17	143.3 156.8	32.5 29.8	53	1.51	p>.05	önemsiz
Güreş Atletizm	38 35	143.3 172.4	32.5 30.9	71	3.92	p<.01	önemli

Güreş Cimnastik	38 15	143.3 152.7	32.5 38.4	51	0.84	p>.05	önemsiz
Güreş Tekvando	38 23	143.3 167.0	32.5 23.7	59	3.29	p<.01	önemli
Güreş Karate	38 12	143.3 143.5	32.5 49.2	48	0.02	p>.05	önemsiz
Güreş Boks	38 26	143.3 163.3	32.5 34.8	62	2.32	p<.05	önemli
Hentbol Futbol	40 131	159.7 148.9	37.5 36.0	169	0.61	p>.05	önemsiz
Hentbol Judo	40 17	159.7 156.8	37.5 29.8	55	0.31	p>.05	önemsiz
Hentbol Atletizm	40 35	159.7 172.4	37.5 30.0	73	1.61	p>.05	önemsiz
Hentbol Karate	40 12	159.7 143.5	37.5 49.2	40	1.05	p>.05	önemsiz
Hentbol Boks	40 26	159.7 163.3	37.5 34.8	64	0.40	p>.05	önemsiz
Futbol Judo	131 17	148.9 156.8	36.0 29.8	146	0.99	p>.05	önemsiz
Futbol Atletizm	131 35	148.9 172.4	36.0 30.9	164	3.85	p<.01	önemli
Futbol Cimnastik	131 15	148.9 152.7	36.0 38.4	144	0.36	p>.05	önemsiz
Futbol Tekvando	131 23	148.9 167.0	36.0 23.7	152	0.39	p<.01	önemli
Futbol Karate	131 12	148.9 143.5	36.0 49.2	149	0.37	p>.05	önemsiz
Futbol Boks	131 26	148.9 163.3	36.0 34.0	155	1.91	p>.05	önemsiz
Judo Atletizm	17 35	156.8 172.4	29.8 30.9	50	1.76	p>.05	önemsiz
Judo Cimnastik	17 15	156.8 152.7	29.8 38.4	30	0.33	p>.05	önemsiz
Judo Tekvando	17 23	156.8 167.0	29.8 23.7	38	1.17	p>.05	önemsiz
Judo Karate	17 12	156.8 143.5	29.8 49.2	27	0.83	p>.05	önemsiz
Judo Boks	17 26	156.8 163.3	29.8 34.8	41	0.66	p>.05	önemsiz
Atletizm Cimnastik	35 15	172.4 152.7	30.9 38.4	48	1.76	p>.05	önemsiz

Atletizm Tekvando	35 23	172.4 167.0	30.9 23.7	56	0.75	p>.05	önemsiz
Atletizm Karate	35 12	172.4 143.5	30.9 49.2	45	1.91	p<.05	önemli
Atletizm Boks	35 26	172.4 163.3	30.9 34.8	59	1.06	p>.05	önemsiz
Cimnastik Tekvando	15 23	152.7 167.0	38.4 23.7	36	1.30	p>.05	önemsiz
Cimnastik Karate	15 12	152.7 143.5	38.4 49.2	25	0.53	p>.05	önemsiz
Cimnastik Boks	15 26	152.7 163.3	38.4 34.8	39	0.88	p>.05	önemsiz
Tekvando Karate	23 12	167.0 143.5	23.7 49.2	33	1.57	p>.05	önemsiz
Tekvando Boks	23 26	167.0 163.5	23.7 34.2	46	0.44	p>.05	önemsiz
Karate Boks	12 26	143.5 163.3	49.2 34.8	36	1.26	p>.05	önemsiz

Tablo II'e bakıldığında öğrencilerin kendini kabul puan ortalamaları, gelir düzeyine göre değiştiği ve aralarındaki farkın (Sd:2/427, F=3.70) .05 düzeyinde önemli olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi gelir durumuna göre, hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo III'te verilmiştir.

Tablo - III

Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Kendini Kabul Düzeyleri Üzerinde Yapılan t-Testine Ait Sayısal Bilgiler

Karşılaştırılan Gruplar	n	x	ss	Sd	t	Önemlilik Düzeyi	Farkın Önemi
Düşük Orta	182 169	148.3 159.0	34.3 37.6	349	2.76	p<.05	önemli
Orta Yüksek	169 79	159.0 153.9	37.6 39.6	264	0.95	p>.05	önemsiz
Yüksek Düşük	79 182	153.9 148.3	39.6 43.3	259	1.09	p>.05	önemsiz

Tablo-III'e göre fert başına gelir düzeyi düşük olan öğrencilerle, orta olan öğrencilerin kendini kabul düzeyleri arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-I'de anne-baba tutumlarına göre öğrenci gruplarının kendini kabul puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu (Sd=3/435 F=4.88, p .01) anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo-IV'te gösterilmiştir.

Tablo - IV

Anne ve Baba Tutumuna Göre Öğrencilerin Kendini Kabul Düzeyleri Üzerinde Yapılan t-Testine Ait Sayısal Bilgiler

Karşılaştırılan Gruplar	n	x	ss	Sd	t	Önemlilik Düzeyi	Farkın Önemi
Koruyucu İlgisiz	359 42	155.9 135.6	35.4 40.9	399	3.08	p<.05	önemli
Koruyucu Demokratik	359 13	155.9 170.9	35.4 42.7	369	1.21	p>.05	önemsiz
Koruyucu Otoriter	359 16	155.9 147.3	35.4 46.7	337	0.72	p>.05	önemsiz
İlgisiz Demokratik	42 13	135.6 170.9	40.9 42.7	52	2.55	p<.05	önemli
İlgisiz Otoriter	42 16	135.6 147.3	40.9 46.7	56	0.88	p>.05	önemsiz
Demokratik Otoriter	13 16	170.9 147.3	42.7 46.7	26	1.39	p>.05	önemsiz

Tablo-IV'de bakıldığında anne-babaları demokrat-ilgisiz tutum içinde bulunan öğrencilerin kendini kabul puan ortalamaları arasındaki farkın .05, anne-babaları koruyucu-ilgisiz tutum içinde olan öğrencilelerin kendini kabul puan ortalamaları arasındaki farkın ise .01 düzeyin önemli olduğu diğer grupların puan ortalamaları arasındaki farkların da .05 düzeyinde önemsiz olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada ele alınan her değişkenin Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin kendini kabul düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgulara göre; 153.08'lik bir kendini kabul düzeyi ortalaması tutturdukları, bu sonucun da üniversite

öğrencileri içinde yeterli bir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç aktif spor etkinliklerine katılmanın; ruhsal ve fizyolojik iyilik durumu yarattığı, bireyin toplumsal ilişkilerinin gelişmesine ve sağlıklı olmasına yardım ettiği, onun kendine saygı ve güvenini artırarak kendini daha gerçekçi algılamasına ve değerlendirmesine katkıda bulunduğu şeklinde açıklanabilir (Doğan ve Ark; 1994). Ayrıca, yapılan "F" ve "t" testi sonuçlarına göre; kız ve erkeklerin birbirine yakın kendini kabul düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç; ülkemizde kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha kısıtlılıklar ve sınırlılıklar içinde yetiştirildikleri sosyal gerçeğinden hareket eden araştırmacıların beklentilerine ters düşmektedir. Araştırmacılar özellikle erkeklerin kızlardan daha yüksek benlik tasarımı düzeyine sahip oldukları (Ersanlı, 1988), ergen erkeklerin desteği içten alma düzeylerinin kızlarınkinden yüksek olduğu (Akbaş, 1989), üniversiteli kızların eğlenmek için yer ve zaman yokluğu; derslerden başka faaliyetlere zaman bulamama, tiyatro ve konsere gidememe gibi kısıtlamalar ifade eden sorunlarının erkeklerden daha yoğun olduğu sonucuna varmışlardır.

Yapılan araştırmalarda sporcu kız ve erkeklerin sporcu olmayan kız ve erkeklere göre daha dışa dönük olduğu, duygusal olarak daha dengeli kişiler olduklarını (Tiryaki ve Ark., 1991), Geron (1982) da, sporcuların genel olarak daha dışa dönük olduklarını, bayan sporcuların ise daha güvenli ve daha az kendilik bilincinde (self conscious) olan bireyler olduklarını belirtmiştir.

Yılmaz'ın (1990) voleybolcularda şahsiyet boyutları ve bazı davranış özelliklerinin karşılaştırılmasındaki çalışmasında kendine güvenin ve kendine yeterlilik düzeyinin bayanlarda erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür (Kendine güven: kız: X=0,93; Erkek: X=0.46 ve Kendine yeterlilik: Kız: X:0,43; Erkek: X=0,21).

Diedrik,-Patricia (1986) çalışmasında cinsiyetin kendini kabul düzeyini etkilemediği sonucuna varmıştır.

Bu araştırma da kendini kabul düzeylerinin cinsiyetler arasında farklılık göstermemesinin nedenleri; basın-yayın kuruluşlarının çocuk eğitimi ve insan ilişkileri konusunda olumlu etkilerinin kendisini göstermesi, beden eğitimi ve spor bölümünde okutulan dersler, sürdürüdürülen faaliyetler ve yarışmaların, kısaca sporun, kızların da kendilerini tanımalarına zemin hazırlayarak kabul düzeylerini yükseltmiş olabileceği söylenebilir.

Branşlarına göre kendilerini kabul düzeylerine bakıldığında atlet, boksör ve tekvandocuların diğer branşlarda bulunanlardan daha yüksek bir ortalama tutturdukları, güreş ve karatecilerin ise diğerlerine göre en düşük bir kendini kabul düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Vahek ve Cratty (1970) çalışmalarında dayanıklılık gerektiren spor dallarında (yüzme ve mesafe koşuları gibi) sporcuların daha kararlı, azimli, daha ısrarlı, daha dirençli, içe dönük, duygusal olarak dengeli ve kendilerini daha iyi kontrol edebildiklerini belirtmişlerdir (Akt; Koruç, Bayar, 1992).

Koruç ve Bayar (1992) hentbolcu, voleybolcu atlet ve tekvandocuların kişilik örüntüleri üzerinde yaptıkları araştırmada; MMPI alt testlerinden aldıkları puanlara göre voleybolcu ile atletlerin ve hentbolcularla atletlerin arasında .01 düzeyinde önemli farklılık bulmuşken, atletlerle tekvandocular arasında ise farkın .05 düzeyinde önemsiz olduğu sonucuna varmışlardır.

Ailelerinde fert başına düşen gelir durumlarına göre, öğrencilerin kendini kabul düzeyleri de değişmektedir. Araştırma bulgularına göre, fert başına düşen gelir düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrencilerin kendini kabul seviyeleri gelir düzeyi orta ve yüksek olanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Varol (1990), lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ailelerinin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğünü, Bozkurt (1989) ise üniversite öğrenciler ile ilgili araştırmasında; ailenin gelir durumu ile çocuklarının atılganlık düzeyi arasında önemli bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Anne-babaları demokratik tutum içinde olan öğrencilerin kendini kabul düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Demokratik aile çocuklarının benlik kavramları ve potansiyellerini geliştirme açısından otoriter koruyucu ve ilgisiz anne-baba tutumundan daha etkili olduğu söylenebilir (Kuzgun, 1978; Ersanlı, 1991). İlgisizlik sonucunda çocuk kendisini değersiz, sevilmeyen önemsiz biri olarak algılar ve bu da mutsuzluğa ve kendini reddetmeye varan sonuçlar doğurur (Yörükoğlu, 1988).

Balanz ve Nickerson (1976) çalışmalarında sporcuların başarı ve özerklik ihtiyaçları yönünden normal popülasyondan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Anne-babanın tutumlarına göre sporcu olan çocuklarının kendini kabul düzeyi değişmektedir. Yani, sporcuların kendini kabul düzeylerini anne-babalarının tutumları etkilemektedir.

Bir spor kulübüne üye olanların kendini kabul düzeyleri üye olmayanlardan daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki farkın önemli olmadığı sonucuna varılmıştır. Üye olanların kendini kabul düzeylerindeki yükselme, bu öğrencilerin geri bildirim veren organize çalışmalara katılmalarının da etkisi sonucu olduğu söylenebilir.

Türkiye'de spor kulüplerine üye olanlarla olmayanların arasında kendini kabul düzeylerinin farklı olmaması; mevcut kulüplerin sosyal faaliyetler (dostlukları pekiştirme, eğlenceler vs.) bakımından gerekli şartları yerine getiremediklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Spor yarışmalarına müsabık olarak katılan öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek kendini kabul düzeylerine sahip olmalarına rağmen kendini kabul puan ortalamaları arasındaki farkın önemsiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin müsabık olarak yarışmalara katılmaları ve yarışmalarda kendilerini gerçekçi olarak görme ve kabullenmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında müsabık olarak yarışmalara katılmayanlar da resmî olmasa da gayri resmî organizasyonlarda yarışmışlardır. Örneğin; yetenek sınavları bir yarışmadır. Uygulama dersleri müsabaka karakteri taşıyabilir.

Jirkovsky (1986) araştırmasında, organize edilmiş spor yarışmalarına katılan ve katılmayanların benlik saygıları arasında anlamlı farklılıklar bulamamıştır. Tiryaki ve Morali'nin (1992) çalışmasında sportif katılımın liseli sporcuların benlik saygısı üzerine etkisi araştırılmış ve organize edilmiş sportif yarışmalara katılımın benlik saygısını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Buna göre sporcuların müsabık olarak yarışmalara katılmalarıyla, kendini kabul düzeyleri arasında yeterli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına devam etmekte olan öğrencilerin kendilerini kabul düzeyi ile cinsiyetleri, spor kulüplerine üye olmaları ve yarışmalara katılmaları arasında önemli bir ilişkinin olmadığı; branşları ve fert başına düşen gelirleri ile anne-babalarının tutumlarının ise kendini kabul düzeylerini önemli ölçüde etkilediği; ayrıca, bireysel yapılan atletizm, tekvando ve boksun sporcunun kendini kabul düzeyini diğer branşlara (Basketbol, Voleybol, Hentbol, Güreş, Cimnastik, Futbol, Judo, Karate) göre daha çok olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Daha yeterli kendini kabul düzeyine sahip beden eğitimi ve spor öğretmenleri yetiştirebilmek için;

* Beden eğitimi ve spor öğretmenliği müfredat programları öğrencilerin gelişim ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardım edebilecek bir doğrultuda geliştirilmeli,

* Tüm okullarda beden eğitimine ve spora daha fazla zaman ayrılmalı ve öğrenimin her kademesinde bulunan öğrencilerin spor yapabilmeleri için uygun zeminler hazırlanmalı,

* Beden eğitimi ve spor liseleri kurularak beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri bu okullardan alınmalı ve bu uygulama yaygınlaştırılmalı,

* Anne-babayı, çocuklarına karşı daha demokratik tutumlar geliştirmeleri hususunda bilinçlendirici eğitsel çalışmalara yer verilmeli,

* Öğrencilerin kişiliklerini daha sağlıklı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla; psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılmaları, ayrıca, bu hizmetlerden yararlanmaları konusunda öğrenci ve aileler bilinçlendirilmeli,

* Spor kulüpleri dostlukları pekiştirici ve sağlıklı insan ilişkilerini geliştirici faaliyetlere daha çok yer vermeli ve katılım özendirilmeli,

* Spor branşlarının,kişiliğin çeşitli boyutlarının gelişimine etkisinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaş, A., (1989), "**Ergenlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.66.

Balanz ve Nickerson, E. (1976) "A Personality Needs Profile of Some Outstanding Female Athletes" **Journal of Clinical Psychology**. 32, s.45-49.

Bozkurt, E., (1989), **Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyini Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.76.

Diedrick,-Patricia, (1986), "Gender Differences in the Meaning of self-Esteem", **Reports-Rasearch** (143).

Doğan, O., Doğan, S., Çorapçıoğlu ve Çelik, G., (1984), "Aktif Sosyal Etkinliklere Katılmanın Beden İmgesi ve Benlik Saygısına Etkisi" **3 P (Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji) Dergisi**, Cilt.2, s.l, Ankara:Boyut Yayıncılık, s. 33.

Enç, M., (1974), **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ersanlı, K., (1988), "**Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımını Etkileyen Bazı Faktörler**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.73.

------- (1991), **Benliğin Gelişimi ve Görevleri**, Samsun; Kardeşler Matbaası, s.26-29.

Gençtan, E., (1983), **İnsan Olmak**, İstanbul: Remzi Kitabevi, s.56.

Geron, E. ve Arkadaşları, (1982), "Personality Differences Between Male and Female Athletes as Indicated by the MMPI-221" **Proceedings of the International Symposium of Psychological Assesment in Sport**. Netanya: Israel, s.118-125.

Jirkovsky, A.M. (1986), "The relationship between participation in organized youth sports, perceived physical competence and self-esteem in young boys". **Dissertatiton Abstracts İnternational**, 46/442374424 B.

Kılıçcı, Y., (1988), **Kendini-Kabul Envanteri Genç Yetişkin ve Ergen Formları Uygulama Klavuzu**, Yayınlanmamış Çalışma, Ankara: H.Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.1-2.

Koruç, Z., Bayar, P., (1992), "Hentbolcu-Voleybolcu-Atlet ve Tekvandocuların Kişilik Örüntüleri Üzerine Bir Araştırma" **Spor Bilimleri II.Ulusal Kongresi Bildirileri**, Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu Yayını, No:3, s.355-360.

Kuzgun, Y., (1973), "Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi", **Hacettepe, Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi**, Ankara: s.60.

Önen, F., (1989), **Kişinin Kendini Kabul İle Başkaları Tarafından Kabulü Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.7.

Tiryaki, S., Erdil, G., Açar, M., Emlek, Y., (1991), "Sporcu ve Sporcu Olmayan Gençlerin Kişilik Özellikleri" **Spor Hekimliği Dergisi**, Cilt 26, Sayı:1, Mart, İzmir: Ege Üniversitesi, s.19-22.

Tiryaki, M.Ş., Morali, S., (1992), "Sportif Katılımın Liseli Sporcuların Benlik Saygısı Üzerine Etkisi", **Spor Bilimleri Dergisi**, Cilt 3, Sayı 1, Ankara: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksek Okulu, s.5.

Varol, Ş., (1992), "**Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler**" Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, s.88.

Yılmaz, E., (1990), "Voleybolcularda Şahsiyet Boyutları ve Bazı Davranış Özelliklerinin Karşılaştırılması" **Spor Bilimleri I.Ulusal Sempozyumu Bildirileri**, Ankara: H.Üniversitesi, s.151.

Yörükoğlu, A., (1988), **Gençlik Çağı-Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları**, Ankara: T.İş Bankası Yayınları, No:270, s.94-95.

KOSTA RİKA'NIN PASİFİK KIYILARINDA BİYOJENETİK VE ABİYOJENETİK OLAYLARLA OLUŞAN ŞEKİLLERİN İNCELENMESİ*

Rudolf FİSCHER

Çeviren: Dr. Ali UZUN

1 Şekil, 2 tablo, 6 foto

Özet

Kosta Rika'nın Pasifik kıyılarına ait kayalık kesimlerin bir haylı çeşitlilik gösteren morfolojisi, canlı ve cansız erozif etmenler tarafından kontrol edilmektedir. Biyoerozyon, önceki morfolojiyi bütünü ile tahrip etmeden taraçalar, falezler ve özel şekiller oluşturmaktadır. Ayrıca, biyoerozyon olayları belli ekolojik horizonlar içerisinde meydana gelmektedir. Biyojenetik olmayan erozyon, yalnızca kayalık kıyıların mekanik tahribinden ibaret olup, tahrip aleti olarak kullandığı kum, ufak ve büyük çakıl parçaları gibi hareketli materyallerin varlığı ile ilişkilidir. Biyojenetik olmayan tahribat, önceki şekilleri tahrip ederek onları keser ve abrazyon platformları ile falezleri meydana getirir. Söz konusu süreçler, hem karakteristik hem de dikkate değer bir kıyı profilinin ortaya çıkmasına sebep olur.

Giriş

Kosta Rika'nın Pasifik kıyılarının büyük bir bölümünde, kayalık kıyılar hakimdir. Aşağıda sıralanan sahalar, büyük kısmı ile bu tip kıyılar tarafından temsil edilirler: Kuzeybatıdan güneydoğuya doğru Sta Helena yarımadası, Nicoya

* Bu makale, "Zeithschrift für Geomorphologie" adlı derginin Eylül 1990 sayısında, "Biogenetic and nonbiogenetically determined morphologies of the Costa Rican Pacific coast" başlığı ile yayınlanan çalışmanın çevirisidir. Bugünkü deniz seviyesine göre, kıyılarda meydana gelen biyoerozif ve biokonstrüktif şekillerin tesbiti, geçmişteki deniz seviyelerinin yeri ve değişim yönünün belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Gelecekte ise, muhtemel deniz seviyesi değişmelerini tahmin ve buna bağlı olarak, kıyı kentlerinde karşılaşılabilecek sorunlara şimdiden hazırlıklı olma konusunda, bilimsel verilere dayalı projeksiyonlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Türkiye kıyılarında etkili olan biyojenetik süreçleri ve bunların oluşturduğu şekilleri konu alan araştırmalar yeni yeni yapılmaya başlanmıştır. Nitekim Oğuz EROL ve İlhan KAYAN'ın özellikle Akdeniz kıyılarındaki çalışmaları ve bunların yabancı bilim adamları ile ortaklaşa yürüttükleri projeler, bu alanda atılmış önemli öncü adımlar olarak dikkatı çekerler. Bu çeviri ile bu yöndeki çabalara bir örnekle katkı yapmayı umuyoruz (Ç.N.).

yarımadasının büyük bir kısmı, Nicoya körfezinin doğu tarafındaki Pta Morales arazisi, Tárcoles ve Pta Judas arasındaki arazi, Pta Dominical ile Central Isthmus'un Pta Malas'ı Osa yarımadasının batı kıyılarının bazı kesimleri ve Golfito dolayları ile Golfo Dulce'nin doğu tarafı. Ülkenin turist çekim merkezlerinden biri olan söz konusu kayalık kıyılardaki görüntü zenginliği, farklı tipteki kayalar üzerinde karakteristik morfolojiler meydana getiren biyojenetik ve biyojenetik olmayan erozyonun doğal bir sonucudur.

Kayalık kıyılardaki ekolojik zonlaşma, Kosta Rika'nın Pasifik kıyıları boyunca izlenebilmektedir. Bu durum FISCHER (1981) tarafından ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Gel-git tesirindeki bölgenin üzerindeki sahanın (Supratidal) altından, gel-git tesirindeki bölgenin altında yer alan sahanın (Subtidal) üzerine kadar dört zon ayırt edilmiştir:

1. Zon; supratidal bölgenin tabanında yer alır ve *Littorina aspera*'nın varlığı ile karakterize edilir.

2. Zon; gel-git tesirindeki bölgenin (intertidal) üst kesiminde yer alır ve *Chthamalus panamaensis* gibi kabuklular tarafından karakterize edilir.

3. Zon; intertidal bölgenin orta kesiminde yer alır ve *Tetraclita stalactifera* ile karakterize edilmiştir.

4. Zon; intertidal bölgenin alt kısmı ile subtidal bölgenin en üst kısmı arasında yer alır (dikey yönde yaklaşık 6-8 m lik bir derinliğe sahiptir). Bu zonun sert alt tabakasının tamamını örten birkaç mm kalınlığındaki kırmızı algli bir kabuğun varlığı ile karakterize edilmiştir. Keza, bu zonu "Zon 4a" ve "Zon 4b" şeklinde ikiye ayırmak da mümkündür. Burada Zon 4a, OASS (**O**rtalama **A**lçak **S**u **S**eviyesi) nin üzerinde kalan kesimi, Zon 4b ise, OASS nin altında kalan kesimi temsil etmektedir (FISCHER 1980 a: Şekil 2).

Biyoerozyonla şekillenen kıyıların morfolojisi

Temel aşınım süreci olarak biyoerozyonun etkili olduğu kıyılar; (1) delici ve kazıyıcı omurgasız canlıların fazlalığı, (2) biyolojik tahribe ait izlerin zenginliği (delikler ve törpüleme izleri FISCHER 1980) ile karakterize edilmiştir. (3) Gel-git (tidal) bölgesinin alt kesimi ile subtidal bölgenin üst kesiminde (Zon 4a), kayalık alt tabakayı örten algler tarafından oluşturulmuş kalker kabuğun bozulmamış olmasından ise, mekanik tahribin kıtlığı ya da yokluğu gözlemlenebilir. Nadiren gözlenen bir olay olmakla birlikte, yeni aşındırılmış kayalar bir kaç haftaya ihtiyaç gösteren bir süre zarfında yeniden kabuklanmış olabilir.

Kosta - Rika'nın Pasifik kıyılarındaki biyoerozyona, sadece bir kaç grup omurgasız canlı ile alçak bitkiler sebep olmaktadır. Bunlar tablo 1'de sıralanmıştır.

Bu canlıların faaliyeti kıyıdaki morfolojik yapının ortaya çıkmasına neden olmakta (FISCHER 1981, 1983) ve iki ayrı önemli sıra oluşturmaktadır.

1.Büyük ölçekli şekiller: Kayanın biyolojik yönden en fazla tahrip olduğu yerde bir çentik (notch) meydana gelir (Zon 4a) ve bu, OASS'ne tekabül eder.

Çentiğin girintisi yalnızca karbonatlı kayalar üzerinde meydana geldiğinde önemlidir. Çentik diğer bütün kaya çeşitleri (bazalt, radyolarit, silisize olmuş kumtaşı; FISCHER 1983: Şekil 1) üzerinde geliştiğinde bir kaç on santimetrelik bir uzunluğa sahiptir.

OASS'ndeki çentiğin pozisyonu, Kosta - Rika'nın bütün Pasifik kıyıları boyunca değişmez. Bu durum, KELLETAT (1982) tarafından tanımlanan diğer biyojenetik çentiklerle karşılaştırıldığında daha aşağıdadır. KELLETAT (1982: 21) tarafından ileri sürüldüğü gibi, bu bir boğulmanın sonucu değil; tersine, OASS'ndeki kayalık kıyılar boyunca meydana gelen çok şiddetli bir tahribin sonucudur. Çentiğin tabanında hemen hemen yatay durumda olan bir platform izlenebilmektedir. Bu platform, OASS'nin hemen altında yer almakta ve çentiğin gerilemesi ile oluşmaktadır. Her nerede biyoerozyon aktif bir şekilde meydana geliyorsa, platform daima delici omurgasızlarca ve özellikle de deniz kestaneleri (Sea urchins) tarafından yoğun bir şekilde nüfuslanmıştır. Platformun genişliği, bir kaç on santimetreden bir kaç metreye kadar uzanmaktadır ve bu biyoerozyonun süresi ile ilgilidir.

Tablo, 1: Kosta Rika kıyılarında biyoerozyona sebep olan organizmaların listesi. "Diğer kayalar" kireçli tortulların dışındaki kayaları içermektedir. "rap." = hızlı (rapid): ferdî olarak hızlı faaliyet gösteren organizmalar. "eff." = etkili (effective): ortamdaki bütün canlıların jeolojik yönden önemli olan biyoerozyona sebep olması.

Biyoerozyona Sebep Olan Önemli Organizmalar	Kaya Tipi		Ekolojik zon
	Kireçtaşı	Diğer Kayalar	
Endolitler			
microendoliths rap., eff.	+	-	Zon 1-3
sponges rap., eff.	+	-	Zon 4
polychaetes ./.	+	+	Zon 4
sipunculids limestones!	+	+	Zon 4
bivalves: lithophagids rap., eff.	+	(-)	Zon 3/4a
bivalves: pholadids rap., eff.	+	+	Zon 3/4a
Diadema mexicana rap., eff.	+	+	Zon 4
Alpheus saxidomus rap., eff.	+	+	Zon 4a
Aşındırıcı Omurgasızlar			
gastropods rap., eff.	+	+	Zon 1-3(4)
polyplacophores rap., eff.	+	+	Zon 3 (4)
Diadema mexicana rap.	+	+	Zon 4b
Biyo-korozyon			
egg capsules of Nerita	+	+	Zon 2 gel-git göletcükleri

2. Küçük ölçekli şekiller: Bunlar, organizmaların ferdî olarak meydana getirdiği biyoerozyonun sonucunda oluşurlar. Biz *Polychaetes, Bivalves, Sea urchins* (yalnızca karbonatlarda) ve özellikle de *Diadema mexicana ve Pistol shrimps (Alpheus saxidomus)* gibi delici parazitleri gözlemleyebiliriz. Çoğu kere, Gastropods ve *Polyplacophores*'lerin kaya yüzeyindeki algli kabuk üzerinde sürtünerek oluşturdukları kazıma izleri iyi bir şekilde korunmuşlardır (Foto 1).

Foto 1. Eosen kireçtaşları üzerinde, Siphonaria gigas'a ait sıyırma (kemirme) izleri, (Zon 3'ün en üst kısmı, Mal Pais, Güneybatı Nicoya). Kabuk uzunluğu, 3,8 cm. olan bu canlılar, çatlaklar içinde gelişen mavi-yeşil algler ile yüzeydeki yeşil alglerin oluşturduğu yoğun filmi sıyırarak alt tabakanın yüzeyini önemli ölçüde tahrip ederler.

Sürünücü mollüsklerin neden olduğu biyoabrazyon orta ve üst gel-git zonunda (Zon 2, Zon 3) açığa çıkan bütün kaya tiplerini etkiler. Morfolojik sonuç, önceden mevcut reliefin düzleştirilmesidir. *Tetraclita stalactifera*'nın kendi yaşam süresi boyunca, karbonatlı kayaçlar üzerinde 2-3 mm lik bir tahribini gözlemleyebiliriz (Foto 2) (HODGKIN, 1964). Bazalt ve radyolaritlerde hız, bu değerin yaklaşık 1/10'una iner. Ayrıca, *Nerita funiculata ve N. scabricosta*'nın yumurta kapsülleri altındaki kayanın korozyona uğraması, önemli bir biyojenetik düzleşme süreci olarak görünmektedir. Bu olay, FISCHER (1980 b) tarafından tanımlanmıştır. Yeni gözlemler, bu erozyon sürecinin bütün kaya tipleri üzerinde tesir ettiğini göstermektedir.

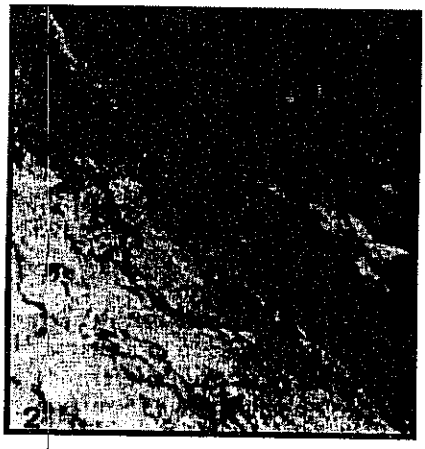


Foto 2. Konik kabuklu Tetraclita stalactifera, alt tabakanın (substrate) yüksekte kalmış kısa-sütun benzeri kesimlerinin üzerinde yer alır (Eosen kireçtaşları, Mal Pais, Güneybatı Nicoya, Zon 3). Çakının ucunun sağındaki kısa sütun, soldan 1cm, sağdan ise 3 mm lik bir yüksekliğe sahiptir. Fissurella kabuğunun yukarısında, 1 cm yüksekliğinde bir başka sütun gözlemlenebilmektedir. Yukarıdaki T. Stalactifera'nın kabuğu kaybolmuş.

Kaya yüzeylerinin yumurta kapsülleri tarafından tahribi, en hızlı şekilde,

karbonatlarda meydana gelmektedir. Gastropodlar tarafından nöbetleşerek kazınan ve çoğunlukla delici yeşil algler tarafından tercihen kolonize edilen bu yerlerde, yumurta kapsüllerinin altında küçük korozyonal çukurlar (Pits) oluşmuştur. Keza gastropodlar, bu tabakanın altındaki kayayı da aşındırarak tahrip ederler (SCHNEIDER 1976, TORUNSKI 1979). Birbirini etkileyen bu üç biyoerozyon sürecine bağlı olarak, Nerita türlerinin her bir yumurtlama sezonunda sert alt tabaka 1mm den daha fazla aşınmakta ve bunun sonucunda da çok hızlı bir erozyon meydana gelmektedir. Kireçli olmayan kayaçlarda bu süreç daha yavaştır. Fakat, yine de gözlemlenebilmektedir. Playa Conchal'da (Nicoya'nın kuzeybatı kıyıları), Zon 2'deki bir terasta, ince tabakalı, eğimli ve kıvrımlanmış radyolaritler içerisinde, tabanı düz ve sığ gölcükler meydana gelmiştir (Foto 3): Onlar, gastropodların neden olduğu bir aşınmayı takiben, Nerita yumurta kapsüllerinin altında silisleşmiş radyolaritlerin korozyona uğraması ile oluşurlar (Foto 4). Delici yeşil alglerin yokluğu yüzünden bu süreç, karbonatlı kayaçlara oranla radyolaritlerde daha yavaştır. Bu nedenle, sıyırıcı molüskler kayanın mikroskopik parçalarını hareket ettirmek sureti ile yalnızca çok önemsiz bir hasar meydana getirebilirler. Arazi çalışmaları, kaya yüzeyinin delik deşik bir hal almasına neden olan her bir kapsülün altındaki küçük çukurluğun şeklinin (kapsülün çapına uygun olarak, çapı yaklaşık 1mm ise, derinliğinin de 1/10 mm) olduğunu göstermektedir (Foto 4). Genç gastrapodun asit ile kayayı aşındırmaya başlamasından tam bir ay sonra, çukurluklar gözden kaybolmuş ve gölcüğün tabanı düzleşmiştir.

Foto 3. Kıvrımlı tabakalı radyolaritlerden oluşan bir teras, Zon 2, Playa Cochal, Kuzeybatı Nicoya. Gel-git zonundaki bu küçük gölcüklerin düz zeminleri (genişlik yaklaşık 50 cm) Nerita funiculata ve N. Scabricosta'nın yumurta kapsülleri tarafından başlatılmış bioyerozyonun sonucunda oluşmuşlardır.

Biyoerozyonun neden olduğu bu gel-git gölcükleri, Zon 2 içindeki teraslarda oldukça sık olup, yerleşmiş ve hareketli bentik organizmaların yoğun bir kolonizasyonu ile karakterize edilirler.

Biyoerozyonun sınırları

Bir çok ekolojik faktör biyoerozyonu sınırlandırır. Biyoeorzyon bir kıyı

şekillendirme süreci olarak, normal deniz tuzluluğu şartları ile sınırlanmıştır. Rio Tempisque'ın (Tempisque ırmağının) tatlı su kütlesi tarafından etkilenmiş olduğu için Nicoya körfezinin içindeki kayalık kıyılarda biyoerozyon yoktur. Alt tabakanın açığa çıkmasında sahile çarpan dalgaların da önemi çoktur: Biyoerozyon doğrudan dalgalara açık olan kıyılarda en aktiftir ve korunmuş yerlerde şiddeti daha azalmıştır. Suspanse maddelerin sebep olduğu bulanıklık da biyoerozyonu azaltır. Her kaba materyalın yeni katılımı, biyoerozyonu önler. Alt tabakanın tipi az önemlidir. Eğer ekolojik şartlar biyoerozyon için uygunsa, kaya tipi ne olursa olsun, alt tabakanın tipi sadece sürecin hızını etkileyecektir. Kıyıyı oluşturan ana-kaya ne olursa olsun, Kosta Rika'nın Pasifik kıyılarının biyojenetik morfolojisi hemen hemen aynıdır.

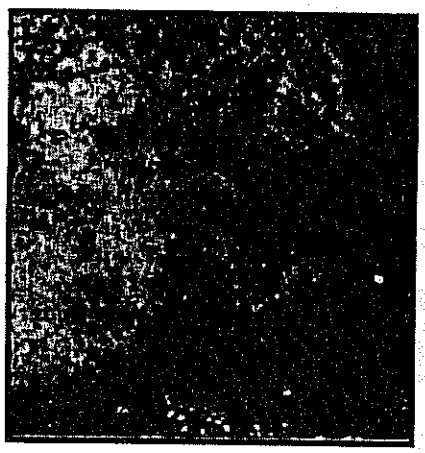


Foto 4. Radyolaritlerin yüzeyindeki küçük çukurlar, Nerita scabricosta'nın yumurta kapsülleri altında korozyonla oluşmuşlardır. Beyaz benekler, kapalı yumurta kapsülleridir. Yumurta kapsülleri hareket ettirildiğinde, altlarındaki küçük çukurlar görülebilirler. Çukurların çapı:1-2 mm; derinlikleri ise, 2/10 mm kadardır.

Biyolojik birikim şekilleri (bioconstruction)

KELLETAT(1985), İspanya'nın Akdeniz kıyılarındaki çalışmalarına dayanarak biyojenetik süreçlerin yapıcı yöndeki önemine işaret etmiştir. Rimler ve platformlar alg ve vermetidler tarafından meydana getirilmiştir.

Kosta Rika'nın Pasifik kıyıları boyunca, bazı yapıcı süreçler ancak önemsiz bir rol oynarlar. Yalnızca çok sınırlı alanlarda, özellikle Nicoya yarımadasının güneybatı ucu boyunca, alglerin oluşturduğu rimler gözlemlenebilmektedir (Foto 5, 6). Osa yarımadasının doğu kıyılarının bazı bölümleri boyunca vermetidlerin resif kayacıkları incelenebilerler. Nicoya kıyıları boyunca, üst ve

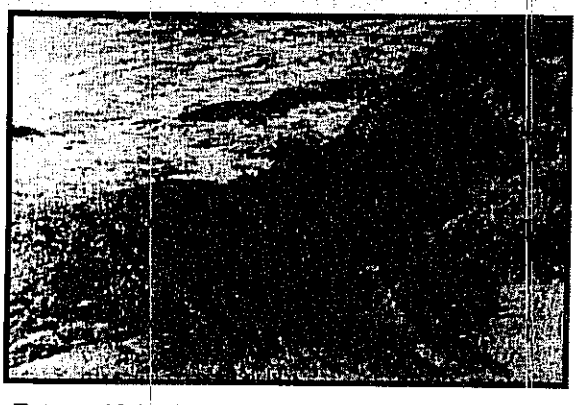


Foto 5. Kalın kalkerli alg kabuğu üzerinde, teraslar ile cezir durumunda deniz suyunun içlerinde kaldığı küçük çanak şekillerden oluşan bir seri (Zon 3 ve 4a arasındaki intikal sahası, Mal Pais, Güneybatı Nicoya). Küçük gölcüklerin genişliği:60 cm.

Foto 6. Algli kabuğa ait ayrıntılar, Şekil 5'te görülmektedir. Fotoğrafın genişliği 30 cm dir.

orta gel-git zonunda, oradaki kanalların duvarları üzerinde büyümüş olan, sabellariid ve polychaeteslerin kabuk ve resif kayacıkları da gözlemlenebilmektedir. Zon 4'deki anakayayı örten kırmızımsı alg kabuğu, biyolojik yapıcı bir eleman olmaktan çok, biyolojik koruyucu bir eleman olarak göz önüne alınmalıdır. Yukarıda zikredilen biyolojik yapıcı elemanlardan hiç biri Kosta Rika'nın Pasifik kıyılarının morfolojisini belirlemez.

Biyojenetik olmayan kıyı morfolojisi

Morfolojisi biyojenetik olmayıp, mekanik erozyonla şekillenen kıyı bölümleri; 1. biyoerozyona sebep olan organizmaların yokluğu, 2. Zon 4'deki kırmızı algli kabuğun yokluğu ve 3. bentik organizmaların son derece azalmış nüfuslarından tanınabilirler.

1. Büyük ölçekli şekiller: En önemli ve belirgin şekil, denizin mekanik erozyonu sonucu oluşan ve falezin tabanından (normal olarak OYSS) gel-git seviyesinin altına (Subtidal zon) kadar uzanan hafif eğimli bir platformdur. Bu platformun genişliği bir kaç metreden -çoğunlula- 100 metreye kadar değişir. Bunun en güzel örnekleri, Mal Pais ve Cabuya'da (Nicoya yarımadasının güneyi) ya da Pta Dominical'de incelenebilirler. Bu platform, genellikle alçak gel-git (cezir) seviyesi sırasında çakıl ve bloklar tarafından örtülmüştür. Bu nedenle, bentik organizmalar nadirdir ya da yoktur. Ve sadece, çatlaklar ve küçük gel-git gölcükleri gibi korunmuş kesimlerde toplanmışlardır. Ortamda eğer bir çentik varsa, bu OYSS'de yer alır ve derinliği yüksekliğine göre daima sığdır. Çentiğin profili, geliştiği yerdeki kayacın tipine bağlı olarak değişkendir.

2. Küçük ölçekli şekiller: Mekanik erozyon, önceki bütün morfoloji tiplerini keser. Tabakalı tortul kayaçların başlarının kesilmesi, karakteristik bir olaydır. Eski deniz tabanlarının bazalt ve ona eşlik eden mağmatik kayaçları gibi tabakalanmamış kayaçların mevcut olduğu durumlarda; mekanik olarak aşınmış platform, yastık lavlarını (Pillow), soğuma çatlaklarını ya da petrografik olarak ayrılabilen kaya bloklarını keser. Diğer tipik şekiller, abrozyon kuvveti ile, Platformların üzerlerine değirmentaşları gibi hareket eden yerinden koparılmış blokların platformun içini oyması ile oluşan "marmitti"ler, küçük gölcüklerdir. Tafoni ve petek biçimli şekillerin oluşmasına yol açan aşındırma süreçleri (KELLETAT, 1980; FRENZEL, 1965), bu çalışmaya dahil değildir. Bu yapılar, Kosta Rika kıyılarının bazı kesimlerinde, özellikle Nicoya yarımadasının doğu kıyısı boyunca ve bu körfezin içindeki küçük adaların bazılarında gözlenebilirler.

Sınırlamalar

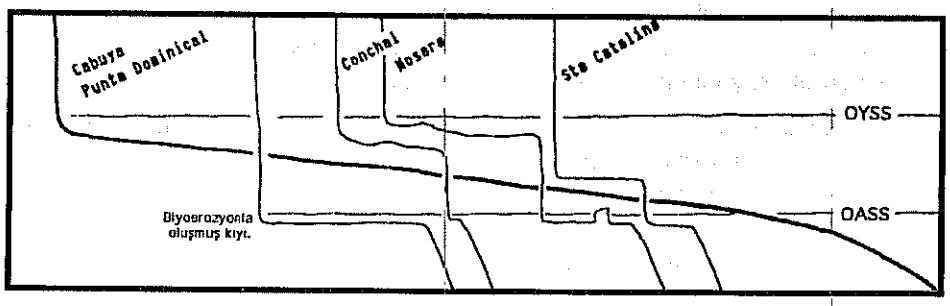
Bütünü ile abiyojenetik bir morfoloji, Kosta Rika'nın Pasifik kıyılarının yalnızca bir kaç bölümünde gelişmiştir. Bu morfoloji, kayaların blok blok aşınmasından sonra açığa çıkmış kesimler ile sınırlıdır. Bu kayalar esas itibarı ile tabakalanmış taneli tortul kayalar olup (FM Sabana Grande, Rivas, Brito, Masachapa; V. SPRECHMANN,1984), Nicoya yarımadasının batısı ve güneyi ile Central Isthmus'un Pta Dominical'ı ile Pta Judas arasında açığa çıkarlar.

Biyojenetik olmayan erozyon, özellikle gel-git (tidal) zonu ile onun hemen altındaki zonun (subtidal) aşağı kısmı arasında, kıyıdaki kayalarla kumların temas halinde olduğu sahalarda da gözlenebilmektedir. Burada kuvvetli çalktantılı sular tarafından yukarı kaldırılan kumlar, bir aşandırma etmeni gibi etki ederler. Bunun sonucunda da bentik organizmalar hemen hemen yok olurlar.

Karşılaştırma

Biyojenetik orijinli kıyı morfolojileri ile biyojenetik olmayanların morfolojileri karşılaştırıldığında, bunların hem tiplerinin ayrılabileceği ve hem de özelliklerinin belirlenebileceği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tablo (Tablo 2), Şekil 1'de olanların kısa bir özetini vermektedir.

Kosta Rika'nın Pasifik kıyısına ait kıyı çizgisinin karmaşık jeolojik geçmişi, buradaki temel morfoloji tiplerinin tanınmasını zorlaştırmıştır (FISCHER, 1980a). Kıyı çizgisi, kıyıdakaki tektonik hareketlerle, deniz seviyesindeki östatik değişmelerin birbirini etkilemesi sonucunda ortaya çıkar. Her hareket, kıyıyı şekillendiren süreçlerin şartlarını bozar ya da değiştirir. Bu değişmeleri takiben, yeni kıyı profili önceden var olan morfolojiyi değiştirir (Şekil 1: Conchal, Nosara, Sta Catalina). Genellikle kıyı çizgisi sabit değildir; bu nedenle, yalnızca olgunlaşmamış kıyı profilleri beklenebilir.



Şekil 1: Kıyı profillerinin birbirleri ile karşılaştırılması: Kalın çizgi: biyojenetik olmayan erozyonla oluşmuş morfoloji (Referans çizgileri: OYSS= Ortalama yüksek su seviyesi; OASS= Ortalama alçak su seviyesi); ince çizgiler: kıyı çizgisi boyunca tektonik hareketler ve biyoerozyonun müşterek etkisi ile oluşmuş kıyı profilleri. Kosta Rika'nın Pasifik kıyısına ait tipik alanlar baz alınmıştır.

Tablo 2: Biyoerozyon ya da biyolojik olmayan erozyonla şekillenmiş Kosta Rika kıyılarının morfolojik ve biyolojik özellikleri.

Biyojenetik (Şekil 1, ince çizgiler)	Biyojenetik olmayan (Şekil 1, kalın kalın çizgi)
geniş ölçekli morfolojiler çentiğin (notch) varlığı durumunda:	
OASS'de çok geniş değil (birkaç 10 cm) algı kabuk ile örtülmüş	YSS'de genellikle geniş (>1m) algı kabuk kaybolmuş
erozyonla oluşmuş platform	
yatay tam OASS'nin altında	eğimli YSS'den gel-git zonunun altına(sub-tidal) kadar
nispeten kısa ayrılmış reliefli yüzey eski reliefler biraz değişmiş	nispeten uzun düz yüzey eski reliefler kesilmiş
küçük ölçekli morfolojiler gel-git zonu gölcükleri	
bentik organizmalarla derinleşmiş, genişlenmiş ve şekillenmiş	hareketli taş materyallerlerin sürtünmesi ile şekillenmiş (marmitti) delikler yok kazıma izleri yok
farklı delik dokuları kazıma izleri	
biyolojik kiriter	
oldukça çeşitli bentik organizmalar	bentik organizmalar sadece korunmuş yerlerde
delici organizmalar kayaların çatlaklarına yerleşen (endolitik) organizmalara bağlı ekolojik zonlaşma ve orada meydana getirdikleri tahrip şekilleri Zon 4'deki kırmızı algı kabuk	delici organizmalar nadir ya da yok endolitlere bağlı bir zonlaşma yok organik kabuklar yok

KAYNAKLAR

FISCHER, R. (1980a): Recent tectonic movements of the Costa Rican Pacific coast. Tectonophysics, 70: T25-T33, Amsterdam.

-------- (1980b): Bioerosion durch Gelege von Nerita funiculata und Nerita scabricosta (Gastropoda). -N. Jb. Geol. Paläont. Mh. 1980, 5: 287-292; Stuttgart.

--------- (1981): Bioerosion of basalt of the Pacific coast of Costa Rica. - Senckenbergiana marit. 13: 1-41; Frankfurt.

--------- (1983): Bioerosion, ein gesteinsunabhängiger küstenmorphologischer Prozess. - Essener geogr. Arb. 6: 251-263; Paderborn.

FRENZEL, G. (1965): Studien an mediterranen Tafoni. - N. J. Geol. Paläont. Abh. 122,3: 313-323; Stuttgart.

HODGKIN, E. P. (1964): Rate of erosion of intertidal limestone.- Z. Geomorph. N.F. 8 (4): 385-392; Berlin.

KELLETAT, D. (1980): Studies on the age of honeycombes and tafoni features. - Catena 7: 317-325; Braunschweig.

---------- (1982): Hohlkehlen sowie rezente organische Gesteinsbildungen an den Küsten und ihre Beziehungen zum meeresniveau. - Essener geogr. Arb., 1: 1-17; Paderborn.

--------- (1985): Bio-destruktive und bio-konstruktive Formelemente an den spanischen Mittelmeerküsten. - Geoökodynamik 6: 1-20; Darmstadt.

SCHNEIDER, J. (1976): Biological and inorganic factors in the destruction of limestone coasts. - Contrib. Sedimentol. 6: 1-112; Stuttgart.

SPRECHMANN, P (Ed.) (1984): Manual de geología de Costa Rica. Vol. 1: Estratti- grafia. - 320 pp., San José (Univ. Costa Rica).

TORUNSKI, H. (1979): Biological erosion and its significanca for the morphogenesis of limestone coasts and for nearshore sedimentation (Northern Adriatic). - Senckenbergiana marit. 11 (1/6): 193-265; Frankfurt/Main.

Yazarın adresi: Prof. Dr. R. FISCHER, Instut für Geologie und Paläontologie, Universität, Callinstraße 30, D-3000 Hannover 1.

Çevirenin Adresi: Dr. Ali UZUN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Bölümü, 55100-Atakum, Samsun.

HERMENEUTİK[1]

Dr. Lutz Geltsetzer Çev. Dr. Zekeriyya Uludağ

Hermeneutik genelde ilimlerin metedolojisinin parçası olarak, özelde manevi ilimlerin konu teşekkülünün teorisi olarak kabul edilebilir. Onun görevi, zihne ait bilimsel konuların farklı metotları içinde mevcuttur. Bu ise; (söyleyiş ve metin) onun maddi temellerinde ve birinden, yani tesir sahasında, bilimsel yüce oluşumlarda araştırmak ve açıklamak demektir.

a) Tarih

Tarihi hermeneutik, kutsal veya tarihi okuma parçalarının tefsiri ve takdiminin bir öğretisi olarak geç dönem antikçağa kadar geri götürülebilir. İskenderiyeli filizoflar; Homeros ve Hesiod gibi klasiklerin açıklanması için çoktanberi büyük tarzda çareler, herşeyden önce lügatler, gramer kaideleri, usuller ve yorumlar ortaya koymuşlardır. Keza, çoktanberi yayılan genişleyen Yahudi teolojisinin zaruri isteklerini ve bunun yanında Hıristıyan teolojisininin mukaddes parçalarını yorumlar vasıtasıyla ve onların anlayış ve yorumunu muhafaza altına almak içindi. Pratik hukuk içinde, yeni ortaya çıkan olaylar hakkında verilecek kararlar hazırlamaya ve birbiri ardından görülen hukuki öğreti fikirleri ve adli kararların genişletilmiş döküman materyallerini uydurmak(muvafakat) için ona ihtiyaç vardır. Burada özellikle görülen meyiller dogmatik olarak bağlanan hermeneutik usullere yarar.

Rönesans ve reform; muhtevası, yorum kuralları vasıtasıyla kısmen neticelendirilen kısmen de çağdaş şuur ufku ile temin edilen ve içinde antik yazarların klasik parçaları, Justinyen'inin hukuk tedvini ve "tenkidi" nüshalar içindeki mukaddes yazıların metinlerle tespit edilen bu temayüllere istinat eder. Gelişmenin en parlak zamanının bir yüzyıl sonrasında, teoloji, hukuk ve filolojideki "anlamanın böyle bir sanat öğretisinin" birlikteliğini genel felsefi bir hermeneutik içinde de yorumlamak ve özetlemek temayülleri ortaya çıktı.Fakat öncelikle Schleiermacher tarafından daha sonra W. Dilthey vasıtasıyla manevi ilimlerin temellendirilmesi ve böylece tamamlanan evrensel bir hermeneutik'in tasarısına ulaşıldı. Red ve tasvipteki hermeneutikin çağdaş münakaşaları da Dilthey'in düşüncelerine dayanmaktadır. Anlamlı karşı koymalar da M. Heidegger tarafından düşünce modelinin ve hermeneutik metodunun uygulaması ontolojide fundamental bir ontolojinin temellendirilmesiyle sonuçlandı.

---

[1]) Hermeneutik kelime olarak Türkçe'ye "anlama" ,"anlama metodu", yorumbilgisi" v.s. şeklinde aktarılabilir. Karşılık olarak çeşitli kelimelerin kullanılabildiği yerde bunları kullanmaktansa kelimenin aslını kullanmayı uygun bulduk. Bu yazı Herausgeber:Alwin Diemer/İvo Frenzel, Philosophie, "Hermeneutik", Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1972, s. 95-101 arası çevirisidir.

b) Sistematik Bir Deneme

Hermeneutikin tanınan sistematik bir teorisi bugün için yoktur. Burada, ilim teorisinin durumunun ortaya çıkışı esnasında hermeneutikin zorlukları ve prensiplerini esas hatlarıyla tasvir etme denemesinin yapılması gerekir. -En geniş anlamda alınan- Hermeneutikin objektifleşen zihnin, nesnesi ile ilgisi vardır. Bu nesne muhakkak olan müphemliği vasıtasıyla bellidir. O, herşeyden önce dışarıda objektifleşmiş, maddi -anlamlı sabit şekil içinde kendini gösteriyor- ki bu, onun döküman tarafı olarak isimlendirilmektedir. Dolayısıyla ondan anlamın manevi anı ilk önce sonuçlandırılmak zorundadır. Bu zihni muhteva daima biçimlendirilmiş gibi makul bir dünyada süreksiz bir varlığa veya münferit bir şuurda sadece kendisi için sevketmek isterdi. (Hayatta veya ilimde) Manevi bağlantı veya ortaklık için o, genelde eserde veya sanat teşekkülünde, yazılı eserlerde dil ile ilgili telaffuzlarda varolan, maddi olarak objektifleştirildiğinin açıklanması zorunludur. Sadece bu ona, öznelerarası kontrol edilebilir bir değer temin eder. İnsanın yaptığı herşey, varlık olarak sonuçlandırılabilen ve insani olanın eseri olarak ayrılabilen insani başarılardır, manevi anlam sebebini taşıyandır. Anlam yönü ne olarak isimlendirilirse isimlendirilsin, döküman yönü farklı işaretlerle farklı bölgeler için yani; ses ve anlam, yazı ve zihin, işaret ve anlam, sembol ve muhteva, ifade ve ortaklık v.s. gibi daima ayırdedilir.

Son olarak herşeyden önce, dolaysız okuma ve duymada olduğu gibi eğer döküman yönünden anlam değerinin yapısı problemsiz görünüyorsa ve adeta otomatik olarak meydana geliyorsa, hermeneutik karşılıklı olarak anlam teşkilinin münasebetleriyle dolaylı olarak ve her iki taraftaki tutumlarla ve insani başarıların ürünlerinin dökümanlarından anlam değerlerinin kazancının metodlarıyla ilk çizgide meşgul olur. Her ne kadar bu problematik olsa da, bu böyle otomatizmlerin hermeneutik faraziyelerinin hemen tezahür ettiği yabancı bir dil ile yüzleşmeyi gösterir. Bundan dolayı da tercüme edilmiş bir örnek hermeneutik bir problemdir.

Geleneksel hermeneutik metodlar -her ne kadar onlar dogmatik olarak bağlı değillerse de- insani başarıların ürünlerinde eser sahibi vasıtasıyla kaleme alınan anlamın eksiksiz olarak bilinen incelemelerini kasteder. Dilthey önceki ruh hayatının tarihi-psikolojik- mükerrer faaliyelerinin kuşatıcı bir metoduna giden yolu tamamlamayı, genişletmeyi ve derinleştirmeyi denedi. Onun sonraki takipçileri içinde bu şahsi anlama en ince detaylara kadar devam ettirildi. Max Weber tarafından anlaşılan gerçek (irrasyonel ile anlaşılmayan saiklerin karışması demek olan) hareketler için bulgusal ölçüler hareketin, anlaşılabilir ideal tipleri olarak terkedilmesi gereken rasyonel hareketlerin tiplerinin veya Spranger tarafından şahsi olarak tazimle yad edilenin anlaşılması hakkında veya Dilthey'in kendisinde olduğu gibi "yaşamayı anlama"yı ifade etmektedir. Onunla özel aktüel problem ve durumlarımızda reaksiyon bulan yabancı ruh hayatında varoluşsal anlama da henüz burada durmaktadır. Ve aynı şekilde kategorileşmiş yapı içerisinde genel insani olan yabancı ruh hayatından ortaya çıkarmayı deneyen varoluşsal anlama da burada durmaktadır.

Toplam olarak bu farklı yönler, tekrar genellikle bu imkanın tartışılmasının aksine durmaktadırlar (Behavyorizm). Bu yönlerden biri için yabancı ruh hayatında bir analojik kıyas içerisinde adapte edilen "kendi kendine anlama" olan herşey kişisel anlamadır (Bu Husserl vasıtasıyla yapılan teorik temellendirmedir). Diğerleri için tamamiyle özel kendiliğindenliğinin imkanları tersine çevrilmiş olarak açıklanan asli "Sen-anlama"dır (Scheler).

Fakat kişisel anlama bütün hareket şekilleri içinde bir çoğunun arasında sadece bir yöndür. Manevi ilimlerin ilerlemesi, anlam teşkilinin hermeneutik başarıları içinde değerini göstermek zorunda olan böyle yönleri keşfetmek tamamiyle iyi bir bölümden ibarettir. Eğer Kant, bir yazarı "kendi kendisini anlamasından daha iyi anlamanın" mümkün olabileceğine dikkat etseydi o, diğerleri arasında tamamiyle bunu bir parçayı yani eseri ortaya koyanın bununla ne düşündüğünü ve ne istediğini onun hakkında içeriden dışarıya açıklanabileceğini daha iyi gösterebilirdi.

Böyle şiddetle taşan (W.Humboldt) veya hatta yaratıcı (Bollnov) açıklama ve tahlillerin yönleri daha çok nesnel, şahsiyet üstü olan ve olmayan(kültür,objektif ruh v.s.) ilişkileri takip eder. Onlar genelde sonunda metafiziki dünya görüşü olan veya ideolojik emsallere istinat etmektedirler. Birbiriyleriyle tatlı bir rekabet içinde olan derinlik psikolojisi, tarihsel, felsefi -spekülatif veya varoluşçu yorumların manevi sahasının sosyolojik, ekonomik yorumların yönleri bilinmektedir. Onlar buna rağmen hermeneutik neticeler içerisinde mutlaka çelişkiye düşmek zorunda değildirler. Bilakis aynı neticeleri başarmak veya hatta müthiş birşekilde birbirlerini tamamlamak zorundadırlar. Yorumların gerçek çelişkileri, açıklanan şekillerin tamamlanmamış bir başarı için daha ziyade işaretlerdir. Bu, münferit ilimlerin okul yönlendirmelerinden meydana çıkan yönler için öncelikle gerekli değişikliklerle doğru bir şekilde geçerlidir. Manevi bir nesne hakkında yorum çelişkileri, burada tamamen nesnenin problemi olarak hissedilir ve alışılagelmiş bir şekilde tartışma uzlaşmayı teşvik etmektedir. En iyi ve bundan dolayı başarılan yorumlar bunun yanında daima nesnelerin tamamlanan başarıları yoluyla anlam ilişkilerinin en büyük birlikteliği yoluyla kendini gösterir

Hermeneutik Çalışma

Hermeneutik çalışma esas itibariyle, düşüncenin işleyiş samimiyetinden ya da sanat ürünlerinin anlam yönünün belirsizliğinden meydana çıkar. Bu daha ilk adımda öyle veya böyle bir belirleme yani devam eden, yorumlanan birleşmelerin yönünü tespit etmek anlamına gelir. Bunun yanında bilhassa ilk adımda zihnin otomatizmleri ve tabiilikten çekinilir. Sonra tedricen anlam belirlemeleri yoluyla manevi saha determine edilir, onun açıklığı sınırlanır. Dar anlamda yorumları bu boyut isimlendirebilir. Bu boyut, onun tarafından aynı şekilde yorumlanmış anlam teşkilini kuran bilginin kozmozunda bir anlam teşkilinin mükemmel bir birleşmesini hedefler. Fakat anlam teşkili bilginin ilerlemesiyle daima değiştiği için, anlam taşkilinin değişmez miktarını "anlamının" değişmesinde teminat altına almak için daimi adaptasyonun bu tarafına da muhtaçtır. Bundan dolayı zihinsel tarihin büyük

başarılarının daimi yeni yorumlarının gerekliliği ile ayrıca yorumun eski ismi ile ikinci bir boyutu işaret edilebilir. Yorumlar daha çok aktüel sorulara ait (dogmatik yorumlar) bu bilginin tatbikine veya münferit veya bir zamanın aktüel anlama ufkunu bir kere hazırlanmış anlam teşkilinin didaktik olarak teşkil edilen intibakı hedef tutulabilir. Bu boyut felsefe tarihi yorumları içinde daima yeni aktüel şuur durumuna işaret edilen tarihi formuna ait ivedi bir ilgiye sahip olduğu için özellikle felsefe için anlamlıdır. Elbette -mantıki saha olmayan- hermeneutik çevrenin konuşma şeklinin işaret ettiği şeyler pratikte çeşitli biçimde içice bir şekilde her iki boyutu birbiri içine geçirmiştir

Betti, kültür ilişkileri ve kültürel başarıların özel anlayışı demek olan filolojik, tarihsel ve teknik olarak tasdik edilen ve doğmatik bir şekilde yeniden üretilen yorumların yanında hermeneutik çalışmaların düzenlemelerini göstermektedir. Bu yorumlar altında o, müzikle ve dramatikle ilgili olan seansların tercüme ya da yorumlanmasında zihni sahadan ortaya konulan ya da sonradan teşkil edilen yapıyı anlamaktadır.

Dogmatik Hermeneutik

Dogmatik hermeneutik,hermeneutik'i ilk çizgide pratik amaca hizmet eden bir kullanım sahasında ortaya koymaktadır. Onun obje sahası, dogmatik sistemde ya da dogmatik delillerin (dini hükümlerle ilgili metinler, mer'i kanunlar ve tatbik sahası bulanlar) kelime ve cümle sahasında sınırlıdır. Kanun maddeleri veya dogmaların muhtevaları daima verilmiş olarak kabul edildiği için onun hiçbir şekilde bilgi amacı söz konusu değildir. Kanunların ve dogmaların anlamının serbest yorumlarının yani dogmatik olmayan bilgi kozmozu içinde onun teşekkülü gerçi daima mümkündür. Fakat o dogmatik yorumlar için tamamiyle yetkisizdir. Bununla beraber zorunlu, onun sonucunda otoriter yetkili merciin kararı vasıtasıyla açıklanabilir. Gerçekte dogmalar daima tarihi, hermeneutik bir yorum seviyesini tespit ederler. Onun akılcılığı şimdiki zamana ait "kültürel durumu" yüzünden sadece özgür hermeneutik içerisinde anlaşılır. Dogmatik hermeneutikte bundan dolayı akıl veya muhakeme değil bilakis kör iteate veya imana müracaat edilir. Fakat Özgür hermeneutik, dogmatizmin içerisinde kabul edilmediği için dogmatik cümleler izafi olarak "açık" kalır. Bu açıklık daima çeşitli veya zıt imkanları karşılayan dogmatik yorum kurallarının özellikleri vasıtasıyla sağlanır. Eski teolojide, özellikle [lafzi ya da harfler anlamında, allegorik,moral ve analojik (yüce bir anlamın konulması yoluyla bir metnin genişletilmesi) anlama, ki o maksatla zaman zaman henüz devam eden Eski Ahid'in ifadelerinden Yeni Ahid'in olaylarını aydınlatmayı deneyen ortalama tipolojik anlama yaklaşan] dört farklı saha yazı anlamının öğretisiydi. Hukuki yorumlarda, takdir hakkı (ratio legis) kanun koyucudan daha akıllıdır., ifadesi sitematik-teleolojik anlamdan sonra veya kanun koyucunun tarihi iradesisinden sonraki yorum veya yüce bir anlama doğru genişletme ve halk inancının temel prensiplerine ait yorumlar, boşluk, fasıla kabulüne veya beyan edilmiş, sınırlandırılmış veya kapsamlı yorumlar zıt imkanlardır. Farklı veya alternatif yorum imkanları vasıtasıyla sorulardan

cevaplara ve durumlardan çözümlere dogmatik cümlelerden istenildiği kadar delil üretilebilir. Hareket serbestisi şüphesiz ki metin dışı merciler (gelenek, hakim öğreti, yerel olarak uygulananlar) yoluyla daima sınırlanacak ve keyfilik kontrol edilecektir.

Özgür veya Kant'ın onu isimlendirdiği ifadesi ile septik hermeneutik, mümkün olan anlam sahalarında ve bütün insani başarılarda prensip olarak onun metoduna yönelebilir. Onun handikabı daima umumiyetle bilgi durumu yani konuyu teşvik edebilen ilimlerdir. Buna karşılık dogmatik hermeneutik, dogmatik sisteme yani pratik soruların cevaplarına ait delillerden tanzim edilen kelime ve cümle sahasına bağlanmıştır. Bu fark asıl anlamdandır; dogmatik hermeneutik tarafından bu fark, bu esnada memnuniyetle gizlenir.

ÂŞIK HÜSEYİN CAVAN'IN HAYATI, YARADICILIĞI VE SANATKÂRLIĞI

Mürsel HEKİMOV*
Aktaran: Şahin KÖKTÜRK**

Her taraflı inkişaf etmiş Türk-Azerbaycan dünyasının müstakil devlet kurucularının her taraflı terbiye olunmasında muasır tebligatın rengarenk formları arasında halkımızın zengin manevi servetinin mühim hissesini teşkil eden aşık yaradıcılığının da hususi ehemmiyeti vardır. Oynak, rengarenk bedii formlara güçlü milli kolorite sağlam estetik mazmuna malik olan aşık yaradıcılığı hemişe halkımızın tarihi geçmişi, sosyal hayat tarzı, istek ve arzuları, sevinç-kederi, azatlık uğrunda kahramanlık mübarizelerini poetik makamda, reel surette terennüm etmiştir.

Cesaretle kaydetmeliyiz ki, aşık edebiyatının Kurbani, Kerem, Garip, Abbas Tufarganlı, Sarı Aşık, Heste Kasım, Ağ Aşık, Aşık Alı, Aşık Elesger, Şemkirli Hüseyn, Molla Cüme, Hüseyn Bozalganlı, Dede Şemşir gibi klasik saz-söz üstadları değil sadece şifahi halk edebiyatımızın güzel lirik şiirleri ile zenginleştirmek, hatta yeri geldikçe onların yaradıcılıklarına da güçlü tesir etmiş, şairlerimizin yaradıcılığına rengarenk şiir şekilleri, sözlerin-seslerin poetik makamda çeşitlenmesine de tesir göstermişlerdir. Böyle görkemli saz-söz üstadlarından biri de Aşık Hüseyin Cavan olmuştur. Daha İran'da iken Rıza Pehlevi Şah tarafından başına 100.000 manat para konulan, ölüme mahkum edilen Aşık Hüseyn Cavan, devrinin görkemli şairlerinden Semed Vurgun, O.Sarıvelli, Balaş Azeroğlu, Medine Gülgün, Söhrab Tahir, Kasım Cavani, İsmayıl Ceferpur, Eli Tude ve sayısını daha da artırabileceğimiz söz sarrafları ile yazışmaları, deyişmeleri, yaradıcılık alakalarında meslehetleşmeleri bu bakımdan dikkatimizi celb eder. Aşık-şair H.Cavan'ın edebi yaradıcılığı, şiirlerinin sanatkârlık hususiyetleri, Prof. C. Hendan'ın, akademiklerden H. Araslı, M. İbrahimov, Prof. E.Garabağlı, P.Efendiyev, V.Veliyev, A.Nebiyev, G.Namazov, O.Sarıvelli, B.Azeroğlu, E.Tude, V.Rüstemov, A.Seyfettin, N.Babayev, T.Keramet, Mireli Manafi ve de bu satırların müellifinin dikkatini tesadüfen celb etmemiştir. Hatta bu görkemli saz-söz üstadının manalı, makamlı yaradıcılığı tarafımızdan 1965'te namizedlik dissertasyası (doktora tezi) olarak müdafaa edilmiştir.

Görkemli saz-söz üstadı Aşık Elesger ailesinde Elesger'in kardeşi oğlu

* Prof.Dr. M.İ.Hekimov: Azerbaycan Devlet Pedagoji İnstitutu öğretim üyesidir.
** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türk Dili Okutmanı

şıg Musa'ya yedi yıl (1927-1934) şakirdlik eden H. Cavan, âşıklık sanatının sırlarını o devirde Göyçe'de sazı-sözü ile şöhret kazanmış Aşık Ağayar'dan, Aşık Talıb'dan, Çilli Aşık Yunis'ten, Aşık Necef'ten, Aşık Mehemmet'ten, Aşık Esed'den, Kelbecer'de Aşık Şemşir'den de ifacılık, destan söyleme, meclis davranışları, aşık edep-erkanı hakkında çok şey öğrenmiştir. Sözsüz, bütün bu öğrenmeler şair-aşığın puhteleşmesinde, sanatkarlığının kâmilleşmesinde mühim rol oynamıştır. Yeri gelmişken kaydedelim ki, Aşık Hüseyin Cavan, Seyid Cefer Pişeveri'nin tapşırığı ile Cenubi Azerbaycan'da iken Tebriz flarmonisinde 16 erkek, 16 kızdan ibaret aşıklar ansambılı meydana getirmiştir. Bu aşıklardan Aşık Gulu, Aşık Gaşem, Aşık Mirze Efgan, Aşık Şahbaz, Aşık Eleddin sonralar üstadına layık el aşığı olarak hem Cenubi ve hem de Şimali Azerbaycan'da tanınmışlardır. Onu da kaydedelim ki, Azerbaycan halk artisti Rübabe hanım Muradova ve görkemli şairemiz Medine Gülgün de Tebriz'de bir müddet Hüseyin Cavan'ın kurduğu sazcı kızlar ansambılının en faal üyelerinden olmuşlardır.

Yukarıda da kaydettiğimiz gibi, Aşık Hüseyin Cavan, Cenubi Azerbaycan'da Milli Demokratik Hükümetin kurulmasında faal olarak iştirak ettiği için ölüme mahkum edilmiştir. Aşığın hayat yoldaşı Hamide Abbasgızı Guliyeva'nın hatıralarında denilir ki, guldur Şagaçi'nin destesi ev eşyalarını talan edip aparmakla kifayetlenmemiş, Hüseyin'in elyazmasından ibaret bütün defterlerini de yandırmışlardı. Hemide Hanım diyor ki, "Mene dediler Aşıg Hüseyin Eher'deki Ağ Mescid'in meydanında daşgalak edilecektir. Men berk korktum. Aklıma yüz cür fikir geldi. Öz-özüme dedim: -Bedbaht yagin ele geçti. Çünkü Hüseyin bizle görüşüp evden çıkanda dedi ki, helelik sağ salamat kalın. Men Araz'ın o tayına geçiyorum. Fırsat düşen kimi sizi de gelip aparacağım.

Bu ahvalat dekabr(aralık)ın 10'u gecesi olmuştur. Öyle ki, Hüseyn'in tutulduğunu işittim, özümü telesik ora çattırdım. Bura Eher, Karadağ, Çelebiyanlı, Karahanlı hanlarından, mollalarından başka o kadar adam toplanmıştı ki, iğne salsan yere düşmezdi.

Üst-başı cır-cındır halde mahpusu, cellatlar duran yere getirdiler. Men mahbusu tanıdım. Bu bizim Hüseyin'le çok dost idi. Özü de gizli teşkilatta da birge işlemişti. Hemişe Hüseyin'e üstadım deyerdi. O adamın adı Ziyad oğlu Aşık Hüseyin idi.[1] Hava sert olduğundan camaat miskin hal almıştır. Ziyad oğlu hanhavanların, mollaların çiyni çinli (omuzu rütbeli) polis jandarma işçilerinin yanından geçende her kes eline ne geldi onunla da vururdu. Yalnız camaat: -Yazık seni doğuranın gününe deye heyifsilenirdiler. Aşıg Hüseyin Ziyad oğlu ele bil ki, ölüme aparılmırdı. O, gılığını bile bozmadan adımlayırdı. Ziyad oğlu Neymetulla Han'ın yanından geçende gümüşi destekli gamçısı ile ona ele vurdu ki, kan başından şorlanıp üst-başını kıpkırmızı boyadı. Hanlar, Mollalar her taraftan Ziyad oğlunu söyüp, dövmeye başladılar. Onlar yalnız doktor Hekim Han'ın emri ile el sakladılar. Hekim Han kinli-kinli onu baştan ayağa süzüp dedi ki, "ay melunun biri melun, özünü niye bu hale saldırırsan?

1- Aşıg Hüseyin Ziyad oğlu, Karadağ'ın Dikle köyündendir. İlk üstadı atası Aşıg Ziyad Dikleli'dir. O üstad aşıg olarak 70 kadar aşıg havasını, 25 kadar klasik halk hikayesini ezbere bilirdi.

Hüseyin Cavan'ın yerini söyle, seni de azad edek. Ne kadar isteyirsen puldan-paradan verek get asude dolan."

Doğrusu, az kala ben özümü itirmiştim. Ancak Ziyad oğlu katiyetle dedi ki, H. Cavan benem. Ondan sonra cellatlar doktor Hekim Han'ın ve Nimetullah Han'ın emriyle onu bir de dövdüler. Doktor Hekim Han yeniden onu dillendirdi:

-He, belke ölüm gabağı intizar gözleri yolda kalan gohum akrabana sözün var? Belki seni ağ güne çıkaran fırkayı tarifleyesen? Budur, Ziyad oğlu, kızıl kan içinde, Cavan'ın bu şiirini avazla dedi:

Azerin beş milyon igid oğluyuk,
Birdir üreyimiz, sözümüz bizim!
Anlasan her yağı, gan içen cellad,
Heç zaman bağlanmaz gözümüz bizim!

Tarihte silinmez şöhretimiz var,
Azad ölkelerde hörmetimiz var,
Gızılbaş ordumuz-gudretimiz var,
Bir milli dövletik özümüz bizim!

Bizlere ses verip dost gardaşlarımız,
Birdir torpağımız, birdir daşımız,
Fehle, kendli, her bir vetendaşımız,
Ağdır tarihlerde üzümüz bizim!

Hüseyn, halkımındır bu yeni dövran,
Firgemiz zalıma heç vermez aman,
Değişecek heyat, gülecek zaman,
Hemişe gülecek üzümüz bizim!

Ben, Hüseyn sözünü işittiğimi gördüm. Hiç gözleri yaman belalar görmesin. Eclaf doktor Hekimhan'ın işareti ile cellatlar hartahartla Ziyad oğlunun kolkılçasını, sümüklerini sındırdılar. Sonra da işkencelerden doymayıp gülle ile canını ateşpara ettiler. Hemide hanımın (onun Cenubi Azerbaycan'da inkılapçı lakabı "Kör Ceyran"dır) verdiği bu malumatlar üstad Aşık Hüseyin Cavan'ı dehşete getirir. Var gücüyle nara çekir. Meclislerde, toy-nişanlarda, döğüşlerde taraf-mukabili dilli-dilaver imran dilli telli sazını tutur:

Nedir derdin, söyle, niye susursan?
Danış, telli sazım, danış, sen danış!
Kimden incimisen, kimden küsmüsen,
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Dillen telli sazım, sedefli sazım!
Sen danışmayanda gelmir avazım,
Galır üreyimde isteyim, arzum
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Sanki dil bilirsen, söz anlayırsan,
Şirin arzuları tez anlayırsan,
Arifsen, işare, göz anlayırsan,
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Rıza ve de Mehemmed Pehlevi'nin Ziyad oğlu gibi demokratik kuvvelere amansız divan tutması, H.Cavan'a poetik fırsat vermiş, öz devrinin bedii hâsiyetnamesini sazının eşliğinde sanatkarlıkla mühürlemiştir:

Belke ayrılıpsan öz sırdaşından,
Doğma veteninden, gan gardaşından,
Odur mu, dağılıp huşun başından,
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Sen de mi veteni gamlı görürsen?
Dili bağlı, çok sitemli görürsen?
Müntezir gözleri nemli görürsen?
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Söyle, görürsen mi nâhak ganları?
Zülümden od tutan hânimanları?
Günahsız asılan kahramanları?
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Sözsüz, bu poetik tasdik bize, 1946. il dekabr (aralık) ayının 12'sinden sonra Cenubî Azerbaycan'da şahın törettiği vahşetli-dehşetli kırgınları yada salır. Şahın uf demeden törettiği kırgınlar, Bender-Abbası sürgünler ve ülkenin her yerinde sıralananda İran'ın %21,7'sini teşkil eden Azerbaycanlıları değil, o cümleden Türkmen, Arap vd. halkları ihata ediyordu ki, bu da aşık-şairin poetik duyumunda öz tasdikini aşkarlığı ile tapmıştır. Sözsüz "Sen danış" koşması öz deyim-duyum ve poetik çalarlığı, sanatkarlığı ile zamanı kamçılayan pamfilettir. Bu pamfiletin sonraki bendlerine dikkat yetirirsek fikrimizin tam tasdikini görürüz:

Men duyuram: gamlı gamlı ötürsen,
Ne var, bele gam behrine batırsan?
Ölen cavanlara yas mı tutursan?
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Nedir istediğin, arzun, dileğin?
Guş kimi çırpınar nabzın, üreyin,
Güneşten parlaktır bil, geleceyin,
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Cuşa gel, gussenli perdelerden at!
Sesini eşitsin bütün el, elat!
Sen de dostlar kimi öz arzuna çat,
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

... Menim adım Aşık Hüseyn Cavan'dır,
Senin kimi, o da şirin-zebandır,
Sözlerim halkıma bir ermağandır,
Danış, telli sazım, danış, sen danış!

Aşık Hüseyin Cavan poetik duygu ile peyzaj-portre yaratmakta da oldukça mahir üstad aşıklarımızdandır. O da kendi poetik duyumunda bütün klasik aşık ve şairlerimizin fikir dünyasına bağlı sanatkarlardandır.

Eğer büyük Fuzuli:

Menden, Fuzuli, isteme eş'ari-medh ü zem,
Men aşigem, hemişe sözüm âşıkânedir-

diye yazıyorsa, H.Cavan da bu fikri kendi yaradıcılığı için sanki başlıca döviz seçmektedir:

... Her ürekte sevgi hissi,
Her könülde mehebbet var.
Aşk uğrunda, yar yolunda,
Gasırga var, meşakkat var.
Gözellik ele paydır ki,
Onda bir emr-i hilkat var, deyir.

Hüseyin Cavan, Fuzuli gibi büyük aşk nağmekarlarını, muhabbet aşığının şeirlerinde yüksek kıymetlendirmiştir.

Üstad aşık Fuzuli'nin:

"Mende Mecnun'dan füzun aşıklık istidadı var,
Aşık-ı sâdık menem, Mecnun'un ancak adı var."-

fikrinden çıkış ederek büyük şairin "seven yüreklerden", "sade mehebbetten" haber vermesini, aşk yolunda metin dayanmasını, bu yolda onun "ne yorulduğunu","ne de çaştığını" iftihar hissi ile söyler.

Hayat ve sanat aşığından sohbet açan H.Cavan şiirlerinin birinde lirik kahraman gibi mahz Fuzuli'ye paralellik, taraf-mukabillik makamında müracaat eder:

...Aşig gerek seni tarif eyleye,
Senden yaza, senden dastan söyleye.
Mecnun'un aşkını gözel Leyli'ye,
Aşık gibi özün açtın, Fizuli!

Aşkdan ne bezdin, ne de usandın,
Seven aşıklara ürekten yandın,
Yurduna, halkına sen arkalandın,
Ümman gibi aşıp daştın, Füzuli!

Hüseyn Cavan da ilk lirik şiirlerinde en çok çağdaş hayattan canlı müşahedeler esasında aldığı teessüratlar değil, sözsüz, üstad söz seleflerinden aldığı tesirlerden yaka kurtara bilmemiştir. "Bahmasan", "Gara saçlar", "Nergiz, "Maral", "Meryam", "Gözel", "Yar gece oldu", vs. gibi şiirler buna misaldir. Fikrimizi aşkarlamak için üstadın yaradıcılığının ilk yıllarından bir nümuneye dikkat yetirelim:

Ala gözler üste gara gaşların,
Çatılıp yay kimi arası Nergiz.
Gözel inan tebietten çatılıp
Vesmesi, sürmesi, garası Nergiz.

Üzüne bakanın heyalı çaşar,
Mehebbetin kemendine dolaşar,
Humar gözün hansı göze sataşar?!
Tapılmır derdinin çarası, Nergiz.

Aşk ehlisen, sen Hüseyn'i gınama,
Heç kim dözmez bu gusseye, bu gama,
Mehebbet okunu vurma sineme,
Çokdur bu aşığın yarası, Nergiz.

Koşmada işlenen teşbih ve bedii ta'yinler, görüldüğü gibi en klasik aşık şiiri ve yahut yazılı edebiyatta koşma üslubunda işledilen poetik ifadelerden, ibarelerden o kadar da farklanmır. "Ala gözler", "kara kaşlar", "humar göz" gibi bedii ta'yinler: "Yay kimi çatılmış gaşlar" teşbihi, "mehebbetin kemendi", "mehebbet okü", "aşigin yarası" gibi mecazlar, hiç şüphesiz orijinal bedii tasvir vasıtaları değildir.

"Gözel inan, tebietten çatılıp,
Vesmesi, sürmesi, garası, Nergiz"

beyti ise aslında Vagif'in:

Enliyi, kirmanı neyler camalın
Sen ele gözel sen binadan, "Peri"

beytinin poetik duyumuna söykenir.

Elbette, Hüseyin Cavan da diğer üstad selefleri ve muasırları gibi, kla-

siklerin duyumunu deyimini yahşı-pis manada iktibas etmek yolundan çekilmiş, onların yaradıcılığından sanatkarlık bakımından yararlanmış onun aşık şiirlerinin "Gaytarma geraylı", "Hetengi", "Cıgalı Geraylı", "Çaresiz gafiye", "Sallama geraylı", "Nefesçekme", "Geder-gelmez", "Gaytarma" şiir şekillerini aşık yaradıcılığına getirmesi fikrimizi tasdik bakımından makbuldür. Hemin şiir şekillerine umumi tanışlık için bir bend numune vermek yerine düşerdi:

Gaytarma geraylı:

Cavan Hüseyn, deme merdane,
Fahr eylesin ata, ana,
Şöhreti düşüp cahana,
Azerbaycan gözelleri,
Olupdur diller ezberi.

Cıgalı geraylı:

Aşıg yalanı görmese,
Siyah saçların hörmese,
Açılan gülün dermese
Gül töküler,
Eğyar güler,
Bel büküler,
Cıga ağlar, tel vay eyler.

Hetengi koşma:

Aşıklar söhbeti, sazı çok sever,
Gözeller şiveni, nazı çok sever,
Gül bülbülü, bülbül yazı çok sever,
Olar mehebbetin ilk nobara gül.

Çarpaz kafiye-goşa yarpag-dahili kafiye:

Dermansız bîmaram, yar intizaram,
Könlüm tutmur aram, sendedir çaram,
Men ki, günahkaram, ne kadar varam,
Goy baksın gözlerim, yar üzme, üzme!

Hetengi tecnis:

Terlan könlüm, haçan görsen sarı sen,
Eyleyirsen gül rengini sarı, sen,
Cavan Hüseyn, sapag könül sarı sen,
Olmaginen hain-kima-kim-kim!

Nefes çekme - geder-gelmez tecnis:

Cavan Hüseyn'em, eşge gevvas ay üzüm,
Bağbanıyam bağda gül yok, ay üzüm.
Bir söykense yar üzüne ay üzüm,
Alanda vüsalın eylemez mi.
Can oldu canana, şükür sadaga,
Derd-i gam olmasa kim eyler of-of...

Cengi divani:

Tecnis var ki, cıgalıdır.
Tecnis var ki, baş-başa,
Divani var goşa yarpag.
Cinası var goşa-goşa.

Cavan Hüseyn sözlerini,
Yazdıkça geler coşa.
Tab'ı coşkun olan aşıg,
Garşımda dursun görüm.

Dodagdeymez divani:

Sen kenar gez şer işlerden,
Gadadan, gandan aşıg.
Ellerin şirin dileyi,
Çıksın dehandan, aşıg!

Hegigetden zer haru ele,
El içinde ad gazan.
Sesine sesler yetişsin,
Senin cahandan aşıg!

Elbette, H.Cavan'ın yaradıcılığı sanatkarlık bakımından çok şaheli (dallı), çok sahalıdır. O, aşık edebiyatında bize malum olan bütün şiir şekillerinden ustalıkla istifade etmiştir. Bu şiirlerin ideya-mazmunu (fikri-muhtevası), etik-estetik anlamı da sanatkarlık bakımından kamildir.

Hem klasik aşık yaradıcılığında, hem de şairlerimizin poetik duyumlarında beşeri muhabbetin taraf-mukabilleri ezeli-ebedi tabiatin taze-ter çiçekleri ile mukayese için alınarak, şiire poetik liyakat, teravet verir.

Şemkirli Aşık Hüseyn'in diller ezberi olan "Üç gül" koşmasında aşağıdaki parçaya dikkat yetirelim:

Yarın bağçasında üç gül açılıp,
Ağ gül, kırmızı gül, bir de sarı gül.
Her üçü de birbirinden öğmeli,
Ağ gül, gırmızı gül, bir de sarı gül.

Bu poetik duyumun daha manalı, makamlı deyim tarzına Aşık Hüseyn Cavan öyümünde dikkat yetirmek yerine düşer:

Yarın sinesinde bir deste çiçek,
Yarı gonce, yarı nergiz, yarı gül.
Çiçekden de, nergizden de yar göyçek,
Hoş halına kimin vardı yarı gül.

Sözsüz, H.Cavan üstad selefinden renklerin poetik sıkletinin takdimini insani keyfiyetler inceltmesinde daha güçlü, daha orijinal tasvir-takdim yolu

seçmiştir:

Gızıl gül cananın yanağıdır,
Nazlı yarpagları bal dodağıdır,
Ağ gül gözellerin ter buhağıdır,
Güler üzler heç olmasın sarı gül

diyen üstad aşık, hoş gün için ak rengi bütün renklerin şahı hesap etmiştir. O ki, kaldı "Güler üzler heç olmasın sarı, gül" mısrasına, burada aşığın poetik takdimi, beşeri mahiyetli alkış-duadır.

Umumiyetle, üstadın poetik yaradıcılığında muhabbetin terennümü, beşeri makamdadır. Bu terennümün okuyucu-dinleyicilere öz dahili alemlerini temizlemek, saflaştırmak bakımından bir nasihat, vasiyet gibi takdim olunur.

Aşığın gelecek nesillere poetik makamda verdiği bedii nasihatine mühür bendinde dikkat yetirek:

Hüseyn, sevgililer bir ucalsalar,
Bir yaşa dolsalar, bir gocalsalar,
Könül sazlarını goşa çalsalar,
Söhbet gözel olar, saz gözel olar.

Sözsüz, aşığın alkış-duası ideal, âmâlı layıktır. Bu nasihat, vasiyetleri kulakta sırga (küpe) etmeye değer.

Hüseyn Cavan, muhabbeti beşeri anlamda inceleyir. Ona eğlence hissi gibi bakanlara amansız düşmandır:

Aşk derin bir denizdir,
A'dâlara mindi yüzdü.
Hansı aşık orda üzdü,
Tapdı aşka çare, Dilber!

H.Cavan'ın içtimai-siyasi motifleri de günün bütün aktüel meseleleri ile sanatkarlık bakımından ayaklaşan poetik hakikatlerin mühürlü tasdikidir. Bu poetik deyim-duyumlarda halkın istek-arzuları ön plana çekilir. Vatan muhabbeti aşığın şiirlerinde aparıcı motiftir:

"Menim üreyimin ilk sözü budur:
Vatan aşkı her bir aşkı unudur."

Poetik beyit, oldukça mübalağalı denilmiştir. Üstad, daha Cenubi Azerbaycan'da iken bütün varlığı ile haykırır. Cellatlar elinde tapdağa çevrilen mukaddes "Vatan" hissi aşığı gayza getirir:

Gözlerim vatanı gamlı görende,
Derdim tezelendi, heyala düşdü.
Halkın nalesinden, halkın ahından,
Alışdım odlara, bu hala düşdüm.

Cellatlar elinde dağılıp veten,
Ayrılar atalar öz körpesinden,
Elin nalesini eşittikçe men,
Dolandım mahaldan mahala düşdüm.

Bu satırlar sanki 1945-46'lı yılların değil, topraklarımızın 1988-1993 yıllarında başına gelen faciaların poetik tesbitidir. Bununla birlikte, biz de aşık gibi topraklarımızın Ermeni fanatizminden azad olacağına inanırık. Nasıl ki aşık:

O zaman gülerem, halk ola azad,
Vetenden kesile bu nale feryad...
İnsanlar olarsa zulümden azad,
Demezler: min derde, zevala düşdüm.

Çok da öğünmesin gan içen yağı,
Kul olmaz Azerin ana torpağı,
Eller kaldıranda kızıl bayrağı,
Hüseyn deyecek: celala düşdüm.

Bu da garibe bir intiutiv (sezgisel) duyumdur ki, daha 1945-46 yıllarında kendi telepatik duyumu ile zamanının tarihî hareketlerini gabaglayan (önceden sezen) Hüseyn Cavan'ın aşağıda vereceğimiz koşması ile bu günümüz -Ermeni istikarlarının faşist hatt-ı herekatı- üst-üste düşer. Şiirden aldığımız teessürat bizde geleceğimize, topraklarımızın azad olmasına, galebemize inamımızı güçlendiriyor. Aşığın poetik duyumuna dikkat yetirelim:

Şah! Men unutmadım, sen de unutma,
Sabunlu kendiri, dar ağacını...
Eğer men unutsam, tarih unutmaz,
Sinesi dağlanan ana, bacını.

... İntikam günleri gelip ötende, (geçende)
Eğyarı goymaram gezsin vetende,
Trumen de, Çörçill de, Gevvam da, sen de,
Onda bileceksiz elin gücünü.

Hüseyn'em, dediğim olacag, inan!
El seni torpağa salacag, inan!
Zaman öz eliyle alacag inan!
Başına goyduğun zulmün tacını.

Evet, aşığın dediği oldu. Biz de inanıyoruz ki, işgal olunan topraklarımız da Ermeni tecavüzünden azad olacaktır. Biz buna kati eminiz. Bu bakımdan üstad aşığın daha 1921'de İran'dan kaçıp uzun müddet Filistin'de İngilizlerin himayesinde yaşayan Seyid Ziyaeddin 1943'de "meşhur millet hadimi ve va-

tanperveri" gibi büyük hay-küyle İran'a getirilmesi ve İran meclisine milletvekili seçilmesi münasebetiyle yazdığı "Ay Seyid" redifli koşması da dikkatten kenar kalabilmez.

... Soyduğun bes eyler, el çek rencberden!
Pehlevi tek, gözün doymayır zerden,
Canavar gödenli İngilislerden,
Olupsan bahşişler alan, ay Seyid!

Silaha sarılıp her Tebriz ehli,
Gelir vatanımın güneşli fesli,
Bir vaht olacak ki, Settar haneli,
Eyleyecek sene divan, ay Seyid!

Eşit, ne söyleyir köksümde ürek,
Halkın her arzusu olacak çiçek,
Cesedin yanında Hüseyn deyecek,
Oldun yanı yerde galan, ay Seyid!

Evet, üstad aşığın bu poetik intiutiv duyumu da öz halkiliğini tasdikledi. Aşık Hüseyin Cavan, vatan hainlerini şark aleminde herkesin nefret ettiği baykuş ile mukayase ediyor:

Ulama daimi her akşam seher,
Bilirem sevirsen viranı baykuş!
Adetindir harabede banlamak,
Ne üçün hoşladın oranı, baykuş!

İçirme millete gam piyalesini,
Meğer eşitmirsen, veten nalesini?
Uçurduğun yuva kimindir, kimin,
Meğer tanımırsan terlanı, baykuş!

Alışsa da zülmün çırag o yanmaz,
Gördüğün işlerden utan, utanmaz!
Sen olsan peygamber heç kim inanmaz,
Götürsen eline Gur'an'ı, baykuş!

diyen H.Cavan, zulme, esarete, devrin hükümdarlarının özbaşınalıklarına isyan eder. Aşık, şah rejiminin kurbanları olan görkemli azadhahlardan, (hürriyet severlerden) vatan hâdimlerinden Dadaş Tağızade, Nurulla Yegani, Mirkazım Eralı, Hüseyn Nuri, E.Ehmedi, Mürtezevi, Gazi Esedullahi, Gasemi, Azer Padekani, Guli Sübhi, Gulamrıza Cavidan, M.Ramtin, Sarı Rehim ve daha niceleri kan içicilerin vahşilikleri neticesinde idam edildiler. Bu kanlı sahnenin şahidi olan aşık H.Cavan:

Dehşetli bir gece, korkunç bir gece.
Ruhlar bedenden çıkardı, gördüm.
Tebriz'in üstüne çökmüştü zulmet,
Arzu ürekleri sıkardı, gördüm.

...Günde min arzuyla döyünen ürek,
Bir gün dayanmıştı gana dönerek,
Bu ganlı sahneden zövg alan felek,
Çekilip kenardan bakardı, gördüm.

diyen vatansever aşık-şair; halkına, sınmaz (kırılmaz) iradeli vatanperverlerine verilen bin türlü azap-eziyyetleri gözleri önüne getiriyor, halkının milli haysiyetinin, ana dilinin tahrif edilmesine dözmüyor (tahammül edemiyor). Aşık, karanlık zindanlarda çürüyen birlerce azadhah (özgürlükçü)'ın, körpe yavrulu anaların zulümsitemine dözmüyor. Halkının geçmiş kahramanlık tarihini okuyucu-dinleyicisine telkin etmek için var gücü ile nara çekiyor:

Bizik veten keşikçisi
Ölmez Babek, Cavanşir,
Her biri min bir Elhanıg,
Çok sınanmış birbebir.
Azerbaycan oğulları,
Daha eylemez sebir.
Bütün eller gazeblenip,
Goşup girsin meydana.
...Settarhan övladıyık,
Bizik ölmez Settarhan!
Mübarize meydanından.
Geri dönmez gehreman.
Onun galip bayrağına,
Övladları her zaman,
Ellerinde bir bayrak tek,
Ucaldacak asimanı.

Poetik makamda tutarlılıkla deyilmiş bu kahramanlık seferberliği tahminen 47-48 yıl önce denilmiş olsa bile bu gün de çağrı kudretini saklamaktadır. Sanki bu poetik çağırış, vatanımızın Ermeni hunharlarından temizlenmesi münasebetiyle yazılmıştır.

Umumiyetle H.Cavan'ın hem lirik şiirlerinde, hem de epik-lirik ve dramatik makamları diyalog akarında okuyucusu ile taraf mukabil olan dastanlarında muhabbetin beşeriliğini, içtimai hayatta, sosyal tarihimizde baş veren hadiseleri terennüm etmekle kifayetlenmemiştir. Bu böyük saz-söz üstadı dünya haritasında gaynar muharebe ocaklarının püskürmesine de bigane kalmamıştır. Bu bakımdan

aşığın II.Dünya Muharebesi'ne (Alman Faşizmine), Kore, Mısır, Filistin, Viyetnam muharebelerine hasrettiği odlu (ateşli) mısralar dikkatten kenar kalabilmez. Fikrimizi tasdik için aşıktan bir iki bende nazar salmak yerine düşerdi:

Koreya'nın şeherleri od tutup,
Körpeler can verir ana goynunda.
Kim kıyar günahsız körpe uşaklar,
Doğma anasının yana goynunda.

Balanın yarasın ana bağlayır,
Gâhdan gazeplenir, gâhdan ağlayır,
Kanlı köyneyini büküp saklayır,
Körpesinden bir nişane goynunda.
Tapşırır körpeni ana torpağa,
O günden sarılır o da yerağa (silah)
Köyneye okşayır gızıl bayrağa,
Herden de bir bahır ona goynunda.

Aşık bu şiirinde çok ustalıkla sözlerin çeşitlenmesi, irdelenmesi piryoluna el atmış, şiirin sonluğuna iyimser bir boya vermiştir:

Keçir cergesine partizanların,
Kesir nefesini gan soranların,
Alır kısasını nahag kanların,
Gelir arzuları cana goynunda.

1956'da İsrail'in uzun yıllardan beri Arap ülkelerine hücuma geçmesi üstad aşığı gazaplandırır. "Eşit Sesimi" diye üstad, gazap dolu ittihamını yazar:

Misirli gardaşım eşit sesimi,
Merdin meydanında namerd dayanmaz.
Zülmle atılsa hegiget oda -
Söner zülm ocağı, hagiget yanmaz.

Bu bir parça şiir numunesinde son iki mısranın ifade deyimine dikkat yetirek. Burada hagiget ifade deyiminden canlandırılmış insan cildine salınmıştır. O, hakikat olduğu için şer güçler tarafından oda atılır. Lakin "hakikat"in tesir kuvveti o kadar güçlüdür ki, alev dilleri arşa dayanan od söner, kösovu kararır, közü küle döner. Böyle manalı, obrazlı mısralar sözün tesir gücüne Hüseyn Cavan nice yüksek mana verildiğini gösterir. Bu da göstermektedir ki, güzel arzu tapmak (bulmak) olmaz ki, aşık şiirinde bedii aksini bulmamış olsun. Tesadüfi değildir ki, halkımın, danışık ve söhbetlerinde fikirlerini esaslandırmak, başkalarına daha da tesirli çattırmak için bazen hakiki, bazen de mecazi manada aşıkların hikmetli sözlerinden mısralar getirilir. Bu tür hikmetamiz ifadeler halk arasında atalar sözü gibi yayılır. Bu cihetten H. Cavan yaradıcılığı da sanatkarlık bakımından zen-

gindir. Fikrimizi tasdik için aşığın yaradıcılığından bazı deyim-duyum-öyümlere dikkat yetirelim:

... Beş barmağın heç vaht beşi bir olmaz,
Harabalıkda şam yandırsan, pir olmaz,
Tülkü peleng olmaz, çaggal şir olmaz,
Seyyad okun boş atmasa yahşıdı.

Verilen poetik parçada sözlerin, ifadelerin serrast çeşitlenmesi sadeliği, yadda kalırlığı aşığın ustalığı ile bağlıdır. H. Cavan'ın sözleri irdeleme yerine-makamına göre çağdaşlarından çok farklanır. O, sözü sade demekle, onun felsefi-mantıki kamilliğini işgalamayı da başarır. Aşık-şairin poetik benzetmeleri oldukça kamildir:

Tabip, indi aç yaramı, yar sarı,
Gece gündüz sızıldaram yar sarı,
Gül rengimi elemişdi yar sarı,
Döndermişdi ze'feranı çin desin.

Bu bendde "yar sarı", "yar sarıya" sözleri ses terkibi itibariyle aynı, manaca muhtelif olan sözlerden düzeldilmiş,omonimler-cinaslardır.

Bele ki, 1. mısradaki "sarı", Lokman'ın apardığı cerrahi ameliyata işaretle "sarımak" manasında fiildir. 2.mısrada "için-ötrü", 3. mısrada "sarı renk" manasındadır ve sıfattır. "Sarı" sözünden evvel gelen "yar" sözleri de omonim kimi 1 mısrada fiil olarak "yar-", "kesmek", "doğramak", "açmak" manasında 2.3. mısralarda ise isim olarak "sevgili" manasında kullanılmıştır. Umumi anlamda bu süjenin (-taraf mukabilin, sevgilisinin yarının-istediği gözelin-kızın-) hasretinden gül rengini za'feran kimi sapsarı olmasına işarettir.

Aşıg H.Cavan bedii tasvirlerden yerli yerince istifade eden duyumlu sanatkârdır.

Azeri yurdunun igit oğluyuk,
Birdir üreyimiz, sözümüz bizim,
Koy görsün düşmenler, bilsin yağılar,
Heç zaman bağlanmaz gözümüz bizim.

Nümunedeki "birdir üreyimiz, sözümüz" ifadesi düşmana karşı birleşmenin canlı, kanlı bedii tasvirini verir."Bağlanmaz gözümüz" ifadesindeki frazeolojik (deyimsel) birleşme düşmana karşı ayık-sayık olmayı gösterir. "Keçerik candan", "keçmerik yurdumuz Azerbaycan'dan" gibi frazeolojik birleşmeler ise hakiki vatanperverliğin bedii tasviridir. Sözsüz, aşık "Azadlık yolunda keçerik candan" mısrasındaki fikri ifade etmek için üstad aşık "keçerik candan" ifadesi yerine "vuruşarık", "döyüşerik","ganlar tökerik" gibi sözleri de kullanabilirdi. Lakin bu zaman fikir bedii cihetden manasını yitirirdi. Kuvvetli-canlı, makamlı çıkmazdı. Bu fikri daha tesirli ve emosional (heyecan verici) şekilde tasvir etmek için aşık halk dilindeki "Geçerik candan" ifadesinden maharetle ve hem de yerinde istifade

etmişdir. Bu da aşığın söz ve terkipleri dikkatle seçip incelediğini ve irdelediğini gösterir.

Aşığın deyim tarzında mübalağa-istiareler de güçlüdür:

-Derdli anaların, gelin, gızların,
Acı feryadına daş dayanar mı?
Gece-gündüz yolda galan gözlerim,
Gara gilesinde yaş dayanar mı?

Malumdur ki, feryaddan, ah u naleden daş parçalanmaz. Zulmü, istismarı, ağır hayat tarzını tesirli şekilde tasvir etmek için Aşık Cavan, istiareye müracaat etmiş, hadiseyi bedii cihetten canlı ve halk ruhuna uygun şekilde vermiştir.

Sevgilim üzüme gazapla baksa,
Bütüm varlığımı yandırıp yaksa,
Mehriban gözlerde ildırım çaksa,
Kiprikler alışsa, gaş dayanar mı?

Göründüğü gibi aşık-şair koşmanın poetik vüsatini bir daha artırmak, taraf mukabillerin his-heyecanlarını, gönül çırpıntılarını dinleyiciye, okuyucuya daha tesirli çattırmak için inkarlık formundan ustaca istifade etmiştir. Bu da aşığın klasik saz-aşık poeziyasını derinden bilmesine bağlıdır dersek sehv etmiş olmayız. Muayyen bir fikri daha tesirli ve bedii cihetten daha kuvvetli ifade etmek için sözlerin hakiki manasından değil, mecazi manalarından da yerine ve makamına göre istifade etmek daha elverişli olmuştur. H.Cavan, Şimali Azerbaycan ile Cenubi Azerbaycan'da yaşayan can bir, kan bir kardeşlerin tezatlı dünyasını şairane ustalıkla çizer:

Koynunda çatılmış demir körpüler,
Araz, bilirsen mi neyin üstündedir?
Bu ağır sütunlar, bu ağır direkler,
Bir sinede, bir üreğin üstündedir.

Bir hakikattir ki, sütun, direk yüreğin ve sinenin üstünde olamaz. Lakin aşık bedii umumileştirmeler yoluyla giderek Araz çayı üzerindeki köprünün Azerbaycan halkının kalbi üstünde dayanmasını, onu iki yere bölmesini mecazi şekilde, oldukça güçlü manalandırmıştır.

Üstad aşık yaradıcılığında bedii tasvir vasıtalarından olan tutarlı benzetmelere geniş yer verir. Sözsüz, bu da aşığın şairane tarzını şirinleştirir:

Sen incesenetin baharı, yazı,
Sönen üreklerin şirin muradı,
Cavan Hüseyn de kökledi sazı,
Seslenir sazımda teller, ustamız.

Aşığın şiirlerinde sözlerin çok manalılığı, makamlılığı da daha mühim yer tutar. Aşık, herhangi bir şiirinde mısra, beyt, bendlerde sözlerin poetik (şiirsel) çalarlığına muhtelif renkler vermekte de ustadır. Bu ise şiiri bedii yönden kuvvetlendirir. Onu urvata mindirir:

Azadlığın meş'elisen Tebriz'im,
Galbin övladından yana dönmesin.
Sen bizimsen, biz de senin, ezizim,
Odlu ahım, bir dumana dönmesin.

Şiirin ikinci mısrasındaki "dönmesin" sözü, "incimesin", "küsmesin", 4. mısradaki "dönmesin" sözü yalnız "çevrilmesin" manalarını ifade etmiştir. Misal getirdiğimiz bu şiirin sonraki bendlerinde "dönmesin" redifleri muhtelif manalarda işledilmiştir. 2. bendde "dönmesin", "okşamasın", 3. bendde frazeolojik ifade dahilinde "bağrı gana dönmesin-korkmasın", 4.bendde "dönmesin-hesap etmesin" manalarında kullanılmıştır.

Aşık, tecnislerinde de dilimizin inceliklerini ortaya koyar. İmlası aynı, lakin manası muhtelif olan omonimlerden (eşanlamlılardan) ustaca istifade eder:

Kafes könlüm deryalarda üz barı,
Ger bağbansan gül biçerdin, üz barı,
Ahtardığın canan geldi, üz barı,
Alim olan bu canana can desin.

Bendin 1. mısrasında "üz barı-suda üz bâri" manasında, 2. mısrasındaki "üz barı-kopar bari" manasında, 3. mısradaki "üz barı (yüz-yüze) gabag, karşı" mana-sında işlenmiştir.

Cinas üzre kurulan tecnisler, aşıktan, kelimeleri poetik makamda ustalıkla kullanmayı, manalandırmayı talep eder. Elbette, Molla Kasım Şirvanlı, Gurbaneli, Abbas Cuvarlı, Sarı Aşık , Heste Gasım, Aşık Valeh, Ağ Aşık, Aşık Alı, Aşik Elesger, Hüseyn Şemkirli, Hüseyn Bozalganlı, Aşık Şemşir ve sayısını daha da artırabileceğimiz saz-söz üstadları gibi 20. asrın söz sarrafı aşık, -Hüseyn Cavanda tecnis vücuda getirirken omonimlerden değil, omoformaşdan başarıyla istifade etmiştir:

Açılmamışdır üzümüze der indi,
Buyur bağdan ne istersen der indi,
Bu sözlerin manası çok derindi.
Gadir bilen agil insan isterem.

Numunede geçen "der indi" (kapı şimdi), 2.de "dermek" fiili, 3.de "derin" manasındadır. Yani, ilk iki mısrada cinas, muhtelif söz ve nitk hissesinden, 3.de ise son sesi ihtisar olunmuş bir söz-nitk parçasından ibarettir. Bu durum böyle cinasların omoform teşkil ettiğini gösterir.

Şu da bir hakikattir ki, H. Cavan cinas yapmak için telaffuz mahrecine yakın olan sözlerin uygunluğundan bacarıkla istifade ediyor:

Yanağından akan gülabdı, terdi,
Buhağın gül kimi ne teze - terdi,
Seni seven kesin, olar mı derdi?
Hüseyn sevir sen tek yarı, bahtaver.

Burada bendin 1. mısrasında istifade olunan "terdi" sözü, "ter"i; 2. mısradaki "teze terdi" sözü "taze", 3. mısradaki "derdi" sözü "gam-gussa", "keder" manalarında kullanılarak, birbiriyle cinas kafiyeler-xetengler teşkil etmiştir. Aşık "t"-"d" seslerinin mahreç yakınlığından maharetle istifade ederek bedii cihetten kuvvetli kulak cinasları meydana getirmiştir.

Üstad aşığın yaradıcılığında sinonimler de önemli yer tutar. Aşık-şair sözlerin şekli hususiyetlerini muhtelif formlarda kullanmış olmakla birlikte, mana aynıdır. Sinonimleri yaygın şekilde kullanmak onun dil zenginliğini ve ahenkdarlığını isbat eder:

Böyük eşgi, mehebbeti,
Yenilmeyen bir gudreti,
Sülhü, hakkı, saadeti,
Aleme veren sen oldun.

Bendindeki "eşg", "mehebbet" sözleri, yahut:

Aşıgem ilme, senete,
Halal emeye, zehmete.
Yurdumdaki mehebbete,
Ezel günden bağlanmışam. -

bendindeki "emek", "zehmet" sözleri, yahut:

Sergerdan sahrada, çöllerde yattım,
Yorganım çen, nazbalışım daş oldu -

beytindeki "sahra", "çöl" sözleri; aynı manada olmasına rağmen, ifadenin üslubi rengarenkliğini temin etmiş, hemin mısrada ifade olunan bedii manaların tesir gücünü artırmıştır. Aşık deyimlerden de yerine göre yaradıcılığında gen-bol faydalanmıştır:

Sevgili sevgilisine,
Teze teze söz yetirer,
Tellerin üze dağıtma,
Bednezerler göz yetirer.

Bu bendde "söz yetirer", "göz yetirer" deyimlerinden aşık yerli-yerinde istifade etmiştir.

Hüseyn Cavan bir aşık-şair olarak N.Gencevi, İ.Nesimi, Ş.İ.Hatai, M.Fizuli, S.Vurgun gibi sözün kadir-kıymetine üslubi sıkletine, onun tesir kuvvetine üstün yer veriyor. Sözün etik, estetik ve mantıki kudretinden söz açıyor.

Söz var ki, deyende dodag büzülür,
Söz var ki, ürekten gelib süzülür,
Söz var ki, ordu tek serre düzülür,
Sözün özünün de öz serhengi var.

Söz var ki, gövherden, le'lden kıymetli,
Söz var ki, heyasız, söz var ismetli,
Söz var ki, manalı, güçlü, kuvvetli,
Söz var ki, düşmenle açık cengi var.

Yakuttan, elmasdan, dürden, gövherden,
Anlayan yanında söz kıymetlidir.

Nümuneden aydınca görünür ki, üstad aşık evezsiz (yeri doldurulamaz) sanatkardır.

H.Cavan sözlerin çalarlığını çeşitlerken onun duyum-deyim tutumuna hususi nazar yetirir:

Ele söz var, - bahar kimi, yay kimi,
Ele söz var, -güneş kimi, ay kimi,
Ele söz var, -keman kimi, yay kimi,
Ele söz var, -zehirli hedengi var.

"Var" redifli bu koşmada 27 defa "söz" kelimesi kullanılmıştır. Bundan başka "ele"-4 "var"-5, "kimi"-6, "yay"-2, "ay"-1, "bahar"-1, "güneş"-1, "zeherli"-1, "hedeng"-1 defa kullanılmıştır.

Buraya kadar imkan dahilinde gösterdiğimiz misaller bir defa daha göstermektedir ki, H.Cavan 20. asrın kudretli saz-söz üstadlarındandır. Ne yazık ki, bu büyük sanatkar hakkında bir monografi kaleme alınmamış, edebi yaradıcılığı akademik bakımdan incelenip kitap halinde yayınlanmamıştır.

TÜRK KÜLTÜRÜNDE SPOR

*Doç.Dr.Osman İMAMOĞLU
*Dr.M.Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL
*Öğr.Gör.Mehmet TÜRKMEN

ÖZET

Türklerde sporların ortaya çıkışında ilkel dinlerin etkisinden çok savaşçı gücün etkisi görülmektedir. Türk kültürü içerisinde yer alan bu sporlar atla yapılan ve atsız sporlar olarak ikiye ayrılabilir. Bunlar yuğ (yas) ve toy (şenlik) günlerinde icra edilmekteydiler.

Türk kültüründe yer alan "atlı sporları" sıralayacak olursak; düz at yarışları, cirit, gökbörü, çevgen, beyge, alaman beyge, kızkovar, cop, topuz çarptırganı, yar atlama, sağmen, tellal, çambı atmay, cılanay çarpış, aygır yarış, oğdarış, öpkü çarpış, kunan yarış, cırga tartu, er ve bayan sayış, kuruş kapmak, atlı okçuluk, atlı avcılık ve rahfan olmak üzere 25 adettir. Bunlar arasında yer alan çevgen sporunun uluslararası adı "polo" olarak bilinmektedir.

Atsız yapılan Türk sporlarına gelince, bunlardan; palvan güreş, apan güreş, yağlı güreş, aba güreşi, şalvar güreşi, bayrak, karsak ve karakucak güreşleri şu anda Türk toplumlarında sevilerek yapılmaktadır. Diğerleri ise; tomak, ordo, aşık, matrak, kılıç-kalkan, gürz kaldırma, kızgıntaş, çelik-çomak, kale yıkma, urgan çekme, taz süzüştürü, kösgüç vb. oyunlarla bunların sayısı 157'ye ulaşmaktadır.

GİRİŞ

Dil, örf ve adetler, inançlar, sanat ve edebiyat bir toplumun geçmiş yüzyıllardan akıp gelen sosyal değerleridir. Türk kültür unsurlarından birisi de geleneksel sporlardır. Bu sporların bir kısmı günümüzde değişerek uluslararası sporlar arasında yer almışken, bir kısmı ulusal veya bölgesel düzeyde kalmış, bazıları da unutulmuştur.

Savaşların beden gücüne dayandığı çağlarda spor olayı savaşa adeta bir hazırlık dönemi oluşturmaktaydı. Genel niteliğiyle spor faaliyetleri günümüzde savaşa hazırlık dönemi oluşturmaktan ziyade

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

milletlerin kültürel temas imkanlarını geliştiren, milletlerarası buhranları hafifletici, milletleri birbirine yaklaştırıcı bir karakter kazanmıştır.

Bu çalışmada Türk kültürü içinde yer alan ve bir kısmı evrenselleşen sporların tarihi kaynaklara göre Türk kültür ürünü olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

TARTIŞMA

Türk kültür izlerine M.Ö. 4000 yıllarında rastlanılmaktadır. O dönemlerden 1200 yıl sonra, yani M.Ö. 2800 dönemlerinden itibaren de atın evcilleştirmeye başlandığı ve demirin işlendiğine dair bilgilere rastlanılmaktadır (Kafesoğlu,1978). M.Ö.300 yıllarında, Çin kaynaklarından, Türk komşularından askeri amaçla eğitilmiş atları ipek karşılığında aldıkları belirtilmektedir (Eberhard,1986).

Yine M.Ö. 200 yıllarında Çin kaynakları Türk çocuklarının küçük yaşlardan itibaren biniciliğe, güreşçiliğe, ok atmaya, kılıç kalkan kullanmaya, avcılığa, mızrak atmaya ve savaşçılığa alıştırıldığı kaydedilmektedir (Eberhard,1941).

İslamiyetten önceki Türk kültüründe çocukların isim alabilmeleri için belli başlı kahramanlıklar göstermeleri geleneği vardı (Eberhard,1942). İyi bir binici ve sportmenler askere alınırdı (Juan,1985). O yıllarda Türklerde asker olabilmek arzu edilen bir durumdur (Eberhard,186).

Eski Türklerden Kırgızların "Manas" destanında düzenlenen yuğ (yas-matem) töreninde dil, din, ırk ayrımı yapmadan bütün Orta Asya milletlerinin davet edilip spor müsabakalarının yapıldığı belirtilmektedir. Bu törende 2000 civarında çadırda misafirlerin ağırlandığı belirtilmekte, yapılan müsabakalar esnasında 160 süvari tarafından müsabıkların can güvenliğinin sağlandığını öğrenmekteyiz (İnan,1985).

Türklerin tarih sahnesine çıkışlarından günümüze kadar yaptıkları sporların hepsini tespit edebilmek oldukça zordur. Ancak tespit edilebilen sporların sıralanması yapılacak olursa, buna atlı sporlardan başlayarak; düz at yarışları, cirit, gökbörü, (ulak tartu-oğlak oyunu-buzkaşi-kökper), kolbörü (Kızbörü), çevgen (Çöğen-Polo), beyge (babiga), alaman beyge, corgo salış (rahfan yarış), cop, topuz çaptırmak (şopkar-cukmar-çokmar çarpuc), yar (uçurum) atlama, cırga tartu (at üzerinde yırtıcı kuşla yapılan avcılık), kır kovmay-gelin kovmay (kız kovuu, gelin kovuu), sağmen, tellal (haberci), atlı okçuluk, atlı avcılık (sürek avcılığı), er ve ayal sayış (bay va bayan süngü yarışı), tiyin enmey (at üzerinde yerdeki kuruşu kapma), çambı atmay, oğdarış (at üzerinde güreş), cılanaç çabışu (çıplak çarpma), aygır yarış, öpkü çabışu (ciğer çarpma), kunan çabuğ (bir yaşında at yavrusu yarışı) olmak üzere 25 adet bilinen ve oynanan atlı spor türü vardır (Türkmen,1993). Bu konuyla ilgili araştırmalar

yoğunlaştıkça atlı Türk sporlarının bunlarla sınırlı olamayacağı anlaşılacaktır (Toktorbayev,1991)

Kaynağını Türk kültüründen alan diğer spor dallarına gelince bunlar; güreş (yağlı, karakucak, aba, palvan, apan, karsak şalvar ve bayrak), tomak, okçuluk, matrak, kılıç-kalkan, tepük (futbol), gürz kaldırma, kızgıntaş, çelik-çomak, kale yıkma, urgan çekme, taz süzüştürü, kösküç (koskuç) vb oyunlardır (Güngör,1986). Bunlara benzer 157 adet geleneksel türk sporlarının Orta Asya Türk topluluklarında bulunduğu bildirilmektedir (Toktorbayev,1991).

Geleneksel Türk sporları içerisinde yer alanların en önemlilerini atla yapılan sporlar oluşturmaktadır (Kırşan,1937). Türk kültüründe atın evcilleştirilme tarihi M.Ö. 2800 yıllarına uzanır (Eberhard,1941). O yıllarda ekonomik araç olarak binicilik kısa zamanda askeri ve ekonomik değer kazanarak bozkır savaşçılığının temeli olmuş ve at da savaş atı tipine doğru geliştirilmiştir (İnan,1982).

Orta Asya bozkırlarında beden eğitimi kültürüne verilen önem Türkleri bütün bozkırın tek hakimi yapmıştır (Fişek,1992).

Rus arkeolog K.V.Kiselev Andronova kültürünün sahibi olan "Savaşçı Kavim"in etrafa hakim olmaya başlaması dünya harp tarihine 1450 yıllık "Savaş atı çağı açan Türklerdir" demektedir (Ögel,1988). Yine tarihçi Ligeti "Çinliler ata binmeyi ancak M.Ö.200 yıllarında Asya Türklerinden öğrenmişlerdir" der (Sümer,1983). Kültür hayatlarını atla birlikte sürdüren Türkler, atlı sporlarının bir kısmını günümüze kadar sürdürmüşlerdir (Ligeti,1988).

Ferdi sporlardan olan güreşin ise Türk kültür tarihinde büyük yeri vardır (Özdamar,1988). Çin kaynaklarında M.Ö. 200 yıllarında güreşin taslama işaretiyle gösterildiği, Türkistan'ın Yen-Çi şehrinde rastlandığını, yine Türkistan'ın Kuçak şehrinde yeni yılın başladığı gün boğa, at ve deve güreşlerinin yapıldığı bildirilmektedir (Radloff,1956). Kaşgarlı Mahmut Divan-ı Lügat-it Türk'te çelme ve çalış kalimelerinin karşılığı olarak güreşi göstermektedir (Kaşgarlı,1972).

Güreş sporu bütün Türk boylarında yapılagelmiştir. Osmanlı sınırları içerisinde yer alan bir çok vilayette, o dönemlerde güreş tekkeleri kurulmuştur. Güreş her dönemde büyük şehirlerden en ücra köylere kadar yayılmıştır (Halıcı,1980). Günümüzde geleneksel Türk güreşleri, karakucak güreşi, aba güreşi, yağlı güreş, şalvar ve bayrak güreşi olmak üzere beş türde yapılmaktadır (Kahraman,1989).

Bu güreşlerden aba güreşi Gaziantep ve Hatay illerinde ve de Türkmenistan, Kırım ve Özbekistan'da yapılmaktadır. Karakucak güreşi Batı Anadolu hariç Türkiye'nin her yerinde yapılmaktadır. Şalvar ve Bayrak güreşi Kahramanmaraş'ta, Türk cumhuriyetlerinden Kızgızistan ve

Türkmenistan'da yapılmaktadır. Ayrıca Moğolistan ve Kazakistan'da da şalvar güreşine benzer bir güreş çeşidi vardır (Kepecioğlu,1935).

Yağlı güreş ise Orta ve Doğu Anadolu hariç, Türkiye'nin diğer bölgelerinde yapılmaktadır. Bu güreşlerin davul-zurna eşliğinde yapılması Türk kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır (Alpman,1972). Osmanlı Devletinde, Edirne'de "Şeyh Celalettin Tekkesi", Manisa'da "Güreşçiler Tekkesi", İstanbul'da "Pehlivan Demir Tekkesi" ve yine İstanbul'da "Pehlivan Şuca Tekkesi" olmak üzere bunların dışında kalan bölgelerde 57 adet güreş tekkesinin bulunduğu kaydedilmektedir (Sümer,1983). Bu tekkelerden "Pehlivan Şuca Tekkesi"nde 1570 yıllarında 630 kişinin aynı anda antrenman yaptıklarını Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sinden öğrenmekteyiz (Kahraman,1989). 630 kişilik sporcuları bünyesinde barındıran hiç bir kulüp günümüz Türkiye'sinde mevcut olmadığı gibi, Avrupa'da da bu kadar sporcuyu bünyesinde barındıran spor kulübüne rastlanacağı sanılmamaktadır (Güngör,1986).

Türk kültüründe güreş kadar önem verilen bir spor dalı da okçuluktur. M.Ö. 2800 yıllarında yaşamış Türk hakanlarından Oğuz Han'ın oğullarının adları "Boz Ok" ve "Üç Ok"tur. Bu adları oğullarına veren Oğuz Han devrinde elbette "ok" kendi çocuğuna ad olarak verilecek kadar sevilen bir spordu (Turan,1976).

Osmanlı Devleti ok sporunun yaygınlaştırılması için "Kemankeş Tekkeleri" kurmuştur (Tan,1976). Bunların devamının sağlanması için vakıflarla desteklenmiştir. "Kemankeş Tekkeleri" Türk okçuluğunun dünya düzeyinden çok üstün spor anlayışının hakim olduğu dönemlerdir (Kırşan,1937). Osmanlı dönemlerindeki "Ok meydanları" bu gün dahi adını muhafaza etmektedir (Kahraman,1989).

Bu sporlar içerisinde yer alan atlı sporların hemen hepsi yeni bağımsızlığını ilan eden Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde toy (şenlik) ve yuğ (yas) günlerinde icra edilmektedir (Türkmen,1993). Atlı sporlar içerisinde bulunan cirit, cop ve sağmen oyunları Türkiye'de altı bölgede yapılmaktadır. Çevgen sporu Babürşah döneminde şimdiki Hindistan'da Türkler tarafından sıklıkla oynandığı "Babürname"de bildirilmektedir (Arat,1985). Osmanlı ve Selçuklu dönemlerinde de çevgen sporunun Anadolu'da oynandığı öğrenilmektedir (Alpman,1972). Bugün bu çevgen sporu küçük değişikliklerle "Polo" adını alarak Avrupa'da oynanmaktadır (Rosanly,1983).

Yukarıda bahsedilen sporlar Türk kültüründen kaynağını alan geleneksel sporlardır. Bu sporların hepsi Türklerde milli spor olarak bilinmektedir (Flor,1965). Uluslararası bir statü kazananlar da olmuştur. Mesela; kılıç-kalkan oyunu eskrim, ok atma okçuluk ve tepük futbol olarak yer almaktadır (Öztürk,1993).

Bu sporların çıkış ve oynanış sebeplerini ilkel dinlerin etkisinden ziyade Türklerdeki savaşçı ruhun etkisinde aranmalıdır (Fişek,1992). Bu

oyunların icrasına bakıldığında savaş talimi özelliği taşıdığını görmek mümkündür. İslam dinini kabul eden Türkler, bu dinin sporu teşvik eden bazı özelliklerinden etkilenerek Müslüman Türk dünyasında spor yapmaya devam etmişlerdir (Çay,1988).

SONUÇ

Uluslararası düzeyde oynanan "Polo"nun çevgen, okçuluğun kemankeşlik, eskrimin kılıç-kalkan, futbolun tepük olarak eski Türklerde oynandığı görülmektedir. Yine güreş çeşitlerinden serbest güreşin Türk orijinli olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanısıra binicilik mahareti yüksek olan atlı sporların günümüzdeki uluslararası binicilik sporunun kaynağını teşkil ettiği de düşünülebilir.

Yapılan incelemeler neticesinde adı geçen bir kısım sporların (karakucak, şalvar ve aba güreşleri) evrenselleşerek dünya spor halkasına katılabileceği, diğer sporların ise, ülke veya bölge düzeyinde kalabileceği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKLAR

Alpman, C., (1972); **Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi,** İstanbul, s.133-135.

Arat, R.R., (1985); **Babürname,** KTB Yay., No:602, Ankara, s.384-407.

Çay, H.M. (1988); **Türk Ergenekon Bayramı** (Nevruz), TKAE Yay., Ankara, s.48-51.

Eberhard, W. (1941); "Çin Kaynaklarına göre Türklerde ve Komşularında Spor", **Ülkü Dergisi**, Ankara, s.17,22,43.

Eberhard, W. (1941); "Asya'da Türklük ve İlk Indo Germenlik", **Belleten,** S.20, Ankara, s.43-45.

Eberhard, W. (1986); **Uzak Doğu Tarihi**, TTK Yayını, Ankara, s.75-76.

Eberhard, W. (1942); "Türk Kavimleri Hakkında Güncel Vesikalar", **DTCF Dergisi,** C.3, Ankara, s.571-572.

Fişek, K.(1992); **Spor Yönetimi,** SBF Yay., Ankara, s.21-33.

Flor, F.,(1965); "Haystien und Kultur", Çev. Tarihçiler Komitesi, **DTCF Dergisi**, Ankara, s.41-44.

Güngör, E. (1986); **Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik,** Ötüken Neşriyat A.Ş., Ankara, s.66-67.

Halıcı, F., (1980); "Atlı Cirit Oyunları", **Milli Kültür Dergisi**, Ankara,s.1-3.

İnan, A., (1982); **Manas Destanı,** BKMK Yayını, İstanbul, s.265.

İnan, A., (1985); **Manas Destanı,** BKMK yayını, İstanbul, s.71-109.

Juan, G.(1985); "Fueste Come Un Turce", **El Pais Semanel,** No:439, Madrid, s.20-26.

Kafesoğlu, İ.,(1978); **Türk Milli Kültürü**, Boğaziçi Yay., İstanbul, s.23-27.

Kahraman, A., (1989), **Cumhuriyete Kadar Türk Güreşi,** No:1029, Ankara, s.17-21.

Kaşgarlı, M., (1/72); **Divan-ı Lügat-it Türk,** Çev. Besim Atalay, TDK Yay., C.II, Tercüme Tarihi 1986, Ankara, s.33.

Kepecioğlu,K .(1935) "Türklerde Spor", **Uludağ Dergisi,** S.2, Bursa,s.41.

Kırşan, N., (1937); "Gökbörü", **TSK Dergisi,** Ankara, s.4.

Kırşan, N., (1937); "Okçuluk", **TSK Dergisi**, Ankara, s.6-7.

Ligeti, B. (1988); **Bilinmeyen İç Asya**, Çev. Sadeddin Karatay, TTK, Yay., No:527, Ankara, s.43-49.

Ögel, B. (1988); **İslamiyetten Önce Türk Kültür Tarihine Giriş**, TTKY, Ankara, s.203-207.

Özdamar, M., (1988); "Namazgahlar", **Vakıflar Dergisi,** No:2, Ankara, s.230-233.

Öztürk, H., (1993); **Geleneksel Ferdi Sporlar**, Yüksek Lisans Tezi, GUSBE, Ankara, s.23-31.

Radloff, W. (1956); **Sibirya'dan,** Çev. Ahmet temir, TKAE Yay., No.5, Ankara, s.118.

Rosanly, L. (1983); **Tarihte Türklük** (Türkçe Terc.), TKAE, Yay., No.5, Ankara, s.81-83.

Sümer, F., (1983) ; **Türklerde Atıcılık ve Binicilik,** TDAV Yay., Ankara, s.23-31.

Tan, H.(1976); "Türklerde At Oyunları", **Geleneksel Türk Sporları Semineri Notları**, Konya Turizm Derneği Notları, Ankara, s.5-7.

Toktorbayev, S. (1991), **Üspürümdür Oyunları**, Bişkek, s.5-7.

Turan, O.(1976); **Türk Cihan Hakimiyeti Mefküresi Tarihi**, C.I, İstanbul, s.41,53,75,83.

Türkmen, M., (1993); **Türk Kültüründe Atlı Sporlar Üzerine Bir Araştırma,** Yüksek Lisans Tezi, GÜSBE, Ankara, s.37-41.

CANİK SANCAĞI'NIN NÜFUSUNA DAİR BİR DEĞERLENDİRME

Nedim İPEK

GİRİŞ :

Canik Sancağı Tanzimat'tan önce Sivas eyâletinin sınırları içinde yer almaktaydı. 1847 yılında idarî olarak Trabzon'a bağlandı. II. Meşrutiyet döneminde müstakil sancak haline getirildi. *1867 Vilâyet Nizamnâmesi*'ne göre: Samsun, Bafra, Çarşamba ve Ünye kazalarından oluşmaktaydı. 1877'de Terme ve Niksar'ın da ilavesiyle sancak dahilindeki kazaların sayısı altıya çıktı. 1892'de ise Niksar sancak sınırları dışında bırakılırken, Fatsa kazası Canik'e bağlandı. Bu sınırlar 1923'e dek değişmedi.

1485- 1576 yılları arasında Canik sancağı nüfûsunda büyük dalgalanmalar oldu. Sancak nüfûsu 1485'te 70- 80 bin civarlarında iken 1520'de 67- 76 bine kadar geriledi. 1576'da ise Anadolu'daki nüfûs artışına parelel olarak % 60- 70 artarak 110 ile 125 bine yükseldi. 1485'te kırsal nüfûsun % 5'ini oluşturan gayr-i müslim nüfûs 1576'da % 3.4'e geriledi. Bafra'nın köylerinde bu oran % 7'lerden % 1.3'e kadar indi. Bu gerilemenin sebebi Bafra'nın köylerinde meskûn gayr-i müslim reâyanın çevre kasabalara veya Anadolu'nun diğer yerleşim birimlerine göç etmelerinden kaynaklanmış olmalıdır. Zira, 1485- 1576 tarihleri arasında Müslüman nüfûs % 104 artarken, gayr-i müslim nüfûs ancak % 15'lik bir artış kaydedebilmiştir[1]. 1576- 1642 yılları arasında Canik sancağının kır nüfûsunda çok büyük bir düşüş söz konusudur[2].

Aynı dönemde Samsun kentinin nüfûsuna bakacak olursak, 1485'te şehir dokuz Türk ve bir Rum mahallesinden oluşmaktaydı. Şehirde 2.075 Türk ve 855 gayr-i müslim (Rum, Ermeni, Cenevizli) bulunmaktaydı. Hıristiyan nüfûs şehir nüfûsunun % 29'unu oluşturuyordu. 1520 tahririne göre ise, şehir nüfûsu 1.785'i Türk, 280'i Hıristiyan olmak üzere 2.065 idi. Buna göre Hıristiyanlar toplam nüfûsun % 13'ünü oluşturmaktaydı. Bir başka ifade ile Hıristiyan nüfûsta Türk nüfûsa göre daha büyük bir azalma söz konusudur. 1576 sayımında şehir nüfûsunun yine azaldığı dikkati çekmektedir. Bu tarihte şehrin nüfûsu 1.529'dur. Bunun 1.364'ü Türk ve 165'i gayr-i

---

1- Mehmet Öz, " Tahrir Defterlerine Göre Canik Sancağı'nda Nüfûs ", ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Samsun 1991, s. 197.

2- Mehmet Öz, " XVII. yüzyıl Ortasına Doğru Canik Sancağı ", ***Prof. Dr. Bayram Kodaman'a Armağan***, Samsun 1993, s. 199- 204.

müslimdir[3]. 1642'de ise şehir nüfûsu 700'e kadar geriledi. Bu gerilemenin sebebi, her şeyden önce Trabzon ve Sinop limanlarının Samsun'u geride bırakmalarıdır. Ayrıca, bölgenin gelirleri İstanbul, Trabzon ve Amasya'da bulunan Vakıflara tahsis edilmişti. Bu nedenle Samsun " tali " bir liman ve kırsal yerleşmelere pazar olmaktan öteye gidemiyordu. Celâlî isyanlarının ve Kazaklar'ın şehre yönelik saldırıları da nüfûsu olumsuz yönde etkiliyordu[4]. 1564- 1566 arasında cereyan eden Suhte olayları Kastamonu, Bolu ve Canik çevresi kent, kasaba ve köylerini de kapsayan geniş dağlık ve ormanlık bir bölgede yoğunlaşmıştı. Halk Celâlîler'den korunmak için kalelere çekilmek zorunda kalmıştı.

XVIII. yüzyılda Samsun'un nüfûsuyla ilgili elimizde bir kaynak ve inceleme bulunmamaktadır. Bilinen o ki, XIX. yüzyıldan önce gerek Samsun şehrinde ve gerekse sancağın kırsal alanında çoğunlukta olan Müslüman Türk nüfûsu Hıristiyan unsura göre daha hızlı bir şekilde artmaktaydı. Bu çalışmanın amacı, klasik dönemde Canik sancağının nüfûsunda görülen özelliklerin Tanzimat ve sonrasında devam edip etmediği, sancak nüfûsunun nasıl bir seyir takip ettiği ve nüfûsta görülen değişikliklerin sebepleri genel anlamda ortaya konmaya çalışılacaktır.

I- Canik Sancağı'nın Nüfûsu

A- Sancak Nüfûsu:

1831 Nüfûs Sayımı'na göre 40.935'i Müslüman ve 14.808'i gayr-i müslim olmak üzere bölgenin toplam nüfûsu 55.743'dür[5]. Bu istatistiki bilgiye göre: Sancak nüfûsunun % 73.43'ü Müslüman, % 26.57'si gayr-i müslimdir. 1869- 1914 yılları arasındaki sancağın nüfûsu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir[6]:

---

[3]- Bahaeddin Yediyıldız, "1485- 1576 Yılları Arasında Samsun Şehri ", ***Birinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri 13- 17 Ekim 1986***, Samsun 1988, s. 297- 301.

[4]- Mehmed Öz, " XVII. yüzyıl ... ", s. 195- 196.

[5]- Kemâl Karpat, ***Ottoman Population 1830- 1914 (Demographic and Social Characteristics)***, Madison- Wisconsin 1985, s. 113.

[6]-Türk nüfûsuyla ilgili Avrupa kaynakları, istatistiki bir sayım için gerekli olan malzemelere sahip olmadıklarından gerçeklik payı taşımazlar. Bu nedenle yukarıdaki tabloyu Türk istatistiklerine göre tanzim ettik. Nüfûs istatistikleri için Bkz. ***Trabzon Vilâyet Sâlnâmesi 1313, 1316, 1319, 1320***; Vital Cuinet, ***La Turquie d'Asie***, Paris 1894, I, 10; Kemâl Karpat, ***Aynı eser***; Stanford J. Shaw, " Population Movements During The Last Years Of The Empire, 1885- 1914: Some Preliminary Remarks ", ***Osmanlı Araştırmaları***, İstanbul 1980, I, 199; Justin Mc. Carthy, ***Muslims and Minorities The Population of Ottoman Anatolia and the End of the Empire***, London 1983.

	1869	%	1900 / 1901	%	1914	%
Müslüman	127.540	70.00	229.393	70.88	265.950	67.65
Rum	44.572	24.46	73.427	22.67	98.739	25.10
Ermeni	10.042	5.51	20.184	6.23	27.058	6.87
Katolik	-		78	0.02	261	0.06
Protestan	-		676	0.20	1.257	0.31
Yahudi	-		-		27	0.01

Yukarıdaki verilere göre, sancağın zaman içinde değiştirilen sınırlarını dikkate almadığımız takdirde, 1831- 1914 döneminde 337.549 kişilik bir artış söz konusudur. Sancak dahilinde Müslüman Türk nüfûs çoğunluğu oluşturmaktadır. Gayr-i müslim tebaa Merkez kazada yoğunlaşmış durumdadır. Bu dönemde gayr-i müslim nüfûs 8.5, Müslüman Türk nüfûs 6.5 kat artmıştır. 1869- 1914 arasında ise Müslüman Türk nüfûs 2, gayr-i müslim nüfûs 2.3 kat artmıştır. Sancak sınırlarının aynı olduğu 1900- 1914 tarihleri arasında da oran itibarıyla müslüman olmayan nüfûs daha fazla artmıştır. Netice itibarıyla, müslüman olmayan nüfûs oran itibarıyla Müslüman Türk nüfûsa göre daha fazla artmıştır. Bir başka ifadeyle, sancağın genel nüfûsu içinde Türklerin payı 1831- 1869 arasında % 3.43 gerilerken, 1869- 1901 arasında % 0.88'lik bir artış kaydetmiş, 1901- 1914 devresinde ise % 3.23 gerilemiştir.

B- Samsun Şehrinin Nüfûsu:

İngiliz seyyahı J. Macdonald'a göre 1813- 1814'te Samsun şehrinin nüfûsu 2.000 kadardı. J. Brant 1836 yılında şehrin nüfûsunu 10.000 olarak tahmin etmektedir. Türkler şehirde ikamet ederken gayr-i müslimler Kadıköy gibi denize nazır arizalı yerlerde ikâmet ediyorlardı. Fener Burnu ve Mert Irmağı ağzı yakınındaki bataklıklar sıtma hastalığına sebebiyet veriyordu. Bu nedenle Ağustos 1869 yangını sonrası bataklıkların kurutulmasına teşebbüs edilirken yamaçlar üzerinde yeni mahalleler oluşturuldu. Vital Cuinet'e göre şehrin nüfûsu 1860'ta 3.000 iken, 1890 yılında 16.000'e çıkmıştır. Bunun 5.000'i Müslüman, 6.000'i Rum, 3.000'i Ermeni, 2.000'i muhtelif topluluklardan oluşmaktaydı. XX. yüzyılın başında 10.000'i Türk, 8.000'i Rum ve 2.000'i Ermeni olmak üzere şehir nüfûsu 20.000'e yükselmişti[7]. Şehir nüfûsu ile ilgili veriler birbirini tutmamaktadır. Örneğin, Samsun şehrinin nüfûsu 1902 ile 1909 arasında Ali Rıza'ya göre 11.000, A. Şeref'e göre, 35.000, M. Eşref'e göre 11.000,

7- Besim Darkot, " Samsun ", *İA*, İstanbul 1993, X, 176.

Dupont'a göre 16.000 kadardır[8]. Millî Mücadele'nin başında ise şehir nüfûsu 20.000 olarak gösterilmektedir[9].

XV. yüzyıldaki şehir nüfûsunu XIX. yüzyıldakiyle mukayese ettiğimizde, gayr-i müslim nüfûsun bir patlama yaptığını söyleyebiliriz. XV. ve XVI. yüzyıllarda gayr-i müslimlerin şehir nüfûsundaki payı %29'dan % 13'e gerilerken, XIX. yüzyılda % 69.75'e yükselmiştir. XX. yüzyılın başlarında ise % 50'ye gerilemiştir. O halde, gerek şehir nüfûsu ve gerekse kır nüfûsundaki gayr-i müslim payı artmıştır. Samsun şehir nüfûsu ile kır nüfûsu mukayese edildiğinde Rum Ortodoks nüfûsun ticaretin yoğun olduğu şehirde ve merkez köylerde, Müslüman nüfûsun ise verimli topraklara sahip köylerde yoğunlaştıkları dikkati çekmektedir. Sancak nüfûsunda müşahede edilen değişikliklerin sebepleri XIX. yüzyıl boyunca oluşan ekonomik ve sosyal olayların bir sonucudur. Aşağıda sancak nüfûsunun gelişimini etkileyen faktörler tartışılacaktır.

II- Canik Sancağı'nın Nüfûs Gelişimini Etkileyen Faktörler

A- Ekonomik Faktörler:

Canik Sancağı'nın nüfûs gelişimini etkileyen faktörlerin başında Samsun kentinin ekonomik konum ve yapısı gelmektedir. Anadolu üzerindeki ticaret yollarından birisi Basra'dan başlayıp Bağdat- Musul- Mardin- Urfa- Diyarbekir- Harput- Malatya- Sivas- Tokat ve Amasya'dan geçerek Samsun ve Sinop limanlarına kavuşan, oradan deniz yolu ile Karadeniz'in kuzey ve batı sahilleri ile İstanbul'a ulaşan yoldur. Bu ticarî yol sayesinde Selçuklular döneminde Samsun önemli bir liman şehriydi. Osmanlılar döneminde Karadeniz bir Türk gölü haline dönüştürüldü ve yabancı bandıralı gemilerin bu denize girmeleri yasaklandı[10]. 1546 yılında Basra şehrinin alınması ile bu yol tamamen Türk hakimiyeti altına girdi. Osmanlı- Safevi

---

8- Tuncer Baykara, " XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti, Arazi ve Nüfus ", ***Osmanlılarda Medeniyet Kavramı ve Ondokuzuncu Yüzyıla Dair Araştırmalar***, İzmir 1992, s. 194.

9- Tevfik Çavdar, ***Millî Mücadele Başlarken Sayılarla Vaziyet ve Manzara-i Umumiye***, İstanbul 1972, s.18.

10Osmanlı Devleti, yabancı gemilerin Karadeniz'deki ticarî faaliyetlerini kesin olarak yasaklamış ve bu yasağı yüzyıllar boyu özenle korumuştur. Yasak süresince bazı Avrupa devletlerine Karadeniz limanlarında serbest ticaret hakkı tanımakla birlikte, bu hak hiçbir zaman kullanılmamıştır. Karadeniz'in "kapalı deniz " statüsü Rusya'nın gösterdiği gelişme ile sarsılmış ise de, Osmanlı Devleti 1787- 1830 tarihleri arasında Karadeniz'i tüm devletlere tamamen kapalı tutabilmiştir. Ancak Edirne Andlaşması ile Karadeniz bütün devletlere açık bir deniz haline gelmesine Osmanlı Devleti rıza göstermek zorunda kalmıştır. Bu konuda geniş bilgi için Bkz. Kemâl Beydilli, " Karadeniz'in Kapalılığı Karşısında Avrupa Küçük Devletleri ve " Mîrî Ticâret " teşebbüsü ", ***Belleten***, Ankara 199, Sayı. 214, s. 688- 751.

mücadeleleri sebebiyle İran yolu kapanınca ticaretin ağırlık noktası Basra- Karadeniz hattına kaydı[11].

XVI. yüzyılda Samsun'a yönelik Kazak ve Abaza saldırıları ile XVII. yüzyılda Karadeniz- Basra hattının önemini kaybetmeye başlaması sonucu bu hat üzerindeki şehirlerde sanayi ve ticaret hayatı gerilemeye yüz tuttu ve Samsun köy görünümüne düştü[12]. Bu dönemde kentteki ticarî faaliyetlerin boyutları Trabzon'la mukayese edilemeyecek ölçüde sınırlıydı. Bununla beraber, süreklilik arz eden bir ekonomi vardı. Tersaneye sunulan hizmetler ve İstanbul'a tahıl sevkiyatı Samsun limanını canlı tutmaktaydı. Samsun limanından İran veya Kefe ile doğrudan kurulan ticarî bağ yoktu. Bu bağlar Trabzon ve Sinop üzerinden kurulmaktaydı. Samsun sadece Orta Anadolu'yu İstanbul'a bağlayan bir liman kenti konumundaydı.

Bununla beraber, Samsun iskelesi ülkenin pamuklu el sanayisinin önemli merkezleri durumunda olan Tokat, Zile, Amasya ve Merzifon gibi şehirlerin denize açıldığı merkezde bulunuyordu. Bu merkezlerin İstanbul ve diğer Karadeniz limanlarıyla olan ticareti ve ulaşımı Samsun gümrüğü ve iskelesi kanalıyla oluyordu. Kastamonu'dan Tokat'a kadar uzayan bölge XV. yüzyılda olduğu gibi XVIII. yüzyılda da Karadeniz'in kuzey bölgesinin pamuklu ihtiyacını karşılayan temel üretim bölgesiydi. Kırım'ın elden çıkışını müteakip söz konusu ticaret bir süre daha devam ettiyse de önemini kaybetti. XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Anadolu mamullerinin yerini İngiliz pamuk ipliği ve pamukluları aldı[13].

XVIII. yüzyıl sonu itibarıyla, Samsun ve havalisi henüz Avrupa sanayi ürünlerinin pazarı halini almamıştı. Bu dönemde, ihracat fazlası dolayısıyla dış ticaret dengesi Samsun ve hinterlandı lehineydi. İhracat ve ithalatta gayr-i müslimler önemli bir yer tutmaktaydı. Özellikle Rumlar ve Ermeniler ön plândaydı. Söz konusu ticaret, Türk bandıralı gemilerle yapılmaktaydı[14]. XVI. yüzyılda kendi kendine yeten bir ekonomi iken XVIII. yüzyılda serbest ekonomik sisteme doğru bir geçiş söz konusuydu.

11- Mehmed Ali Ünal, " XVI. ve XVII. Yüzyıllarda Karadeniz- Basra Körfezi Ticareti ", ***Birinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri 13- 17 Ekim 1986***, Samsun 1988, s. 471- 475.

12- Suraiya Faroqhi, ***Osmanlı'da Kentler ve Kentliler***, Çev. Neyyir Kalaycıoğlu, İstanbul 1993, s. 132- 133.

13- Halil İnalcık, " Osmanlı Pamuklu Pazarı, Hindistan ve İngiltere Pazar Rekabetinde Emek Maliyetinin Rolü", ***Osmanlı İmparatorluğu***, İstanbul 1993, s. 303.

14- Bayram Kodaman, " XVIII. Yüzyıl Sonunda Samsun Gümrüğü", ***İkinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri (Uluslararası I)***, Samsun 1990, s. 92- 93, 96.

XVIII. yüzyılın sonu ile XIX. yüzyılın başlarında merkezî otoritenin sarsılmasından kaynaklanan iç ayaklanmalar baş gösterdi. Güçlü aileler arasında bölgeyi ele geçirme mücâdelesi (Canikli Ali Paşa ve Tayyar Paşa İsyanları) ortaya çıktı. II. Mahmud devrinin sonlarına doğru bölgede otorite temin edildi. Merkezî otoritenin sağlanmasından sonra Samsun, ekonomik açıdan tekrar canlanmaya başladı. Bu dönemde, Tokat Kalhânesi'nde üretilen bakır, Canik ve havalisindeki ormanlardan elde edilen kereste ile kendirin tüccara satışı yasaklandı. Söz konusu ürünlerin tersanenin ve ordunun ihtiyacını karşılamak üzere Samsun iskelesinden İstanbul'a sevk edilmesine dair çeşitli tarihlerde ilgililere emirler verildi. Ayrıca, Canik, Sivas, Çorum ve Amasya'dan toplanan zahirenin İstanbul'un ve Anapa, Sohum ile Faş'ta bulunan askerî birliklerin iâşe ihtiyaçlarına tahsis edildiğinden buralara nakledilmesine dair ilgili kadı ve naiblerine buyruldular gönderildi[15]. Buyruldulardan da anlaşılacağı üzere Osmanlı'da birinci ölçüde İstanbul'un ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışılıyordu. Bu nedenle, İstanbul'un ihtiyacı karşılanmaksızın diğer yerlere zahire satışı yasaktı. Ancak, ihtiyaç fazlasının satılmasına izin veriliyordu. Hele yabancılara zahire satışı kesinlikle yasaktı. Bununla birlikte, daha fazla ücret ödeyen ecnebî tüccarlar el altından zahire alımında bulunuyorlardı[16]. Samsun aynı zamanda, Diyarbekir, Harput ve Sivas vilâyetlerinin yolcu iskelesi rolünü oynuyordu. Örneğin, İstanbul'dan memleketleri olan Çorum, Perşembe, Arapkir ve Yozgat'a gidenler deniz vasıtaları ile Samsun'a geliyor, şehirdeki menzilhâne konumundaki kahvehânelerde veya hanlarda dinlendikten sonra karayolu vasıtaları ile yollarına devam ediyorlardı[17].

Samsun limanı, Sinop[18] ve Trabzon limanlarının gölgesinde kalmış olduğundan XIX. yüzyıla kadar pek ön plâna çıkamamıştı. Bu yüzyılda üç yeni unsur Samsun'u ön plâna çıkarttı. Bunlardan birincisi Karadeniz'in Avrupa bandıralı buharlı gemi trafiğine açılmasıydı. İkincisi, bölgede tütün ekiminin başlaması, üçüncüsü ise Kafkasya'dan, Trabzon'dan ve Orta Anadolu'dan pek çok insanın göç ederek Samsun ve havalisine yerleşmesiydi. Nüfûs artışıyla birlikte Avrupalı tüccarlar da Samsun'a yerleşmeye başladılar. Başta, tütün, hububat ve deri olmak üzere, çeşitli hammaddelerin dışsatımı

15- Mehmet Beşirli, ***XIX. Yüzyılın Başlarında Samsun Şehri (1755 Numaralı Samsun Şer'iye Siciline Göre H. 1200- 1255; M. 1785- 1839)***, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 1993, s. 125, 129, 154, 213, 257, 422- 423, 450.

16- Yücel Özkaya, " XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Samsun'da Azınlıklar ve Samsun'un İktisadî Durumu Hakkında Görüşler ", ***19 Mayıs ve Millî Mücadelede Samsun Sempozyumu Bildiriler (16- 20 Mayıs 1994)***, Samsun 1994, s.121.

17- Osman Keskiner, ***" 1763 no'lu Samsun Şer'iye Sicil Defteri (H. 1274- 1277)***, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 1990, s.361, 504- 507, 569, 657.

18- Sinop'taki ticarî faaliyetler için Bkz. İbrahim Güler, ***XVIII. Yüzyılın İlk Yarısında Sinop (İdarî Taksimat ve Ekonomik Tarihi)***, (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul 1992.

hızlandı[19]. Bu üç yeni faktör Samsun'un hem ticaret merkezi, hem de ulaşım merkezi haline gelmesini sağladı. Karadeniz'in açık ekonomi haline gelişi, 1838 Sözleşmesi ve Tanzimat Fermanı ile tekellerin, kısıtlamaların kaldırılması serbest ekonomiye geçişi gösterir. Bu dönemde 1840- 1870 (Kırım Savaşı, Amerika İç Savaşı) ve 1890'lı yıllarda (1896 tarım ürünleri fiyatlarındaki ani artış) iki büyük canlılık devresi yaşayan liman kentleri ehemmiyet kazandı. Amerikan talebindeki patlama Samsun'daki tütün üretiminin artmasına vesile oldu[20].

1869 yılında Süveyş Kanalı'nın açılması, Basra- Bağdat- Kirmanşah yolunun önem kazanması ve 1872 tarihinde Poti- Tiflis demiryolunun hizmete alınması sonucu Trabzon'un ticarî hacmi azalmaya başladı. Buna karşılık Samsun, Giresun ve Rize gibi limanların ticarî hacmî tedrici olarak arttı. Türk tarım ürünlerinin dünya piyasasına açılması, talebin ve üretimin gün geçtikçe artmasına parelel bu limanlar büyüdüler. Bunlar, aynı zamanda Osmanlı pazarlarının çıkış noktalarıydı. Dahası düzgün yollarla Anadolu'nun verimli bölgelerine bağlanmışlardı. Samsun'un iç bölgeleri başta tütün ve mısır üretimi olmak üzere tarıma son derece elverişliydi. 1838 andlaşması Osmanlı Hükümeti'nin tarımsal ürünler üzerindeki tekelini kaldırdığında, Canik bölgesi Avrupa pazarlarına açıldı. İngiltere, Fransa ve diğer ülkelerin 1846'dan sonra tahıl ithalatındaki kısıtlamaları kaldırmaları üzerine, Avrupa'nın Türk tütünü ve mısırına yönelik ilgisi daha da arttı. Sonuç itibarıyla, Samsun, yerel ürünlerin taşınmasında çok önemli bir limana dönüştü ve ihracat değerlerinde genellikle Trabzon'u geçer hale geldi. 1885'te Samsun'un ihracat tutarı Trabzon'un ihracat tutarını geçecektir[21]. Samsun merkezde 1893'de tütün fabrikası hizmete alınmıştır. XIX. yüzyılın sonlarında Canik genelinde 885 mağaza, 584 dükkan, 14 han mevcuddu[22]. Özellikle şehirdeki mağazaların çok sayıda bulunması ticarî canlılığın bir göstergesiydi.

Anadolu'nun iç noktalarından Samsun'a gelinceye kadar pek bozuk olan yollar sebebiyle, Ankara Demiryolu'nun açılmasını müteakip, Orta-Anadolu ürünlerinin bu hatla taşınması Samsun'un ticarî hayatına önemli bir sekte vurdu. Geleneksel dönemde karayolları genellikle askerî amaçla timar sahipleri tarafından yapılır ve işletilirdi. Tanzimat'la beraber ana yolların yapım ve onarımını devlet üstlendi. Karadeniz'deki karayolu şebekesi 1885 sonrasında gelişti. Şehirdeki canlılığı tekrar

---

19- Musa Çadırcı, " Tanzimat'ın Karadeniz Bölgesinde Uygulanması ", ***Birinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri 13- 17 Ekim 1986***, Samsun 1988, s. 196- 197.

20- Çağlar Keyder, Y. Eyüp Özveren, Donalt Quatert, " Osmanlı İmparatorluğu'nda Liman Kentleri ", ***Doğu Akdeniz'de Liman Kentleri (1800- 1914)***, İstanbul 1993, s. 128- 150.

21- A. Üner Turgay, " Trabzon ", ***Doğu Akdeniz'de Liman Kentleri***, s. 61 vd; Mübahat Kütükoğlu, " XIX. Yüzyılda Trabzon Ticareti ", ***Birinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri (13- 17 Ekim 1986)***, Samsun 1988, s. 106.

22- Mehmet Emin Yolalıcı, " ***XIX. Yüzyılda Samsun'un Sosyal ve Ekonomik Yapısı***, (Basılmamış Doktora Tezi), Samsun 1991, s. 109, 137.

temin maksadıyla Mutasarrıf Nuri Paşa'nın teşebbüsleri ile Bağdat, Bafra ve Çarşamba şoselerinin inşâsına başlandı[23]. XIX. yüzyılın sonu itibarıyla, Samsun- Sivas, Bafra- Samsun- Çarşamba- Terme- Ünye, Kavak- Erbaa karayolları hizmete alındı[24]. XX. yüzyılın başında Samsun bir yandan Doğu Karadeniz'e bağlanırken bir yandan da Doğu Anadolu ve Orta Anadolu'ya karayolları ile bağlanmış oluyordu. Orta Anadolu'nun Karadeniz limanlarına bağlanması sonucu İç Anadolu'dan gelen mallar Samsun limanından ihraç ediliyordu. İthal ürünler de aynı şekilde limandan karayolu vasıtalarıyla Orta Anadolu ve Doğu Anadolu'ya sevk ediliyordu. 1880'de Samsun'un çağdaş bir rıhtıma kavuşması ile Samsun limanına daha büyük tonajlı gemilerin yanaşmasına ve girmesine imkân tanındı. Ulaşım ağının gelişmesi sonucu, tarımla iştigal eden çiftçi " *geçimlik* " tarımdan " *ticarî* " tarıma yöneldi. Tarım ürünlerinin daha kolay pazarlanması çiftçileri daha fazla üretime teşvik etti. Sonuç itibarıyla bölgedeki tarım gelişti[25]. Söz konusu gelişmeyi daha da hızlandırabilmek amacıyla, XIX. yüzyılın ortalarından itibaren Samsun- Sivas- Elcezire arasında bir demiryolu hattının yapımı plânlandı. Söz konusu hat ancak 1932' de gerçekleştirildi[26].

B- Türk Nüfûsun Askere Alınması:

Canik Sancağı'nın nüfûsunu etkileyen faktörlerden ikincisi sürekli savaş olgusudur. Türkiye 1768- 1922 tarihleri arasında ardı sıra gelen savaşlara girmek zorunda kalmıştı. Bu savaşlar, ülke genelinde Türk nüfûsunun artış hızını azaltan en önemli faktörlerden birisidir.

1768- 1922 tarihleri arasında birbirini takip eden savaşlarda cephelere giden Türkler'in çoğu geri dönememiş ve şehit düşmüştü. Oysa, askerlik bedeli şekline dönüşen cizye sayesinde Hıristiyanlar askere gitmiyorlardı. Bu durum üç önemli sonuç doğurdu: Birincisi, Hıristiyan nüfûs oran itibarıyla daha fazla çoğaldı. İkincisi Hıristiyan nüfûs işi ve gücüyle meşgul olduğundan ekonomik açıdan kuvvetlendi[27]. Üçüncüsü ise, sanayide çalışan Türk işçilerinin askere alınması Türk sanayi kurumları ve özellikle tekstil sanayii üzerine menfî etkileri oldu. Bu suretle bir çok dokuma tezgahı kapatılmak zorunda kalınıldı[28].

23- Mehmed Arif, ***Gürcü Köyleri***, İstanbul 1311, s. 10- 12.

24-***Trabzon Vilâyet Salnâmesi 1320***, s. 114.

25- Bünyamin Duran, " Karadeniz Bölgesinin 1870- 1914 Arasında Tarımsal Gelişmesi ", ***İkinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri (Uluslararası I)***, Samsun 1990, s. 62- 64.

26- Besim Darkot, " Samsun ", ***İA***, İstanbul 1993, X, 176.

27- Tuncer Baykara, " XIX. Yüzyılda Urla Yarımadasında Nüfûs Hareketleri ", ***Aynı eser***, s. 130.

28- Mübahat Kütükoğlu, ***Osmanlı- İngiliz İktisadî Münasebetleri (1838- 1850)***, İstanbul 1976, II, 110.

1843 yılında müslim, gayr-i müslim ayırımı yapılmaksızın bütün tebaaya askerlik yükümlülüğü getirildi. Sivil hayatı daha kârlı bulan ve işlerini bırakmak istemeyen Hıristiyan ahâlîden hiç kimse askere alınamadı. 1863 yılında konuyu müzâkere eden Meclis-i Vükelâ, askerlik mükellefiyetinin sadece Müslümanlara yüklenmesi sonucu devletin esas unsurunu teşkil eden Türkler'e günden güne zaaf geleceği endişesini taşıyordu[29]. II. Abdülhamid'e göre de İslâm unsuru sadece bu sebepten yok olma tehlikesi ile karşı karşıya idi[30]. 7 Ağustos 1909 Anayasa değişikliği ile askerlik bedeli kaldırılarak tüm tebaaya askerlik mükellefiyeti getirildi[31]. Ancak, pratikte bu hüküm uygulanamadı.

Söz konusu savaşlar döneminde Canik sancağı dahilinde yaşayan Türk erkekleri de askere alındılar. Örneğin, 21 Temmuz 1796 tarihli bir hükme göre Canik Sancağı'nın kazalarından 1.500 mîrîlü piyade askeri toplanacaktı. Diğer yandan, H. 1212' de (1797- 1798) Anapa ve civarını muhafaza için beş altı bin nefere ihtiyaç duyulmuştu. Bu ihtiyacın Karadeniz ahâlîsinden karşılanması yoluna gidildi. Bu gibilerin Anapa'daki mesken ve sair zarurî ihtiyaçları devlet tarafından karşılanacaktı. H. 1224 (1809- 1810) yılında başka yerlere mürettep askerlere halel gelmemek şartıyla Canik dahilinden 140 nefer asker tertip edilerek Erzurum Vâlisi ve Şark canibi Seraskeri maiyetine gönderilmesi hususunda ilgililere buyruldu çıkarıldı[32]. 1828- 1829 Türk- Rus Savaşı'nda Kafkasya cephelerinde savaşmak üzere Canik ve Trabzon bölgesinden de asker toplandı[33]. Daha sonraki savaşlarda da bu bölgeden asker alındı. Hatta, göçmenler de cephelere sevk edildi. Örneğin, Samsun'da iskân edilen göçmenlerden oluşturulan dört alay başıbozuk süvari 1877- 1878 Savaşı esnasında Kafkas Cephesi'ndeki Ordugâha dahil oldu[34]. H. F. Tozer'in ifadesine göre, 93 Savaşı'nda Amasya sancağından cephelere 15.000 kişi gitmiş ve bunun ancak % 10'u geri dönmeyi başarabilmişti. Gerisi cephelerde şehit düşmüştü[35].

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere söz konusu savaşlar Canik bölgesinin Türk nüfûsunu da olumsuz etkilemiş olmalıdır. Türk gençlerinin cephelere gitmesi ve çoğunun geri dönememesi bir taraftan bölgenin üretici nüfûsunun azalmasına yol açarken, dolaylı da olsa Türk nüfûsdaki doğum oranını da azaltmıştır.

29- Gülnihal Bozkurt, ***Alman- İngiliz Belgelerinin ve Siyasî Gelişmelerinin Işığı Altında Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukukî Durumu (1839- 1914)***, Ankara 1989, s. 120- 122.

30- Nedim İpek, ***Rumeli'den Anadolu'ya Türk Göçleri (1877- 1890)***, Ankara 1994, s. 227.

31- Gülnihal Bozkurt, ***Aynı eser***, s. 129.

32- Mehmet Beşirli, ***Aynı eser***, s. 276, 286, 373.

33- ***Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Hattı- Hümayun***, Nr. 44106.

34- Rifat Uçarol, ***Gazi Ahmet Muhtar Paşa (1839- 1919)***, s. 59, 65.

35- Tuncer Baykara, " 93 Harbinden Önce ve Sonra Anadolu ", ***Aynı eser***, s. 168.

Buna karşılık, askerlik bedeli sayesinde savaşlara iştirak etmekten muaf tutulan gayr-i müslim ahâlî, bir taraftan ülke ekonomisini tamamen kontrolleri altına alırken, diğer taraftan nüfûs itibarıyla daha fazla artmışlardır. Gayr-i müslimlerin lehine ortaya çıkan bu durum Anadolu'ya yönelik göç hareketleri ile bir ölçüde dengelenebildi.

C- Göç:

Canik Sancağı'nın nüfûsunu etkileyen faktörlerden birisi de göç olgusudur. XIX. yüzyıl boyunca ve XX. yüzyılın ilk çeyreğinde Osmanlı Devleti büyük bir göç sorunuyla karşı karşıya kaldı. Samsun tarihinde de göç hadisesinin önemli bir yeri vardır.

XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde Samsun ve havalisinde Osmanlı bürokratlarının *"ev göçü"* olarak isimlendirdikleri iç göç hareketleri söz konusudur. Ev göçünün en önemli sebeplerinden birisi taşrada devlet otoritesinin sarsılması ve kamunun asayişinin temin edilemeyişi idi. Bu nedenle halk güvenlik açısından kırsal alandan daha iyi bir durumda bulunan şehirlere gitmeyi tercih etti. Bu tür göçler, özellikle halkının vergiden muaf tutulduğu İstanbul'a yönelikti. Karadeniz bölgesinden de ev göçleri olmuştur. Örneğin, Musa adlı bir gemici Trabzon'dan 600'ü aşkın kişiyi ev göçü için gemisine bindirip Karadeniz Ereğlisi'ne çıkardı[36]. Devlet, ekonomisinin temeli tarıma dayanması dolayısıyla çiftçilerin çiftini çubuğunu terk ederek şehirlere göç etmesini uygun karşılamıyordu. Askerî ve cezaî tedbirlerle köyden kasaba ve şehire yönelik göç hareketlerini önlemeye çalışıyordu. H.1243 (1827- 1828) tarihinde, Samsun kadılığına gönderilen bir hükümde, meskûn ahâlînin tezkiresiz olarak yerini yurdunu terk edemeyeceği, şehirlerde işi olanlara *mürûr tezkiresi* verileceği ve ev göçünün öteden beri olageldiği üzere yasak olduğu belirtiliyordu[37]. Bu çeşit yasaklamalara rağmen köyden şehire, kasabadan kasabaya veya şehire yönelik iç göç (ev göçü) önlenemedi. Samsun ve hinterlandı Doğu Karadeniz ve Orta Anadolu'dan göçmen akınına maruz kaldı. Söz konusu iç göçler ve sair sebepler nedeniyle 1320 tarihli *Trabzon Vilâyet Salnâmesi*'nde de ifade edildiği üzere Samsun halkının büyük bir kısmı Trabzon, Kayseri, Sivas ve Ankara ahâlîsinden meydana gelmişti.

Doğu Karadeniz bölgesinde tarıma elverişli toprakların az olması sebebiyle geçimini temin edemeyenler çiftini çubuğunu terk ederek başta Samsun olmak üzere Anadolu'nun diğer şehirlerine gidip yerleşiyorlardı. Hattâ, Kafkasya, Kırım, Romanya ve Bulgaristan'a giderek oralarda rencberlik ve esnaflık yapmak suretiyle geçimlerini temin etmeye çalışıyorlardı. Kafkasya'ya gidenler tütün ziraatiyle, Romanya ve Güney

---

[36] XVIII. yüzyıldaki iç göçler hakkında fazla bilgi için Bkz. Yücel Özkaya, " Osmanlı İmparatorluğunda XVIII. Yüzyılda Göç Sorunu, ***Tarih Araştırmaları Dergisi***, Ankara 1982, C. XV, Sayı. 25, s. 171- 210.

[37]- Mehmet Beşirli, ***Aynı eser***, s. 186- 188, 192- 194.

Rusya'ya gidenler ticaretle meşgul oldular[38]. İç Anadolu'dan da Samsun yöresine göç edenler oldu. Özellikle, Samsun limanının önem kazanması ve ticaret hacminin artması sonucu Samsun'da ekonomik faaliyetler canlandı. Buna karşılık, Orta Anadolu'da klasik dönemde ticarî ve ekonomik açıdan canlı olan şehirlerin önemini kaybettiğini tesbit ediyoruz. Bu nedenle, Orta Anadolu'da işsiz kalanlar iş bulmak veya iş kurmak amacıyla liman kentlerine gittiler. Orta Anadolu'da geçimini temin edemeyenlerden bir kısmı Samsun'a yerleşmeyi tercih etmiş olmalıdır. Söz konusu göçlerle ilgili istatistikler tutulmamıştır. Ancak, Samsun'a ait *Şer'i Sicil*ler bu konuda bize bir fikir vermektedir.

Söz konusu sicillerdeki tereke kayıtlarından anlaşıldığına göre, Samsun şehrinde ve Samsun'un merkez köylerinde esnaflık, sanatkârlık ve ticaret gibi işlerle meşgûl olanların bir kısmı sair şehir kasaba ve köylerden gelmiştir. Göçmenlerin geldikleri yerler tesbitlerimize göre şunlardır: Ahıska, Amasya, Ankara, Arabgir, Artvin, Aybastı, Bafra, Bayburt, Bodrum, Buhara, Diyarbekir, Elbistan, Erzurum, Giresun, Gümüşhâne, Gürün, Hemşin, İstanbul, İskilip, İspir, Karahisar-ı Şarkî, Kastamonu, Kayseri, Konya, Kefe, Merzifon, Nevşehir, Of, Perşembe, Polathâne, Rize, Rumeli kazası, Sivas, Tirebolu, Tokat, Tòsya, Trabzon, Ürgüp, Yozgat[39].

H.1200- 1255 tarihli *Samsun Şer'iyye Sicili*'nde bu kayıtlar çok az iken H.1267-1275 tarihli sicilde biraz daha artmaktadır. Söz konusu kayıtlara çoğunlukla H.1274-1277 ve H.1285- 1286 tarihli sicillerde rastlıyoruz. Bu ise bizde söz konusu göçlerin XIX. yüzyılın ikinci yarısında yoğunlaştığı düşüncesini uyandırıyor. Sicillerde, bunların Samsun'a yerleşim tarihleri yazılı değildir. Bununla beraber Sicillerde mevcut birkaç kayda istinaden fikir edinmek imkân dahilindedir. Örneğin, İstanbul'lu Yemişçi Mehmed, 1840 yılında Samsun'a yerleşerek ticaretle meşgul olmuştur. Bir başka kayda göre de aslen Trabzon'lu olup 1840'lı yıllarda Ökse kazasının Güllü köyüne yerleşen Ahmed ticaretle meşgul idi[40].

Samsun'a gelenlerin büyük bir kısmı şehirde veya merkez köylerde mekân tuttu. Çoğu ticaretle meşgul idi. Bazıları ise sanatkârlık ve esnaflıkla iştigal ediyorlardı. Bir kısmı da *Rüsûmat Gümrüğü Kolcusu* gibi memuriyetlere girmişti. Hemşehrilerinin iş yerlerinde çalışanlar da vardı. Örneğin Kayseri'li bir gayr-i müslim, hemşehrisi bir bezirganın iş yerinde çalışıyordu[41]. Hizmetçi olarak konaklara girenler de vardı[42].

38- ***Trabzon Vilâyet Salnâmesi 1320***, s. 101, 223- 224.

39- Mehmed Beşirli, ***Aynı eser***, Osman Keskiner, ***Aynı eser***, Mehmet Coşkun, ***H. 1285-1286 (M. 1868- 1869) Tarihli Samsun Şer'iyye Sicil Defteri***, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun 1990.

40- Osman Keskiner, ***Aynı eser***, s. 1033, 1132.

41- M. Emin Yolalıcı, ***Aynı eser***.

42- Osman Keskiner, ***Aynı eser***, s. 216.

Aynı dönemde, Samsun'dan Anadolu'nun çeşitli yerleşim birimlerine ve Kafkaslar'a yönelik göç hareketleri de meydana geldi. 1830'da Samsun'dan İstanbul'a göçerek Zincirlikapı mahallesinde mekân tutan kişiyi, Bafra'dan Aybastı'ya ailesi ile birlikte göç eden Emine'yi ve Samsun Meğde Mahallesi'nden Ordu Ulubey'e göç edip yerleşen Selim'i örnek olarak verebiliriz[43]. 1900'lü yıllarda Samsun merkez köyler ahâlîsinden birçok kişi Rusya'ya giderek ziraatle meşgul oldu[44].

1860'lı yıllarda Trabzon, Gümüşhâne ve Sinop sahilinde meskûn Osmanlı tebaası bazı gayr-i müslim grupların iktisadî ve içtimaî sebeplerden dolayı Kafkaslar'a göç ettikleri bilinmektedir. Rusya'nın konsolos ve Ortodoks papazlar vasıtasıyla Kuzey Anadolu'da yaptığı propagandalarla işsiz güçsüz Ermeni ve Rumları Kafkaslar'da Müslüman toplulukların çıkarıldıkları bölgelere yerleştirilmesi yönünde teşvikleri oldu. Bu teşvik ve tahrikler sonucu Ermeni ve Rum cemaatine mensup bazı şahıslar göç etmeye karar verdiler. Rusya'nın bu konudaki diplomatik teşebbüsleri sonucu, Bâbıalî bunların ülkeyi terk etmelerine izin verdi. Bunun yanı sıra göç sebeplerini ortadan kaldırmaya çalıştı. Alınan izin üzerine Rum ve Ermeni göçmenler Yunanistan'a ait vapurlarla Kafkaslar'ın Karadeniz sahillerine taşındılar. Bunlar, Rus idaresince Kafkaslar'da tarıma elverişli olmayan kıraç arâzîye yerleştirildiler. Ancak, Kafkasya'ya göç edenler aradıkları huzur ve ekonomik rahatlığı bulamadıkları gibi daha büyük sıkıntılarla karşılaşınca Anadolu'ya geri dönmeye çalıştılar. Bu gibilerin Anadolu'ya geri dönüşlerini kabullenen Bâbıalî geri dönüş masraflarını da üstlendi. 1869'da geri dönenler, önceden terk etmiş oldukları Selamelik, Örencik, Boyalı, Azay, Muğamlı, Kızılgöl ve Eldavud köylerine yerleştirildiler. Ayrıca, Kafkasya'ya hareketten önce komşularına satmış oldukları gayr-i menkûllerin kendilerine iâde edilmesi devlet tarafından sağlandı. Bunların ziraî işlerine komşuları yardımcı oldu ve ilk hasadı elde edinceye kadar zarurî ihtiyaçları karşılandı[45].

Rusya, 1859 yılında Şeyh Şamil'in esir düşmesi sonucu Kırım ve Kafkasya'daki Türk ve Müslüman topluluklar üzerindeki dinî ve siyasî baskılarını artırdı. Bunun üzerine, Kırım ve Kafkas toplulukları hür olmak, can, mal ve ırz güvenliklerini teminat altına alabilmek amacıyla Türk hakimiyetindeki topraklara göç etmeyi tercih ettiler. Kırım Savaşı ile başlayan Kafkas göçleri 1855- 1865 arasında yoğunlaştı. 1866- 1876 arası münferit olarak devam eden Kafkas göçleri Doksanüç Savaşı'nı müteakip tekrar kitlesel hale dönüştü. Göçmenlerin iskân edildiği yerlerden birisi de Canik sancağı topraklarıdır. Samsun, karayoluyla Anadolu'nun iç kesimlerine bağlanması ve iskâna elverişli sahaların bulunması sebebiyle özellikle Anadolu'da yerleşmek isteyenlerin uğrak noktası oldu. 1859- 1876 arasında Samsun'a deniz vasıtaları ile Kırım ve

---

43- Osman Keskiner, *Aynı eser*, s. 1000, 1043.
44- *Trabzon Vilâyet Salnâmesi 1320*, 101, 223- 224.
45- *Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İrade- Hariciye*, Nr. 13998.

Kafkasya'dan göçmen geldi. Bu göçler sonucu 10.000 nüfûslu Samsun 45.000'i aştı. İtalya'nın Samsun konsolosu ise 1864 yılında kasabada 42.000 göçmenin bulunduğunu belirtmektedir[46]. Samsun'da biriken göçmenlerin 1/4'i bulaşıcı hastalıklar sebebiyle telef oldu. Hayatta kalmayı başarabilenlerin bir kısmı Orta Anadolu'ya sevk edilirken, diğerleri de Canik sancağı dahilinde Terme, Akçay ve Çarşamba'nın köylerine yerleştirildiler.

1877- 1878 Osmanlı- Rus Savaşı ile birlikte Sohum'dan gelen 60.000'i aşkın Abaza göçmeni başta Çarşamba ve Bafra kazaları olmak üzere Trabzon vilâyetinin iskâna elverişli yerlerine yerleştirildiler. Öte yandan, Rus hakimiyetine terk edilen Batum, Çürüksu ve Acara bölgesinden de Samsun'a büyük oranda göçmen geldi. Bunlar, sancak dahilinde iskâna elverişli olarak tesbit edilen 50.000 dönüm hâlî (boş) arâzîye yerleştirilmeye çalışıldı. Ayrıca, Samsun iskelesi vasıtasıyla Elazığ'a 1.500 hâne Kafkas göçmeni sevk edildi[47]. 1877- 1878 Savaşı esnasında, Varna'dan da Samsun'a göçmen sevk edildi. Bu yolla Samsun'a çıkarılan takribî 50.000 göçmenin bir kısmı sancak dahilinde yerleştirilirken, diğerleri karayolu ile Orta Anadolu'ya sevk ve iskân edildiler[48]. Balkan Savaşı'nı müteakip Anadolu'ya sığınan göçmenlerin bir kısmının da sancak dahilinde iskân edildikleri bilinmektedir[49].

Birinci Dünya Savaşı esnasında Ruslar, Trabzon, Erzurum ve havalisini işgal etmişlerdi. İşgal sahasındaki halkın büyük bir kısmı yerini yurdunu terk ederek düşmana esir düşmemek, ırz ve namusunu muhafaza etmek endişesiyle henüz işgale maruz kalmamış Türk topraklarına iltica ettiler. Acara, Artvin, Trabzon ahâlîsi Giresun, Ordu ve Samsun'a ilticâ etti. Hattâ, Samsun yolu ile İstanbul'a kadar gidenler de oldu. Aralık 1916 tarihinde Canik sancağı sınırları içerisinde 85.000'i mütecâviz mülteci birikti. İleriki tarihlerde gelen mülteciler şehir dahilinde yerleştirilemeyince Sinop'a sevk edildiler. Bu sayı ileriki yıllarda daha da artacaktır. Mülteciler, savaş sonrası ocaklarına dönmeye başladılar. 11 Mayıs 1920 tarihi itibarıyla ülke dahilinde geri dönen mülteci sayısı 30.000'dir. Aynı tarihte Canik sancağında 116.000'i aşkın mülteci bulunuyordu[50]. Söz konusu mültecilerin bir kısmı yurtlarına ve ocaklarına dönmeyerek Canik sancağı dahilinde yerleşmeyi tercih etmiştir.

46- Sevgi Aktüre, ***XIX. Yüzyıl Sonunda Anadolu Kenti Mekansal Yapı Çözümlemesi***, Ankara 1981, s. 101- 102.

47 Nedim İpek, " Kafkaslar'dan Anadolu'ya Göçler (1878- 1900), ***Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Samsun 1991, Sayı. 6, s. 109, 111, 115.

48 Nedim İpek, ***Aynı eser***, s. 37- 38.

49 Bu göçler hakkında geniş bigi için Bkz. Ahmet Halaçoğlu, ***Balkan Harbi Sırasında Rumeli'den Türk Göçleri (1912- 1913)***, Ankara 1994.

50 Nedim İpek, " Birinci Dünya Savaşı Esnasında Karadeniz ve Doğu- Anadolu'da Cereyan Eden Göçler ", ***19 Mayıs ve Millî Mücadelede Samsun Sempozyumu Bildiriler, 16- 20 Mayıs 1994***, Samsun 1994, s. 63, 100.

Yukarıda açıkladığımız gelişmeler sonrası Canik sancağında büyük bir nüfûs hareketinin oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu hareketler sonucu bölgedeki etnik unsurların birbirine olan oranları değişmiş olmakla birlikte 1918 yılında sancak dahilindeki nüfûsun ezici çoğunluğunu Türkler oluşturmaktaydı. Halbuki Yunanistan ve müttefikleri Batum- Sinop arasında kalan Karadeniz bölgesinde yapay bir Rum devleti oluşturmak amacındaydılar. Bunun için bölgenin nüfûs dengelerinin değiştirilmesi gerekiyordu. Bu amaçla, Rum çeteleri vasıtasıyla sancaktaki Türkler ya katledildi veya bir başka yere göç etmeye zorlandı. Ayrıca, Mütareke döneminde Kafkaslar'dan getirilen 30.000 " *kolonist* " Rum, Canik sancağı dahiline iskân edilmeye çalışıldı[51]. Bu faaliyetlere rağmen Rumlar sancak dahilinde çoğunluğu ele geçiremediler.

Eylül 1922'de Anadolu ve Doğu Trakya'da Yunan işgali sona erince Anadolu yeni bir kitlesel göç hareketine sahne oldu. Bu dönemde, Anadolu'daki Rumlar Türkiye'yi terk etmeye başladılar. Bu göç hareketi süresince Samsun- Trabzon kıyı şeridinde 30.000'den fazla Rum toplandı. Bunlar Yunan vapurları ile Yunanistan'a nakledildiler. 1922 yılının sonuna dek takriben 1.000.000 Rum Türkiye'yi terk etti. 30 Ocak 1923 tarihli Türk- Yunan Nüfûs Mübadelesi'ne ilişkin imzâ edilen Sözleşme ve Protokol kararları gereğince Yunanistan'daki Türkler (Batı Trakya'dakiler hariç) Anadolu'ya göç edeceklerdi. Türk mübadil göçmenlerin yerleştirildikleri sahalardan birisi de Samsun mıntıkasıdır. Samsun ve havalisine Drama ve Kavala ahâlîsinden takriben 30.000 mübadilin yerleştirilmesi plânlandı[52].

SONUÇ :

Bir devletin veya bölgenin nüfûsu sayı bakımından sürekli değişim içindedir. Değişimin yönü ve hızı bakımından devletten devlete, bölgeden bölgeye veya aynı bölgede değişik tarihlerde farklılıklar vardır. Nüfûstaki sayısal değişim ve değişimin hızı bazı etkenlere bağlıdır. Bunların başlıcaları; refah ve gelişim düzeyi, sağlık koşulları, doğum- ölüm oranları, iklim, çevre koşulları, dinleri, savaş ve göçlerdir.

Bu faktörler çerçevesinde Canik sancağının nüfûsu ve nüfûsundaki değişkenlik incelendiğinde yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Samsun'un bulunduğu coğrafî konum nüfûsun sayısal değişimini temin eden en önemli etkendir. Çarşamba ve Bafra gibi verimli ovaların mevcudiyeti, Osmanlı dokuma sanayiinin önemli bir kısmının bulunduğu Amasya, Tokat ve Merzifon gibi yerlerin iskelesi konumunda oluşu ve Basra- Karadeniz ticaret yolu üzerinde yer alması bölgenin gelişimini etkilemiştir.

51- Mesut Çapa, ***Pontus Meselesi Trabzon ve Giresun'da Millî Mücadele***, Ankara 1993, s. 11.

52- Kemâl Arı, ***Büyük Mübadele Türkiye'ye Zorunlu Göç (1923- 1925)***, İstanbul 1995, s. 7-9, 52- 53, 113.

Ticaret yolunun ve Osmanlı dokuma sanayiinin önemini yitirmesi sonucu Samsun'daki ekonomik faaliyet zayıflamıştır. Bu ise Canik'teki nüfûs artış hızının azalmasına sebebiyet vermiştir. Osmanlı, Avrupa'nın pazarı konumuna dönüştükten sonra liman kentlerindeki ekonomik faaliyetler de artmıştı. Bir liman kenti olan Samsun'da da bu özellikleri tesbit ediyoruz.

Samsun'da ekonomik faaliyetler artınca hızla bölgenin alt yatırımına yönelinecektir. Bu faaliyetler sonucu, Samsun 1880'de çağdaş bir iskeleye kavuşmuş, 1890'lı yıllarda nisbeten düzgün yollarla kazalarına ve Orta- Anadolu'ya bağlanmıştı. Bu ise şehirdeki ekonomik canlanmayı artırmıştır. Bununla birlikte Ankara- Sivas demiryolu bağlantısı kurulunca, Samsun'a sevk edilen ziraî ürünlerin büyük bir kısmı demiryolu vasıtasıyla batıya sevk edilmeye başlanmıştı. Bu nedenle Sivas ile Samsun'un bir demiryolu hattı ile birleştirilmesi plânlandı. Ancak, Rusya, menfaatine uygun olmayan bu projenin hayata geçirilmesine engel oldu.

Samsun ve havalisi XV. yüzyıl ile XX. yüzyıl arasında yukarıda ifade ettiğimiz ekonomik gidişe parelel büyük nüfûs dalgalanmaları ile karşı karşıya kalmıştır. Ekonomik canlılığın azaldığı ve asayişin bozulduğu dönemde Samsun'dan başta İstanbul olmak üzere diğer şehirlere yönelik bir göç hareketi ortaya çıkmıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarısında bölgenin ekonomisi eskisiyle kıyas edilemeyecek bir derecede canlanınca, Orta- Anadolu'dan ve Doğu Karadeniz'den Samsun'a yoğun bir göç trafiği oluşmuştur. Özellikle, Orta- Anadolu'da ticaretle meşgul olan gayr-i müslimler göç kervanına katılmışlardır.

Bu durum Canik sancağındaki nüfûsun yapısını değiştirmiştir. Bölgede gayr-i müslim nüfûs artmıştır. Dengenin bozulmasının bir diğer sebebi de askere alma sistemidir. Gayr-i müslim reaya, cizye veya askerlik bedeli vermek suretiyle askere gitmez iken, Anadolu Türkler'i istisnasız silah altına alınıyordu. Dolayısıyla Canik sancağı dahilindeki Türkler de askere alınmışlardır. 1768- 1922 tarihleri arasında meydana gelen savaşlarda Canik bölgesinden toplanan askerler daha ziyade Kafkas ve Doğu cephelerinde savaşmışlardır. Cepheye gidenlerin çoğu geri dönememiştir. Alî Paşa'nın deyimiyle Türkler, cizyeyi kanları ile ödemişlerdir. Ortaya çıkan dengesizlik, Kafkas ve Rumeli göçmenlerinin sancak dahiline iskân edilmesi ile giderilmeye çalışılmıştır.

Mondros Mütarekesi'ni müteakip Yunanlılar, Batum- Sinop sahil şeridinde bir Rum devleti kurmayı plânladılar. Bunu gerçekleştirmek için bölgenin nüfûs yapısını değiştirmeleri gerekiyordu. Aksi takdirde azınlık olan Rumlar'ın bir devlet oluşturmaları imkânı yoktu. Bu nedenle dışarıdan bölgeye "*Rum kolonistleri*" getirildi. Böylece, Rumlar çoğunluk hale getirilmeye çalışıldı. Fakat, herhangi bir başarı elde edilemedi. Lozan'da imza edilen mukavele ve protokollerle Anadolu'daki Rumlar ile Yunanistan'daki Türkler mübadele edildi. Mübadil Türkler'den bir kısmı da Samsun ve

havalisine yerleştirildi. Cumhuriyetin ilânından önce Merkez, Çarşamba, Terme, Bafra, Havza ve Vezirköprü kazalarından teşkil edilen Canik (Samsun) vilâyetinin 1927 yılındaki nüfûsu *Devlet Salnamesi*ne göre 273.283'dür.

RUH SAĞLIĞI BOZULMUŞ KİŞİLERİN BAZI ÖZELLİKLERİ

Mehmet E.SARDOĞAN[x]

GİRİŞ

Dünyamızda her şey hızla gelişmekte ve yaşam koşulları da gitgide daha karmaşık hale gelmektedir. Diğer toplumlarda gözlendiği gibi toplumumuzda da bir çok değişiklikler kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu hızlı endüstriyel ve teknolojik gelişmelerin doğal bir sonucu olarak bir yandan sanayileşme, değişen değer yargıları ve ahlâk kurallarının yarattığı karmaşa, köylerden kentlere hızla devam eden göç ve bunun bir doğurgusu olan düzensiz kentleşme ve diğer yandan ekonomik bunalımlar gibi sosyo-ekonomik kaynaklı nedenler günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir.[1]

Aynı zamanda değişen çalışma şartları, davranış ve tutumlar, zaman kavramı, kısacası günlük hayatın en küçük ayrıntısına kadar her şeyi köklü bir değişime uğratmıştır.[2]

Bu sosyo-kültürel değişim süreci içinde insan dünyası bu büyük değişim sorunlarının ağırlığı altında ezilip gitmektedir. Hatta, bu nedenle içinde bulunduğumuz bu çağ "Bunalım Çağı" olarak da adlandırılmaktadır.[3]

İnsanın biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlık olduğu gözönüne alınacak olursa bireyin bu koşullar içinde sağlıklı yaşaması, bedensel ve sosyal yönden olduğu kadar ruh sağlığı bakımından da bir uyum içinde bulunmasını gerektirmektedir.[4]

İnsanın uyumu bozulduğunda ruh sağlığı da bozulmuş olmaktadır.[5] Bu nedenle yaşamın her döneminde insanın ruh sağlığının bozulma riski çok yüksektir.[6]

---

[x] Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi.

[1] Gülden Bilâl, *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi*, (Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1984), s.1.

[2] Nabi Avcı, *Kitle Kültürü ve Enformatik Cehalet*, (Ankara: Rehber Yayıncılık,1990),s.72.

[3] Bozkurt Güvenç, *Sosyal ve Kültürel Değişme*, H.Ü.Yayınları (Ankara: Cihan Matbaası,1976',s.7.

[4] Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı*, 2.Baskı (Ankara: T.İş Bankası Kültür Yayınları,1985), s.119.

[5] Rasim Adasal, *Medikal Psikoloji*, (İstanbul: Minnetoğlu Yayınları,1977), s.1089.

[6] Yadigâr Kılıççı, Okulda Ruh Sağlığı, (Ankara: Şafak Ofset, Tipo Matbaacılık,1989), s.13.

Onun için insan hızlı toplumsal değişmelerin kaçınılmaz olduğu bu çağda yine bu çağın yarattığı sorunlar içinde uyum gücünü geliştirici ve ruh sağlığını koruyucu önlemlere ihtiyaç duymaktadır.[7]

Ruh sağlığı alanındaki önleyici ve koruyucu faaliyetler ise, ruh sağlığının bozulmasından sonra yapılabilecek yardımlardan daha önemlidir.[8]

Kişinin bu koruyucu önlemlere karşı duyduğu ihtiyaç ise toplumsal kurumların ruh sağlığı yönünden üzerlerine düşen görevi yapmaları ile sağlanabilmektedir.[9] Ayrıca bu kurumların toplumun her kesimine yayılması da gerekmektedir.[10]

Onun içindir ki, ruh sağlığı uygulamaları sadece hastane ve kliniklerde ruh sağlığı bozulmuş kişilerin tedavilerine yönelik olmamalıdır.[11]

Buradan hareketle ruh sağlığını koruyucu faaliyetler içinde bulunması gereken toplumsal kurumların belki de en önemlisi "Eğitim kurumları" ve eğitim alanında yapılan çalışmalardır.[12]

Özellikle orta ve Yüksek öğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrenciler ele alınacak olursa onlara verilecek olan yardımlar daha da önemli bir hale gelmektedir.[13]

Çünkü, çocuklukla erişkinlik arasında tanımladığımız bu gençlik dönemi tabiatı gereği beraberinde kişisel, ailesel, toplumsal, eğitsel ve mesleki bir takım problemleri de doğurmaktadır. Bu problemlere zamanında müdahale edilemediği takdirde ileride kişinin ruh sağlığını tehdit eden bir takım olumsuzluklar meydana gelebilmektedir.[14]

Bütün bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve bireye ruh sağlığını koruyucu ve uyum gücünü geliştirici yardımlar verebilmek için eğitim ortamında yapılan çalışmalar ve uygulamalar psikolojik danışma ve rehberlik alanında toplanmaktadır.

Psikolojik danışma hizmetlerinin amacı ise ruh sağlığının bir göstergesi olan kişinin kendini gerçekleştirmesine yardım etmek olduğuna göre; eğitim ortamında bulunan bireyin genel olarak kişisel, mesleki ve

---

[7]*Aynı*, s.13.
[8]İbrahim N. Özgür, *Çocuk ve Gencin Ruh Sağlığı*, (İstanbul: Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi, 1976), s.13.
[9]Kılıççı, *Ön.Ver.*, s.16.
[10]Kurban Özuğurlu, Özcan Köknel, Gülten A. Bahadır, *Davranış Bilimleri (Ruhbilim)*, (İstanbul: Bayrak Matbaacılık, 1989),, ss.220-222.
[11]*Özgür*, Ön.Ver., s.13.
[12]Kılıççı, *Ön.Ver.*, s.16.
[13]Özuğurlu, Köknel, Bahadır, *Ön. Ver.*, s.223.
[14]Yörükoğlu, *Ön. Ver.*, s.3.

eğitsel problemleri hakkında kendine en uygun ve gerçekçi bir çözüm bulmasına yardım eden psikolojik danışma'nın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.[15]

Sonuç olarak, kişi için büyük bir öneme sahip ruh sağlığı konusuna bir kez daha dikkat çekilmek istenmiş, bu yüzden böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

Problem

Bu araştırmada ruh sağlığı bozulmuş kişilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslek, ailenin ekonomik durumu, genellikle oturulan yer, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, önceden geçirilen önemli hastalık ve üzücü olay, iç ki alışkanlığı, anne-baba öğrenim düzeyi ve mesleği, ailedeki mevcut ruh hastaları ve anne-baba tutumu gibi değişkenlerle ruh sağlığı bozuklukları arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ruh sağlığı bozuklukları ile cinsiyet ve yaş arasında önemli bir ilişki var mıdır?

2. Ruh sağlığı bozuklukları ile öğrenim düzeyi, meslek, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, önceden geçirilen önemli hastalık ve üzücü olay, içki alışkanlığı ve genellikle oturulan yer arasında önemli bir ilişki var mıdır?

3. Ruh sağlığı bozuklukları ile ailenin ekonomik düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve mesleği, ailedeki mevcut ruh hastaları ve anne-baba tutumu arasında önemli bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini, 1991 yılında Samsun Ruh Hastalıkları Hastane'sinde gerek yatarak, gerekse ayakta tedavi gören ruh sağlığı bozulmuş kişiler oluşturmaktadır. Örneklem, seçkisiz (random) yöntemi ile belirlenmiş olup 1991 yılının Mayıs, Haziran ve Temmuz aylarında gerek yatarak, gerekse ayakta tedavi gören ruh sağlığı bozulmuş 1600 kişiden, kendileri ile sözel iletişim kurulabilen 300 kişi oluşturmaktadır.

---

[15]Selçuk Kantarcıoğlu, *Rehberlik*, (Ankara: Çam Matbaacılık, 1974), s.41.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli bilgiler doğrudan doğruya örnekleme giren hastaların kendilerinden toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ruh sağlı bozuklukları hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Toplama Mülâkat Formu" kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, meslek, ailenin ekonomik durumu, genellikle oturulan yer, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama daha önce geçirilen önemli hastalık ve üzücü olay, içki alışkanlığı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği ve anne-baba tutumu gibi bağımsız değişkenlerle ilgili, örnekleme giren bireyler hakkında veri toplamaya yönelik sorular bulunmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, Samsun Ruh hastalıkları Hastanesi'nde tedavi görmekte olan ruh sağlığı bozulmuş kişilerden Kişisel Bilgi Toplama Mülâkat Formu uygulaması yolu ile alınan cevapları ve bunların istatistiksel olarak incelenmesini kapsamaktadır. Elde edilen bulgular, alt problemlerde verilen sıra ile sunulmuş ve her alt problem için gerekli sayısal veriler X^2 (Chis Quare) Kay Kare testi tekniği kullanılarak test edilmiştir.[16]

1. Bu araştırmada, cinsiyet ile ruh sağlığı bozuklukları arasında .05 önemlilik düzeyinde önemli bir ilişki olduğu ve ruh sağlığı bozukluklarının erkeklere göre kadınlarda daha fazla görüldüğü saptanmıştır.

Ruh sağlığı bozukluklarının cinsiyete göre dağılımı hakkında elde edilen sayısal bilgiler TABLO-1'de verilmiştir. Tablo-1'de verilen gruplar arasındaki farkların önemli olup olmadığını incelemek üzere X^2 testi uygulanmış olup sonuç ($P < .001$ $X^2=31.642$ $Sd=5$) olarak hesaplanmıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar,ülkemizde ve dış ülkelerde duygulanım bozukluklarında oran olarak,iki kadın hastaya bir erkek hastanın düştüğünü ortaya koymuştur. Genel olarak kadının toplumdaki yeri ve değerinin, onu olumsuzluklara karşı daha duyarlı duruma getirmesi ruh sağlığı bozukluklarının kadınlarda daha fazla görülmesine neden olmaktadır.[17] Günümüzde yaşamın getirdiği ağır şartlar içinde bulunan kadın duygularını, düşüncelerini çevresiyle bazen hiç paylaşamamakta bazen de sınırlı olarak paylaşabilmekte, daha çok da tepki vermeden,bu duygularını bastırarak susma yolunu tercih etmektedir. Bu ve benzeri sebepler kadını, ruh sağlığını bozucu etkenler karşısında daha direçsiz bir duruma getirmektedir.

---

[16]N.Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (Ankara: Bilim Yay., 1986), s.255.
[17]Ö.Köknel, , *Genel ve Klinik Psikiyatri*, (İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi, 1989), s.155.

TABLO-1

Ruh Sağlığı Bozukluklarının
Cinsiyete Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	Erkek		Kadın		Toplam
	n	%	n	%	n
Organik Akıl Bozukluğu	5	42	7	58	12
Şizofreni	28	78	8	22	36
Duygulanım Bozukluğu	48	42	66	58	114
Anksiyete Bozukluğu	11	50	11	50	22
Somatoform Bozukluğu	12	20	47	80	59
Kişilik Bozukluğu	7	58	5	42	12
TOPLAM	111	43	144	57	255*

* Psikoaktif madde kullanım bozuklukları, paranoid bozukluk ve başka yerde sınıflanmamış bozukluk grubunda bulunanların sayısı yeterli olmadığından analiz dışı bırakılmıştır.

Buna karşılık erkek de,yaşam içinde kadınla hemen hemen aynı şartları paylaşmakta ancak erkek cinsiyeti gereği çevre ile daha daha fazla iletişim kurabilmekte, olaylar karşısında tepkilerini daha rahat verebilmekte, duygu ve düşüncelerini bastırmadan daha net olarak ifade edebilmektedir. Bu da erkeği kadına oranla ruh sağlığını bozucu etkenlere karşı daha dirençli hale getirmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, ruh sağlığı bozuklukları ile yaş arasında .05 önemlilik düzeyinde önemli bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

2. Ruh sağlığı bozuklukları ile medeni durum, çocuk sahibi olup olmama ve içki alışkanlığı arasında .05 önemlilik düzeyinde önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ruh sağlığı bozukluklarının evli olan bireylerde bekârlara göre; çocuk sahibi olan bireylerde çocuk sahibi olmayan bireylere göre; içki alışkanlığı olan bireylerde içki alışkanlığı olmayan bireylere göre daha fazla görüldüğü saptanmıştır.

Ruh sağlığı bozukluklarının medeni durum, çocuk sahibi olup olmama ve içki alışkanlığı gibi değişkenlere göre dağılımı hakkında elde edilen sayısal bilgiler TABLO-2, 3 ve 4'de verilmiştir. Tablo- 2, 3 ve 4'de verilen gruplar arasındaki farkların önemli olup olmadığını incelemek üzere X^2 testi uygulanmıştır. Sonuç, medeni durum için ($P < .05$, $X^2=15.652$, Sd=7), çocuk sahibi olup olmama için ($P < .05$, $X^2=10.662$,

Sd=4) ve içki kullanma alışkanlığı için (P <.05, X^2=15.645, Sd=7) olarak hesaplanmıştır.

Özuğurlu (1990), evlilik olayını % 80 kaygı kaynağı olarak belirtmektedir.[18]

Evlilik , hangi yaşta olursa olsun, insanlarda daha çok sorumluluk almayı, sosyal ve ekonomik sorunlarla daha fazla iç içe olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu durum diğer etkenlerle de birleşerek evli olan bireylerde ruh sağlığı bozukluklarının daha fazla görülmesine neden olabilmektedir.

Çocuk sahibi olup olmama açısından olaya bakıldığında bir insan anne ya da baba olduktan sonra gerek kendini algılayış biçimi ve gerekse toplum içindeki yeri önemli değişikliklere uğramaktadır. Çocuğun doğduğu andan başlayarak belli olgunluğa erişene kadar anne-baba hem çocuğun gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunlar, hem de çevresel şartlardan ileri gelen bir takım sorunlarla karşılaşmaktadırlar.[19]

TABLO-2

Ruh Sağlığı Bozukluklarının
Medeni Duruma Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	Evlenmiş (Evli,dul,boş.)		Bekâr		Toplam
	n	%	n	%	n
Organik Akıl Bozukluğu	7	58	5	42	12
Psioaktif Mad.Kul.Bozuk.	17	77	5	23	22
Şizofreni	20	56	16	44	36
Başka Yerde Sınıf. Boz.	11	69	5	31	16
Duygulanım Bozukluğu	95	83	19	17	114
Anksiyete Bozukluğu	16	72	6	28	22
Somatoform Bozukluğu	46	78	13	22	59
Kişilik Bozukluğu	7	58	5	42	12
TOPLAM	219*	75	74	25	293**

* 13 adet dul ve boşanmış evlenmiş grubunda gösterilmiştir.

** Paranoid bozukluk grubunda bulunanların sayısı yeterli olmadığından test dışında bırakılmıştır.

[18]K.Özuğurlu, *Evlilik Raporu*, (İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası, 1990), s.76.
[19] E. Geçtan, *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, (Ankara: Maya Matbaacılık, 1981), s.102.

TABLO-3

Ruh Sağlığı Bozukluklarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	Çocuk Var		Çocuk Yok		Toplam
	n	%	n	%	n
Psikoaktif Mad.Kul. Boz.	15	75	5	25	20*
Şizofreni	15	75	5	25	20*
Duygulanım Bozukluğu	87	92	8	8	95*
Anksiyete Bozukluğu	11	69	5	31	16*
Somatoform Bozukluğu	41	89	5	11	46*
TOPLAM	169	86	28	14	197**

* Psikoaktif madde kullanım bozuklukları, şizofreni, duygulanım bozukluğu, anksiyete bozukluğu ve somatoform bozukluğun daha önceki sayılarını tutmamasının sebebi 56 kişinin bekar oluşudur.

** Organik akıl bozukluğu ve paranoid bozukluk, başka yerde sınıflanmamış bozukluk, kişilik bozukluğu grubundakilerin sayıları yeterli olmadığı için analiz dışı tutulmuştur.

Gerçekten de çağımızda çocuk yetiştiren kimselerin bir yandan bu sorumluluğu duyarken bir yandan da bazı endişe ve tereddütleri yoğun biçimde yaşadıkları kabul edilmektedir. Bu durum her çocuk sahibi kişilerde ağır sayılamayacak ve genellikle de sosyo-ekonomik sıkıntılar sonucu oluşabilen türde ruhsal bozukluklara neden olabilmektedir.

İçki alışkanlığı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise alkolün; alkol zehirlenmesinden ve alkol yoksunluğundan başlayarak alkole bağlı bunama, alkole bağlı kıskançlık, alkole bağlı hayal görmeler gibi pek çok ruhsal bozukluğa neden olduğu belirtilmektedir.[20]

[20] A.Songar, *Psikiyatri*, (İstanbul: Geçit Kitabevi, 1977), ss.518-528.

TABLO-4

Ruh Sağlığı Bozuklarının İçki Kullanma Durumuna Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	Çeşitli Derecede İçki Kullanan*		İçki Kullanmayan		Toplam
	n	%	n	%	n
Organik Akıl Bozukluğu	7	58	5	42	12
Psikoaktif Mad. Kul. Boz.	16	73	6	27	22
Şizofreni	20	56	16	44	36
Başka Yerde Sınıf. Boz.	11	69	5	31	16
Duygulanım Bozukluğu	86	75	28	25	114
Anksiyete Bozukluğu	16	73	61	27	22
Somatoform Bozukluğu	52	88	7	12	59
Kişilik Bozukluğu	7	58	5	42	12
TOPLAM	215	73	78	27	293**

* İçki kullananlardan 9 kişi uyuşturucu da kullanmaktadır.

** Paranoid bozukluk grubunda bulunanların sayısı yeterli olmadığından analiz dışı bırakılmıştır.

Alkolün aşırı kullanımı önce kullanan kişi açısından bir takım sorunları beraberinde getirmektedir. Daha sonra kişinin ailevi sorunları ortaya çıkmakta, sonunda çevresiyle ilişkisi kopmaktadır. Bu durum kişiyi giderek sosyal yaşamdan koparmakta, böylece kişi ruhsal bozukluklara daha yatkın duruma gelmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ruh sağlığı bozuklukları ile öğrenim düzeyi, meslek, önceden geçirilen önemli hastalık ve üzücü olay, genellikle oturulan yer arasında .05 önemlilik düzeyinde önemli bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

3. Ruh sağlığı bozuklukları ile ailenin ekonomik düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve anne mesleği arasında .05 önemlilik düzeyinde önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ruh sağlığı bozukluklarının düşük gelirli ailelerde orta ve yüksek gelirli ailelere göre; anne öğrenim düzeyi düşük olanlarda, anne öğrenim düzeyi orta ve yüksek olanlara göre; anne mesleği ev hanımı, işçi ve esnaf olanlarda, anne mesleği memur ve serbest meslek sahibi olanlara göre daha fazla görüldüğü saptanmıştır.

Ruh sağlığı bozukluklarının ailenin ekonomik düzeyi, anne öğrenim düzeyi ve anne mesleği gibi değişkenlere göre dağılım hakkında elde

edilen sayısal bilgiler TABLO-5, 6 ve 7'de verilmiştir. Tablo-5, 6 ve 7'de verilen gruplar arasındaki farkların önemli olup olmadığını incelemek üzere X^2 testi uygulanmıştır. Sonuç, ailenin ekonomik düzeyi için ($P < .01$, $X^2=24.496$, Sd=10), anne öğrenim düzeyi için ($P < .001$, $X^2=24.134$, Sd=6), anne mesleği için ($P < .001$, $X^2=40.402$, Sd=7) olarak hesaplanmıştır.

Hollingshead ve Izedlich, tedavi kuruluşlarına başvuran hastalar arasında yaptıkları araştırmalarda duygulanım bozuklukları grubu içinde yer alan depresyonun gelir düzeyiyle bağlantılı olabileceğini ileri sürmüşlerdir.[21]

Nitekim gelir düzeyinin düşük olması sonucu kişinin temel ihtiyaçlarını daha karşılayamaması onun ruh sağlığını tehlikeye sokmaktadır. Ülkemizde gelir dağılımındaki dengesizlik, ağırlaşan diğer sosyal şartlarla birlikte kişiler üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Bu da hiç kuşkusuz insanın ruh sağlığının bozulmasında önemli bir etken olarak sayılabilmektedir.

TABLO-5

Ruh Sağlığı Bozukluklarının Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	500.000'den az 1 Milyon		1 Milyon 2 milyon		2 Milyon ve üzeri		Toplam
			n	%	n	%	n
Psikoaktif Mad. Kul. Boz.	12	54	5	23	5	23	22
Şizofreni	26	72	5	14	5	14	36
Başka Yerde Sınıf. Boz.	6	38	5	31	5	31	16
Duygulanım Bozukluğu	76	67	32	28	6	5	114
Anksiyete Bozukluğu	12	54	5	23	5	23	22
Somatoform Bozukluğu	46	78	8	13	5	9	59
TOPLAM	178	66	60	22	31	12	269*

* Organik akıl bozukluğu, paranoid bozukluk ve kişilik bozukluğu grubunda bulunanların sayısı yeterli olmadığından test dışında bırakılmıştır.

Anne öğrenim düzeyi ve anne mesleği açısından bakıldığında ise şunları görebilmekteyiz:

[21]Köknel, *Ön. Ver.*, s.144.

Kızıltan 1984'te yaptığı bir araştırmada anneleri lise ve üniversite mezunu olan kişilerin uyum düzeylerinin, anneleri ilk ve orta okul mezunu olanlara oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır.[22]

Uyum ruh sağlığının bir ölçütü olarak ele alındığına göre yukarıda verilen araştırmada elde edilen sonuçlar bu araştırmanın denencesini desteler niteliktedir.

TABLO-6

Ruh sağlığı Bozukluklarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	Okur-Yazar Değ. İlkokul Mezunu		Ortaokul Mezunu		Lise-Üniversite Mezunu		Toplam
			n	%	n	%	n
Şizofreni	23	64	6	17	7	19	36
Duygulanım Bozukluğu	104	92	5	4	5	4	114
Anksiyete Bozukluğu	12	54	5	23	5	23	22
Somatoform Bozukluğu	45	76	6	10	8	14	59
TOPLAM	184	80	22	9	25	11	231*

* Organik akıl boz., psikoaktif mad. kul. boz., paranoid boz, başka yerde sınıflanmamış boz. ve kişilik boz. grubunda bulunanların sayısı yeterli olmadığından analiz dışı bırakılmıştır.

Diğer yandan kişiliğin temellerinin atıldığı ilk 7 yaş daha çok anne etkisinde geçmektedir.[23] Bunun paralelinde kişinin bedensel, sosyal ve duygusal gelişimini tamamladığı süreç içerisinde anne ile daha fazla ilişki halindedir. Geçirilen bu dönemlerde oluşabilecek sorunları da kuşu daha çok anne ile paylaşma yolunu seçeciktir.

Buradan hareketle öğrenim düzeyi düşük olan anneler çocuklarına yardımcı olmada yetersiz kalabilmekte, bunun sonucu olarak da halledilemeyen problemler daha ileride kişinin ruh sağlığını bozabilecek bir zemin oluşturabilmektedir.

---

[22]G.Kızıltan, *Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler*, (Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1984), s.213.

[23]A.Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1983), ss.15-17.

TABLO-7

Ruh Sağlığı Bozukluklarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Ruh Sağlığı Bozuklukları	Ev Hanımı İşçi, Esnaf		Memur ve Serbest Mes.		Toplam
	n	%	n	%	n
Organik Akıl Bozukluğu	7	58	5	42	12
Psikoaktif Mad. Kul. Boz.	15	77	7	23	22
Şizofreni	27	75	9	25	36
Başka Yerde Sınıf. Boz.	9	56	7	44	16
Duygulanım Bozukluğu	108	95	6	5	114
Anksiyete Bozukluğu	17	77	5	23	22
Somatoform Bozukluğu	53	90	6	10	59
Kişilik Bozukluğu	6	50	6	50	12
TOPLAM	242	83	51	17	293*

* Paranoid bozukluk grubunda bulunanların sayısı yeterli olmadığından analiz dışı bırakılmıştır.

Anne mesleği açısından konuya yaklaşıldığında ise; mesleği memur ve serbest olan anneler, mesleği ev hanımı, işçi ve esnaf olan annelere oranla düzenli aylık gelire sahip olma, mesleki doyuma ulaşabilme, toplumun mesleklere bakışı açısından daha şanslı durumdadırlar.

Çalışan annenin düzenli gelire sahip olması, mesleki doyuma ulaşabilmesi onun psikolojik yönden daha uyumlu, daha mutlu olmasını sağlayan unsurların başında gelmektedir. Meslek yaşamında huzurlu, kaygı düzeyi düşük olan anne dolayısıyla ev ve aile yaşamında da bu uyumluluğunu devam ettirecektir.

Hiç kuşkusuz uyumlu bir annenin aile ortamında çocuklarına karşı tutumları da daha esnek, daha olumlu ve daha demokratik olacaktır.

Sonuç olarak anneleri memur ve serbest meslek sahibi olanlarda ruh sağlığı bozuklukları daha az görülebilmektedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ruh sağlığı bozuklukları ile baba öğrenim düzeyi, baba mesleği, ailede mevcut ruh sağlığı bozuk kişilerin bulunup bulunmaması ve anne-baba tutumu arasında .05 önemlilik düzeyinde önemli bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bu bulguların ışığında ruh sağlığı bozukluklarının kadınlarda, düşük gelir düzeyine sahip kişilerde, evlilerde, çocuk sahibi olanlarda, içki kullananlarda, anne mesleği ev hanımı, işçi ve

esnaf olanlarda ve anne öğrenim düzeyi düşük olanlarda daha fazla görüldüğü ve ruh sağlığı bozukluklarının ortaya çıkmasında bu değişkenlerin önemli bir rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Buradan hareketle şöyle bir sonuca varılabilir: Bir takım kaynakların en az masrafla insanın en fazla yararına, kısacası en verimli biçimde kullanılması kişiye hizmet götüren bütün disiplinlerin amacıdır.

Örneğin; kazalara yol açan bozuk yapılmış bir yolun düzeltilmesi o kazalarda oluşacak ekonomik ve sağlık sorunlarınının halledilmesinden çok daha ucuz, verimli ve akılcıdır. Bilindiği gibi bu düşünceden yola çıkılarak koruyucu hekimlik gün geçtikçe değer kazanmaktadır.

Bu verimliliği artırmak yolunda günümüzde ruh sağlığı alanında da koruyucu ruh sağlığı çalışmaları büyük bir hız kazanmaktadır. Bir noktaya kadar psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri de ruh sağlığının koruyucu hekimliği gibidir.

Elde edilen sonuçlar ve bu vargının doğrultusunda kişilerin ruh sağlıklarını koruyucu bazı öneriler ileri sürülebilir:

1. Her kesimden psikolojik danışma ihtiyacı duyan kişiler için resmi ve özel olarak psikolojik danışma merkezleri kurulmalıdır.

2. Kitlelere yönelik, toplumsal şartların ağırlaştığı (örneğin; deprem, sel vb. felâket sonrası) yerlerde kişilerin psikolojik sorunlarına yardımcı olacak merkezler faaliyete geçirilmelidir.

3. Sağlık hizmeti veren küçük birimlerde de (Sağlık Ocakları gibi) psikolojik danışma birimleri kurulmalıdır.

4. Ruh sağlığı bozukluklarının daha önceden farkedilip kişiye yapılabilecek yardımın daha erken gerçekleştirilmesi için aileleri bilgilendirme işlevi görecek aile danışma merkezleri kurulmalıdır.

5. Kuruluşları ve işlevleri gereği psikolojik danışma hizmetlerine gerçekten ihtiyaç duyulan askeri ve polis teşkilatlarında bu tür hizmet veren birimler en kısa zamanda kurulmalıdır.

6. Hapishanelerde, ıslah evlerinde bulunan kişilerin yeniden topluma kazandırılmalarını sağlamak amacıyla en azından hapis ya da ıslah süreleri tamamlanana kadar psikolojik açıdan onlara destek olacak, dolayısıyla daha sonraki hayatlarınnı da düzenlemeleri açısından hizmet verecek birimlerin kurulması zaman geçirilmeden gerçekleştirilmelidir.

7. Yine eğitim kurumlarında ruh sağlığını koruyucu faaliyetler çerçevesinde sağlık hizmeti veren kurumlarla işbirliğine gidilmelidir.

8. İnsanların psikolojik sağlığını koruyucu faaliyetleri de içeren psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini tanıtıcı TV ve radyo programları yaygınlaştırılmalı, konferanslar, seminerler ve sempozyumlar

düzenlenerek her kesimden kişinin bu faaliyetlerden yararlandırılması sağlanmalıdır.

Ayrıca bu tür yeni bir araştırma örneklem grubundaki hasta sayısı daha yüksek tutularak yapılabilir. Bu durum desteklenmeyen denencelerin daha tutarlı olmasını ve bulguların da genellenebilirliğini artırabilir.

KAYNAKÇA

1. Adasal, R., *Medikal Psikoloji*, İstanbul: Minnetoğlu Yayınları, 1977.
2. Avcı, N., *Kitle Kültürü ve Enformatik Cehalet*, Ankara: Rehber Yayıncılık, 1990.
3. Bilâl G., *Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumların Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi*, Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1984.
4. Geçtan, E., *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, Ankara: Maya Matbaacılık, 1981.
5. Güvenç, B., *Sosyal ve Kültürel Değişme*, H.Ü.Yayınları, Ankara: Cihan Matbaacılık, 1976.
6. Kantarcıoğlu, S., *Rehberlik*, Ankara: Çam Matbaacılık, 1974.
7. Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Bilim Yay., 1986.
8. Kılıççı, Y., *Okulda Ruh Sağlığı*, Ankara: Şafak Ofset, Tipo Matbaacılık, 1989.
9. Kızıltan, G., *Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler*, Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1984.
10. Köknel, Ö., , *Genel ve Klinik Psikiyatri*, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi, 1989.
11. Özgür, İ.N., *Çocuk ve Gencin Ruh Sağlığı*, İstanbul: Takıloğlu Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi, 1976.
12. Özuğurlu, K., Köknel, Ö., Bahadır, G.A., *Davranış Bilimleri (Ruhbilim)*, İstanbul: Bayrak Matbaacılık, 1989.
13. Özuğurlu, K., *Evlilik Raporu*, İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası, 1990.
14. Songar, A., *Psikiyatri*, İstanbul: Geçit Kitabevi, 1977.
15. Yörükoğlu, A., *Çocuk Ruh Sağlığı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1983.
16. Yörükoğlu, A., *Gençlik Çağı*, 2.Baskı, Ankara: T.İş Bankası Kültür Yayınları, 1985.

LADİK-HAMAMAYAĞI KAPLICALARI
LADİK-HAMAMAYAĞI SPAS

Kemalettin ŞAHİN[1]

ÖZET

Samsun İli Ladik ilçesi sınırları içinde yer alan Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları; Samsun'a karayolu ile yaklaşık 73 km. uzaklıktadır. Kaplıcalar, Ladik Belediyesi mülkiyetindedir. Kaplıca suları, bikarbonatlı, kalsiyumlu, mağnezyumlu ve radyoaktif kimyasal bileşime sahiptir. Ayrıca sularının sıcaklığı, 36 derecedir. Bu yörenin iklimi kıyı kuşağına göre farklı özellikler gösterir. Sahanın sularını, Hamamayağı Deresi drene etmektedir. Kaplıcadan yararlanma, mayıs-eylül ayları arasındaki dönemde yoğunluk kazanmaktadır.

Bu makalenin amacı, Ladik-Hamamayağı Kaplıcalarının turizm potansiyelini incelemek yanında; mevcut problemlerini (ulaşım, konaklama, sosyal hizmetler vb.) tesbit etmek ve çözüm ortaya koymaktır.

SUMMARY

Ladik - Hamamayağı spas, which exist in the borders of town Ladik, Samsun is 73 km. far away from the city centre of Samsun by roadway. The spas are the property of Ladik Municipality. The water of spas has chemical elements of bi-karbonate, calcium, magnesium and radyoaktif. And in addition its temperatures of the water 36 degrees °C. This vicinity shows some differences when it's compared with coastal zones. The Stream of Hamamayağı drainages the water of the field. The usage of spas increas during the may and septemper.

The purpose of this article is not only of the spas in Ladik research the potential of tourism, but also to detect the problems of the spas (communication, accommation, public services etc.) and produce a solution for these detected problems.

GİRİŞ:

Günümüzde "Kaplıcalar" çoğunlukla şehirli nüfusun dinlenme, eğlenme ve bilhassa tedavi amacıyla gittikleri önemli rekreasyon merkezlerindendir.Şehirleşmenin beraberinde getirdiği gürültü, hava kirliliği, stres vb. olumsuz unsurlar insan sağlığını tehdit etmekte;

---

[1] Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi.

bunun doğal bir sonucu olarak da turizmin özellikle de sağlık turizmi herkes için gün geçtikçe bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Aslında maden sularından eskiden beri yararlanılmaktadır. Örneğin Eski Yunanlıların daha çok banyo almak için kaplıcaları, Romalıların kaplıca ve içmeleri vardı. Günümüzde İngiltere'de Bath ve Buxton, Almanya' da Baden Baden önemli merkezlerdendir[2].

Ülker (1988:23)Kaplıcayı, sıcak maden sularının bulunduğu yerlerde suyun üstünde veya yakınına tesis yapılarak yararlanılma olarak tanımlamıştır.

Kaplıca Turizmi ise, günümüzde sıcak ve soğuk maden sularının içilmesi, çamurunun sürülmesi ve banyo yapılmasını kapsayan; su tedavisi ile birlikte dinlenme ve eğlenmeyi içine alan bir turizm şekli olarak bilinmektedir[3].

Ülkemiz jeolojik ve jeomorfolojik özelliklerine bağlı olarak termal yada içme suları bakımından zengin kaynaklara sahiptir. Özellikle termal sularımız debi ve sıcaklıkları, çeşitli fiziksel ve kimyasal özellikleriyle yani nitelikleri yönünden geniş tedavi sunmaktadırlar.

Yapılan inceleme ve tesbitlerde Türkiye'de 1300 dolayında sıcak ve soğuk maden suyu bulunmaktadır[4].

Mevcut sıcak ve soğuk maden sularının kırık hatlara yakın yerlerde ve genç volkanik alanlarda yoğunlaştığını görmekteyiz.

Ülkemizdeki mevcut kaplıcalardan, tesislerin eksikliği, tanıtım yetersizliği ulaşım koşulları ve konaklama problemlerine bağlı olarak yeterince yararlanılamamaktadır. Bu bağlamda Ladik-Hamamayağı Kaplıcalarından da eskidenberi[5] kullanıldığı halde istenilen gelişmeyi gösterememiştir.

2-ÖZGÜÇ,N.(1984),Turizm Coğrafyası , İst. Üniv. yay. no:3267, İstanbul. s.114.

3. TUNCEL,M-DOĞANER, S.(1992), "Kütahya'da Kaplıca Turizmi" , Ege Coğ. Dergisi, Ege Üniv. Ed. Fak. Sayı:6 , İzmir. s.47.

4 ÜLKER,Ü.(1988),Türkiye'de Sağlık Turizmi ve Kaplıca Planlaması ,Kültür ve Turizm Bak. yay.1006, Ankara. s.55.

5 Ladik Kaplıcaları hakkında bazı tarihi bilgilere Evliya Çelebi'nin "Seyahatnamesi"nde rastlamaktayız:

"Ladik'e birbuçuk saat uzaklıkta(Hallez) denilen köy, bir yüksek tepe üzerinde bağlı, bahçeli müslüman köyüdür.Bu köyün altından küçük bir nehir akar.Ladik Dağları arkasında olduğu için Ladik Gölü'ne karışmaz.Bu nehrin kenarında(Hallez) ılıcası vardır. Kubbeli olup; kiraz mevsiminde bütün o havaliden binlerce adamlar gelip, bu ılıcada çimerek(yıkanarak) cüzzam ve alaca hastalığından kurtulurlar. Ilıca'nın ayağı Hallez suyuna akar (Danışman,1970:90).

17. yy.'da Hallez nehri diye anılan akarsu, günümüzde "Hamamayağı Deresi" olarak bilinmektedir. Yörede kiraz mevsimi Mayıs sonu Haziran ayları arasındaki devreyi kapsamaktadır. Dolayısıyla 17. yy.'da bile insanların kaplıcadan yararlanmaları ancak havaların ısınmaya başladığı yaz yarıyılında olduğunu öğrenmekteyiz(İklimin sınırlandırıcı etkisi).

Bu nedenle bu makalede, Samsun ili Ladik ilçesi sınırları içinde yer alan ve çevre kaplıcalardan farklı olarak kendine özgü suyu ve mesire yerine sahip olan Ladik-Hamamayağı Kaplıcalarını, kaplıca turizminin gelişmesine yararlı olacağı inancıyla coğrafi koşullara uygun olarak tanıtımı amaç edilmiştir.

1-KONUM ÖZELLİKLERİ :

1.1-Ladik-Hamamayağı Kaplıcası'nın Yeri :

Ladik-Hamamayağı Kaplıcası, Ladik'in Kuzeybatısı'nda, 12 km. uzaklıkta yer alır. Kaplıcaya Samsun-Ankara karayolunun 69. km.'sinde, Ladik-Hamamayağına ayrılan yol ile de gidilir. Bu yoldan 3 km. doğu yönünde ilerledikten sonra; Hamamayağı köyüne varılır. Yaklaşık 250 m. güneydoğu'da kaplıca tesislerine varılır(Şekil:1).

2-DOĞAL ÇEVRE ÖZELLİKLERİ

2.1-Jeolojik ve Jeomorfolojik Özellikler :

Kaplıcaların bulunduğu yakın çevrede, en eski formasyonlar olarak, Birinci zamana ait kalker fasiyeslerine rastlanılmaktadır (şekil 2'de Ps simgesiyle gösterilmektedir). Karaalioğlu[6] bu fasiyeslerin Permieni temsil ettiği görüşündedir.

Ayrıca sahada yaygın olarak Kuvaterner dönemine ait kum-çakıllı kum-çakıl ve çakıllı kil ile temsil edilen alüvyonlar yer alır. Bu yayılışı Ladik Ovası tabanı düzlüklerinde, Tersakan Çayı ile Hamamayağı Deresi vadi tabanlarında rastlanılmaktadır. Nitekim yörenin yeraltı jeolojisi ile ilgili çalışmalarda bulunan KARAALİOĞLU'na[7] göre, alüvyonların (Ladik Ovasında) kalınlığının maksimum 180 m. gösterdiği, bundan sonra ise muhtemelen neojen ve eosen flişine geçildiği şeklindedir.

Bu durum yörenin neojenden önce aşınım sahası olmasına rağmen neojenden sonra dördüncü zamanın serin ve nemli iklim koşullarında çevreden gelen materyallerle birikim alanı olduğu izlenimini vermektedir.

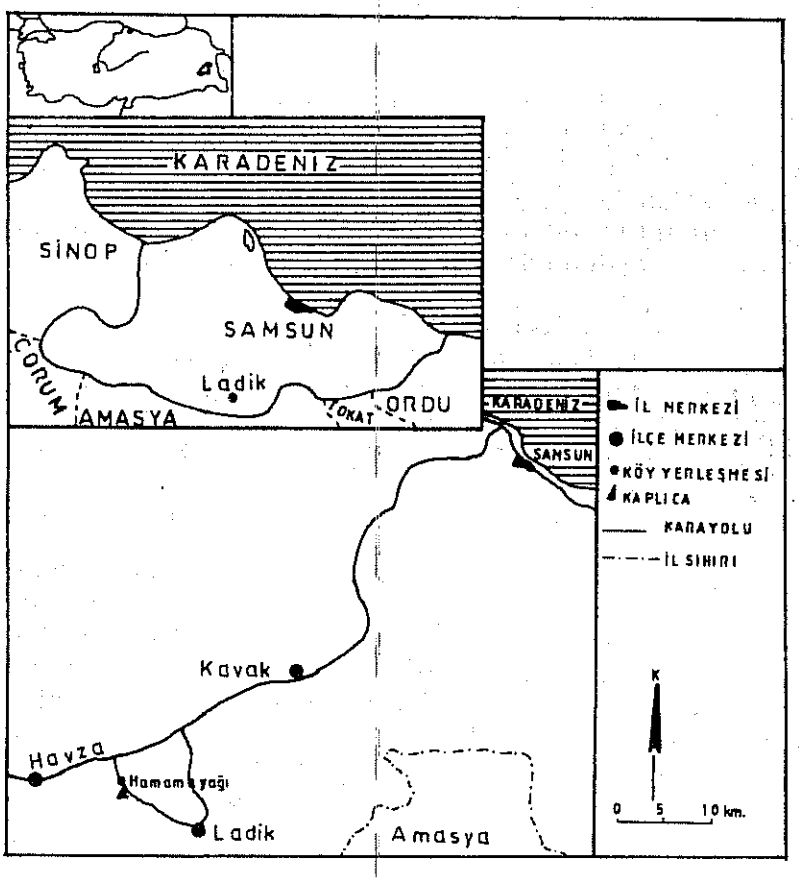
Orta veya Üst Miyosen'den itibaren belirmeye başlayan ve birçok fay parçalarından oluşmuş sağ yönlü-doğrultu atımlı Kuzey Anadolu Fayı (bakınız, Ardos-1979;Erol-1983; Keçer-1990; Ketin-1983, 1984;) Ladik Ovası kuzeyinden geçerek Hamamayağına varır, ve kuzeybatı yönünde gelişerek Havza'ya doğru devam eder.

---

[6] KARAALİOĞLU B.(1968):Vezirköprü-Havza-Ladik Ovaları Yeraltı Suyu Rezerv Raporu. DSİ, 7. Bölge Müd. Samsun, sh.9.

[7] KARAALİOĞLU B.(1968):Vezirköprü-Havza -Ladik Ovaları Yeraltı Suyu Rezerv Raporu, DSİ VII. Bölge Müd. Samsun, sh.12.

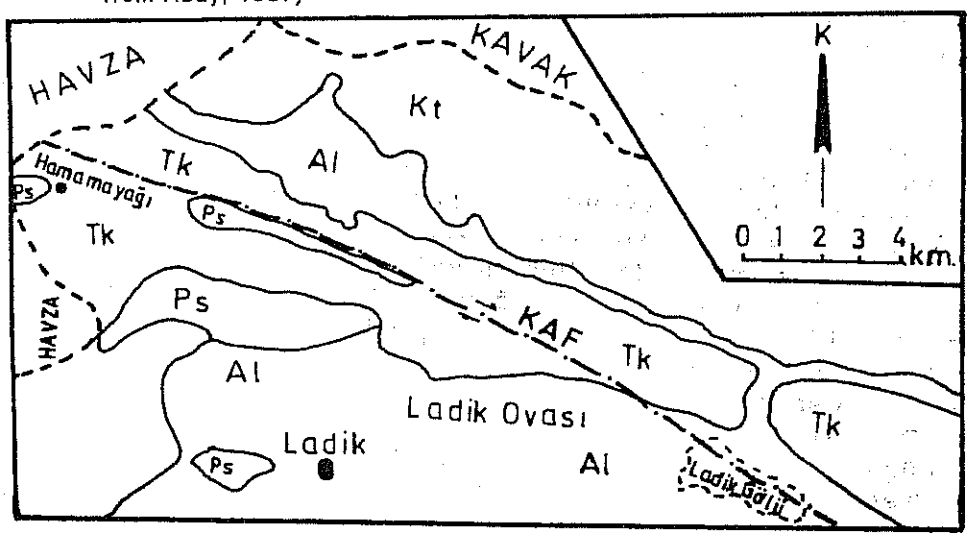
Şekil 1 : Ladik-Hamamayağı Kaplıcasının Yeri
Figure 1: Location map of Ladik-Hamamayağı Spas



Ladik-Hamamayağı Kaplıcalarının bulunduğu saha, kuzeyinde zirveleri 1000-1500 m.'ler arasında yüksekliğe sahip Canik Dağları ile güneyinde 2061 m. yükseklikteki Akdağ arasında yer almaktadır.

Şekil 2: Ladik Hamamayağı Kaplıcası ve Yakın Çevresi Jeoloji Haritası (Abay 1987'den sadeleştirilmiştir)

Figure 2: The Geological Map of Ladik-Hamamayağı Spa and Its Vicinity (Simplified from Abay, 1987)



Ps	Kristalin şist, kristalize kireçtaşı	Tk	Konglomera, kumtaşı marn, şeyl, aglomera, bazalt, kumlu kireçtaşı
Al	Alüvyon-kil-silt-kum çakıl	Kt	Konglomera, kumtaşı şeyl, bazalt, tüf, aglomera marn, kireçtaşı, andizitik tüf

Doğrultu atımlı fay

2.2-Klimatik Özellikler:

Ladik-Hamamayağı Kaplıcasının yer aldığı sahanın iklimi, Kıyı kuşağını temsilen Samsun'a göre birçok bakımdan farklı özellikler taşımaktadır.Yöreler ölçüsündeki bu İklim farkları, bir taraftan topoğrafyanın diğer yandan karasallığın etkileriyle bilhassa yükseklik faktörüne bağlı olarak meydana gelmektedir.[8]

Bu bölümde, kaplıcadan yararlanma süresini etkilemesi bakımdan bilhassa sıcaklık ve yağış değişkenleri üzerinde durulacaktır.

---

[8] NİŞANCI, A.(1989),"Orta Karadeniz Bölümünde Mevsimlik Hava Tipleri Bakımından Önemli Devreler", Coğrafya Araştırmaları , Atatürk Kültür Dil, ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, Cilt:1 Sayı:1 Ankara. s.75.

Ladik'te aylık ortalama sıcaklık değerlerine göre en soğuk ay, Ocak (1,3°C) olurken; en sıcak aylık ortalama değerlerine, Temmuz ve Ağustos aylarında ulaşmaktadır (17,5°C). Yıllık sıcaklık ortalama değeri başta yükseklik olmak üzere diğer iklim faktörleri etkisiyle yüksek değildir (Ladik, 9,4 °C, Samsun, 14.4 °C).Yıllık sıcaklık amplitüdü 16,2 °C'dir.

Ladik'in yıllık yağış miktarı toplamı (796.4 mm.) bakımından Kıyı kuşağını temsilen Samsun'dan daha fazladır (735.0 mm.). Yağışın bu şekilde fazlalığı, genel atmosfer sirkülasyonuna bağlı olarak gezici siklonların aktifliği ve sıklığı yanında yüzey koşulları ve bilhassa yüksekliğin etkisi bulunmaktadır.

Ladik'te Ekim ayından itibaren yağışın kar şeklinde düşmesi yanında günlük ortalama sıcaklığında 0°C'nin altında seyrettiği günlerin sıklığı, karın yerde kalma süresinin uzamasına neden olmaktadır. Yöreden elde edilen bilgilere göre, ilkbahar ve sonbahar mevsimleri kısa geçmektedir.

Özellikle kış yarıyılında (ekim-nisan arası devre) kar uzun süre düşük sıcaklıkların etkisiyle yerde kalmaktadır.

Kaplıcadan yararlanmanın minimum seviyeye indiği ekim-nisan ayları arası, sıcaklıkların düştüğü, yağışların kar şeklinde

Tablo:1-Ladik Meteoroloji İstasyonu Rasat Verileri.

Aylar	Sıcaklık(12 yıl)	Yağış(21 yı)	Kar Örtüsü Kalınlığı(max.)
OCAK	1,3	96,7	65
ŞUBAT	2,0	63,3	70
MART	4,0	86,4	28
NİSAN	8,6	87,8	
MAYIS	12,7	71,2	
HAZİRAN	15,7	74,3	
TEMMUZ	17,5	36,6	
AĞUSTOS	17,5	35,5	
EYLÜL	14,7	38,4	
EKİM	10,2	48,8	
KASIM	6,2	76,4	85
ARALIK	2,6	81,1	75
Yıllık Ort.	9,8 °C	796,4 mm.	85 cm.

Kaynak: Ladik Meteoroloji İstasyonu Müdürlüğü Yayınlanmamış Döküm Cetvelleri ve T.C DMİ Ort. ve Ekstrem Kıymetler Bülteni(1974).

olduğu ve karın uzun süre yerde kalmasıyla ulaşımın olumsuz etkilendiği bir dönemdir.

Ayrıca kaplıca suyu sıcaklığının düşüklüğü ile ısıtma donanımlarının yetersizliği de kaplıcadan yararlanmayı sınırlandıran önemli faktörlerdendir. Kaplıcanın yıllık faaliyete geçmesi de, sıcaklıkların yükselmeye başladığı Hıdrellez[9] törenlerinin kutlandığı zamana rastlamaktadır.

İklimin bu şekilde sınırlayıcı etkisi bazı beşeri faaliyetlerde olduğu gibi, kaplıcadan yararlanmanın da sınırını tesbit etmektedir. İşletmecilerden elde edilen bilgiler de bu durumu doğrulamaktadır.

2.3-Hidroğrafik Özellikler :

Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları, sıcak kaynaklı[10] sulardır. Hoşgören (1984)'e göre, sıcak kaynakların büyük bir kısmının kökenini meteorik sular meydana getirir. Bu sular, yeryüzünden yerin derinliklerine sızmışlar ve orada temas ettikleri sıcak kesimler vasıtasıyla ısıtılmışlardır.

Ülkemizdeki bu tür kaynakların çoğunluğunun aktif faylar boyunca sıralandığını görmekteyiz. Fay kaynakları, fay hatlarını izleyerek kendiliğinden yüzeye çıkmakta veya bu tür bir doğal çıkış oluşmamışsa sondaj yapılarak çıkarılmaktadır.

Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları da herhangi bir sondaj yapılmaksızın doğal olarak yüzeye çıktığı ilgililer tarafından ifade edilmiştir.

Kaplıca sahası sularını Hamamayağı deresi drene etmektedir. Hamamayağı deresi, sularını kaplıcaların kuzeybatısında yer alan Tersakan Çayı'na boşaltmaktadır.

3-TERMAL TEDAVİ ÖZELLİKLERİ :

Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları hem mesire yerine sahip oluşu, hem de bazı hastalıkları iyileştirici özelliği nedeniyle önem kazanmaktadır. Su sıcaklığı 36 °C, pH değeri 7.22; akım değeri 10 lt/sn'dir. Kaplıca suları Bikarbonatlı, Kalsiyumlu, Mağnezyumlu ve kısmen Radyoaktif bir bileşime sahiptir[11].

Ladik-Hamamayağı Kaplıcalarındaki suların analizleri sonucunda bazı hastalıklara iyileştirici etki yaptığı belirlenmiştir[12] (Tablo:2).

---

[9] Yörede Hıdırellez ,Mayıs ayının ilk haftası içinde kutlanmaktadır.

[10] Hoşgören (1984:40) sıcak kaynağı, su sıcaklığının ,bulunduğu yerdeki havanın ortalama sıcaklığından 9 °C daha fazla olduğu kaynaklar olarak tanımlamıştır.

[11] ÜLKER, Age. s.220.

[12] ÜLKER, Age.s.220

Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları içme kürlerine elverişli olmasıyla yakın çevrede yer alan Havza kaplıcalarından ayrıcalık göstermektedir. Bunun nedeni suyunun sıcaklığının Havza kaplıcalarına göre daha düşük değer göstermesidir (Havza Kaplıcaları su sıcaklığı :52 °C ' dir.).

Su sıcaklığının yüksek olduğu kaplıcalara nefes, kalp, tansiyon ve şeker hastalarının girmesi riskli olmaktadır. Bu açıdan Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları yukarda sayılan rahatsızlıklara sahip insanların da yararlanabileceği bir özelliğe sahiptir.

4-TURİSTİK AKTİVİTE:

Ladik-Hamamayağı termal tedavi merkezinde, yaz yarıyılında (mayıs-eylül ayları arası) kaplıcaların turistik aktivitesi canlanmaktadır.

İşletmecilerden alınan bilgilere göre, kaplıcalarda belli bir süre kalmak için gelen ziyaretçiler 10' ar, 15'er günlük devreler halinde kalmaktadırlar. Kaplıcalardan günübirlik olarak yararlanan ziyaretçi sayısı aylık 10.000-15.000 kişi arasındadır. Bu ziyaretçiler çoğunlukla Cumartesi ve Pazar günleri kaplıcalara gelmektedirler.

Kaplıcalalardaki konaklama tesislerinden genellikle mayıs-eylül ayları arasındaki dönemde daha yoğun olarak yararlanılmaktadır. Bu dönemde, ortalama doluluk % 100 oranına ulaşmaktadır. Ancak diğer aylarda doluluk oranı % 10'lara kadar düşmektedir. Yaz yarıyılında gelen ziyaretçilerin sayısı aydan aya değişmekle beraber, banyodan yararlanma günlük 400 kişi civarındadır.

Termal merkezine -günübirlik dışında belli bir süre kalmak için- gelenlerin önemli bir kısmı başta Samsun'dan olmak üzere; Çorum, Amasya, Tokat, Erzincan, İstanbul ve Sivas'dan gelenler oluşturmaktadır.

Tablo:2-Ladik-Hamamayağı Kaplıca Sularının Yararlı Olduğu Başlıca Rahatsızlıklar:

•Romatizmal hastalıklar	•Akciğer ve karaciğer hastalıkları
•İç salgı sistemi rahatsızlıkları	•Metabolizma bozuklukları
•Böbrek ve idrar yolları rahatsızlıkları	•Deri hastalıkları
•Dermansızlıklar	•Damar sertliği
	•Asabi yorgunluk

Kaynak: Ladik Belediyesi'nin Kaplıca ile ilgili yayınlanmamış belgeleri ile Ülker (1988) 220'den yararlanılmıştır.

Tablo 3: Ladik-Hamamayağı Kaplıca Suyu Analiz Raporu (Ana Kaynak)

İyonlar		mg/lt	milival/lt	% milival
Lityum	Li^+	0.0048	0.0006	0.0098
Sodyum	Na^+	17.6563	0.7680	12.5827
Potasyum	K^+	2.9221	0.0747	1.2238
Kalsiyum	Ca^{2+}	63.0000	3.1500	51.6089
Mağnezyum	Mg^{2+}	25.5100	2.0996	34.3994
Demir	Fe^{2+}	0.1750	0.0063	0.1037
Aluminyum	Al^{3+}	0.0400	0.0044	0.0722
		109.3082	**6.1036**	**100.0000**
Klorür	Cl^-	13.6200	0.3842	6.2967
İyodür	I^-	0.0085	0.0001	0.0016
Bromür	Br^-	0.0850	0.0011	0.0180
Fluorür	F^-	0.8000	0.0421	0.6900
Sülfat	SO_4^{2-}	22.1000	0.4604	7.5455
Nitrat	NO_3^-	0.2250	0.0036	0.0590
Hidrofosfat	HPO_4^{2-}	eser	eser	eser
Bikarbonat	HCO_3^-	317.8000	5.2098	85.3843
Hidroarsenat	$HAsO_4^{2-}$	0.0240	0.0003	0.0049
		463.9707	**6.1016**	**100.0000**
Metasilikat asidi	H_2SiO_3	22.1000		
Metaborik asidi	HBO_2	0.8100		
Toplam		**486.8807**		
Serbest karbondioksit		38,72	mg/lt	
Serbest oksijen		4,2	mg/lt	
Temperatür		36° C		
pH		7,22		
Radon	Rn^{222}	1415	Pci/lt	

Kimyasal Sınıflandırma : Bikarbonatlı (% 85,38 milival), Kalsiyumlu (% 51,61 milival) ve Mağnezyumlu (% 34,39 milival) ve Radyoaktif belirtili (1415 Pci/lt).

(Kaynak: Ülker, 1988: 221)

Ladik-Hamamayağı termal merkezi, günübirlik rekreasyonel amaçlı faaliyetler bakımından da uygun özelliklere sahiptir. Özellikle Ladik ilçe merkezi, Samsun il merkezi, Havza, Vezirköprü ve Kavak ilçe merkezi ve çevresindeki köy yerleşmelerinde oturan aileler, hafta sonu tatillerini en iyi bir şekilde değerlendirmek amacıyla, günübirliğine kaplıcalara gelmektedirler. Genellikle piknik yapmak amacıyla gelen bu ziyaretçiler, bu arada termal tesislerden de yararlanmaktadırlar(foto:3).

SONUÇ VE ÖNERİLER :

Yurdumuzda kaplıca imkanlarından çeşitli nedenlere bağlı olarak yeterince faydalanılamadığı anlaşılmaktadır. Ladik-Hamamayağı Kaplıcası da daha önce açıkladığımız gibi kapasitesinin altında hizmet vermektedir. Oysa kaplıcadan pek çok insanın faydalanabilmesi mümkündür. Çünkü su sıcaklığının uygunluğu yanında içme kürlerine de elverişlidir. Ayrıca insanların doğayla başbaşa kalabileceği, uygun ekolojik bir ortama da sahiptir.

Kaplıca suları, içermiş olduğu kimyasal bileşimlerinin doğal sonucu olarak, bazı hastalıklar için iyileştirici fonksiyona da sahiptir. Bunun yanısıra, kaplıcanın bulunduğu yerin çevredeki alçak alanlara oranla daha serin hava koşullarına sahip olması, buranın bir mesire yeri olarak da kullanılmasına neden olmaktadır.

Yukarıda açıklanan Ladik-Hamamayağına özgü olumlu koşulların yanında aşağıda ortaya konulan öneriler de dikkate alınırsa, kaplıcadan yararlanma potansiyeli artacaktır.

1- Kaplıcaya gelenlerin çoğunluğu tedavi amacıyla gelmektedir. Bu nedenle, hangi hastalığın, kaplıcada ne kadar kalmak suretiyle tedavi olacağı ve banyo sonrası yapılması gereken eksersizlerin de neler olacağı doktor kontrolünde ve sevkinde olmalıdır.

2- Kaplıcadan olumlu bir sonuç alabilmek için süre önemlidir. Bu nedenle konaklama problemi mutlaka çözülmelidir. Bunun için konaklama tesislerinin belli standartlara uygun olması gerekmektedir.

3- Eylül ayından itibaren Mayıs ayına kadar minimum olan kaplıcadan yararlanan insan sayısı, ancak tesislerin ısınma ve ısıtma sistemlerinin düzenli bir şekilde hizmet verebilecek durumuyla artırılabilir.

4- Şehir merkezlerine uzak olması nedeniyle, insanların her türlü sosyal ihtiyaçlarının karşılanabileceği imkanlar sağlanmalıdır (Lokanta, Haberleşme hizmetleri vb.).

5-Kaplıcadan konaklama tesislerinin yetersizliği nedeniyle, yer bulamayan insanların başka şekillerde (çadır kurma gibi) kalabilmelerine imkan veren tedbirler alınmalıdır.

6- Kaplıcaya gelen insanların önemli bir kısmı hafta sonunda dinlenme ve eğlenme amacı gütmektedirler. Bitki örtüsü bakımından fakir olan kaplıca sahasında mutlaka ağaçlandırma girişimlerinde bulunulmalıdır.

7- Yukarıda açıklanan tesbitler ve önerilerin uygulanması ancak insan faktörüyle mümkündür. Bu nedenle kaplıcada hizmet veren insanların nitelikli elemanlardan oluşması gerekmektedir.

Böylece ortaya konan sorunların çözüm yolları uygulamaya konulabilirse, kaplıcadan yararlanma amacına varmış olup; bundan yem yöre halkı hemde ülkemiz kazançlı çıkacaktır.

BİBLİYOĞRAFYA

ABAY,M.(1987),*Bütün Yönleriyle Şirin Ladik,* Otak Ofset Matbaası, Samsun.

ARDOS,M.(1979),*Türkiye Jeomorfolojisinde Neotektonik,* İst. Üniv. Yay. No: 2621 Coğ. Enst. Yay. No:113, İstanbul.

ASLAN,Z.(1993), "Türkiye'de Termal Turizmi Arz ve Talebi", *Turizm Yıllığı (1993),* Türkiye Kalkınma Bankası, Ankara.Sh.38-50.

DANIŞMAN, Z.(1970), *Evliya Çelebi Seyahatnamesi,* 4.Kitap, Kardeş Matbaası, İstanbul.

DOĞANAY,H.(1990), "Erzurum'un Termal Turistik Potansiyeli", *Turizm Yıllığı,* (1988-1989). Ankara, Sh.156-173.

EROL,O.(1983),"Türkiye'nin Genç Tektonik ve Jeomorfolojik Gelişimi", *Jeomorfoloji Dergisi,* Sayı:11, Ankara. Sh.1-22.

———(1991),*Türkiye Jeomorfoloji Haritası,*MTA. Yay. Ankara.

HOŞGÖREN, M. Y. (1984) *Hidroğrafya'nın Ana Çizgileri,* İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. No: 2619, İstanbul.

KARAALİOĞLU, B.(1968):*Vezirköprü-Havza-Ladik Ovaları Yeraltısuyu Rezerv Raporu,* DSİ.VII. Bölge Müdürlüğü ,Samsun.

NİŞANCI, A.(1989), "Orta Karadeniz Bölümünde Mevsimlik Hava Tipleri Bakımından Önemli Devreler", *Coğrafya Araştırmaları,* Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, Cilt:1, Sayı:1, Ankara, Sh.69-84.

ÖZAV,L.(1994),"Gediz-Ilıca Termal Turizm Merkezi", *1994 Turizm Yıllığı,* Türkiye Kalkınma Bankası, Ankara. Sh.230-246.

ÖZGÜÇ,N. (1984), *Turizm Coğrafyası,* İstanbul Üniv. Yay. No:3267, Edebiyat Fak. yay. No:3203, İstanbul.

TUNCEL,M-DOĞANER, S.(1992),"Türkiye'de Kaplıca Turizmi", *Ege Coğrafya Dergisi,* Ege Üniv. Edebiyat Fak., Sayı :6 ,İzmir. Sh.47-60.

UZUN,A.(1994), "Tekkeköy'deki Mağara Yerleşmelerinin Turizm Açısından Önemi" *1994 Turizm Yıllığı,* Ankara, Sh.308-316.

ÜLKER,İ.(1988), *Türkiye'de Sağlık Turizmi ve Kaplıca Planlaması"* , Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. No:1006, Kültür Eserleri Dizisi No:129 , Ankara.

YILMAZ, C. (1994), "Türkiye'de Turizmin Geliştirilmesi ve Turizm Gelirlerinin Artırılmasında Batı Avrupa'daki İşçilerimizden Faydalanma İmkanları" 1994 *Turizm Yıllığı,* Ankara, Sh. 328-342

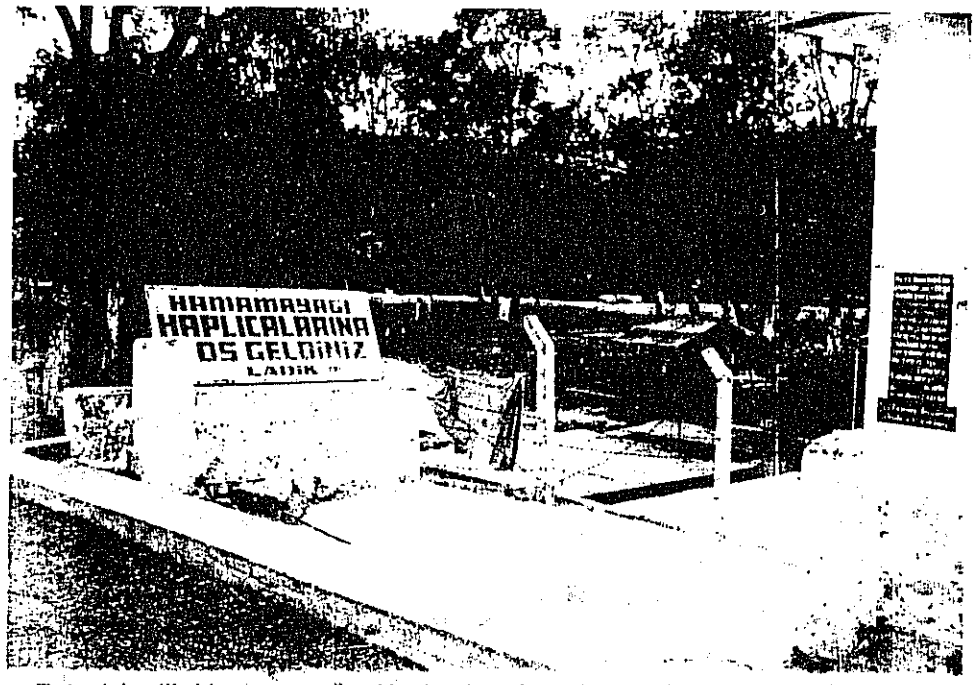


Foto:1-Ladik-Hamamayağı Kaplıcaları hem banyo hem de dinlenme imkanlarına sahiptir.

Foto:2-Kaplıca tesislerinin üst katları konaklama amacıyla kullanılmaktadır.

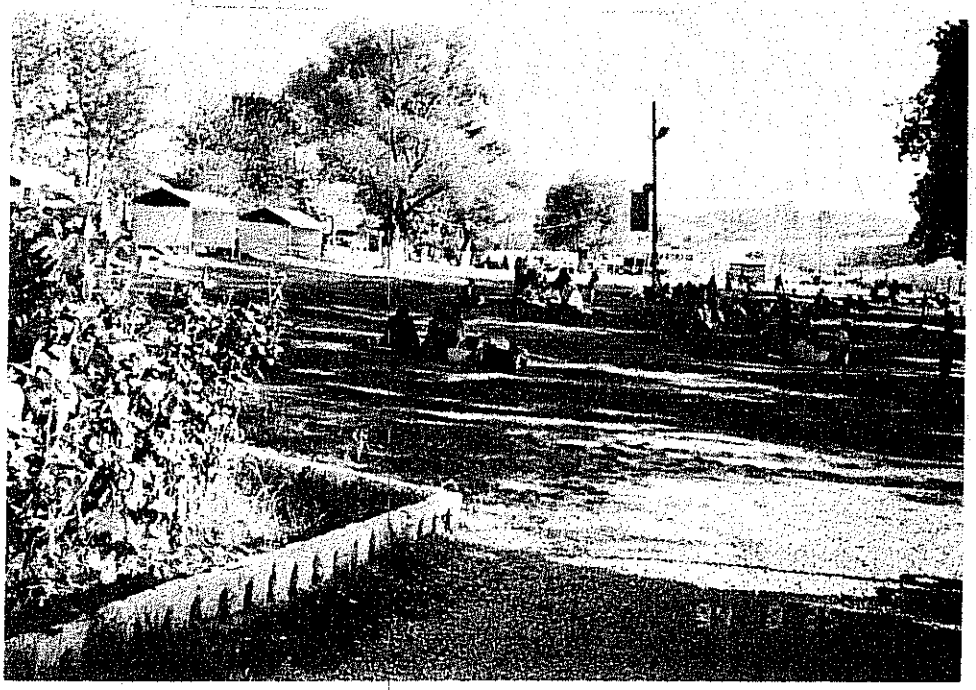


Foto:3-Ladik-Hamamayağı kaplıcalarına ait mesire yerinden görünüm.

AZERBAYCANLI SANATÇI FAHRETTİN'İN RESİMLERİ VE DÜŞÜNDÜRDÜKLERİ

Yrd.Doç.Dr. İhsan TERZİ*

Azerbaycanlı Seyfettin oğlu Fahrettin tarihçidir. Bu alanda eğitim görmüş ve fakülte bitirmiştir. Fakat onun resme karşı da bir ilgisinin olduğu görülmektedir. Azerbaycan eğitim sisteminin genelde güzel sanatlara daha fazla yer ayırması ve babasının da güzel sanatlara ilgi duyan bir şahsiyet olması[1] Fahrettin'i bu alanda teşvik etmiş olmalıdır.

1986'da askerliğini bitirip de Bakü'ye dönen Fahrettin, o yıl içinde Dede Korkut Hikayelerini tanıtıcı, açıklayıcı mahiyette illustratif resimler yapar. Bunlardan Dede Korkut'un tasvir edildiği resimde (Resim 1) gerek figürlerde ve figürlerin mekanla kaynaşmasında, gerekse değişik planlardaki doğa ve nesnelerde sanatçı alışılmış kompozisyon kurallarına ve anatomik yapıya bağlı kalmamış, anlattığı konuyu göz önüne alarak stilizasyonlara yönelmiş; ayrıca bunun yanında zemindeki yapıda da değişiklikler yapmıştır. Bu değişiklikler yalnız biçimde değil, renklerde de görülmektedir. Renklerde kurallara uygunluk pek yoktur. Diğer taraftan, fonun alabildiğine sade olmasına rağmen, obje ve figürlerde bu sadelik görülmemektedir.

Tepegöz olayının başlangıç sahnesini tasvir eden resimde (Resim 2), gökyüzü ile obje ve figürler arasındaki uyum daha güzeldir. Ayrıca katı stilizasyonlar burada da olmasına rağmen, daha yumuşak ve uyumludur. Bu uyum yalnız biçimde değil, renklerde de dikkati çekmektedir. Konaklama sahnesinde (Resim 3) figürlerin mekanı belli değil, bunun sonucu olarak da üst üste bir yığılma söz konusudur. Öteki resimlerinde de görülmesine rağmen özellikle bu resimde gerek figürlerde, gerekse bitkilerde alabildiğine ayrıntıya gidilmiştir. Bu ayrıntıların yanında dekoratif motiflerin bulunması resime karışık bir görüntü veriyor. Diğer taraftan arka plândaki biçim stilizasyonları oldukça yumuşamış ve hatta ortadan kalkmıştır. Bunların yerine çadırlar göze çarpmaktadır. Daha üstteki dağlar da adeta erimiştir.

Savaş sonrasında esirlerin götürülüşünü (Resim 4) tasvir eden sahnede resim sol tarafa sıkışmıştır. Bu sıkışma hem figürlerin burada

---

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

[1] Fahrettin'in babası Seyfettin Azerbaycan El Yazmaları Enstitüsünün baş fotoğrafçısıdır. Aynı zamanda hat, grafik ve resimle de ilgilenmektedir. Bu alanlarda çalışmaları da vardır.

yığılmasından, hem de çeşitli objelerin ve bazı figürlerin (ağlayan kadın, kırbaçlı eller, kurt gibi) o tarafa yönelmesinden ileri gelmektedir. Diğer resimlerde olduğu gibi bu resimde de sanatçı bazı stilizasyonlara girmiştir. Yalnız figürlerdeki boyama ve biçimleme daha uygun, daha gerçekçidir. Ayrıca obje ve figürlerin yerleri daha belirgindir. Buradaki beyaz at önceki resimlerde görülen beyaz atlardan daha farklıdır. Sert ve köşeli tasvir edilmiştir.

FAHRETTİN'İN YETİŞTİĞİ ÖRTAMA GÖRE NASIL RESİM YAPMASI GEREKİRDİ?

Fahrettin'in illustratif çalışmalarına bakıldığında, çağdaş Azerbaycanlı ressamlardan farklı bir yol tuttuğu açıkça görülmektedir. Halbuki bu genç sanatçının okulda gördüğü resim eğitim ve öğretimi batı resmiydi. Ülkesindeki sergilerde, afişlerde gördüğü, iletişim araçlarında karşılaştığı, temeli Rönesans'ta atılan ve zamanla değişen, gelişen ve farklı kültürlerde az çok başkalaşan, ama kaynağı aynı olan bir resimdir. Azerilerin en ünlü çağdaş ressamlarının resimlerinde de bu açıkça görülmektedir.[2] Hatta onların resim terminolojileri de Avrupa çıkışlı olmakla beraber, Moskova (Rusya)'da Slav süzgecinden geçip Azerbaycan'a ulaşmıştır.[3] Bu ortamda yetişen sanatçının yapacağı resimler -Dede Korkut'un yazdıklarını tanıtıcı, açıklayıcı mahiyette de olsa- Batı resmi görünümünde olması gerekirdi. Bunlar büyük ihtimalle Dede Korkut'un yaşadığı dönemin kültürünü yansıtan bir takım unsurların kullanılmasıyla meydana gelmiş fotoğrafik görünümlü resimler olabilirdi. İnsan yüzleri de Oktay Aslanapa'nın tabiriyle "ay yüz, badem göz"[4] biçiminde verilebilirdi. Nitekim bizde yapılan eski Türk büyüklerini tanıtıcı mahiyetteki hayali tablolar hep böyle yapılmamış mıydı? Aslında bu yüz tipi Fahrettin'e de yabancı değildi. Elbette Azerbaycan'da veya en azından askerlik yaptığı bölgelerde Oktay Aslanapa'nın tarif ettiği yüz tiplerine sahip Türkmen, Kırgız, Kazak veya Özbek Türklerini görmüştü. Türkleri canlandıran insan figürlerinde bu yüz tipini kullanabilirdi. Öyle yapmadı. Eserlerini çok daha değişik bir biçimde sunmayı tercih etti.

---

[2] Bu konuda bkz. A.Korzahin, ***Sovyet Ressamı Büyük Ağa Mirzazade***, Moskova 1980, Resim 1-103 (1941-1972 yılları arasında yaptığı resimler); Mürsel Necefov, ***Sovyet Ressamı Sattar Behlülzade***, Moskova 1985, Resim 1-89 (1950-1974 yılları arasında).

[3] Azerbaycan Resim terminolojisinde kullanılan rakurs, form, illustre, grotesk, emosional, portret, kompozisiya... gibi kelimeler hep batıdan alınmıştır. Bir kısmı Rusçaya uygun bir biçimde az çok değiştirilmiştir. Bkz. Kerim Kerimov, ***Azerbaycan Minyatürleri***, Bakü 1980, s.6-33.

[4] Oktay Aslanapa, ***Türk Sanatı***, C.I, M.E.B. Yay., İstanbul 1972, s.44. Gönül Öney de hemen hemen aynı tanımı yapıyor: "Uzun saçlı, dolgun yanaklı, ufak ağızlı, ince uzun

SANATÇININ ESERLERİNİ SUNUŞ BİÇİMİ

Resimlerin her birine ilk bakıldığında minyatürmüş izlenimi vermektedir. Sunulmak istenilenler, ön ve arka plânlar gözönüne alınmadan, tek düzlem üzerinde verilmiştir. Figürler, nesneler, resimde var olan her şey üst üste yığılmış gibidir. Minyatürlerde kullanılan bazı elemanlar bilinçli olarak resimlere sokulmuştur. Dede Korkut'un tasvir edildiği resim hariç; diğerlerinde aynen bazı minyatürlerde olduğu gibi, çin bulutları gökyüzüne serpiştirilmiştir.[5] Az çok değiştirilmiş olsa da dağların veriliş biçimi de minyatürlerdeki dağları hatırlatıyor.[6] Dede Korkut'un tasvir edildiği resmin (Resim 1) sağ alt köşesine yerleştirilen atın kıvrılıp duruşu Avrasya hayvan üslubunu,[7] atın başının veriliş biçimi de Kara Kalem Mehmet'in yaptığı at resimlerinin başlarını çağrıştırmaktadır.[8] Çadırların önünde oturan soylu kişilerin üzerine gerilen halı (Resim 3) ve bu halının dekoratifliği,[9] bütün resimlerde fon hariç resim yüzeylerinin doldurulması, hiç boş yer bırakılmaması da Doğu Resmi - Osmanlıdan çok İran- Minyatür özelliklerini yansıtmaktadır.

Boyaların saf olmaması, renk tonlamalarına gidilmesi, resimlerin bütününde olayların tek düzlem üzerinde verilmesine karşılık, Dede Korkut figürünün portresine (Resim 1) hacim kazandırma çabası, onun karşısındaki adamın kalkanının modle edilerek verilmesi, atın üstündeki mavi örtüde renk tonlamalarının görülmesi, Tepegöz sahnesinde (Resim 2) soldaki figürün şapkasında, kaftanında, alttaki hayali yaratığın pelerininde ve ortadaki hayali yaratığın göğüslerindeki hacmin açıkça görülmesi, aslına uygun çiçeklerin yapılması, Konaklama Sahnesinde (Resim 3) sağ alttaki atların boyunlarında renk tonlamalarının görülmesi, sağ üstteki dağa soğuk-sıcak renk ilişkileriyle hacim verilmeye çalışılması, esirlerin götürülüşü sahnesinde (Resim 4) yer alan develerde ve çadırda renk tonlamalarının görülmesi hep Batılı özelliklerdir.

Öyle görülüyor ki sanatçı Batının bazı akademik kuralları ile Doğunun bazı geleneksel özelliklerini kendi hayalgücü ve becerisiyle kaynaklaştırarak sanatsal kişiliğini bulmaya çalışmıştır.

---

burunlu, çekik gözlü ve kaşlı bir yüz şeması." Bkz. Gönül Öney-Ülker Erginsoy, ***Anadolu Selçuklu Mimari Süslemesi ve El Sanatları***, T.İ.B.K.Yay., Ankara 1988 (2), s.141.

[5] Bkz. Nigâr Anafarta, ***Topkapı Sarayı Padişah Portreleri***, İstanbul 1966, L.17; Filiz Çağman-Zeren Tanındı, ***Topkapı Sarayı İslam Minyatürleri***, İstanbul 1979, r.15,41, 42,61; Kerim Kerimov, a.e., L.70.

[6] Bkz. M.Ş.İşpiroğlu, ***İslamda Resim Yasağı ve Sonuçları***, T.İ.B.K. Yay., İstanbul 1973, r.40.

[7] Bkz. Nejat Diyarbekirli, ***Hun Sanatı***, İstanbul 1972, s.80, r.65-66, s.81, r.67-68.

[8] Tanjo Sancaktaroğlu, "Asırlarca Önce Sanata Çadaş Yaklaşım-Kara Kalem", ***Sanat,*** S.2, K.B. Yay., Ankara 1993, s.98'deki resim.

[9] Bkz. Kerim Kerimov, a.e., L.57; Filiz Çağman-Zeren Tanındı, a.e., r.56-57.

Bu sanatsal kimlik arayışı Dede Korkut Hikayeleri'ni tasvir eden resimler serisinin sonuncusu olan Savaş Sahnesi'nde (Resim 5) daha belirgindir. Buradaki figürlerin birbiriyle ilişkisi, kaynaşması, hareketliliği ve renklerin mükemmel kullanımı, Fahrettin'in kendine sanatsal bir kimlik bulduğunu göstermektedir. Fakat yine de -naif bir sanatçı olan- Kızıl Şahin'in yaptığı "Son Darbe" (1875-1880) (Resim 6) adlı resimdeki sunuş rahatlığına[10] veya R.Lee White'ın "Bilginlerle Konuşma"(1983) (Resim 7)[11], "Onu İncitmem"(1985)(Resim 8)[12] isimli eserlerindeki başarısına ya da Turgut Zaim'in ustalığına varabildiği söylenemez.

---

[10] Patric M.Neary-Michael J.Fox, ***Resimlenmiş Sözcükler*** - R.Lee White ve Plains ***Kızılderili Resimdili***, Ankara 1986, s.2,r.1.

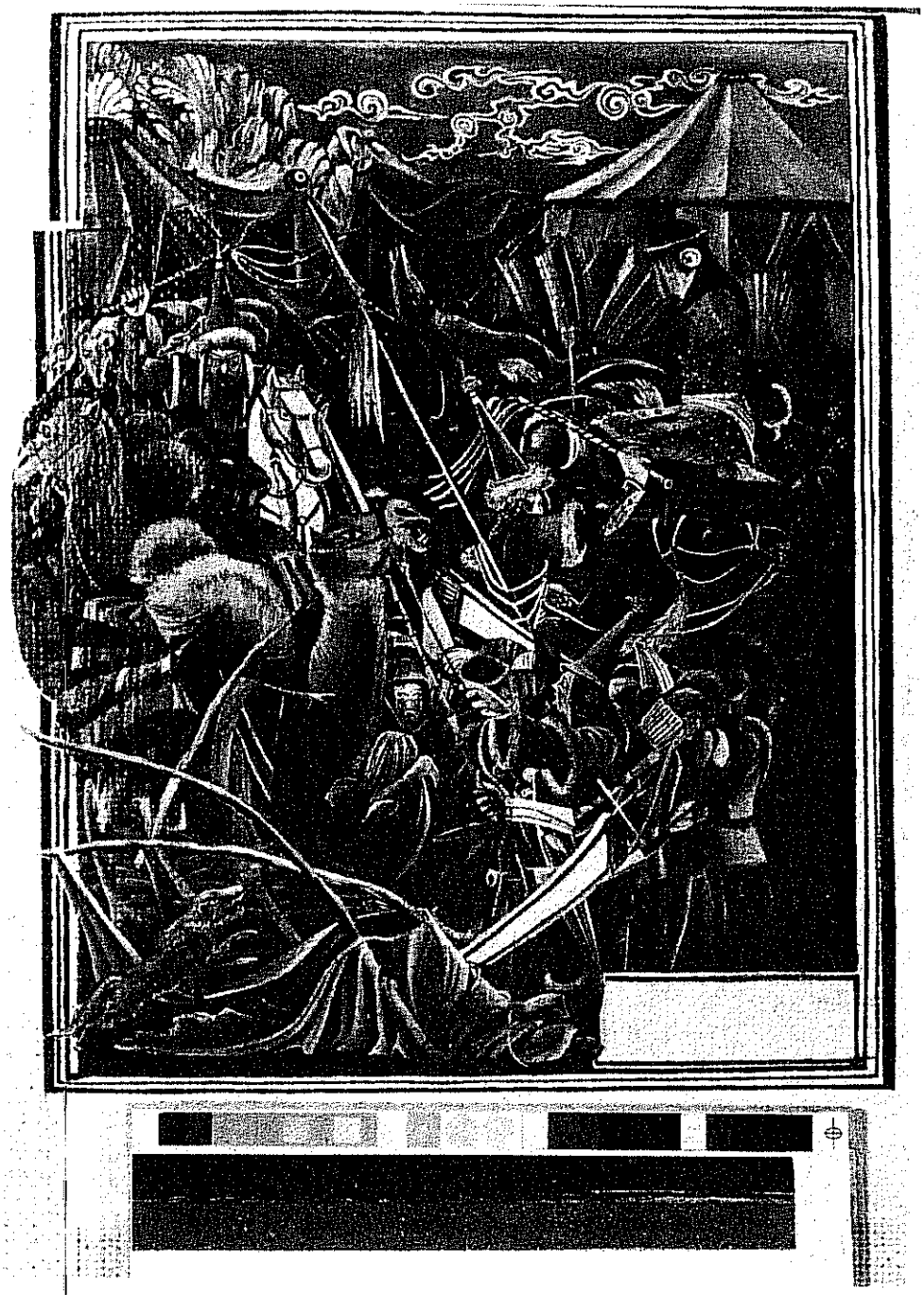
[11] a.e., s.29, r.50.

[12] a.e., s.25, r.35.

Resim 1. Dede Korkut

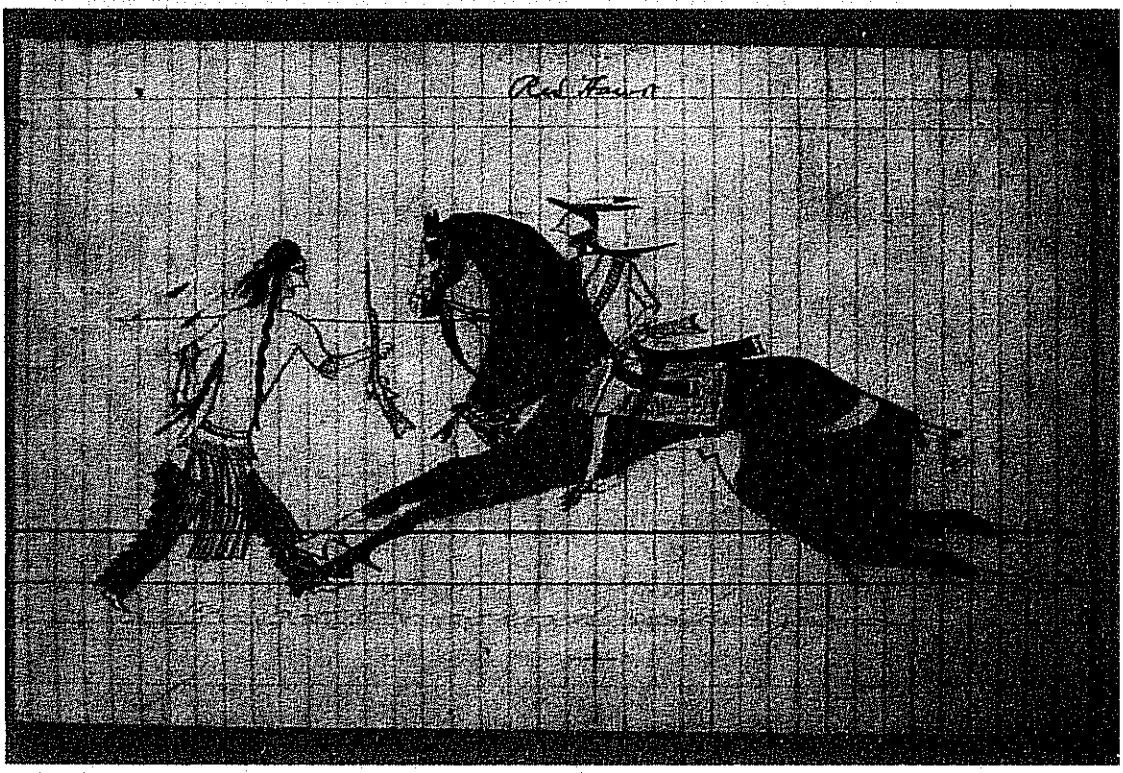
Resim 2. Tepegöz

Resim 3. Konaklama



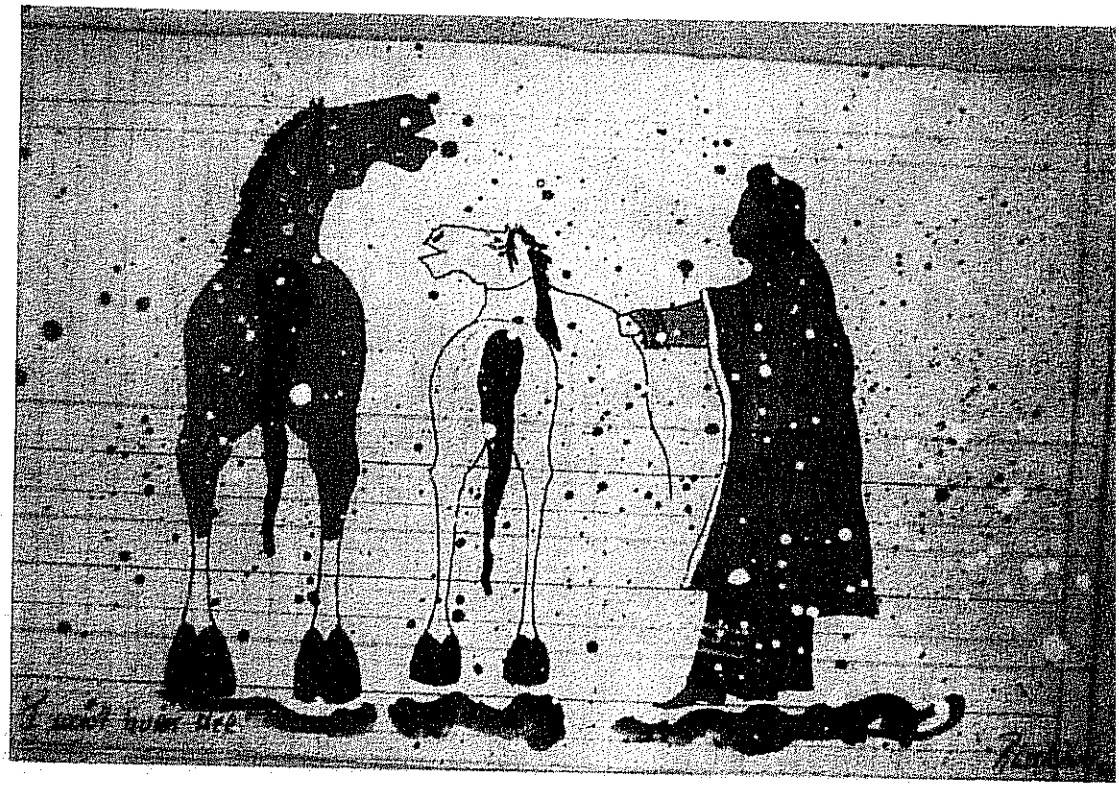
Resim 4. Esirlerin Götürülüşü

Resim 5. Savaş



Resim 6. Son Darbe

sim 7. Bilginlerle Konuşma



Resim 8. Onu İncitmem

ONDOKUZUNCU ASIRDA BİR ÇEVRECİ -SAMİ PAŞAZADE SEZAİ BEY-

İrfan TOPAL*

Bütün sanatçıların sosyal çevre ve tabiat ile yakın ilişkileri söz konusudur. Bu sebeple sanatçı duyarlığı, sanatkâra, insanlığa ait bir çok problemi önceden his ve keşfetme ayrıcalığı kazandırmaktadır.

Günümüzde ağırlığını kuvvetle hissettiren "*Sağlıklı Çevre*" problemi, başka toplumların sanatkârlarınca işlendiği gibi bizim sanatkârlarımız tarafından da ele alınmıştır.

Biz, bu yazımızda, Tanzimat Edebiyatı içerisinde ikinci kuşaktan kabul edilen Sami Paşazade Sezaî Bey (1860-1936)'in çevreciliği üzerinde duracağız.

Bugünkü manada tam bir çevreci olarak kabul edebileceğimiz Sezâî Bey iki eserinde çevre problemini ön plâna çıkarır. Bunlardan birincisi Londra'da iken Hindistan'da bulunan Hâmid'e yazdığı mektup;[1] diğeri "*Küçük Şeyler*" adlı hikâye kitabında yer alan "*İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır*" adlı hikâyesidir.[2]

Abdulhak Hâmid, Hindistan'dan Sezâî Bey'e yazdığı mektupta[3] bulunduğu çevre ile ilgili çok olumlu intibalarını dile getirir ve sanatçı-tabiat ilişkisi üzerine şu görüşleri ileri sürer:

> *"Şübhe yokdur ki bizim gibiler füyûzat-ı edebiyyeyi bedi'-i tabiatdan iktibas ederler. Efrâd-ı beşer isti'datlarına göre hep inkılâbât-ı tabi'atdan mülhem olur. Şu'ara baharın yetiştirdiği mahlûkâtdandır. Her te'lif lâtif bir mevki'-i tabî'inin tasvîr-i ma'nevîsi, her müellif bir mesîre-i kudretin mahlûk-ı bedâyi'idir. Her cûybâr bir hiss-i*

---

* Türk Dili Okutmanı; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

1 Sezâî Bey'in 3 Ağustos 1298 tarihli bu mektubu Hâmid' in mektuplarının toplandığı ***Mektuplar I-II***, İstanbul 1334, s. 41-72'de yayınlanmıştır. Kullandığımız sayfa numaraları bu baskıya aittir. Mektubun bugünkü alfabeyle yayımı için bkz. ***Sami Paşazâde Sezâî'nin Hikâye-Hatıra-Mektup ve Edebî Makaleleri***, Haz. Zeynep Kerman, İstanbul 1981,s.281-287.

2 Kerman, a.g.e,s.13-16.

3 Abdulhak Hâmid, ***Mektuplar I-II***,s.14-40.

müteheyyic, her ağaç bir fikr-i sâkin, her sehâb bir hayâl-i ulvîdir..."[4]

Sezâî Bey, 3 Ağustos 1298 (1882) tarihli cevabî mektubuyla Hamid'in kendisine yazdıklarını değerlendirerek Londra ve çevresini tanıtmaya çalışır. Buna göre; Bombay ve çevresinin aksine Londra ve çevresi çekilmez bir hal almıştır. Fabrika bacaları, şimendifer sesleri ve havanın kirliliği bu bölgeyi oldukça rahatsız etmektedir. Sezâî Bey günümüzdeki çevre probleminin de esasını teşkil eden bu belirtileri mektubunda şöyle dile getirir:

"...Benim öyle senin gibi sabahları beni uyandıracak bülbüllerim, geceleri uyutacak ishaklarım yok. Sabah beni kaldıran şimendiferlerin âvâzesi, geceleri uyutan bir dakika ârâm etmeyen dağdağa-i medeniyyetin şiddetli bir yorgunluğudur. Gündüzleri nazarım sisler, dumanlar içinde ga'ib olur. Rüzgâr o güzel rayihalara bedel fabrika dumanlarını götürür. Hava muzlim, ağır. Mahşer-i medeniyyetden kaçarak açık sema, bir tenha köşe ararım.."[5]

Sezâî Bey tarafından çizilen bu tablo ile günümüzde gerçeği arasında pek fark olmadığı görülmektedir. Sadece küçük ayrıntılardır farklı olan. Şimendifer gürültüsü yanında daha yoğun bir trafik gürültüsü gibi...

Eğitim amacıyla Londra'da bulunan sanatçının bu şehrin çevre olumsuzluğunu dile getirmesi; bu olumsuzluk karşısında vatanını, İstanbul'u, özellikle Boğaziçi'nin güzel çevresini özlediğini dile getirmesi onun sanatçı duyarlığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sezâî Bey'in çevreyi esas alan diğer eserinde mekan İstanbul Çamlıca sırtlarıdır. Bilindiği üzere Çamlıca'nın çevre olarak Tanzimat Edebiyatı kapsamı içerisinde çok önemli bir yeri vardır.

"*Küçük Şeyler*"de yer alan "*İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır*" adlı küçük hikâyede Çamlıca sırtlarındaki bir orman katliamı gündeme getirilerek bundan duyulan rahatsızlık ifade edilir.

"Ben" merkezli anlatıcılı bu küçük hikâyede, anlatıcı, sık yapılan mekan tasviriyle Çamlıca'nın harikulâde güzelliğine dikkati çekerek şunları söyler:

"Şu hakikati itiraf etmeliyiz ki bizler ekseriyet üzere en uzak bir yerde bulunan bir ailenin mahremiyet-i

---

[4] ***Mektuplar I-II***, s.15.
[5] ***Mektuplar I-II***, s.43

ahvâline vâkıf olduğumuz halde oturduğumuz yerin bir saat ötesini bilmeyiz. Gerçek! İnsan Çamlıca tepesinin o eteklerinde etrafa ihâle-i nazar ettiği zaman Boğaziçi'nin iki taraftaki yeşil sevahilini dolaşarak cereyan edip giden suları, en sevdalı helecanlardan, en gizli telâkilerden, en sâkit rüzgârlardan, en hafif renklerden en büyük âlemlere kadar semada bulunan bil-cümle bedâyi-i kâinatı irae eder."[6]

Çamlıca'nın insana hayat bahşeden yeşilliğinin esasını yüksek ağaçlardan oluşan beyabanlar teşkil eder. Hikâyede "ben" anlatıcı sık sık bu ağaçlar arasında dolaşır ve onları âdeta bir insan olarak kabul eder; canlılığını yitiren bir ağacı o dönemin yaygın hastalığı olan "verem"li olarak düşünür:

"...Hâlâ düşündükçe gözümün önüne gelir. Orada, o meşcerede daha taze ağaçlardan birinin tevverrüm ettiğini gördüm."[7]

Ağaçları dikkatle takip eden anlatıcı "teverrüm" sonucu canlılığını kaybeden bir ağacın ölümünü şöyle anlatır:

"Bir zaman mev'id-i telâkileri olduğu halde artık kelebekler etrafında uçuşmamağa, kuşlar ser-i sema-efserini teşrif etmemeğe başladılar. Müessir şey! Dallarında ne yeşil bir yaprak, etrafında ne beyaz bir kelebek, üzerinde ne bir kuş! İşte bu hâl ile kuruyup gitti."[8]

Asıl önemli olan, ağaçların bu şekildeki tabiî ölümleri değildir. Çünkü hâlâ çevrede "fikr-i şâirâneye mirkat-i itilâ olacak" çeşitli cinste ağaçlar mevcuttur.

Ancak, anlatıcı, çok sevdiği bu mekandan bir-kaç yıl süren bir ayrılıktan döndüğünde karşılaştığı manzara karşısında donakalır. Mahzun bir ruh hali içinde hıyabanı temaşaya giden anlatıcı kurumuş ağaç kökleriyle âdeta bir Afrika mezaristanı manzarasıyla karşılaşır:

"Bu âvâze-i inhidam arasından mahzun mahzun geçerek her yerde zîb-i hayâlim olan hıyabanıma doğru takarrüb ettim. Ne göreyim? O güzel hıyaban, her türlü hüzn ü elemiyle bir beyaban olmuş. Vakit

---

[6] Kerman, a.g.e.,s.14.
[7] Aynı yer
[8] Aynı yer

vakit esen bir rüzgârın kaldırdığı gubarı yeis-efza, içinden haşerat-ı muzırra yağar toprak renginde bir bulut şeklini almıştı. Ne bir ağaç! Ne bir kuş! Şurada, burada kalıp kurumuş bazı ağaç kökleriyle orası bir Afrika mezaristanına dönmüştü. Her şeyi solduran, her şeyi çürüten temmuzun o âteşin güneşi, yolun kenarında kalmış bazı çalıları, yangından çıkan yeşillik gibi yakmış, ötede beride yağmurdan biriken sular ise kurtlandığı için taaffün ediyordu."[9]

Anlatıcı, tamamen yok olmuş, çıplak kalmış bu eski ormanın bu hale geliş sebebini merak eder. Merakını çevrede bulunan bir bağcı giderir:

"Buranın sahibi bu ağaçları iki yüz elli kuruşa Üsküdar oduncularına sattı."[10]

Bu ifade aynı zamanda hikâyenin de son cümlesidir. Hikâyenin adıyla beraber düşünüldüğünde katliamın dehşeti ortaya konulmuş olur.

Verilen iki örnekte de olduğu gibi; Sezâî Bey çevre konusuna oldukça duyarlı bir şahsiyettir. Londra için söyledikleri bugün de gerçekliğini muhafaza etmektedir. Güzel İstanbul'un Boğaziçi'nin ne hale geldiği de hepimizin malûmudur. Yüzyıl önce para karşılığı ya da yakacak sağlamak maksadıyla katledilen Boğaziçi'nin güneşe şemsiye olan ağaçları, bugün de gecekondulaşma, kaçak yapılaşma ya da özel villalara yer açma gibi bahanelerle katliama maruz kalmaktadır.

Sanatçıdan sosyal ve iktisadî problemlerin çözümü elbette beklenemez. Ancak şu da bir gerçek ki, sanatçılar bütün insanlığı ilgilendiren problemleri önceden sezme duygusuna sahiptirler. Sanatçıların bu duyarlığını değerlendirmek problemlerin çözümünde faydalı olur kanaatini taşımaktayız. "*...nazik, asil ve saf bir ruh!...*"[11] olarak tanıtılan Sezâi Bey bu duyarlığı bilinçli olarak taşıyan bir sanatçımızdır.

---

[9] Kerman, a.g.e., s.16.
[10] Aynı yer.
[11] Ruşen Eşref Ünaydın, ***Diyorlar ki***, Haz. Şemseddin Kutlu, Kültür-Turizm Bakanlığı Yay.,Ankara 1985,s.38.

BAYBURT DOĞUSUNDA KIVRIMLI YAPI ŞEKİLLERİ VE ULUÇAYIR KOMBU*

The folded structural forms in the east of Bayburt and Uluçayır Combe

Dr. Ali UZUN**

ÖZET

Araştırma sahası, Bayburt şehir merkezinin hemen doğusundaki kıvrımlı Jura arazisi üzerinde yer almakta ve sınırlarını güney, batı ve kuzeyden Çoruh nehri çizmektedir. Doğudan ise, nispeten alçak bir eşikle Mescit dağlarına geçilir.

Bölge arazileri Jura devrinden sonra toptan kıvrımlanmış; daha sonra dış etmenlerle parçalanarak yer yer Liyas arazileri açığa çıkacak şekilde yarılmış ve bugünkü görünümünü almıştır.

Yörede, Jura tipi kıvrımlı araziler için tipik olan komb, ruz, mont ve klüz gibi çeşitli morfolojik birimler gelişme olanağı bulmuştur. Nitekim, bu çalışmanın ağırlık merkezini de yaklaşık 40 kilometre karelik su toplama havzasına sahip Uluçayır kombu oluşturmaktadır. Bu komb, doğu-batı eksenli antiklinalin üzerine Porsuklu derenin yerleşmesi ve daha sonra bu sahayı kuzeybatıdaki Kraver boğazı üzerinden boşaltması ile meydana gelmiştir.

Uluçayır kombu tabanının nispeten düz ve tarıma elverişli olması, çevreye oranla oldukça kalabalık bir nüfusun burada yaşamasına olanak vermiştir. Ayrıca, yörenin jeolojik ve jeomorfolojik özelliklerinin taş malzeme temini için uygun olması, mesken yapımında da bu malzemelerin kullanılması sonucunu doğurmuştur. Bu ise, yörede taş işleme ustalığının gelişmesine yol açmıştır.

Abstract

The investigation area is located on the folded Jurassic field, on the East of Bayburt city. This field is bordered on the South, the West and the North by

* Bu çalışma, "23-25 Mayıs 1988 Türk Tarihinde ve Kültüründe Bayburt Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir.

the Çoruh river on the East with a comparable low field we pass Mescit mountains.

Regional lands have been totally folded after the Jurrasic. Then they had been affected by external forces and Liassic formations have appeared in different parts of them; at least they took their present shape.

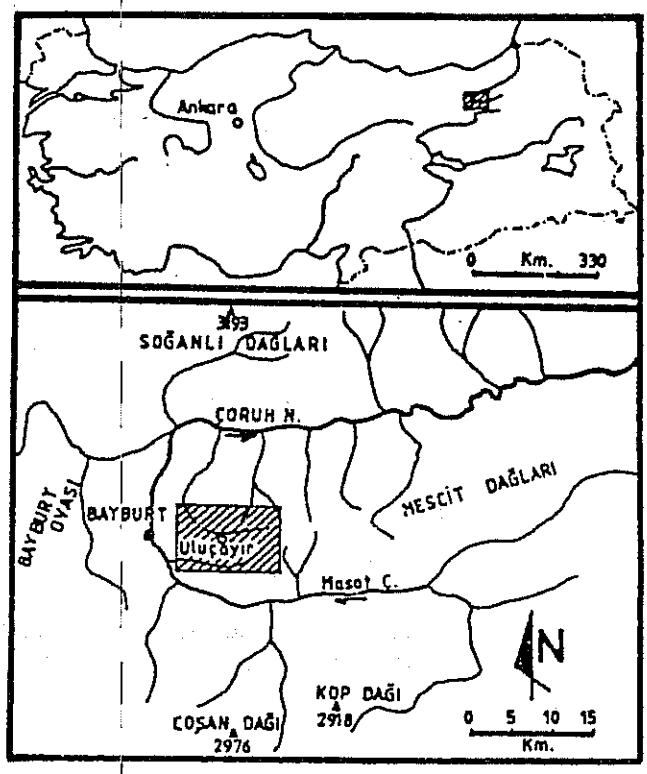
On this area such morphological units as combe, ruz, mont and cluse which are typical for folded areas of Jurrasic style have found a development chance.

The aim of this study is based on Uluçayır combe which is suitable to hold water in an area of 40 square kilometres, and the morphological units around it. Uluçayır combe formed at the place where Porsuklu creek, which is located on the east-west axis directed antycline which carried the area over the Kraver gap at the northwest. The relatively flat lands at the bottom of Uluçayır combe, providing chance for agricultural activities, made it easier for the relatively larger population, than that of around, to live there. Since the geological and geomorphological charactheristics of the region facilitated the providence of stones, they have been chosen to build hauses and accordingly it led to the development of stone-shaping in the region.

Giriş

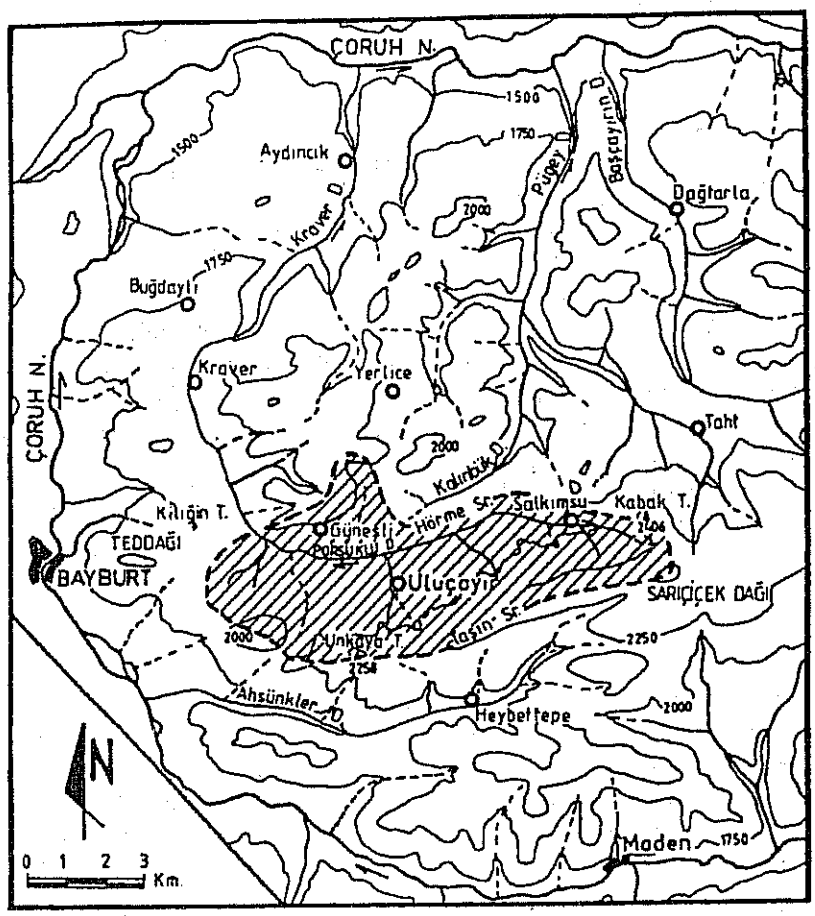
Araştırma sahası, Bayburt şehir merkezinin hemen doğusunda yer alır. Bölgenin geniş çerçevisini kuzeyde Soğanlı dağları (3376 m), doğuda Mescit dağları (3230 m), güneyde Coşan dağı (2976 m) ile Kop dağı (2918 m) ve batıda Bayburt ovası oluşturur. Araştırma sahasının içerisinde yer aldığı kıvrımlı arazinin sınırlarını ise, güney, batı ve kuzeyden Çoruh nehri çizer. Doğudan ise nispeten alçak bir eşikle Mescit dağlarına geçilir (Şekil 1).

Bu araştırmanın odak noktasını oluşturan Uluçayır kombu, ku-



Şekil 1: Araştırma sahasının yeri.

zeyden Hörme sırtları ve Kabak tepe (2406 m), güneyden Unkaya tepe (2258 m) ve Taşın sırtları ve batıdan Kayacıklar tepe (1996 m) ile Kiliğin sırtları (1956 m) tarafından sınırlanır (Şekil 2).



Şekil 2: Araştırma sahasının topoğrafya haritası ve Uluçayır kombunun yeri

Bu Çalışma ile Bayburt doğusundaki Jura tipi kıvrımlı araziye dikkatleri çekmek ve özellikle Uluçayır kombu ve yakın çevresinin jeomorfolojik özelliklerini ortaya koymak hedeflenmiştir.

Bölge ile ilgili daha önceki çalışmalarda araştırma sahasının jeomorfolojisini konu alan ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmalar daha çok jeoloji ağırlıklıdır. Ancak, İzbırak (1983)'ın hazırlamış olduğu 1/1,850,000 ölçekli "Türkiye Jeomorfografik Haritası"nda Uluçayır kombunun tabanı "ova", kuzeyde kalan dar bir alan "tepelik" üniteler içeri sinde

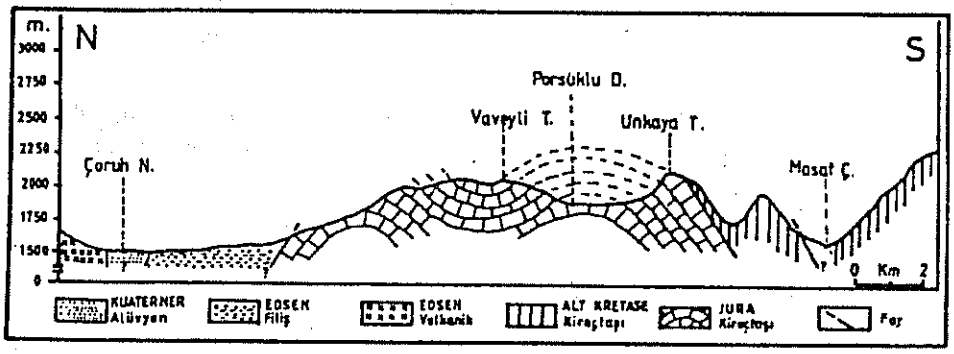
gösterilmiş, geri kalan kesimler için bir ayırım yapılmamıştır. Ketin (1949)'in hazırlamış olduğu 1/100,000 ölçekli jeoloji haritasında ise, Güneşli mahallesi ile Kraver boğazı arasında bir fay işaretlenmiştir. Bu haritanın bir diğer özelliği de sahanın hiç bir yerinde Dogger'in görülmeyişidir. Halbuki, Burşuk (1975)'un yörenin stratigrafisi ile ilgili doktora tezinde yer alan bir kesitte en üstte Malm, ortada Dogger ve en altta Liyas seviyelerinin olduğu görülmektedir. Wedding (1963)'in çalışmasında ise, Malm ile Liyas arasında bir diskordansa rastlanmadığı ve dolayısı ile de Dogger'in mevcut olduğu belirtilmiştir. Gattinger (1946) ise, sahanın kuzey kesimlerini içine alan 1/100,000 ölçekli bir jeoloji haritası hazırlamış, ancak bu haritada da Dogger'e yer verilmemiştir. Bu haritada dikkatı çeken en önemli özelliklerden biri ise, Jura arazileri ile Eosen filişlerinin dokanak yerlerinin faylı olarak işaretlenmiş olmasıdır.

Son zamanlarda, yörenin jeolojik gelişimi ve tektoniği ile ilgili yeni veriler elde edilmiştir. Ketin (1966), "Anadolu'nun Tektonik Birlikleri" adlı çalışmasında yöredeki kıvrımlanmanın yaşını Erken Alpin-Kimmerien olarak vermiştir. Yine Ketin (1984), Türkiye'nin bindirmeli-naplı arazileri ile ilgili makalesinde yer alan bir haritada, yöredeki üzerlenmenin yaşını Lutesiyen-Oligosen olarak işaretlemiş ve Maden yöresindeki ofiyolitli karmaşığın güneyden kuzeye doğru Kretase kireçtaşları üzerine bindirdiğini belirtmiştir. Bu makalede ayrıca, Liyas çökellerinin tipik rift olgusuna karşılık geldikleri ifade edilmiştir. Şengör (1985) ise, Türkiye'nin tektonik tarihi ilgili çalışmasında, bölgede Paleotetis'in kapanması sonucu ortaya çıkan orojenik sisteme "Kimmeridler" adının verilmesini önermiştir.

Yapısal Özellikler

Uluçayır kombunun tabanı hemen bütünü ile Liyas arazilerinden oluşur (Ketin 1949; Burşuk 1975). Yamaçlarda ise, Liyas, Dogger ve Malm arazileri uyumlu bir şekilde üst üste bulunur (Burşuk 1975).

Arazide yapılan gözlem ve ölçmelerde Jura arazilerinin kuzeyde, kuzeye doğru 12 , güneyde ise, güneye doğru 15 kıvrımlı olduğu belirlenmiştir (Şekil 3). Ayrıca, Jura tabakaları arasında herhangi bir açısal uyumsuzluk da göze



Şekil 3: Bayburt doğusundaki kıvrımlı arazinin jeolojik kesiti

çarpmamıştır. Buradan hareketle, Jura arazilerinin toptan kıvrımlanmış olduğunu söylemek mümkündür. Bu ise, Wedding (1963) ve Burşuk (1975)'un Dogger'in varlığı ile ilgili kabullerine de uygun düşmektedir.

Jeomorfolojik Özellikler

Yukarıda da değinildiği üzere, araştırma sahası bütünü ile kıvrımlı Jura arazilerinden oluşmaktadır. Bu tür kıvrımlı yapılar üzerinde ise, akarsu aşındırmasına bağlı olarak komb, klüz, ruz, tünemiş senklinal, mont ve benzeri şekillerin meydana geldiği bilinmektedir (Yalçınlar 1968; Erinç 1982; Sür 1986). Araştırma sahası da bu türden şekillerin tipik öreneklerine sahiptir.

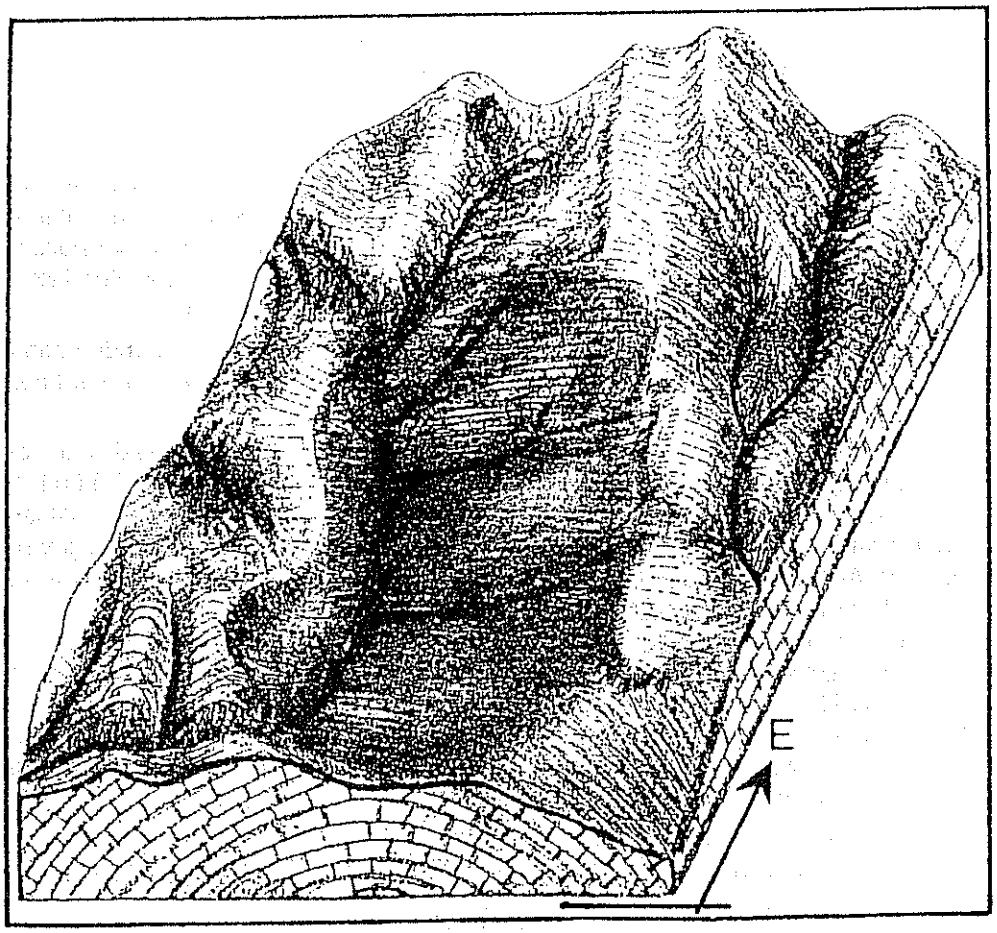
Sonuç olarak, araştırma sahasındaki Jura arazilerinin bu dönemden sonra toptan kıvrımlandığı ve daha sonra da dış etmenlerle parçalanarak yer yer Liyas arazileri açığa çıkacak şekilde yarıldığı söylenebilir.

Araştırma sahası ve yakın çevresinin genel eğim yönü, Şekil 2'de de görülebileceği üzere, güneyden kuzeye doğrudur. Ancak, akarsular bütünü ile bu genel eğim yönünüde akmazlar. Çünkü, sahadaki kıvrım eksenleri yaklaşık doğu-batı doğrultusunda uzanmakta, Porsuklu dere, Kalınbük deresi, Başçayırın dere ve Ahsünkler derelerinde olduğu gibi, akarsular da bu eksen doğrultularına paralel akmaktadır. Bununla birlikte, yöredeki akarsular yer yer söz konusu bu kıvrım eksenlerini genel eğim yönüne uygun bir şekilde dik olarak keserler ve özellikle, antiklinal eksenlerine denk gelen kesimlerde, Bayburt şehir merkezindeki Hisarardı boğazında olduğu gibi, kısa mesafeli dar ve derin klüz tipi boğazlar oluştururlar. Ayrıca, antiklinal kanatları üzerinde konsekant olarak kurulan kısa boylu akarsular da Ahsünkler deresi ve Pügey deresi kollarında olduğu gibi tipik rüzler oluştururlar.

Bu genel görüntü içerisinde, Çoruh nehri ve kolları araştırma sahası içinde tipik bir kafesli akarsu şebekesi meydana getirir. Nitekim, Çoruh nehri araştırma sahasını güney, batı ve kuzeyden çevirerek büyük bir kafesin üç kenarını oluşturur. Çalışma sahasının doğusunda, güneye akan Güney deresi ve kuzeye akan Başçayırın dere ile kafes doğudan da tamamlanır. Ayrıca, ayrıntıya inildiğinde, Çoruh nehri ve onun ikinci ve üçüncü dereceden tabileri, söz konusu kıvrımlı arazide daha küçük bölümlerden oluşan karakteristik bir ortogonal drenaj şebekesi oluştururlar (Şekil 2).

Bölgedeki kıvrımlı arazinin merkezi kesiminde, yapı ve aşındırmaya bağlı olarak tipik bir komb meydana gelmiştir (Şekil 4). Uzunluğu 15 km olan ve genişliği bazı yerlerde 3 km yi geçen Uluçayır kombunun su toplama havzası yaklaşık 40 km2 kadardır. Kombu çevreleyen yüksek kesimler ile tabanı arasında yaklaşık 400 m lik bir yükselti farkı bulunur (Güneşli mahallesi güneyinde vadi tabanının denizden yüksekliği 1850 m iken, hemen güneydeki Unkaya tepenin denizden yüksekliği 2258 m dir).

Uluçayır kombu tabanının genel eğimi doğudan batıya doğru ve yaklaşık 2 kadardır. Buna karşılık, eğim değerleri kombun yamaçlarının alt kısımlarında



Şekil 4: Uluçayır kombunun blok diyagramı

nispeten az (Porsuklu derenin güneyinde kuzeye doğru 3-4 Güneşli mahallesi çevresinde güneye doğru 4 civarında) iken, yükseklere doğru çıkıldıkça hızla artar ve özellikle güney kenar boyunca 45-50 leri bulur. Hatta, yer yer 35-40 m yüksekliğinde dik kornişler ortaya çıkar (Foto 1).

Jeomorfolojik Gelişim

Araştırma sahasının bugünkü görünümü alması ve bu çerçevede Uluçayır kombunun oluşması ana hatları ile şu şekilde düşünülmektedir: Bölgede etkili olan kuzey-güney yönlü sıkışma rejimi sonrasında Jura arazileri, yaklaşık doğu-batı eksenli antiklinal ve senklinaller şeklinde kıvrılmışlardır. Miyosen sonlarına doğru bölge büyük kısmı ile su üstüne çıkmış ve etkili bir aşınma dönemi

Foto 1: Uluçayır kombunun güney kenarı boyunca ortaya çıkan montlardan biri ve önündeki kalker kornişler. Önde, taşın yapı malzemesi olara kullanıldığı evlerden biri; Salkımsu köyü güneye bakış.

başlamıştır. Bu süreç, Pliosen boyunca da devam etmiş ve Bayburt batısındaki (Mormuş düzü - Bayburt ovası) göl alanının oluşturduğu yerel taban seviyesine göre bölgenin geniş bir aşınım yüzeyi şeklinde tesviye edilmesini sağlamıştır.

Pleistosen başlarında, bölge Çoruh nehri vasıtası ile dış drenaja bağlanmış ve genel taban seviyesine göre, söz konusu aşınım yüzeyi üzerindeki akarsular hızla yataklarına saplanmışlardır. Bu sırada, üst kısmı büyük kısmı ile düzleştirilmiş olan Uluçayır antiklinali, Güneşli mahallesi batısındaki fay hattı üzerinden buraya sokulan Porsuklu dere tarafından boşaltılarak Uluçayır kombu meydana gelmiştir. Ancak, bölgede meydana gelen iklim değişmeleri ve tektonik olaylar, Çoruh nehrinin diğer kollarında olduğu gibi Porsuklu derenin de zaman zaman yatağına saplanmasına sebep olmuştur. Nitekim, komb içerisinde, vadi tabanından 20-22 m yüksekte ve yerli kaya taraçası şeklinde, en az bir gençleşme kademesi tesbit edilmiştir (Foto 2).

Öte yandan, bölgedeki aşındırma olayları bugün de hızla devam etmektedir. Aşınma sürecinin bu şekilde devam etmesi durumunda, jeolojik açıdan nispeten yakın bir zamanda Kalınbük deresinin Güneşli mahallesi doğusundan Porsuklu deresini kapacağı ve böylece yöre morfolojisinde önemli değişmeler olacağı söylenebilir.

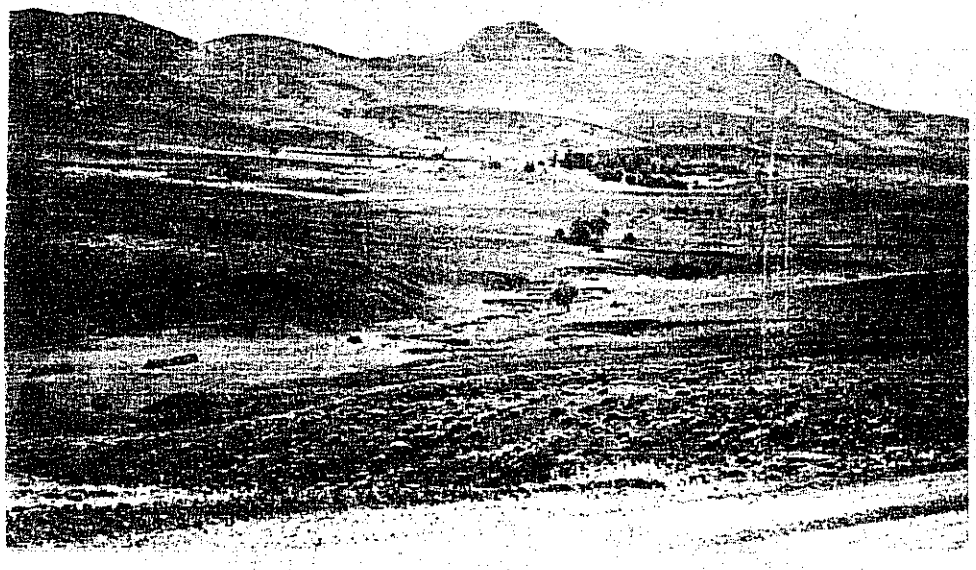


Foto 2: Uluçayır kombunun genel görünüşü; güneybatıya bakış.

Sonuç

Bayburt doğusundaki Jura devri kıvrımlı arazi üzerinde, akarsular büyük kısmı ile yapıya uymuş ve başta Uluçayır kombu olmak üzere, klasik ders kitaplarına konu olacak düzeyde, kıvrımlı yapılar için tipik olan ruz, klüz ve monit gibi bir çok morfolojik birim meydana gelmiştir.

Araştırma sahası, oldukça engebeli bir topoğrafyaya sahip olmasına rağmen, nispeten kalabalık bir nüfus tarafından iskan edilmiş ve çok sayıda kırsal yerleşme birimi kurulmuştur. Bununla birlikte, bölgenin güney kesimlerinin kuzeye oranla daha az nüfuslandığı dikkatı çeker. Ancak, Uluçayır kombu tabanı bu sahada bir istisna teşkil ederek, yörede son derece sınırlı olan tarım toprakları bakımından nispi bir genişleme sağlamakta ve böylece, Güneşli mahallesi, Salkımsu ve Uluçayır köyleri gibi üç önemli yerleşme biriminin kurulmasına zemin hazırlamış bulunmaktadır.

Öte yandan, arazi çalışmalarımız sırasında taş malzemenin mesken yapımında çokça kullanıldığı dikkatı çekmiştir. Kuşkusuz bu durum, kombun kenarları boyunca görülen ve diğer kornişli sahalarda da ortaya çıkan kalker

kayalıkların malzeme temininde kolaylık göstermesinden kaynaklanmaktadır (Foto 1). Hatta, yöredeki inşaatlarda taş malzemenin bolca kullanılması, taş işlemeciliğinin gelişmesine ve Bayburt'taki taş işleme ustalarının ülke çapında bir şöhrete ulaşmasına sebep olmuştur [1].

Teşekkür

Arazi incelemelerimiz sırasında yakın ilgi ve çalışma kolaylığı gösteren sempozyum düzenleyicileri ve muhterem Bayburt'lulara teşekkür ederim.

Kaynaklar:

AKKAN, E. (1966): Şahinkaya Yarmavadisi , Coğr. Arş. Derg. Sayı :1 (271-297), Ankara.

BEKTAŞ, O., PELİN, S., KORKMAZ, S. (1985): Doğu Pontid Yay Gerisi Havzasında Manto Yükselimi ve Polijenetik Ofiyolit Olgusu . 20-21 Şubat1984 Ketin Sempozyumu. TJK Yay. (175-189), Ankara.

BURŞUK, A. (1975): Bayburt Yöresinin Mikropaleontolojik ve Stratigrafik İrdelemesi. KTÜ Matbaası, Trabzon.

ERİNÇ, S. (1982): Jeomorfoloji-I (Genişletilmiş 3 . Baskı). İÜ Edebiyat Fak. Yay. No. 2931, İstanbul.

GATTİNGER, T. E. (1946): 1/100,000 Ölçekli Jeoloji Haritası. MTA Yay., Ankara.

GÖRÜR, N., AKKÖK, R., ŞENGÖR, A. M. C. (1983): Pontidlerde Neotetis'i Kuzeybatı Kenarının Liyas'taki Sedimantolojik Özellikleri ve Tektonik Durumu. TJK 37. Bilimsel ve Teknik kurultayı , Bildiri Özetleri (39-40) , Ankara .

İZBIRAK, R. (1983): Türkiye Jeomorfolojisi, Fasikül-1, Ankara.

KETİN, İ. (1949): 1/100,000 Ölçekli Türkiye Jeoloji Haritası. MTA Yay., Ankara.

--------- (1950): Bayburt Bölgesinin Jeolojisi Hakkında. İÜ Fen Fak. Mecm., Seri B, Cilt:16, Sayı:2 , İstanbul.

---------- (1966): Anadolu'nun Tektonik Birlikleri. MTA Derg. No. 66, Ankara.

1 Bayburt'taki taş işlemeciliğinin gelişmesinde, Bayburt şehir merkezinin hemen kuzeyindeki kolay işlenebilir Neojen marnlarının çıkarıldığı taş ocaklarının da önemli katkıları küçümsenemez.

---------- (1985): Türkiye'nin Bindirmeli Naplı Yapısında Yeni Gelişmeler ve Bir Örnek: Uludağ Masifi. 20-21 Şubat 1984 Ketin Sempozyumu. TJK Yay. (19-37), Ankara.

SÜR, Ö. (1986): Strüktüral Jeomorfoloji (2.Baskı). AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. basımevi, Ankara .

ŞENGÖR, A. M. C. (1985): Türkiye'nin Tektonik Tarihinin Yapısal Sınıflaması. 20-21 Şubat (1984) Ketin Sempozyumu. TJK Yay. (37-63), Ankara.

TARKAN, T. (1971): Yukarı Kelkit ve Çoruh Havzası (Doğal ve Beşeri Etüdü). Atatürk Üniv., Edebiyat Fak. Araş. Derg. Sayı: 2 (113-171), Erzurum.

WEDDİNG, H. (1963): Kelkit Hattı Jeolojisine Ait Düşünceler ve Kelkit - Bayburt (Gümüşhane) Çevresindeki Jura Stratigrafisi. MTA Derg. No. 61 (30-37), Ankara.

YALÇINLAR, İ. (1968): Strüktüral Jeomorfoloji, Cilt: 1 (Genişletilmiş 2. Baskı). İÜ Yay. No. 800, İstanbul.

DEREBOĞAZI KÖYÜ'NDE (Ilıca-Erzurum) MESKEN TİPLERİ ve YEREL MESKEN TERMİNOLOJİSİ

Yrd.Doç.Dr.Sebahat UZUN*

Giriş

Kırsal kesim meskenlerinin incelenmesi, yerleşme coğrafyası açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü, bu meskenler ait oldukları ailelerin istek ve ihtiyaçlarının yanı sıra, doğal çevre şartları, gelenekler ve eldeki imkânların etkilerini, açık bir biçimde yansıtmaktadırlar.

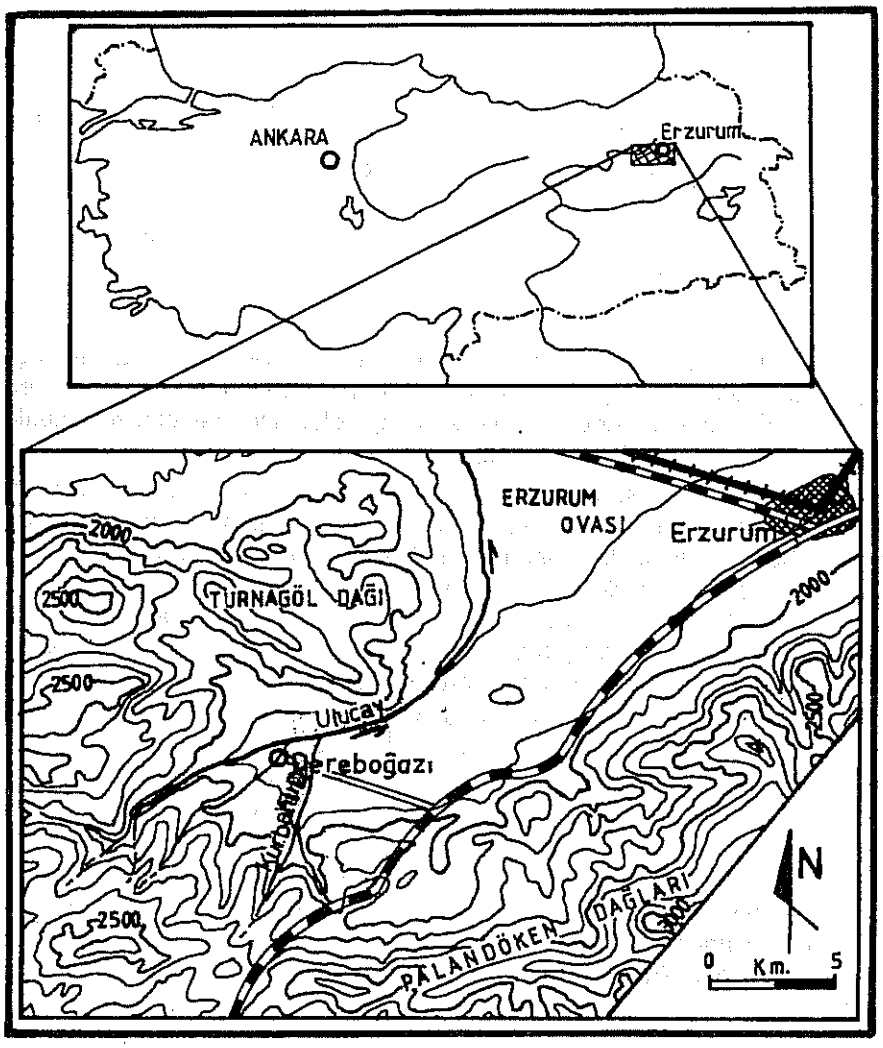
Son yıllarda ulaşım ve haberleşme araçlarında meydana gelen gelişmelere paralel olarak, ülkemizdeki kırsal kesim ailelerinin daha modern ve konforlu evlerde yaşama arzusu ile evlerinde bir takım değişiklikler yapmaya başladıkları, hatta eski evlerini terk ederek, yeni ve daha çağdaş meskenler yaptıkları gözlenmektedir. Başta Türkiye coğrafi bölgelerinin kıyı yöreleri olmak üzere, özellikle karayolları güzergâhları çevresi, verimli tarım alanları, kentlere yakın çevreler, sanayi yöreleri ve turizm yöreleri gibi, ailelerin gelir düzeylerinin nisbeten yüksek ve yükselmekte olduğu yerleşme bölgelerinde bu değişme, çok daha dikkat çekicidir. Sözkonusu yerleşme bölgelerinin dışında kalan, özellikle iç bölgelerdeki kırsal meskenlerde ise, bu değişim sürecinin daha yavaş olduğu görülmektedir. Şöyle ki, doğal çevre koşulları, iktisadi etkinlikler ve kültürel birikimler, iç bölgelerimizdeki yeni yapılan meskenlerde belirgin bir baskı oluşturmakta, bu nedenle eski meskenlere göre çok köklü değişmeler olmamakta ve bir bakıma ait olduğu yöreye uygun yeni ev tipleri ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada, oldukça önemli sayılabilecek bir değişim süreci içine girmiş olan Dereboğazı Köyü'ndeki mesken tipleri, coğrafi bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Dereboğazı Köyü'nün Lokasyonu ve Başlıca Coğrafi Özellikleri

Araştırmamıza konu olan Dereboğazı Köyü, Erzurum İli'nin Ilıca İlçe merkezine bağlı köylerden biridir. Erzurum Ovası'nın güneybatı ünitesini oluşturan Sakalıkesik - Dereboğazı Ovası'ının , batı kesiminde yer almaktadır (Şekil1). Toplu dokulu bir köy olup, yerleşme yerinin yükseltisi (1900 m. yi bulur), Erzurum kenti (1853 m.) ve Ilıca ilçe merkezinden (1850 m.) daha fazladır. Yerleşmenin kuzeyinde Turnagöl Dağı, güneyinde Palandöken Dağları yer alır. Batıdan ise, bu iki dağlık kütlenin birbirine hayli yaklaştığı, nisbeten yüksek bir eşikle çevrilidir. Tarım alanlarının çoğunluğu, Erzurum Ovası (Sakalıkesik - Dereboğazı ünitesi) üzerinde kalır. Bu nedenle de, yerleşmeyi bir "yüksek ova köyü" olarak kabul etmek

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesidir.



Şekil-1 Dereboğazı Köyü'nun Lokasyon Haritası

mümkündür.

Araştırma sahası hatırlanacağı üzere, ***karasal iklimin*** hüküm sürdüğü bir bölgenin sınırları içinde bulunmaktadır. Dereboğazı Köyü'nün de içinde yer aldığı bu çevrede şiddetli soğukları, kar yağışları, etkili don olayları ve uzun süre yerde kalan kar örtüsü ile ağır kış koşulları kasım (hatta bazı yıllarda ekim ayı ortalarından itibaren) ayından itibaren yerleşmeye başlamakta ve bu koşullar nisana (hatta bazı seneler mayıs ayı ortalarına kadar) kadar sürmektedir. Dolayısı ile kış devresi, yılın yaklaşık altı ayını kapsamakta ve belirgin olmayan geçiş mevsimleri kısa sürmektedir. Özellikle don olaylarının zaman zaman nisan ve mayıs

aylarında dahi görülebilmesi söz konusu aylarda henüz yeni başlamış olan tarımsal faaliyetleri riske sokabilmekte, hatta çok sık olmamakla beraber tarımsal faaliyetlerin başlaması bazı yıllar haziran ayını bulabilmektedir. Ancak, yine de yörede mayıs ayı ortalarından itibaren belirgin bir şekilde artmaya başlayan hava sıcaklıkları (özellikle gündüzleri daha belirgin) ve yağmur şeklindeki nisbeten bol miktardaki yağışlar, haziran ayı boyunca da devam etmektedir. Böylece, bir taraftan yöredeki ekip-biçme faaliyetlerinin oldukça verimli bir şekilde yapılması mümkün olurken, diğer taraftan da hayvancılık ekonomisi açısından son derece önemli olan meraların yeşerip ot bağlamasını sağlamak suretiyle, bu iki aydaki sıcaklık ve yağış koşulları önem taşımaktadır. Başka sözle, yöredeki ekip-biçme faaliyetleri ve hayvancılık büyük ölçüde bu devrede düşen yağmurlara ve artan sıcaklıklara bağlıdır. Temmuz-eylül devresi ise, oldukça sıcak ve az yağışlı geçmekte ve tarım alanlarının sulanması gerekmektedir. Sulama konusunda fazla bir sorunla karşılaşılmamaktadır. Çünkü, havzanın sularını drene eden Uluçay ve Kurbanlı Deresi'nin suları özellikle ovanın alüviyal tarım topraklarının sulanmasına yeterli gelmektedir. Sulama imkânı olmayan daha yüksek kesimlerde ise, kuru tarım yapılmaktadır. Ayrıca, dağların üst kısımlarında yer alan Alpin çayırlar katının bütünüyle değerlendirilmesi yoluyla, köydeki hayvancılık faaliyetleri rahatlıkla sürdürülmekte ve önemli sayılabilecek bir gelir kaynağı teşkil etmektedir.

Dereboğazı Köyü, tarihi İpekyolu üzerinde yer alan eski bir yerleşme merkezidir[1]. Köy, 1877-1878 ve 1914-1918 yılları arasında iki kez Rus işgalinde kalmıştır.

Dereboğazı Köyü'nün nüfusu 1990 yılı nüfus sayımı sonuçlarına göre 1203 kişidir. Toplam 180 hane olan köy; Aşağı, Orta ve Yukarı mahalle olmak üzere üç mahalleye ayrılmıştır. Bunlardan, Aşağı ve Orta mahalleler sık dokulu olup, dar sokaklar boyunca meskenler adeta birbirlerine yaslanırcasına yakın inşa edilmişlerdir (Foto 1). Hatta, yan yana bulunan yakın akraba evleri arasında bir evden diğerine geçişi sağlayan kapılar mevcuttur[2]. Buna karşılık, Yukarı mahallede

1 Köy halkından olan Selami Çavuşoğlu'ndan alınan bilgilere göre, köyün sağlık ocağının doğusunda çok eski bir yerleşmenin kalıntıları mevcuttur. Hatta, köy halkı yakın yıllarda inşa ettikleri evlerin duvarlarında, bu eski yerleşmedeki konutlardan söktükleri taşları kullanmışlardır.

2 Köyün en eski meskenleri arasında mevcut olan bu kapıların, Rus işgalleri sırasında bir evden diğerine kolayca kaçıp, saklanmak amacıyla yapıldıkları belirtilmektedir. Ayrıca, yine köyün eski evleri arasında Rus işgalleri zamanında kullanılmış ***mehzen*** denilen galeriler şeklinde yeraltı geçitleri bulunmaktadır. Köyde hâlen açık ve kullanılabilir durumda olan yaklaşık 200 m. uzunluğunda böyle bir mehzen vardır. Girişi Orta mahallede Mahmut Küçük'ün evinin yakınları olan bu mehzen, Aşağı mahallede caminin yanında son bulmaktadır. Birbirleriyle bağlantılı oldukları söylenen bu mehzenlerin diğer bir ilginç yönleri ise, 1975 -76 yıllarına gelinceye kadar ***sulama kanalı*** olarak da kullanılmış olmalarıdır. Şöyle ki; köyün kuzeyinden geçen Uluçay'ın suları, bu mehzenler aracılığı ile köyün batısındaki tarlaların sulanmasında kullanılmıştır. Yukarı mahalledeki ***Kandara mevkii*** nde söz konusu yeraltı galerilerine verilen sular, Aşağı mahallede dışarı çıkmakta ve ***Mezarlık mevkii*** ndeki araziler bu sularla sulanmaktaydı. Daha sonra (1975-76 yıllarında) Toprak Su İşleri tarafından köye sulama kanalları yapılınca, bu mehzenler faaliyet dışı kalmışlardır.

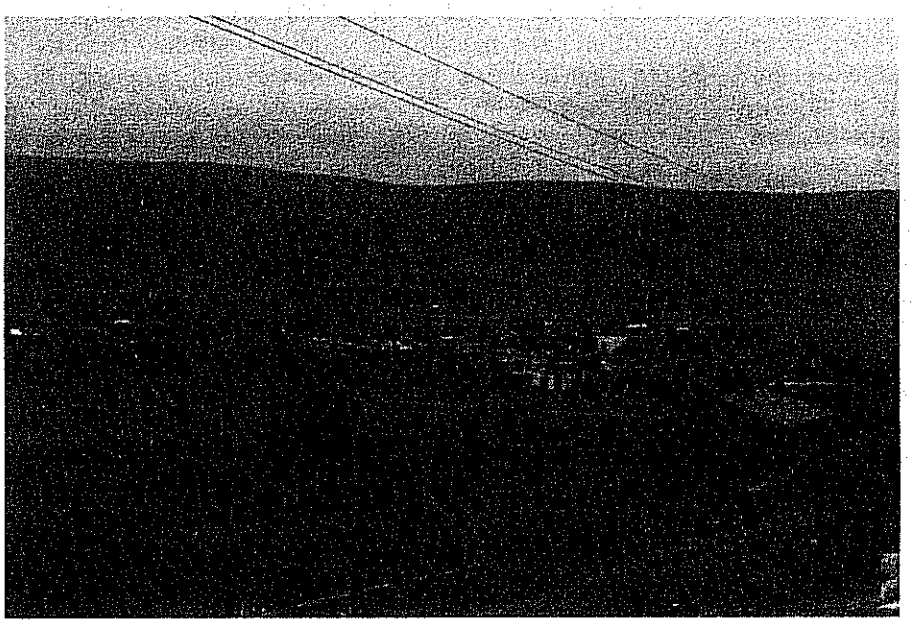
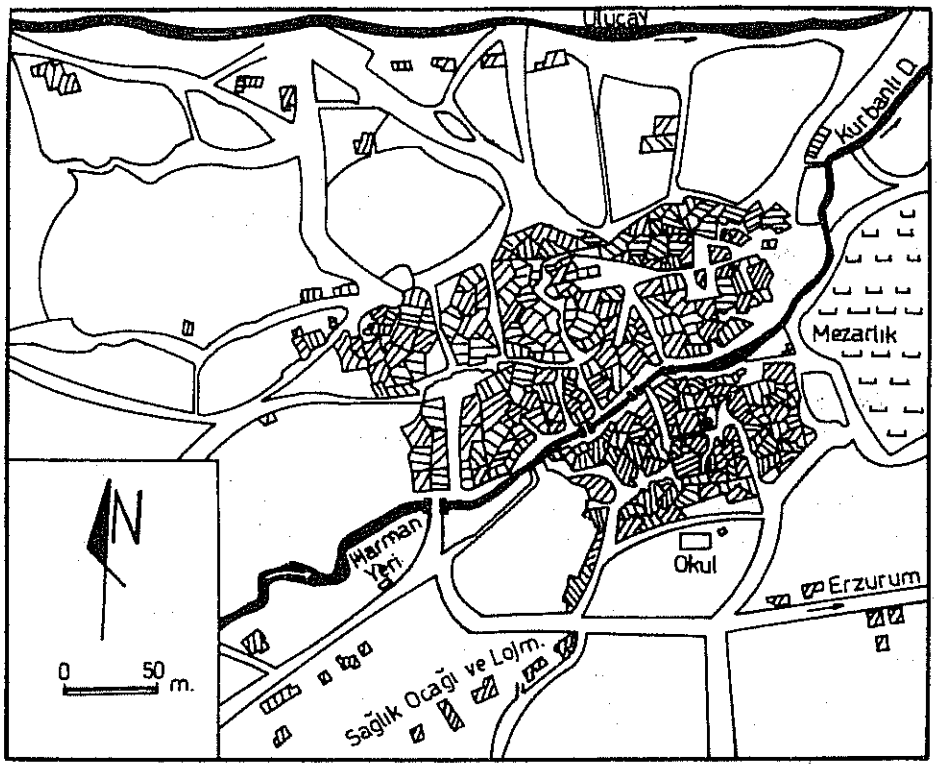


Foto 1- Dereboğazı Köyü'nden bir görünüş. Kuzeye bakış.

ise, dokunun daha gevşek olduğu ve özellikle yakın tarihlerde yapılan meskenlerde, ailelerin yer seçiminde kendi tarlalarının başını tercih etmeleri nedeniyle, yerleşmenin kısmen dağıldığı dikkat çekmektedir (Şekil 2).

Dereboğazı Köyü'nde ailelerin temel geçim kaynakları, hayvancılık ve ekip-biçme faaliyetlerine dayanmaktadır. Çevredeki dağlık alanlarda, köyün ortak malı olan geniş mera alanları vardır. Bu mera alanları, köyün kendi ihtiyaçlarından fazla olup, bir kısmı Elazığ çevresinden gelen ***Beritan aşiretine*** mensup sürü sahiplerine kiralanmaktadır. Ayrıca, özel mülkiyete ait sekiz adet ***kom*** bulunmaktadır. Topluca yaylaya çıkma geleneğinin olmadığı Dereboğazı Köyünde, kom sahipleri 1980-1985'li yıllara kadar genellikle mayıs ayı sonlarında kendilerine ait koma göç etmekte, taş duvarlı, toprak çatılı son derece ilkel meskenlerde, ekim ayı başlarına kadar kaldıktan sonra, tekrar hayvanlarıyla birlikte köye dönmekteydiler. Bu zaman içerisinde ise, kendilerine ait meralarda hayvanlarını otlatmakta ve tırpanla biçmeye uygun, ***dağ çayırı*** denilen alpin çayırlardan da hayvanlarının kışlık otlarını temin etmekteydiler. Bu komlardan üç tanesi (elektrik ve telefonları bulunmaktadır) yaz-kış oturulan sürekli yerleşmeler haline gelmişlerdir. Diğerlerine ise, günümüzde sahiplerince çıkılmamakta ve ***Beritanlılara*** kiraya verilmektedirler.



Şekil 2- Dereboğazı Köyü'nün Yerleşim Planı (Şematik).

Hayvancılığın ekip-biçme faaliyetine göre daha öne çıktığı Dereboğazı Köyü'nde sığır ve koyun beslenmektedir. Bu hayvanlardan elde edilen sütün bir kısmı, 1989' da köyde kurulmuş olan mandıraya satılırken; bir kısmı da, evlerde yağ ve peynir yapılarak, Erzurum'da pazarlanmaktadır. Köyde, büyükbaş hayvan besiciliği oldukça yaygındır. Yazın meralarda otlatılan besi hayvanları, kışın ahırlarda beslenmekte ve kurban bayramlarında kurbanlık olarak veya genellikle ilkbaharda Erzurum et kombinasına satılarak oldukça iyi bir gelir elde edilmektedir.

Koşum hayvanı olarak öküz ve atın kullanıldığı Dereboğazı Köyü'nde, halkın ata sporu olan ***cirit oyununa*** karşı duydukları büyük ilgi nedeniyle, bazı aileler ayrıca iyi cins atlar da beslemektedirler.

Köy arazisinin sulanabilir geniş bir bölümü, çayır şeklinde değerlendirilmektedir. Ayrıca, yonca, korunga, fiğ gibi hayvan yemlerinin ekimi büyük önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra patates, şekerpancarı ve tahıl tarımının da yapıldığı köyde, geniş tarım topraklarının mevcudiyetine rağmen,tarımdaki ma-

kinalaşma oranı oldukça düşüktür. Nitekim, 1994 yılı itibarıyla üç traktör, iki patos ve bir biçer makinası bulunmaktaydı. Özellikle, tarla sürümü ve harman zamanlarında komşu köylerden gündelik usulü ile traktör ve diğer makinalar kiralanmak suretiyle bu ihtiyaç karşılanmaktadır.

Erzurum şehir merkezine 28 km. mesafede bulunan Dereboğazı Köyü, şehirle sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan kuvvetli bağlara sahiptir. Buna rağmen, 1980'li yıllara gelinceye kadar, geleneksel mesken yapısında fazla bir değişme olmamıştır. Ancak, sözkonusu yıllardan itibaren kültürel düzeyin eskiye oranla yükselmesi, ekonomik gelişmeler ve iletişim kolaylıkları, mesken tiplerinde belirgin değişmelere yol açmıştır. Bu değişmede, gelir seviyesinin artması kuşkusuz en önemli faktör olmuştur

Dereboğazı Köyü Meskenlerini Etkileyen Faktörler

Dereboğazı Köyü'ndeki ev ve eklentilerin iç ve dış düzenleme biçimleri, yapım teknikleri ve kullanılan malzeme üzerinde üç temel faktör gurubu etkili olmaktadır. Bunlar; doğal çevre faktörleri, gelenekler ve ekonomik yapıdır.

Köyde doğal çevre faktörlerinin meskenler üzerindeki etkileri eski tip meskenlerde çok açık bir şekilde izlenebilmektedir. Nitekim, söz konusu meskenler, büyük ölçüde iklim koşullarının tain ettiği doğrultuda bir şekil kazanmışlardır. Önceden de belirtildiği gibi , bulunduğu bölge itibariyle karasal iklimin etkisi altında kalan Dereboğazı Köyü'nde, kış soğuklarından mümkün olduğunca az etkilenmek amacıyla, bu meskenlerde mükemmel sayılabilecek bir sıcaklık yalıtımı sağlanmıştır. Şöyle ki; söz konusu eski tip meskenlerde 60 - 70 cm. den az olmamak kaydı ile kalın taş duvarlar, küçük pencereler ve 40-50 cm. den daha kalın bir toprak ve çamur tabakasının oluşturduğu düz çatıların bulunması, çok soğuk geçen ve uzun süren kış devresine karşı alınmış beşeri tedbirlerden başka bir şey değildir.

Köy meskenlerinin 1980' den önce yapılmış olanlarının hemen tamamı ***taş meskenler*** gurubuna girmektedir. Söz konusu meskenlerin duvarları, çevreden kolayca sağlanan - ve duvar ustaları tarafından nisbeten düzeltilerek kullanılan- volkanik taşlar arasına saman ya da otla karıştırılarak yapılan ***çamur harcı*** konularak örülmüştür. İçten çamur ile sıvanan bu duvarlar, köy yakınlarındaki Kireçli mevkii'nde bulunan ***kalkerli depolardan*** sağlanan kireçle badana edilmiştir. Söz konusu eski konutların tavanı ise, ***keran*** tabir edilen en az 40-50 cm. kalınlığında, kabukları soyularak düzeltilmiş tomruklar ve bunlar arasına yerleştirilen ***mertek*** denilen biçilmiş tahtadan oluşan ahşap malzeme ile kapatılmıştır[3]. Mesken çatılarını taşıyan bu keranlar, tabandan tavana doğru bir kaç yerden yükselen ve yine çapları 40-50 cm. yi bulan direklerle desteklenmiş (Foto 2) böylece, çamur ve

3 Dereboğazı Köyü'nde, dere kenarlarında köylülerin kendi yetiştirdikleri az sayıda kavak ve söğüt ağacı dışında ağaç bulunmadığından, meskenlerde kullanılan ahşap malzeme eskiden Sarıkamış(Kars) tan getirilirmiş. Günümüzde ise, Erzurum şehrindeki kerestecilerden satın alınmaktadır.

topraktan oluşan ağır çatı[4] güçlü taşıyıcılar olan, ahşap direk ve kolonlar üzerine alınmıştır.

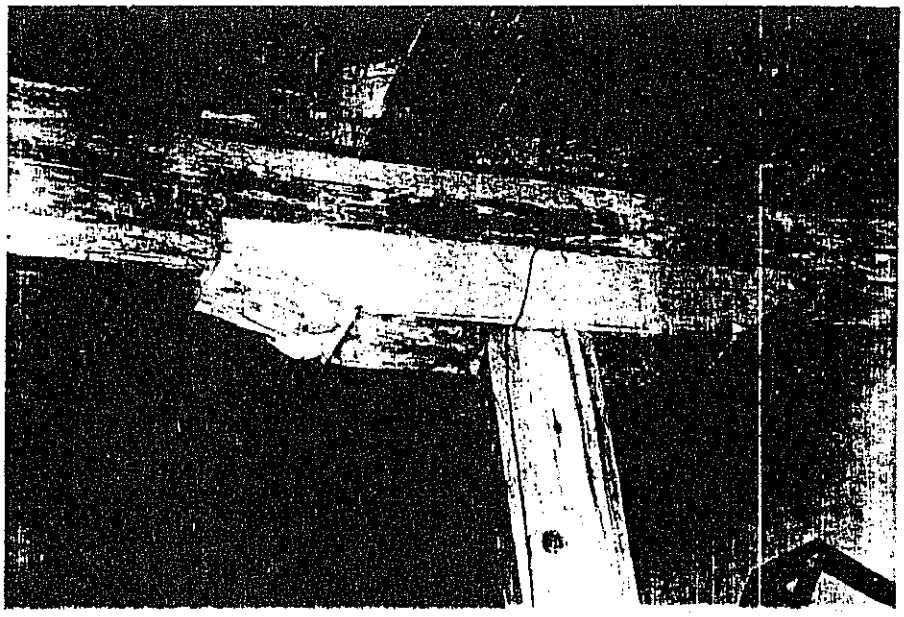


Foto 2- Düz örtü; alttan kalın bir direkle desteklenmiş kerenler ve üzerlerine dizilen mertekler. Münir Şimşek'in evi.

Dereboğazı Köyü'nde mesken şekillerini etkileyen faktörler arasında geleneklerin ayrı bir yeri vardır. Gelenekler eski meskenleri daha fazla etkilemiş olmakla beraber, yakın yıllarda yapılanlarda da bu etkileri izlemek mümkündür. Özellikle, yapı malzemeleri ve evin eklentileri (şekil ve yapım teknikleri dahil) açısından eskilerle yeniler arasında çok az farklılıklar göze çarpmaktadır. Hatta ilerde daha ayrıntılı olarak da değinileceği üzere, yeni meskenlerin büyük kısmında "çatının toprak olmaması ve duvarlarında çamur harcı kullanılmaması" dışında , şekil olarak eski meskenlerden fazla bir farklılık yoktur(Foto 3).

4 Köydeki düz çatılı meskenlerde tavanın kapatıldığı ahşap malzemenin üzerine Erzurum merkez ilçeye bağlı "Müdürge köyü"nden satın alınan sazlardan örülmüş ***Müdürge hasırı*** örtülür. Maddi durumu iyi olmayan aileler ise, hasır yerine ot kullanır. Böylece, hem çatıdan meskenin içine toprak dökülmesi önlenmiş, hem de sıcaklık yalıtımı sağlanmış olur. Hasır veya ot örtünün üzerine yaklaşık 10 - 15 cm. kalınlığında çamur çekilir. Çamurun üzerine de, en az 30- 40 cm. kalınlığında toprak konulur. En üste ise, dere kenarlarından genellikle sonbaharda kürekle kare şeklinde kesilen ve ***cim*** denilen killi çamur kalıpları sık bir şekilde dizilir. Üzerinden ***loğ taşı*** adı verilen taştan bir silindir geçirilerek, bu killi çamur kalıpları iyice sıkıştırılır. Bu sayede, yağış sularının meskenin içine sızması büyük ölçüde engellenmiş olur.

Dereboğazı Köyü'nde ekonomik faaliyetin ekip-biçme ve hayvancılığa dayanması, bu faaliyet kollarının gereği olan ahır, koyun komu, samanlık ve tandır evi gibi ek yapıların, evlere eklenmesini zorunlu kılmıştır[5]

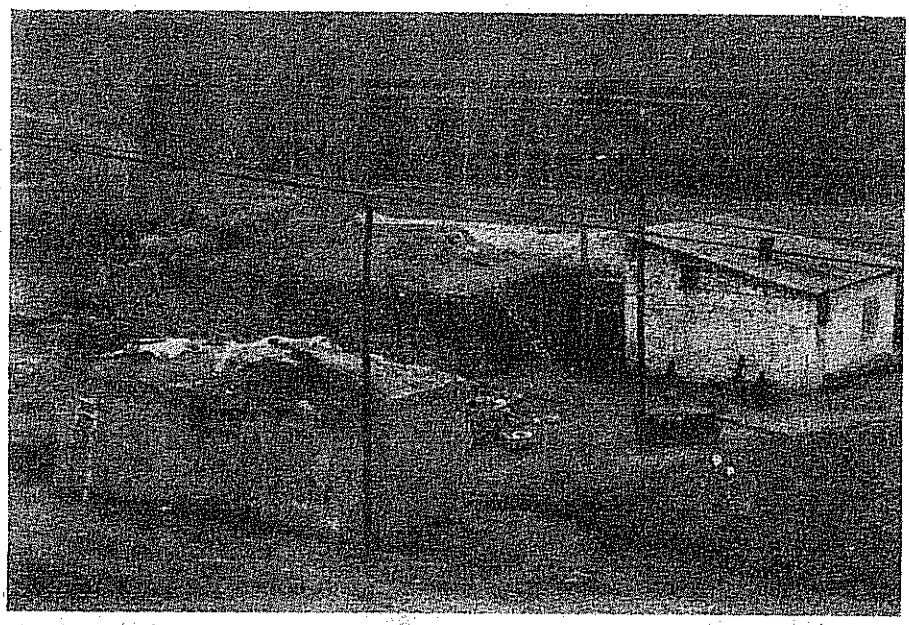


Foto 3- Duvarları taş arasına kireç harcı konularak örülmüş, içerisinde banyo, tuvalet ve mutfak bulunmayan, eğimli çatılı (oluklu sacla kaplanmış) yeni bir ev ve bu eve ait geleneksel yapılarını koruyan ahır, koyun komu ve tandır evi ile ahırın çatısında küçük bir taya (Rahmi Temur'a ait).

Köyde 1980'den sonra yapılan evlerin bir kısmı, doğal çevre ve geleneklerin etkilerinden oldukça kurtulmuş olup, ait oldukları ailelerin ekonomik düzeyleri ve göreneklerdeki değişmeleri daha çok yansıtmaktadırlar. Buna karşılık, eski tip meskenlerin ise, doğal çevre koşulları ve geleneklerin belirlediği doğrultuda ve yapıldıkları dönemin kapalı ekonomik yapısı ile iletişim yetersizliklerini gösterecek şekilde kaba ve ilkel görünümde oldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca, daha önce belirtildiği üzere, yeni meskenlerin bir kısmı da, eski tip meskenler gibi gelenekler, doğal ortam ve ekonomik koşulların yetersizliğini yansıtmaktadırlar.

Dereboğazı Köyü'nde Mesken Tipleri

Dereboğazı Köyü, tarihi gelişim içinde mesken tipleri oldukça önemli değişmelere uğrayan bir köydür. Nitekim, geleneksel düz toprak çatılı ***eski tip***

5 Hatta, köyün sağlık ocağı personeli dahi, kendi ekmeklerini ve yemeklerini pişirebilmek için lojmanların (bes aleri) hemen karşı tarafına derme çatma bir tandır evi ve tavuk beslemek amacıyla kümesler yapmışlardır

meskenler ile 1980'den sonra yapılmaya başlanan eğimli saç çatılı ***yeni tip meskenler*** ilk bakışta dış görünüş farklarıyla birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Diğer taraftan, köyde yalnız üç adet olan, Erzurum İmar İskân Müdürlüğü'nün kredisi kullanılarak ve aynı müdürlükçe çizilen proje doğrultusunda, duvarları tuğla ve çimento harcıyla yapılmış, tek katlı, düz toprak çatılı ve oldukça büyük pencereli meskenler bir başka gurup olarak dikkat çekmektedirler. Ayrıca, eski tip ve yeni tip meskenler kendi içlerinde alt guruplara ayrılabilirler. Şöyle ki, ***eski tip meskenleri***; ev ve bütün eklentilerinin, tek bir çatı altında toplandığı ve ışıklandırmanın toprak çatıda açılmış, yaklaşık 50X50 cm.boyutlarında küçük pencereciklerle sağlandığı taş meskenler ve eklentilerin evden ayrıldığı, taş duvarlı, toprak çatılı, ***koltuk pencereli***[6] meskenler olarak iki gurup halinde incelemek mümkündür. 1980' li yılların başından itibaren inşa edilmeye başlanan ve bugün sayıları 30'u bulan ***yeni tip meskenler*** de; duvarları taş arasına çimento harcı konularak örülen, eğimli saç çatılı, tek katlı, geniş pencereli ve özellikle iç taksimatında geleneklerin etkilerinden kurtulamamış meskenler ile, duvarları tuğladan örülmüş (çimento harcı kullanılarak), eğimli sac çatılı, tek katlı, geniş pencereli ve aynı zamanda geleneklerin etkisinden büyük ölçüde kurtulmuş köyün ***en modern meskenleri*** olarak iki guruba ayırmak mümkündür.

Ev ve Eklentilerinin Aynı Düz Toprak Çatı Altında Toplandığı Taş Meskenler

İklim özellikleri dikkate alınarak ve ortamın sağladığı taş ve toprak malzeme ustalıkla kullanılarak yapılmış olan bu eski tip meskenler, bulundukları çevreye iyi bir şekilde uyum sağlamışlardır. Şöyle ki, fazla düzeltilmemiş taşlar arasına çamur harcı konularak örülmüş 70-80 cm. kalınlığındaki taş duvarları, çamur ve topraktan oluşan en az 40-50 cm. kalınlığındaki düz çatıları ve çatıda açılmış küçük pencerecikleri sayesinde, sıcaklık yalıtımının çok iyi bir şekilde sağlandığı bu meskenler, kışın sıcak, yazın ise, son derece serin olurlar. Bu meskenler aynı zamanda, yapıldıkları dönemin kapalı ekonomisinin ve geleneklerin derin izlerini taşırlar. Hatta, ait oldukları ailelerin ekonomik düzeylerini pek yansıtmayan bu eski tip meskenlerin, dış görünüm, iç taksimat ve eklentileri açısından bir tekdüzelik gösterdikleri dikkat çeker.

Bu meskenlerde, giriş kapısı, ***dış avlu*** denilen fazla geniş olmayan bir giriş salonuna açılır. Dış avlunun aydınlanması ya çatıda açılmış küçük camlı bir pencereden (yaklaşık 50 x 50 cm. ebatlarında), ya da giriş kapısının üzerindeki ***şitad pencere*** denilen[7] küçük bir pencereden sağlanır[8] Dış avlunun bir köşesinde ***tandır başı*** bulunur (Foto 4). Burası, aralarına çamur harcı konulmuş taşlarla

6 ***Koltuk pencere***; küçük çift camlı ve daha fazla ışık alabilmek amacıyla iç kısma doğru genişleyen, klasik pencere

7 ***Şitad pencere***; duvarı oluşturan taşların arası oyularak yapılmış ve içerisine demir parmaklık geçirilmiş, yaklaşık 50x50 cm. ebatlarında küçük pencere.

8 Gerek dış avlu ve gerekse meskenin diğer bölümlerindeki pencerelerin normal pencerelere oranla çok küçük yapılmış olmaları; soğuktan korunmak ve eve izinsiz girişleri engellemek amacıyladır.

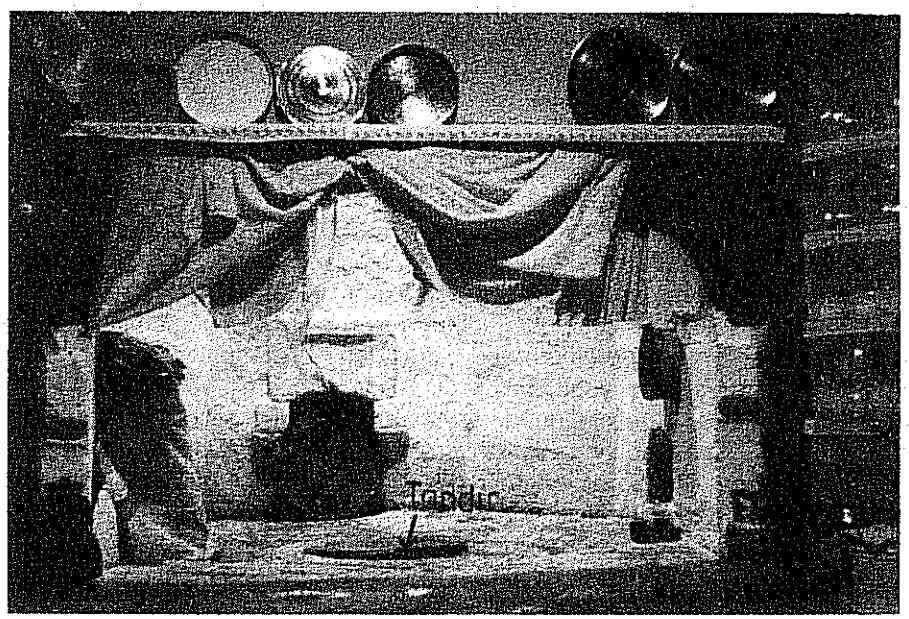


Foto 4- Günümüzde artık kullanılmayan bir tandırbaşı ve mutfak eşyalarının konulduğu terekler (Münir Şimşek'in evi).

örülerek zeminden yaklaşık 1 m. kadar yükseltilmiş, 3-4 m.2 genişliğinde ve üzerinde dumanın çıkışını sağlayacak ***aşkana*** denilen büyükçe bir baca bulunan -bir bakıma ailenin mutfağı diyebileceğimiz- platform şeklinde bir kısımdır. Bacanın hemen altına denk gelecek şekilde ise, yaklaşık 1 m. derinliğinde ve 80-90 cm. çapında, kilden yapılmış bir ***tandır*** yer alır. Tandırda tezek yakılarak, ailenin ***civil peyniri***[9], ***açık ekmeği***[10] ***Pide ekmeği***[11], ***ketesi***[12] ve yemeği pişirilir. Tandır başının 3 - 4 m.2 den daha geniş olması halinde, bu kısma ***tandır sekisi*** denir. Geçmişte soğuk kış gecelerinde aileler, tandırın sıcağından yararlanmak için bu sekileri ***oturma odası*** şeklinde kullanmışlardır.

Dış avludan bir kapı ile ahıra, onun hemen bitişiğindeki bir başka kapıdan da ailenin oturduğu bölümün girişi olan ve ***iç avlu*** denilen oldukça geniş bir salona geçilir. Oturma odası ve yatak odalarının kapıları, bu avluya açılır. Odaların tamamının, avluların ise, büyük kısmının tabanları çamurla sıvanmıştır. Ancak, bu meskenlerin bir kısmında, gerek iç ve gerekse dış avluların tabanları sonradan

9 ***Civil peynir:*** kreması alınmış sütten yapılan, tel tel ayrılan bir peynir cesididir.

10 ***Açık Ekmek:*** merdane ile açılarak inceltilen hamurdan yasuk benzeri ***rapata*** denilen aletlerle, tandırın duvarlarına yapıştırılarak pişirilen, yufkadan biraz daha kalınca bir ekmek cesididir.

11 ***PideEkmeği:*** Tandırın duvarlarına rapa ile veya elle yapıştırılarak pisirilen, orta kısmı delik ve acık ekmekten daha kalın bir ekmek cesidi.

12 ***Kete:*** Süt kaymağı veya tereyağı ile yoğrulmus mayalı hamurdan yapılan bir cörek cesidi.

betonlanmış, veya ***sal taş*** denilen, en az 60-70 cm.2 genişliğinde büyük düz taşlarla kaplanmıştır.

Kapısı iç avluya açılan ailenin oturma odası, oldukça büyüktür ve aydınlanması yine tavandandır.Odanın bir köşesinde, eskiden ısınma ve pişirme amacıyla kullanılmış şömine benzeri bir ***ocak*** vardır. Bu ocaklar, artık kullanılmamaktadır. Onların yerini, yanan tezeğin sıcağını kolayca etrafa yayan ***teneke sobalar*** almıştır. Oturma odasının kapısının genellikle karşısına gelen duvarda bir baştan bir başa uzanan taş ve çamur harcı kullanılarak yapılmış ve samanla karıştırılmış çamur ile sıvandıktan sonra kireçle badana edilmiş yaklaşık 70-80 cm. yüksekliğinde ***mahat*** denilen sabit bir divan bulunur. Ortalama 60-70 cm genişliğinde olan bu divanın üzerine, yün veya halı minderler, yastıklar ve halı konularak oturulur. Odanın tabanına hasır, halı veya kilim serilir. Günümüzde tek başına hasır kullanımı pek yoktur. Genellikle halı ve kilimlerin altına serilerek, oda tabanının sıcak olması sağlanır. Bu eski meskenlerin bazılarında, oturma odasının bir köşesinde, un ve ertesi yılın tohumluk buğday ve arpasının konulduğu, iki gözlü bir ***ambar*** bulunur. Ancak, eski meskenlerin çoğunda sözkonusu ambar, iç avluda yer alır. Yine, bu eski meskenlerin bazılarında, kapısı oturma odasına açılan ve ***kiler*** adı verilen bir oda daha bulunur. İçerisinde, genellikle küçük bir ambarın (genellikle bulgur ve ekmek konulan) yer aldığı bu odaya, ailenin yiyecek maddeleri ve kullanılmayan bazı mutfak eşyaları konur.

Eski meskenlerdeki yatak odası sayısı, bir veya iki adet ile sınırlı olup, bu odalarda ısınmak için, ayrıca ocak ve banyo yapmak için de ***kerhiz*** (Foto 5) denilen bölümler yer alır[13].

İç avluda oturma odası ile yatak odaları arasındaki duvarlardan birinin yüzeyinde, tahtadan yapılmış raflar bulunur. Evin mutfak eşyalarının dizildiği bu raflara yörede ***terek*** denilmektedir. Ayrıca, gene eskiden yaz aylarında, içme suyunun daha soğuk tutulması için kullanılmış, tereklerin hemen yanında; taştan oyulmuş, üzeri kapalı, ***kurun*** denilen su kapları bulunur[14].

Eski evlerin çoğunda iç avlu, yaz aylarında ***oturma odası*** olarak kullanılmaktadır. Bazı evlerde ise, iç avlunun özellikle oturma odasıyla yatak odaları arasında kalan kısmı, zeminden 50-100 cm. kadar çamur harcı ile taş örüldükten sonra üzeri çamurla sıvanmış, platform şeklinde yükselen ve daha çok yaz aylarında oturulan ikinci bir oturma odası haline getirilmiştir. İç avludan duvar, kapı ve pencere ile ayrılmamış, sadece zemine göre daha yüksekte kalan bu kısıma ***seki*** denilmektedir (Şekil 3).

Dereboğazı Köyü'ndeki eski evlerin hemen tamamında iç avluda, bir sonraki yılın tohumluk patateslerinin ve ailenin kışlık patateslerinin konulduğu bir ***patates kuyusu*** bulunur. Bu kuyulara konulan patateslerin üzeri toprakla kapatılır ve böylece kışın şiddetli soğuklarından zarar görmeleri engellenmiş olur. Bu kuyular

13 *Kerhiz*, Gerçek manada bir banyo değildir. Kapısı, penceresi, duvarı olmayan ve sadece banyo suyunun kendiliğinden akıp gidebildiği, açık bir banyo yapma yeridir.

14 Köydeki konutlarda halen su tesisatı yoktur. Aileler, içme ve kullanma suyunu çeşmelerden sağlamaktadırlar.

özellikle eskiden, yaz aylarında âdeta birer buzdolabı gibi kullanılmışlardır. Kuyuların içerisi daha serin olduğundan, yağ, peynir gibi yiyeceklerin konulduğu kaplar buralarda saklanmıştır.

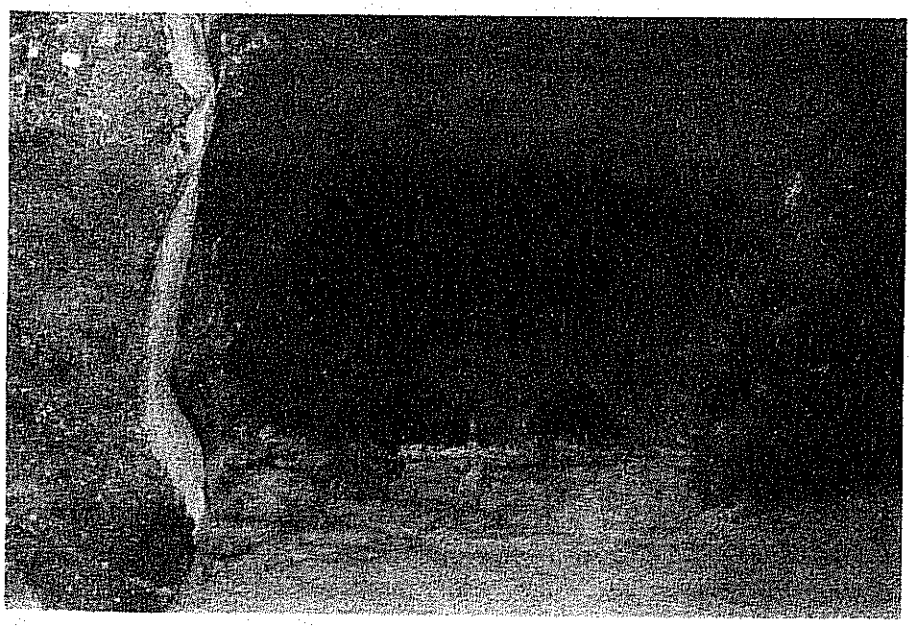
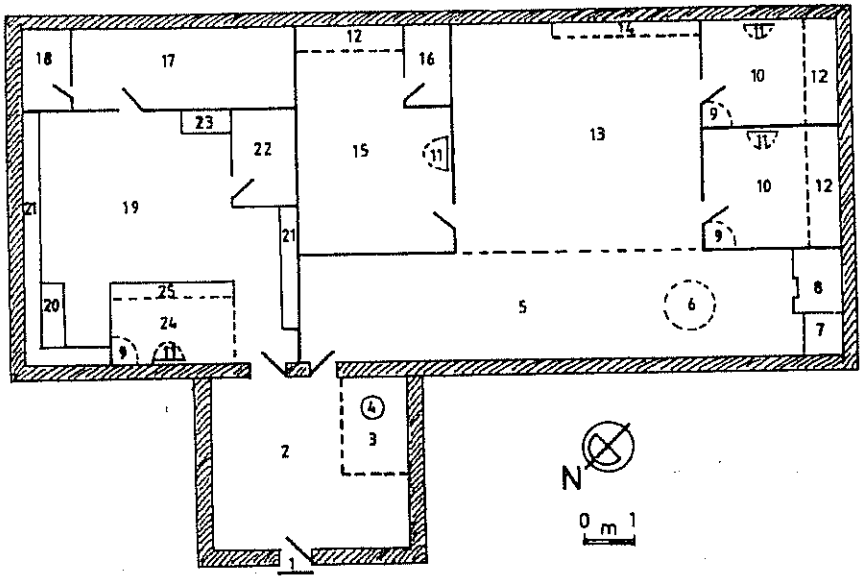


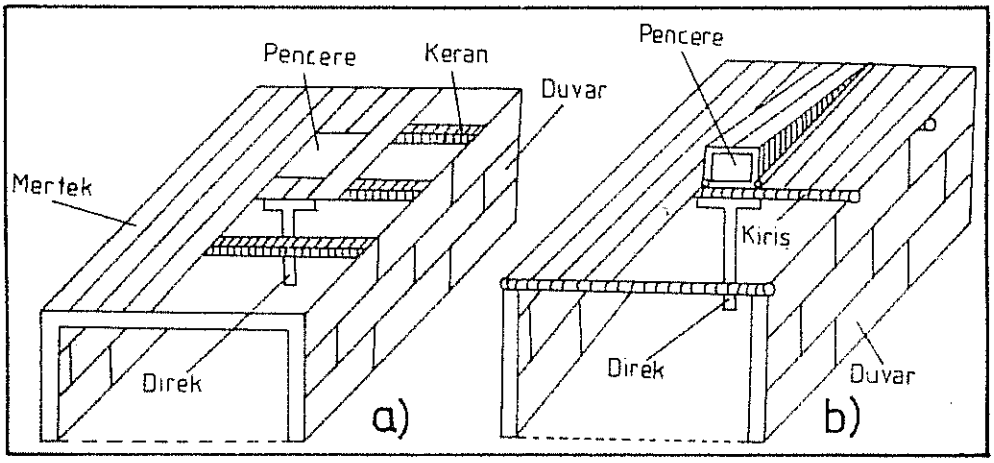
Foto 5- Dereboğazı Köyü'ndeki hemen her evde bir ya da daha fazla kerhiz bulunur (Vedat Çavuşoğlu'nun evi).

Dereboğazı Köyü'ndeki eski evlerde odaların ve avluların üzerleri **düz örtü, pasen örtüsü** ve **karlanguç** örtü ile örtülmüştür. Düz örtü ve Pasen örtü daha çok odaların tavanlarında kullanılmış olup, ***keran*** denilen tomrukların üzerlerine ***mertek*** adı verilen biçilmiş tahtadan oluşan ahşap malzemenin yanyana yerleştirilmesiyle ortaya çıkmış örtü şekilleridir (Şekil 4, Foto 2). Karlanguç örtü ise, bazı evlerde, odaların tavanların da kullanılmış olmakla beraber, daha ziyade avluların tavanlarında tercih edilmiştir. ***Ağaç aşırtma tavanlar*** olarak da bilinen bu örtü tipi, çok eskiden beri kullanılmaktadır (Kuban, 1973, s. 39). ***Yalancı kubbe*** de denilen bu örtü, uzun dikdörtgen prizması biçiminde yontulup düzleştirilmiş ve genellikle cilalanmış olan ahşap malzemenin alttan yukarı doğru daralan merdiven şeklinde üst üste yerleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Söz konusu örtü tipinde, en üst kısımda yer alan bir pencereden evin aydınlanması sağlanmaktadır (Şekil 5, Foto 6).



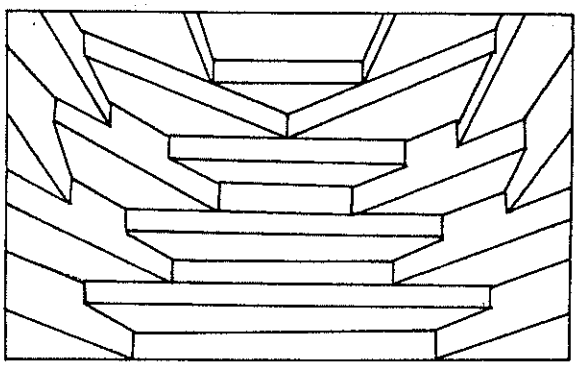
Şekil 3-Dereboğazı Köyü'ndeki en eski meskenlerden bir plân 1. Tırhıç, 2. Dış avlu, 3. Tandırbaşı, 4. Tandır, 5. İç avlu, 6. Patates kuyusu, 7. Kurun, 8. Ambar, 9. Kerhiz, 10. Yatak odası, 11. Ocak, 12. Mahat, 13. Seki, 14. Terek, 15. Oturma odası, 16. Kiler, 17. Merek, 18. Tezeklik, 19. Ahır, 20. Pin, 21. Müsürlük, 22. Danalık, 23. Kurun, 24. Ahır sekisi, 25. Daraba.

Eski evlerde ahır, ailenin oturduğu bölüm kadar önemlidir. Çünkü, bunlar sadece büyükbaş hayvanların barınağı olmayıp, aynı zamanda ailenin kışlık oturma odası, kışlık banyosu ve tavuk kümesi olarak kullanılmaktadır. Şöyle ki; ahır içerisindeki en ilginç bölüm olarak dikkati çeken **ahır sekisi**, günümüzden 35 - 40 sene öncesine kadar sadece hayvanların sıcağı ile ısıtılan ve kış boyunca ailenin kullandığı oturma odasıydı - hatta ailenin bazı fertleri için kışlık yatak odası idi -. Ahır sekileri, aralarına çamur harcı konulmuş olan taşların ahırın zemininden itibaren yaklaşık 1-1,5m. yüksekliğinde örülmesiyle oluşturulmuş ve üzeri çamurla sıvanmış platform şeklindeki oturma yerleridir. Tıpkı diğer sekiler gibi, bunlarında (ahırdan ayıran) kapı, pencere ve duvarları yoktur. Yalnız, sekinin kenarlarından tavana doğru yükselen direklerin arasına yaklaşık 1 m. yüksekliğinde tahtalar çakılarak, aileye ait olan bu kısım, ahırdan ayrılmış bulunmaktadır. Sekiyi ahırdan ayıran bu tahta perdeye **daraba** denilmektedir. İki - üç adet taş basamakla çıkılan



Şekil 4- Düz örtü (a) ve pasen örtünün (b) şematik şekilleri.

sekilerin genişliği 8-10 m2 kadardır. Ahır sekilerinde sekinin bir başından diğerine uzanan, tahtadan yapılmış sabit bir divan bulunur ki bu divana da yine **daraba** adı verilmektedir. (Foto 7) Bu divana ve sekinin tabanına ot, halı veya kilim serilir. Sekinin bir köşesinde, şömine benzeri bir **ocak** vardır. Bu ocak, ısınmadan ziyade pişirme amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, yine ahır sekisinin uygun bir kesiminde, kışın banyo yapılan **kerhiz** yer alır. Hemen şu noktayı yeniden belirtmek gerekir ki, gerek ahır sekisi, gerek ahır ve gerekse diğer eklentilerde aydınlanma tamamen tavandan sağlanmaktadır.



Şekil 5- Karlanguç örtüsünün şematik şekli.

Büyükbaş hayvanların konulduğu ahırın duvarlarında, yerden yaklaşık 1 m. yüksekliğinde, tahtadan yapılmış ve **müsürlük** olarak tabir edilen, hayvan yemlikleri bulunmaktadır. Söz konusu müsürlüklerin bir bölümünün altı genellikle söğüt dallarından yapılmış parmaklıklarla kapatılarak, son derece ilkel tavuk kümesleri oluşturulmuştur -ki bu kümeslere köyde **tavuk pini** denilmektedir-. Ahırların küçük bir kısmı tahtalarla ayrılarak buzağıların konulduğu, **danalık** denilen bölümler yapılmıştır. Ayrıca, kışın hayvanları ahırın içerisinde sulamak amacıyla taştan oyularak yapılmış büyük **su kurunları** vardır. Gerek bu tip eski meskenlerdeki ahırların, gerekse köydeki diğer ahırların tabanları ya **sal taş** ile kaplanmıştır, ya

da temizlenmesi daha kolay olduğu için sonradan betonlanmıştır.

Eski evlerin büyük kısmında ahırdan, küçük bir kapı ile hayvanların kışlık ot, saman ve arpasının konulduğu **merek** olarak adlandırılan samanlığa geçilir. Köyde hemen her ailenin en az 10-15 baş hayvanının olması nedeniyle, kışlık ot, saman v.s. hayvan yemlerine ihtiyaç fazladır. Dolayısıyla, mereklerin kapasitesi tüm hayvan yemlerini almaya yetmemektedir. Bu nedenle de, yonca, korunga, fiğ ve ot bağları[15] meskenlerin üzerine (çatısına) yığılmaktadır (Foto 3). **Taya** adı verilen bu ot yığınlarının daha ziyade meskenlerinin çatılarına yığılmalarında; yerleşme dokusunun sık oluşu (özellikle Aşağı ve Orta mahallelerde), ot yığınlarının kış soğuklarını kesmesi, gelenekler, yangın tehlikesi ve komşu hayvanlarının vereceği zararı engellemek gibi nedenlerin etkisi vardır.

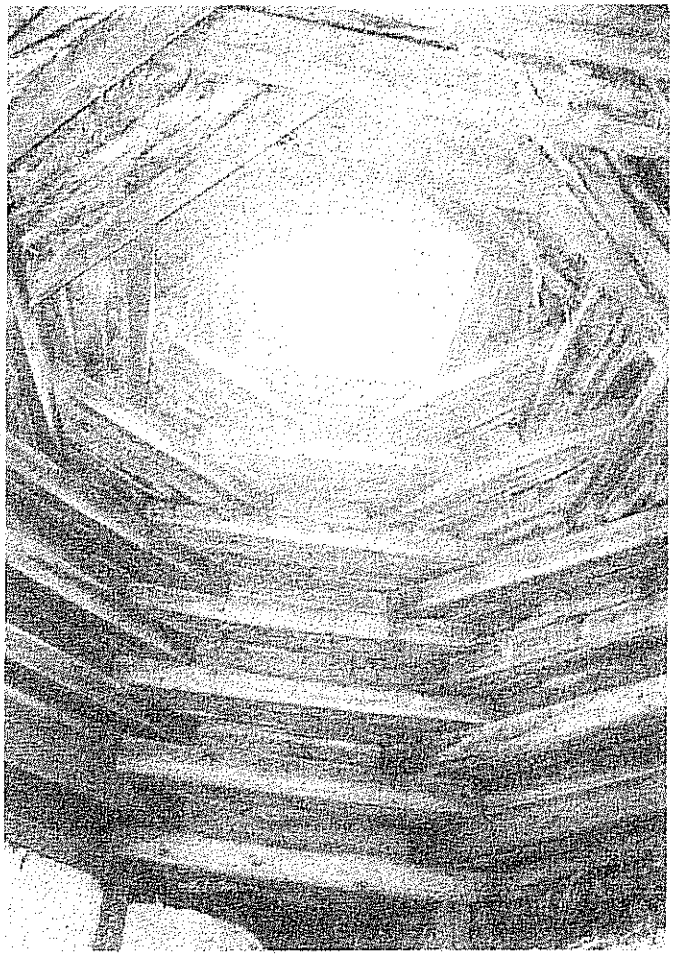


Foto 6- Bölgede hâlen kullanılmakta olan ağaç aşırtma tavanlar (Karlanguç örtü), Münir Sinişek'in iç avlusuna ait tavan.

Dereboğazı Köyü'ndeki mereklerin bir bölümü, genellikle **tezeklik** (diğer adı ile **yakacak damı**) olarak ayrılmıştır. Tandır, ocak ve sobalarda yakılacak tezeklerin büyük kısmı, buralarda depolanır. Kışların uzun ve soğuk geçmesi; ısınma ve

15 Köyde, tırpan ve biçer makinası ile biçilen ot, korunga, fiğ ve yoncalar yığınlar haline getirilmektedir. Leyden denilen basit el çıyrıkları ile otlar büyütülerek kem denilen ottan ipler yapılmaktadır. Bu ottan iplerle bağlanan ot, korunga, fiğ, yonca yığınlarına bağ denilmektedir. Bağların piramit şeklinde üst üste yığılmalarıyla da tayalar oluşturulmaktadır.

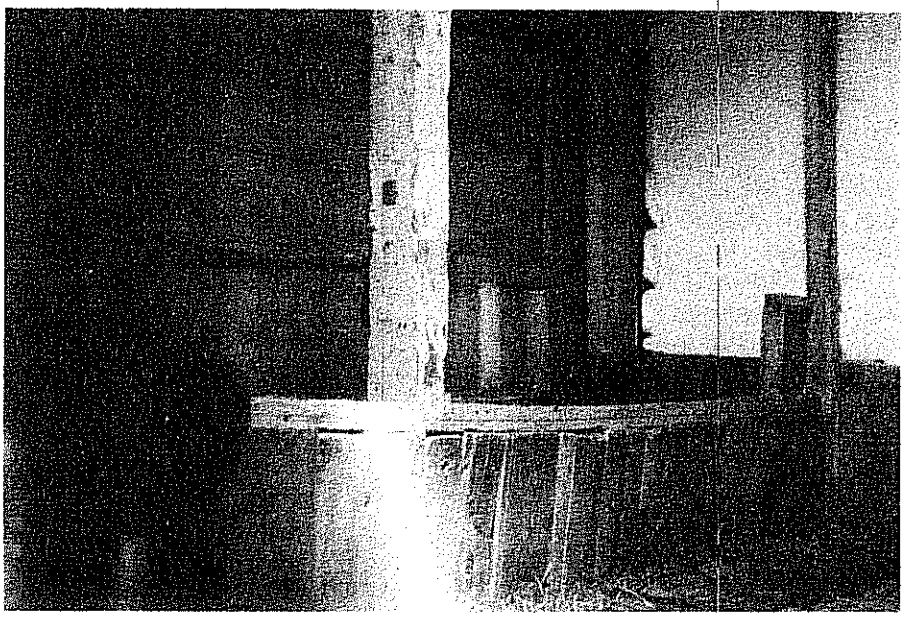


Foto 7- Yaşar Şimşek'in ahır sekisindeki daraba.

pişirme için fazla tezeğe ihtiyaç duyulması nedeniyle, bir kısım tezek de meskenlerin dışında piramit şeklinde yığılır. Bu tezek yığınlarına **kalak** veya **galak** denir. Eski evlerin çok azında, merek ahırın yanında yer alır, kapısı ahıra açılmaz, girişi ayrı kapıdandır. Fakat, bu şekilde kapıları ahıra açılmayan mereklerin işlevleri tıpkı diğerleri gibidir. Yani, bir bölümleri ot ve saman koymak, bir kısımları da tezek koymak amacıyla kullanılmaktadır.

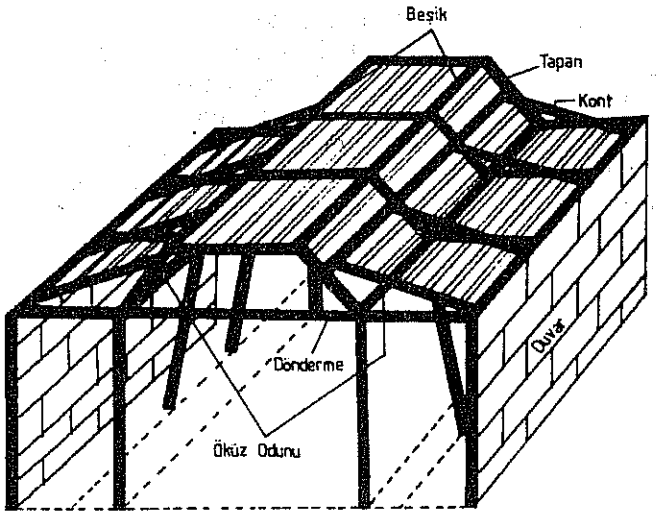
Köydeki eski tip meskenlerin bir grubunda **koyun komlarının** (Koyun ahırlarının) kapısı ahıra açılırken, bir kısmında komun kapısı ayrıdır. Ancak, sözü edilen eski tip meskenlerin hemen hepsinin ortak özelliği, ailenin oturduğu ev bölümü ile hayvanlarına ait barınakların ve diğer eklentilerin aynı çatı altında ve iç içe ya da yan yana toplanmasıdır. Bu şekilde ev ve eklentilerinin bir araya toplanmış olması sayesinde, su ve benzeri zorunlu ihtiyaçlar dışında, meskenin dışına fazla çıkılmaksızın kış soğuklarını geçirmek mümkün olmaktadır.

Dereboğazı Köyü'ndeki eski tip meskenlerin bir diğer ortak özellikleri ise; bu meskenlerin gerek dış ve gerekse iç taksimatları mevcut doğal, ekonomik ve beşeri koşulların elverdiği ölçüde nisbeten iyi plânlandığı halde, tuvalet eklentisinin düşünülmemiş olması gibi büyük bir yanlışlığın yapılmış olmasıdır. Bu ihtiyaç için, söz konusu meskenlerde, hâlen ahırların kullanılır olması, sanırız bu meskenlerin en olumsuz yönleridir.

Dereboğazı Köyü'ndeki eski tip meskenlerin eklentilerinin tavanlarında **semer**

örtü kullanılmıştır (Şekil 6). Bu örtü şekline, **eşek sırtı** veya **kom örtüsü** de denilmektedir.

Dereboğazı'nda, 90 - 100 sene öncesine kadar çok yaygın olan bu eski tip meskenlerin büyük kısmı, günümüzde oturulamayacak derecede eskimiş ve terk edilmiştir. Ancak, hâlen 30 kadar aile bu tip meskenlerde oturmaya devam etmektedir.



Şekil 6- Eşek sırtı veya kom örtüsü de denilen semer örtünün şematik şekli.

Ev ile Eklentilerinin Birbirlerinden Ayrı Olduğu Taş Duvarlı, Toprak Çatılı Meskenler

Araştırma sahasındaki bu ikinci gurup meskenleri, öncekilerden ayıran en belirgin farklılıklardan birisi, ahır ve diğer eklentilerin, ailenin oturduğu kısımdan ayrı olmasıdır. Diğer taraftan, özellikle odalarda aydınlanmanın klasik çift camlı küçük pencerelerle sağlanması, bir başka önemli farklılıktır. Ayrıca, evin aileye ait kısmının, **haremlik - selamlık** olarak iki ayrı bölüm şeklinde yapılmış olması ve **haremlikle, konak** (veya **erkişi odası** ya da **yazlık** da) denilen **selamlık** bölümlerinin kapılarının birbirine zıt yönde konulmuş olması, bir diğer önemli ayırıcı özellik olarak dikkat çekmektedir[16]

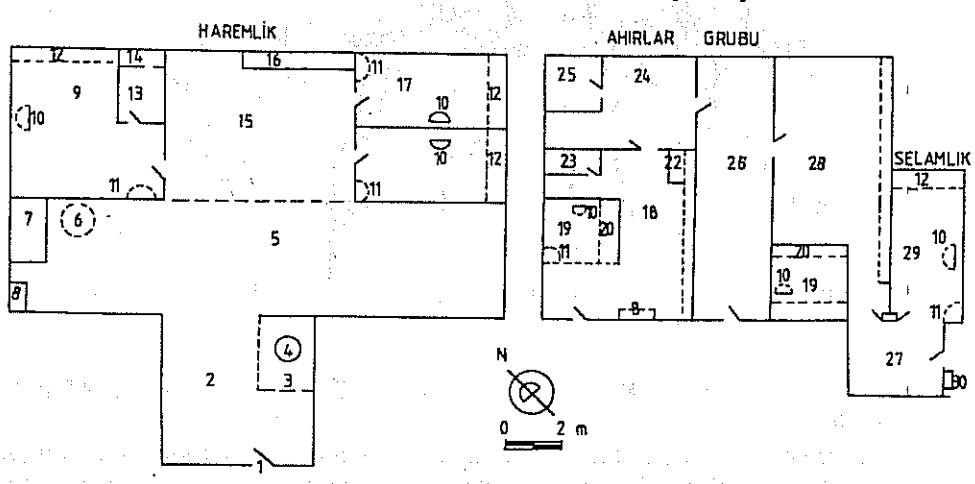
Şekil 3 ve Şekil 7 deki ev planlarında da görüleceği üzere, ev ve eklentilerinin aynı çatı altında toplandığı eski meskenlerle, hemen hemen aynı ta-

16 Bu meskenlerde, haremlik-selamlık şeklinde bir ayırımın yapılmasında, günümüzde de Erzurum ili çevresinde devam eden, kadınların yabancı erkeklerce görülmekten sakınma geleneğinin büyük etkisi vardır. Fakat, günümüzde hâlen oturulmakta olan bu tip meskenlerin, çoğunun haremlik ve selamlık kısımları kardeşler arasında pay edildiğinden, söz konusu ayırım büyük ölçüde ortadan kalkmış ve orjinallikleri bozulmuştur.

rihlerde (günümüzden en az 100 yıl önce) yapıldıkları halde onlara göre daha modern görünümlü olan ikinci gurup meskenlerde, ailenin oturduğu -haremlik denilen- kısmın iç taksimatında, büyük bir değişiklik göze çarpmaz. Tek dikkat çekici farklılık, özellikle odaların aydınlanmasının **koltuk pencerelerle** sağlanmasıdır. Buna karşılık, dışarıya cephesi olmadığından, iç avlular ve bu avlulardaki sekilerin aydınlanması ise, yine düz toprak çatıda açılan küçük pencereler sayesinde olmaktadır.

Tabanları çamurla sıvanan odaların, tavanları tıpkı diğer evlerde olduğu gibi genellikle düz örtü örtülmüştür. Sal taşla kaplanmış veya sonradan betonlanmış olan avluların tavanlarında ise, çoğunlukla karlanguç örtü kullanılmıştır. Bu evlerin odalarının ve avlularının duvarları , önceden de belirtildiği gibi iç kısımdan samanla karıştırılmış çamur ile sıvanarak, kireçle badana edilmişlerdir.

Dereboğazı Köyü'ndeki bu meskenlerin, köydeki diğer meskenlerden, belki de en önemli farklılıkları olarak dikkati çeken, **yazlık, konak** ya da **erkişi odası** da denilen **selamlık** kısmı, eve gelen erkek misafirlere ayrılmıştır.



Şekil 7- Ev ve eklentilerinin ayrı olduğu taş meskenlerin şematik plânı. 1. Tırhıç, 2. Dış avlu, 3. Tandır başı, 4. Tandır, 5. İç avlu, 6. Patates kuyusu, 7. Ambar, 8. Kurun, 9. Oturma odası, 10. Ocak, 11. Kerhiz, 12. Mahat, 13. Kiler, 14. Küçük ambar, 15. Seki, 16. Terek, 17. Yatak odası, 18. İnek ahırı, 19. Ahır sekisi, 20. Daraba, 21. Müsürlük, 22. Pin, 23. Danalık, 24. Merek, 25. Tezeklik, 26. Koyun komu, 27. Erkişi odasının giriş salonu, 28. At, öküz ve manda ahırı, 29. Oda, 30. Binek taşı.

Yazlıklar; bir oda ve önündeki **avlu** denilen giriş salonundan ibaret, düz toprak çatılı, taş duvarlı, tek veya iki koltuk penceresi olan, tavanları genellikle düz örtü ile örtülmüş, tabanları çamurla sıvanmış, gelen misafirlerin oturmaları için **mahat**,, gerektiğinde banyo yapmaları veya abdest almaları amacıyla **kerhiz** ve ısınma, kahve ve çay yapabilme için de, **ocakları** bulunan küçük birer evdir.

Bu meskenlerde, ahır ve diğer eklentiler genellikle, haremlikle selamlığın arasında inşa edilmişlerdir. Nitekim, **yazlıkların** avlusundan bir kapı ile at, öküz ve camuş (manda) ahırına geçilir. Gelen misafirlerin binek hayvanları[17] ve ailenin kendi at, öküz ve camuşlarının konulduğu bu ahırın yanında, giriş kapıları haremlik bölümüne doğru olan iki ahır daha (inek ahırı ve koyun komu) bulunur. Bu ahırlar gurubunun, iç kısımdan birbirlerine ve mereğe açılan kapıları vardır. Gerek ahırların gerekse, mereğin iç taksimatı, tıpkı diğer eski tip meskenlere benzemektedir. Tavanları **düz örtü** ve çoğunlukla da **kom örtüsü** (veya eşek sırtı ya da semer örtü) ile örtülmüş olan bu ahır ve mereklerin aydınlanması tavandandır. Genellikle inek ahırlarının bir köşesinde yer alan ve eskiden ailelerin kışlık oturma odası olarak kullandıkları **ahır sekileri**, günümüzde pek kullanılmamaktadır. Yalnız, köy odasının bulunmaması nedeniyle, bu sekilerin bir kaçı, hâlen erkeklerin kışın oturup sohbet ettikleri **oturma odaları** olma özelliklerini korumaktadırlar (Foto 8).

Köydeki tüm eski tip meskenlerde, dış avluda yer alan ve eskiden kullanılmış olan tandırların, büyük kısmı günümüzde artık kullanılmamaktadır. Bunun temel nedeni; tandırdan çıkan is ve dumanla, evlerin kirlenmesini önlemektir. Tamamen evlerin daha temiz olması düşüncesinden hareketle, evin dışarısına çıkarılan tandırlar için, son derece basit **tandır evleri** (tandır damı da denir) inşa edilmiştir. Duvarları ya üst üste konulmuş **çim** denilen killi çamur kalıpları veya taş ya da biriketle örülmüş, üzerleri ise, söğüt ve kavak dalları ile kapatılarak, çamur ve toprakla örtülmüştür. Yaklaşık 8 - 10 m2 kadar olan tandır evlerinin büyük kısmını, **tandır başı** kapsamakta olup, giriş kapısının hemen önündeki kısıma **avlu** denilmektedir. Bu avlu, özellikle çamaşır yıkama ve tandır başına sığmayan bir takım mutfak eşyalarının konulmasına yaramaktadır.

Dereboğazı Köyü'ndeki eski tip evlerin çoğusunun giriş kapılarının önünde, tahtadan yapılmış **tırhıç** denilen perdeler vardır. Bu tahta perdeler, hem evin içerisinin dışarıdan gözükmesini önlemekte, hem de tavuk, kedi, köpek gibi hayvanların eve girmelerini engellemektedir (Foto 9).

Tuğla Duvarlı -Düz Toprak Çatılı Meskenler

Dereboğazı Kö yü'nde üç aile, 1973 yılında Erzurum İmâr İskân Müdürlüğünden aldıkları kredi ile, o dönem için köyün en modern sayılan evlerini yapmışlardır.

Söz konusu evlerin, dikkate değer özelliklerinden birisi, bu meskenlerin duvarlarında kullanılan yapı malzemelerinde ve pencere yapım tekniklerinde bazı değişikliklerin olmasıdır. Şöyle ki; dış kısımları sıvasız ve boyasız olan duvarlar; temelden itibaren yaklaşık 80-90 cm. **taş** ve **çimento** harcı ile örüldükten sonra,

17 Yazlıkların giriş kapılarının yanında (dış kısımda), misafirlerin atlarına kolayca binebilmeleri için, binek taşı bulunur. Yerden yaklaşık 70-80 cm. yüksekliğinde ve yaklaşık 1m2 yüzey alanına sahip olan binek taşları, aynı zamanda üzerlerine minder konularak, arzu edildiği takdirde misafirlerin ev dışında oturtulup ağırlandıkları, taştan koltuk veya sandalye gibi de kullanılmaktadırlar.

tuğla arasına yine **çimento harcı** konularak tamamlanmış (Foto 10) ve iç kısımdan ise, **çimento** ile sıvanarak, kireçle badana edilmiştir. Ayrıca eski evlerde kullanılmış olan **koltuk pencere** tekniği terk edilmiş ve bunun yerine, çift camlı orta büyüklükte pencereler yapılmıştır. Buna karşılık, söz konusu evlerin çatılarında ve tabanlarında ise, tıpkı eski meskenlerdeki gibi, geleneksel yapı malzemeleri kullanılmıştır. Nitekim, tavanlarında **düz örtünün** kullanıldığı bu evler, düz toprak çatılı olup, tabanları çamurla sıvanmıştır.

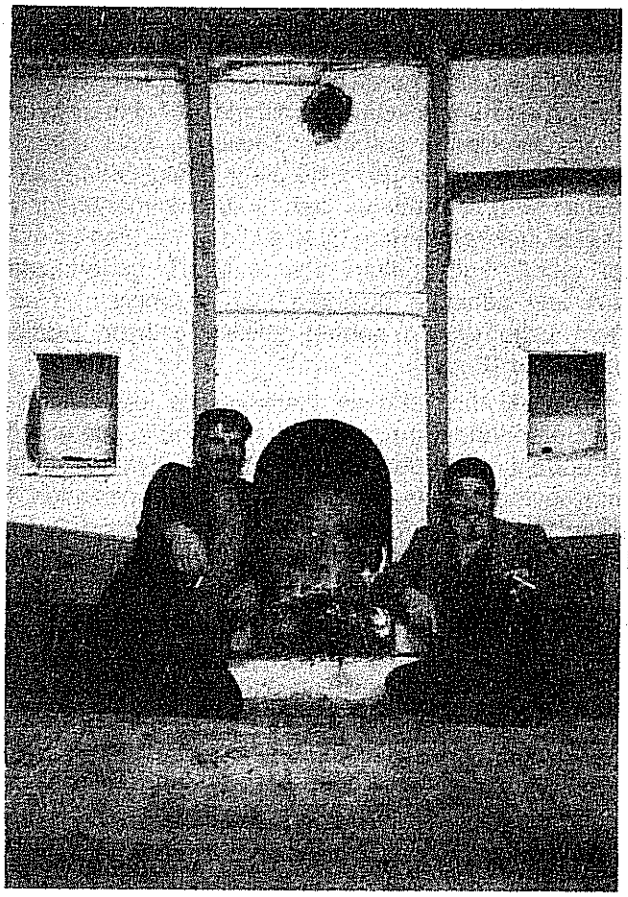


Foto 8- Günümüzde hâlen kullanılmakta olan Yaşar Şimşek'e ait ahır sekisi. Bu sekideki ocak, eskiden pişirme amacıyla kullanılmıştır. Ocağın iki tarafındaki "niş" denilen küçük dolaplara ise, bardak, fincan v.s. konulmaktadır.

Şekil 8 incelendiğinde de görüleceği üzere, söz konusu evlerin iç taksimatları başlangıçta tıpkı şehir evleri gibi düşünülmüştür. Yalnız, köydeki ailelerin oturdukları konut içerisinde tuvalet ve banyo yeri ayırma alışkanlıkları pek bulunmadığından, bu evlerdeki mutfak ile tuvalet ve banyo arasındaki duvarlar sonradan kaldırılarak, bu bölümler mutfağa eklenmiştir. Banyo amacı ile yatak odalarına kerhiz açılırken, tuvaletler evin dışına taşınmıştır. Ayrıca ahır, merek, tandırevi gibi eklentiler, geleneklere uyularak, köydeki eski evlerin eklentilerine benzer şekilde yapılmıştır. Yalnız, bu evlerin ahırlarında, diğer evlerden farklı olarak **ahır sekisi** bulunmamaktadır.

Eğimli Saç Çatılı Meskenler

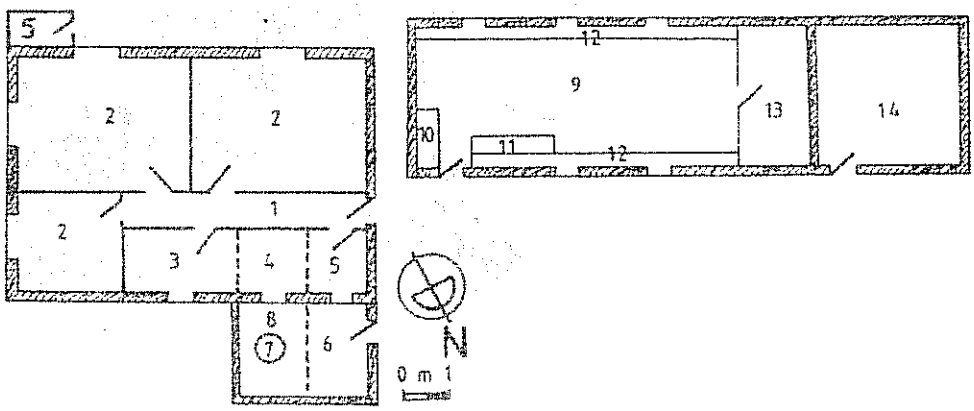
Dereboğazı Köyü'nde 1980'den sonra inşasına başlanan eğimli sac çatılı evlerin büyük kısmı, Yukarı Mahalle'de toplanmış durumdadır. Bu evler, eski evleri oturulamayacak durumda olan aileler, veya babaocağından ayrılan genç evliler tarafından yapılmaktadır. Diğer taraftan, köyde sac çatılı ev ve hatta ahırların sayısının hızla artmasının bir nedeni de; yaptığımız mülakatlara göre, Dünya bankası tarafından 1982'den itibaren Doğu Anadolu Bölgesi çiftçilerine verilmeye başlanan kredilerdir. Hayvancılığı teşvik amacını güden bu krediler verilirken, aileye ait ahırın eğimli çatılı ve klasik pencereli olması şartının konulması, kredi almak isteyen aileleri, bu çatı şeklini tercihe zorlamıştır.

Köydeki eski evlerden, düz toprak çatılı olmayışları ile ilk bakışta ayrılan yeni evlerde, eğimli sac çatıların tercih edilmesinin nedenleri arasında; ailelerin gelir seviyesinin geçmişe oranla yükselmesi, iletişimin artması ve gurbetçilik, çocuk okutma v.s. yollarla şehirle olan münasebetler sayesinde değişen göreneklerin etkileri sayılabilir. Ayrıca, belki de bunların hepsinden daha önemlisi, toprak çatılı evlerde yaşayan ailelerin, çatıdan sızan yağmur ve kar sularından çok fazla rahatsız olmalarıdır. Özellikle bu faktör, ailelerin büyük bir konfor ve yenilik olarak gördüğü eğimli sac çatıya yönelmesinde, daha fazla etkili olmuştur.

Foto 9- Kapı önlerinde yer alan urbuçlardan bir örnek (Alirıza Küçük'ün evi).

Dereboğazı Köyü'ndeki eğimli saç çatılı evleri, doğal çevrenin etkilerinden ve geleneklerden büyük ölçüde kurtulmuş olanlar ve bu etkileri taşıyanlar olmak üzere, iki gurup halinde incelemek mümkündür.

Foto10- Vedat Çavuşoğlu'na ait tuğla duvarlı, düz toprak çatılı ev.



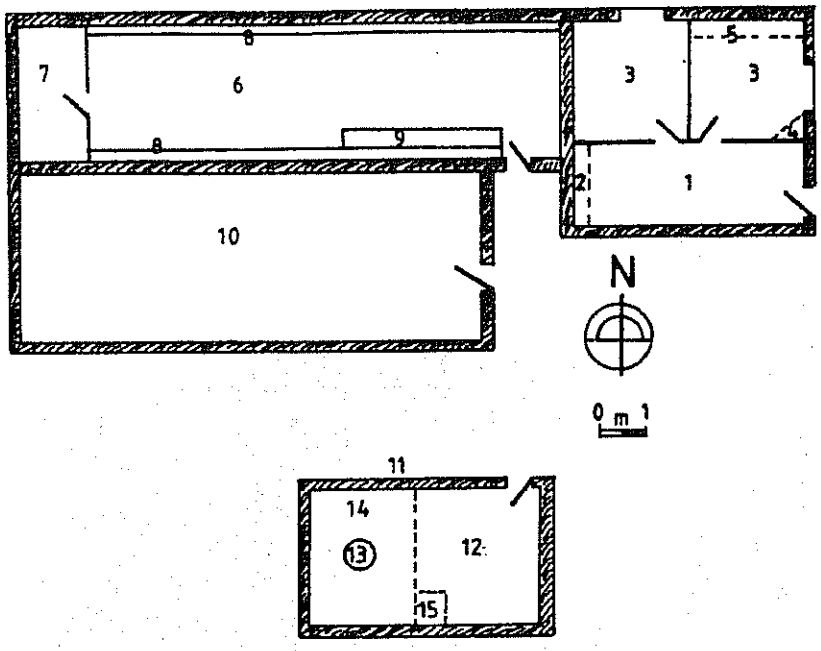
Şekil 8- Tuğla duvarlı, düz toprak çatılı mesken planı. 1. Giriş salonu, 2. Oda, 3. Mutfak, 4. Banyo, 5. Tuvalet, 6. Avlu, 7. Tandır, 8. Tandır başı, 9. Ahır, 10. Kurun, 11. Pin, 12. Müsürlük, 13. Danalık, 14. Merek.

Doğal Çevrenin ve Geleneklerin İzlerini Taşıyan Eğimli Sac Çatılı Meskenler

Bu evler, köydeki eski evlere oranla, çok daha çağdaş bir dış görünüm kazanmış olmakla beraber, onlarla benzer ve hatta ortak bazı özellikleri bulunmaktadır. Nitekim, tabanları çamur ile sıvanmış olan bu evlerin duvarlarında yontulup düzeltilmek kaydı ile taş kullanılmıştır. Yalnız, eski evlerdeki çamur harcının yerini, **çimento** almıştır. Ayrıca, duvarlar içten ve dıştan çimento ile sıvandıktan sonra, kireçle badana edilmiştir (Foto 3). Söz konusu evlerin bir kısmında orta büyüklükte klasik çift camlı pencereler bulunurken, bir kısmında da geleneklerin etkisiyle, yine fazla büyük olmayan koltuk pencerelerin (çift camlı) yapıldığı dikkat çekmektedir.

Bu evlerin iç taksimatlarında, tıpkı eski evler gibi banyo, mutfak ve tuvalet bulunmamaktadır. Banyo ihtiyacı için, yatak odalarına **kerhiz** konulmuştur. Mutfak görevini **tandır evi** üstlenmiştir ve evin dışında ilkel bir tuvalet yer almaktadır (Şekil 9).

Hemen şu noktayı belirtmek gerekir ki, söz konusu bu evlerin iç taksimatları, köydeki eski evler kadar iyi plânlanmamıştır. Şöyle ki; oda kapılarının doğrudan giriş salonuna açılmaları nedeniyle, bu evlerin ısıtılmaları, eski evler



Şekil 9- Doğal çevrenin ve geleneklerin izlerini taşıyan eğimli sac çatılı bir ev ve eklentilerinin planı. 1. Giriş salonu, 2. Terek, 3. Oda, 4. Kerhiz, 5. Mahat, 6. Ahır, 7. Danalık, 8. Müsürlük, 9. Pin, 10. Kom, 11. Tandır evi, 12. Avlu, 13. Tandır başı, 14. Tandır, 15. Ambar.

kadar kolay olmamaktadır. Ayrıca, patates kuyusu, kiler, ambar gibi temel ihtiyaç malzemelerinin konulduğu **geleneksel bölümlerin** bulunmaması nedeniyle, buralarda saklanması gereken yiyecek maddeleri, çok daha sağlıksız şartlardaki tandır evlerine taşınmıştır. Yani, bu yeni tip evlerin eğimli sac çatıları dışında eski evlere göre büyük bir üstünlükleri yoktur.

Eğimli çatılı bu evlerin yanıbaşlarında yer alan ahır, merek, tandır evi gibi eklentilerin şekilleri, yapı malzemeleri ve iç taksimatları, tıpkı eski evlerin eklentilerine benzemektedir (Foto 3). Yalnız, özellikle bazı ahırlarda eğimli saç çatı da kullanılmıştır. Ayrıca, eski meskenlerden farklı olarak, bu evlerin ahırlarında **ahır sekisi** bulunmamaktadır.

Eğimli Sac Çatılı Çağdaş Evler

Köyün az sayıda olan bu en modern evleri de, tıpkı diğer evler gibi tek katlıdırlar. Söz konusu evlerin bütün yapı malzemeleri, köy dışından temin edilmiştir. Nitekim, taban, tavan, kapı ve pencerelerde kullanılan kereste, çatıda kullanılan **sac**, duvarlarda kullanılan tuğla, çimento, kireç, boya, sıcaklık yalıtım malzemeleri, demir, cam v.s. tüm malzemeler, kentten (Erzurum kenti) satın alınmıştır (Foto 11). Köydeki maddi durumu iyi olan ailelere ait olan bu evlerin iç taksimatları, tıpkı şehir evlerine benzemektedir (Şekil 10).

Eğimli çatılı çağdaş evlerin eklentileri, köydeki diğer evlerin eklentilerinden büyük farklılık göstermezler.

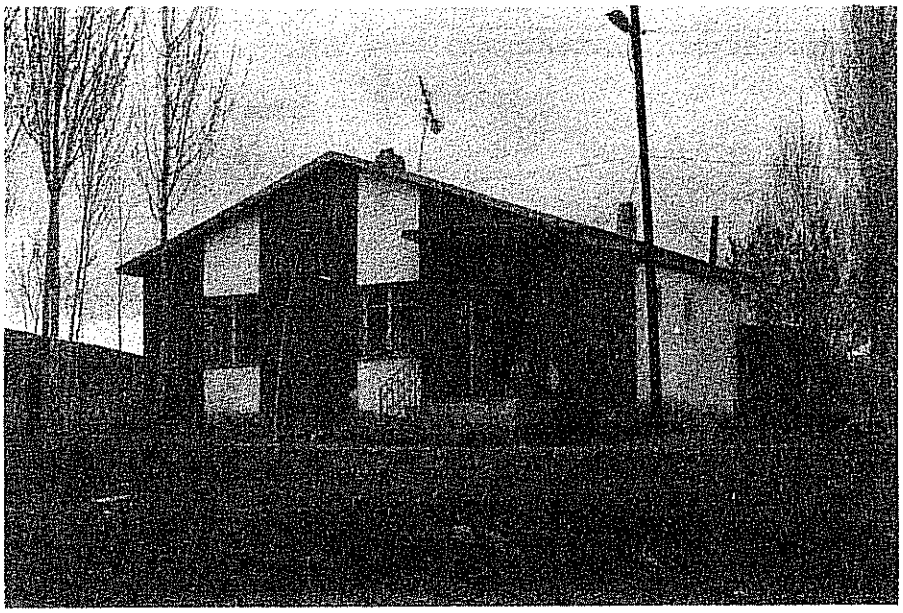
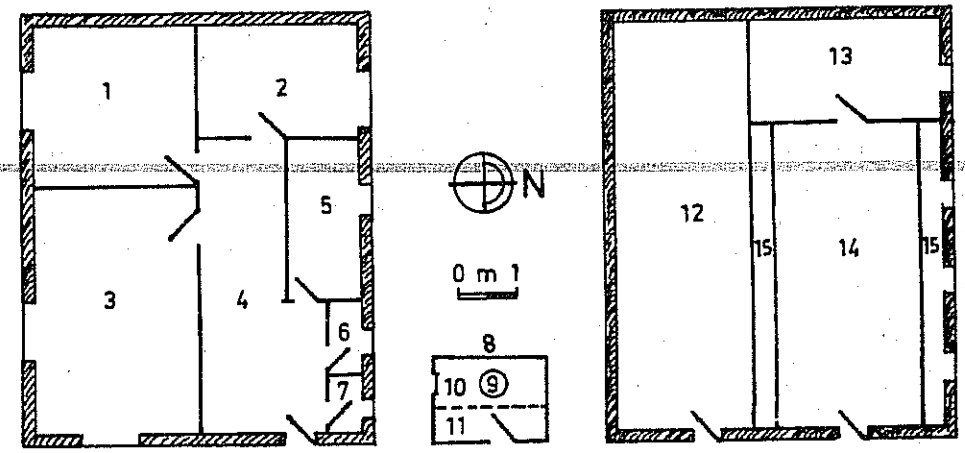


Foto 11- Köyün en modern evlerinden bir örnek (Nihat Çavuşoğlu'nun evi).



Şekil 10- Eğimli sac çatılı çağdaş bir ev ve eklentilerinin planı. 1. Misafir odası, 2. Yatak odası, 3. Oturma odası, 4. Giriş salonu, 5. Mutfak, 6. Banyo, 7. Tuvalet, 8. Tandır evi, 9. Tandır, 10. Tandır başı, 11. Avlu, 12. Merek, 13. Danalık, 14. Ahır, 15. Müsürlük

Sonuç

Dereboğazı Köyü meskenleri, başta doğal çevre koşulları olmak üzere, gelenekler ve ekonomik faktörlerden de büyük ölçüde etkilenmişlerdir.

Köyde, 1980'den önce yapılmış olan meskenler, ilkel ve kaba görünümlüdürler. Bu durum, sadece geleneklere bağlılık veya çevreye bağımlılığın eseri olmayıp, aynı zamanda yapıldıkları dönemdeki ekonomik yetersizliklerin ve uzak yerlerle iletişim zayıflığının büyük rolü olmuştur. Yakın yıllarda, köydeki meskenler hızlı bir değişim süreci içine girmişlerdir. Bu değişmede özellikle ekonomik imkanların eskiye oranla artması, temel etken olmuştur. Ayrıca, artan iletişim imkanları sayesinde, kent kültürüyle etkileşimin sonucu olarak, ailelerin görgü ve kültür seviyelerinin yükselmesi gibi olumlu gelişmelerin etkisiyle, köyde geçmişe göre daha çağdaş görünümlü evler yapılmaya başlanmıştır. Ancak, köydeki ailelerin maddi imkanlarının genellikle sınırlı olması nedeniyle, yeni yapılan evlerin bir kısmı, yine de geleneklerin ve doğal çevrenin etkilerinden yeterince kurtulamamış ve yöreye ait "**yeni ev tipleri** " ortaya çıkmıştır.

Dereboğazı Köyü'ndeki eski meskenlerde, ailelerin ekonomik seviye farklarını izlemenin pek mümkün olmamasına karşılık, 1980'den sonra yapılan eğimli sac çatılı evlerin modernlik derecelerinin ait oldukları ailelerin ekonomik imkânları ile orantılı oldukları dikkat çekmektedir.

Dereboğazı Köyü'ndeki eski evler, doğal çevre şartları ve uğraşılan ekonomik faaliyetler çok iyi analiz edilerek yapıldıklarından, yeni evlere oranla bir takım avantajlara sahiptirler. Nitekim, bu evlerin ısıtılmaları, yeni yapılan evlere oranla çok daha kolaydır. Ayrıca, eski evlerdeki mahat, ocak, avlu, seki, kiler, ambar, patates kuyusu, kurun gibi aslında çoğusu gerekli olan geleneksel eklentilerin yeni evlerde bulunmaması, şüphesiz bu evler için bir eksikliktir. Diğer taraftan, yeni evlerin eğimli sac çatıları ve en azından bir kısmında bulunan tuvalet, banyo, mutfak gibi yeni ekler, olumlu yöndeki değişmeler olarak dikkat çekmektedirler.

Günümüzde eskiye oranla etkisini önemli ölçüde yitirmiş olmakla beraber, taş ve toprak malzemenin yöre insanının hayatında önemli bir yeri vardır. Nitekim, söz konusu malzemeyle sadece evlerini inşa etmekle kalmamışlar, aynı zamanda oturacakları divanlarını, su koyacakları ve yemeklerini pişirecekleri kaplarını, ocak ve tandırlarını, misafirlerini dışarda oturtup ağırlayacakları sandalyelerini bile bu malzemelerden yapmışlardır. Hatta, tandır ve ocaklarda işlenen kap kacağın temizlenmesinde, bugün bile **kaptozu** denilen ince killi bir toprağın temizlik tozu olarak kullanılması, sanırız yöre için taş ve toprağın önemi konusunda fikir verir.

Halkın görgü ve kültür seviyesinin yükselmesinin bir sonucu olarak, köydeki tüm evlerde ilk yapılışlarında bulunsun veya bulunmasın **tandırın** evden ayrılması olumlu bir gelişmedir. Diğer taraftan, köydeki evlerin iç taksimatı yapılırken, oda sayısının genellikle az oluşu ise, önemli bir problemdir. Çünkü, oda sayılarının aile büyüklüğü karşısında yetersiz kalışı nedeniyle, oturma odaları, sekiler -hatta ahır ve tandır sekileri dahi- yatak odası olarak kullanılabilmektedir.

Dereboğazı Köyü'nde Kullanılan Yerel Mesken Terimleri Sözlüğü

Açık Ekmek : Tandırın duvarlarına yapıştırılarak pişirilen, yufkadan biraz daha kalınca bir ekmek çeşidi.

Ahır Sekisi : Ahırdan duvar ve kapı ile ayrılmamış ve ailelerin kışın sadece hayvanların sıcağı ile ısındıkları platform şeklindeki oturma yeri veya bir çeşit oturma odası.

Ambar : İçerisine arpa, buğday ve un konulan, en az iki bölmeli bir çeşit ahşap dolap.

Aşkana : Tandırın üzerine denk gelen, is ve dumanın çıktığı büyükçe baca.

Binek Taşı : Yazlıkların giriş kapılarının yanında (dış kısmında) yaklaşık 70-80 cm. yüksekliğinde ve yaklaşık 1 m2 yüzey alanına sahip, misafirlerin atlarına kolayca binmeleri veya oturup dinlenmeleri için bulunan, taştan bir çeşit oturma yeri.

Cirit Oyunu : Atın kuvvetinin ve binicisinin maharetinin ölçüldüğü, iki takım arasında oynanan bir atlı spor çeşidi.

Civil Peynir : Kreması alınmış sütten yapılan, tel tel ayrılan bir peynir çeşidi.

Çim : Dere kenarlarından kürekle kare şeklinde kesilen killi çamur kalıpları.

Dağ Çayırı : Mera alanlarının, tırpanla biçmeye uygun az eğimli kesimlerindeki çayırlar.

Danalık : Ahırın, buzağıların konulduğu bölümü.

Daraba : Ahır sekilerinde yer alan ahşaptan yapılmış sabit divan; diğer anlamı ise ahır sekisini ahırdan ayıran ahşap perde.

Dış Avlu : Eski tip meskenlerde ilk giriş salonu.

Erkişi Odası : Yazlık veya konak da denilen, ailenin oturduğu evin dışında, genellikle erkek misafirlerin ağırlandığı, bir oda ve giriş salonundan ibaret küçük ev, veya bir çeşit eklenti.

Kalak(Galak) : Evin dışarısında tezeklerin üst üste konulmasıyla oluşturulan piramit şeklindeki tezek yığını.

Karlanguç (Kırlangıç) Örtü : Uzun, dikdörtgen prizması şeklinde yontulup, düzleştirilmiş ahşap malzemenin alttan yukarı doğru daralan merdiven şeklinde yerleştirilmesiyle oluşturulmuş tavan şekli.

Keran : Meskenlerin tavanlarını örtmede kullanılan en az 40-50 cm. kalınlığında, kabukları soyularak düzeltilmiş tomruk.

Kete : Süt kaymağı veya tereyağı ile yoğrulmuş mayalı hamurdan yapılan bir çörek çeşidi.

Kiler : Eski tip meskenlerde ailelerin yiyecek malzemelerinin konulduğu küçük oda.

Koltuk Pencere : Küçük çift camlı ve daha fazla ışık alabilmek amacıyla, iç kısma doğru genişleyen, klasik pencere.

Kom : Bir anlamı özel mülkiyete ait geniş mera. Diğer anlamı ise, koyun ve keçi gibi küçük baş hayvanların konulduğu ahır.

Kurun : Taştan oyularak yapılmış su kabı.

Mahat : Taş arasına çamur harcı konularak yapılmış ve üzeri çamurla sıvanmış sabit divan.

Mehzen : Galeri şeklindeki yeraltı geçidi.

Merek : Samanlık.

Mertek : Meskenlerin tavanlarını örtmede kullanılan biçilmiş tahta.

Müsürlük : Hayvan yemliği.

Pasen Örtü : Mesken tavanlarının kapatılmasında tahta ve tomrukların kullanıldığıüstten dik pencereli bir örtü şekli.

Pide : Tandırın duvarlarına yapıştırılarak pişirilen, orta kısmı delik, açık ekmekten daha kalın bir ekmek çeşidi.

Pin : Tavuk kümesi.

Saltaş : Daha kolay temizlenebilmeleri açısından avluların ve ahırların tabanlarını örten büyük düz taşlar.

Seki : İç avludan duvar ve kapı ile ayrılmamış ve ailelerin daha ziyade yazın kullandıkları platform şeklindeki oturma yeri, başka sözle bir çeşit yazlık oturma odası.

Semer Örtü : **Eşek sırtı** veya **kom örtüsü** de denilen ve daha ziyade eklentilerinin tavanlarında kullanılan bir örtü şekli.

Şitad Pencere: Duvarlardaki taşların arasının oyulması ile yapılmış ve içerisine demir parmaklık geçirilmiş küçük pencere.

Tandır : Killi çamurdan yapılmış yaklaşık 70-80 cm genişliğinde ve 1 m. derinliğinde, içerisinde tezek veya odun yakılarak; yemek ve ekmek pişirilen, peynir yapılan, banyo ve çamaşır için su ısıtılan ve hatta sıcağından ısınma amacıyla faydalanılan bir çeşit ocak.

Tandır Başı : Aralarına çamur harcı konulmuş taşlarla örülerek zeminden yaklaşık 1 m. kadar yükseltilmiş, 3-4 m2. genişliğinde platform şeklindeki bir kısım, başka sözle ailenin mutfağı.

Tandır Evi : Tandır damı da denilen ailenin oturduğu evin dışarısında tandır yakmak için yapılmış, tek bölümden ibaret küçük ev veya eklenti.

Tandır Sekisi : 3-4 m2. den daha geniş eskiden kışlık oturma odası olarak da kullanılmış tandır başı.

Taya : Meskenin çatısına(üzerine) veya hemen meskenin yanına yığılmış ot, korunga veya yonca bağları.

Terek : Mutfak eşyalarının dizildiği tahtadan raflar.

Tezeklik : Tezeklerin konulduğu yer.

Tırhıç : Evin içerisinin dışardan gözükmeksini engelleyen ve tavuk, köpek gibi hayvanların eve girmemeleri amacıyla, giriş kapısının önünde bulunan tahta perde.

Kaynaklar

ATALAY, İ., 1978, "Erzurum Ovası ve Çevresinin Jeolojisi ve Jeomorfolojisi". Atatürk Üniv. Yay.No. 543, Ed.Fak. Yay. No. 91, Araş. Kit. Ser. No 81, Sevinç Matbaası, ANKARA.

DOĞNAY, H., 1991, "Erzurum'da Gecekondulaşma Sorunu ve Başlıca Çözüm Yolları". Fırat Üniv. Fırat Havzasının Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Sorunları Sempozyumu (7-9 Nisan 1988), ELAZIĞ.

DOĞANAY, H., 1994, "Türkiye Beşeri Coğrafyası". Gazi Büro Kitabevi, ANKARA.

DOĞANAY H., 1994, "Türkiye Ekonomik Coğrafyası". Atatürk Üniv. Yay. No.767, Kâzım Karabekir Eğitim Fak. Yay. No 39, ERZURUM.

EMİROĞLU, M., 1981, "Korunması Gereken Örnek Bir Kentimiz, Safranbolu". Ankara Üniv. Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. Yay. No 297, ANKARA.

ERİNÇ, S., 1953, "Doğu Anadolu Coğrafyası". İstanbul Üniv. Coğr. Enst. Yay. No. 15, İSTANBUL.

KARPUZ, H., 1984, "Türk-İslam Mesken Mimarisinde Erzurum Evleri". Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. 562. Sanat Eserleri Dizisi 5, ANKARA.

KUBAN, D., 1973, "Mimarlık Kavramları". İstanbul Teknik Üniv. Mimarlık Fak., İstanbul Teknik Üniv. Matbaası, İSTANBUL.

SÖZER, A.N., 1970, "Erzurum Ovası'nın Beşeri ve İktisadi Coğrafyası". Atatürk Üniv. Yay. No. 101, ERZURUM.

SÖZER, A.N., 1972, "Kuzeydoğu Anadolu'da Yaylacılık".İş Matbaacılık ve Ticaret, ANKARA.

SÜR(ONUR), A., 1961, "Erzurum ve Çevresinde Kar Yağışlı ve Kar Örtülü Günler". Türk Coğrafya Derg. Sayı 21, ANKARA.

SÜR(ONUR), A., 1961, "Erzurum Ovası ve Çevresinin İklimi". Ankara Üniv. Dil ve Tarih-coğrafya Fak. Derg. Cilt XX, Sayı 1-2, ANKARA.

KASABADAN ŞEHRE GEÇİŞ SÜRECİNE BİR ÖRNEK: ENGİZ[1]

Hamza UZUNEMİNOĞLU[2]

Giriş:

Köy ile şehir ayırımında nüfus miktarı, idari fonksiyon, nüfusun faaliyet kollarına dağılımı, bina yoğunluğu ve arazi kullanımındaki çeşitlilik gibi değişik kriterler kullanılmaktadır. Yerleşmelerin şehir olup olmadıklarını belirlemede kullanılan nüfus miktarı coğrafyacılar tarafından tartışılmış (Darkot, 1961., Tümertekin, 1965., Emiroğlu, 1975., Karabulut, 1981., Gözenç ve Günal, 1987., Uzuneminoğlu, 1992.) ve 10000 nüfusun kır-şehir ayırımında esas olabileceği kabul edilmiştir.

Türkiye'de şehirleşme hareketleri ve şehirler incelenirken öncelikle köyle şehir arasında geçiş basamağını teşkil eden ve nüfusu 10000'in altında olan **kasabaların** incelenmesi gerekmektedir. Çünkü şehirleşme ya mevcut şehirlerin daha da büyümeleri veya kırsal yerleşmelerin nüfuslarının artarak şehir haline gelmesi şeklinde cereyan etmektedir. Kırsal yerleşmeden(köyden) kasabaya, kasabadan şehire geçiş süreci aynı zamanda nüfusun sayı olarak artması yanında, nitelik bakımından **homojen** yapıdan **heterojen** yapıya geçiş sürecini de içermektedir. Nüfusun heterojen yapı kazanma süreci hem sayısal olarak artmasına ve hem de yerleşmedeki fonksiyonlardaki farklılaşmaya da bağlıdır. Bir başka ifade ile nüfus yapısının hem köken ve hem de nitelik bakımdan homojen yapısının bozulmasında idari, ticari ve sanayi faaliyetleri başlıca etkeni oluşturmaktadır.

İleride de görüleceği gibi, **idari fonksiyona** bağlı olarak ticaret ve hizmet gibi faaliyetlerde canlanma (hareketlenme) olmakta fakat, söz konusu sektörlerdeki gelişme tek başına yerleşmenin şehir özelliği kazanmasına yetmemektedir. İdari, ticaret ve hizmet fonksiyonlarının gelişmesine bağlı olarak homojen olan nüfus yapısı değişmekle beraber, nicelik ve nitelik bakımından nüfus belli bir büyüklüğe ulaşana kadar yerleşmede gerek **fiziki** bakımdan ve gerekse **sosyal** bakımdan **köyle şehir arası görünüm** varlığını korumaktadır.

Kırsal yerleşmelerin şehir haline gelme sürecinde idari ve ticari fonksiyonlar etkili olmakla birlikte, en önemli **mekansal farklılaşmayı** yerleşmenin içerisinden veya yakınından geçen **yollar** (kara ve demiryolları) ile

---

[1] Ondokuzmayıs ilçesinin ilçe merkezi olan çalışma sahamızın eski adı Engiz rumca olduğu gerekçesi ile önce değiştirilerek Ballıca yapılmıştır. Bu isimin halk tarafından benimsenmeyip eski adının kullanılmaya devam edilmesi üzerine, idari düzenlemeden sonra Ondokuzmayıs adı verilmiştir. Ondokuzmayıs ismide halk tarafından kullanılmamıştır. Ayrıca Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ondokuzmayıs Polis Okulu ve Ondokuzmayıs lisesi gibi isim benzerliğinden dolayı birçok karışıklık yaşanmış ve nihayet yerleşmenin isminin değiştirilerek tekrar Engiz yapılması için T.B.M.M.'ne kanun teklifi verilmiştir. Özellikle yöre halkı tarafından devamlı kullanıldığı için çalışmamızda Engiz ismi tercih edilmiştir.

[2] S.D.Ü. Fen-Edebiyat Fak. Coğrafya Bölümü Öğretim Üyesi.

kırsal kesimde kurulan **sanayi tesisleri** meydana getirmektedir. Özellikle yakın çevresinin çekim merkezi olabilecek ve kurulan sanayi tesisleri ile hızla gelişmesi muhtemel olan yerleşmelerin bu bakımdan dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Çünkü şehirler **planlı ve plansız** olmak üzere iki şekilde gelişmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde büyük şehirlerde genellikle plansız gelişme (şehirleşme) olurken, küçük şehirler (nüfusu 50000'in altında olan) nisbeten planlı gelişmektedir.

Biz bu çalışmada 1970 yılında belediye, 1988 yılında ilçe merkezi olarak idari fonksiyon kazanan, 1990'da 10000'in altındaki (6212) nüfusu ve muhtemelen 1996'da faaliyete geçecek bir vardiyada 1000'den fazla işçinin çalışacağı sanayi tesisi ile gelişmeye çalışan Engiz'i nüfus yapısı, yakın çevresi ile ilişkileri ve özellikle arazi kullanımı yönünden inceleyeceğiz.

Bu makalede bir durum tesbiti yapılacak, bilahare gerçekleştirilecek bir başka çalışma ile Engiz örneği ele alınarak kasabadan şehre geçiş süreci için bir model oluşturulacak ve bu yolla **uygulamalı coğrafyanın** topluma hizmet etmesi sağlanacaktır.

Araştırmamızda kullanılan verilerin önemli bir kısmı **anket, mülakat ve analitik** metodlar kullanılarak **alan çalışmalarından** elde edilmiştir. D.İ.E., Nüfus Müdürlüğü, Kaymakamlık ve Belediye'den alınan bilgiler yanında esnaf ve kamu kurumlarında uygulanan toplam 154 anketten alınan veriler çalışmanın sayısal temellerini oluşturmuştur.

Yerleşmenin gelişim süreci:

Samsun'un batısında, Bafra ovasının batı kenarında ve Engiz Çayı'nın batısında yer alan yerleşmenin ne zaman kurulduğuna dair kesin bir bilgi yoktur. Devlet İstatistik Enstitüsünün nüfus sayım sonuçlarını içeren bültenlerde 1950'den itibaren yer almaktadır.

Engiz'in nüfusu 1950'de 408 iken 1960 yılında 2041'e yükselmiş, belediye olduğu 1970 yılında ise nüfusunun 3015 olduğu tesbit edilmiştir. 1985 genel nüfus sayımı ile nüfusunun 4733'e yükseldiği görülmüştür. 1988 yılında

Tablo-1. Engiz'de nüfusun gelişimi ve nüfus artış hızının yıllara göre değişimi

Yıllar	Nüfus	Nüfus artış hızı ‰
1950	408	-
1955	629	86
1960	2041	235
1965	2542	43
1970	3015	34
1975	3321	19
1980	3453	07
1985	4733	63
1990	6212	54
2000	11993	65[3]

Kaynak: D.İ.E., Bültenleri ilgili yıllar.

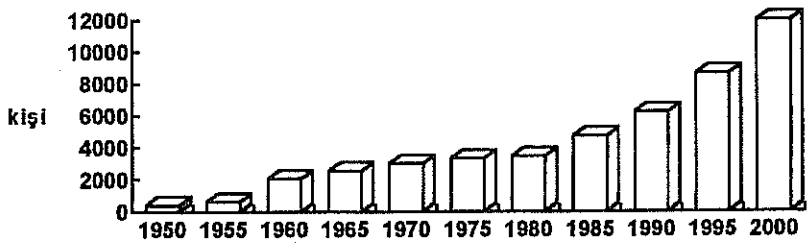
[3] 2000 yılına ait değerler tahminidir.

Bafra ovasının batısında kalan 22 köyün kendisine bağlanması ile ilçe merkezi haline gelmiş ve nihayet 1990 yılında nüfusunun 6212 olduğu tesbit edilmiştir(Tablo- 1, Grafik-1).

1950'den 1990'a kadar olan dönem içerisinde yıllık nüfus artış ortalama olarak yıllık %o 68 olmuş ve nüfus artış hızının yüksek olduğu dönemleri 1950-55 ve1955-60 sayım dönemleri teşkil etmiştir(Grafik-2). 1980'e kadar nüfus artış hızında belirgin bir azalma olmuş ve 1985 yılından itibaren yeniden nüfus artış hızı yükselmeye başlamıştır.

Bafra ovasının batıya doğru genişlemeye başladığı mevkiide bulunan yerleşmenin doğusunda, Engiz çayı, kuzeyinde hafif dalgalı yüzey şekilleri bulunmaktadır(Harita- 1). Yerleşme, Samsun -Bafra-Sinop karayolunun üzerinde kurulmuş ve yakın çevresinin pazar yeri haline gelmiştir. Bu iki özelliği çevresiyle karşılaştırıldığında nüfus artış hızının nisbeten yüksekolmasına imkan tanımıştır.

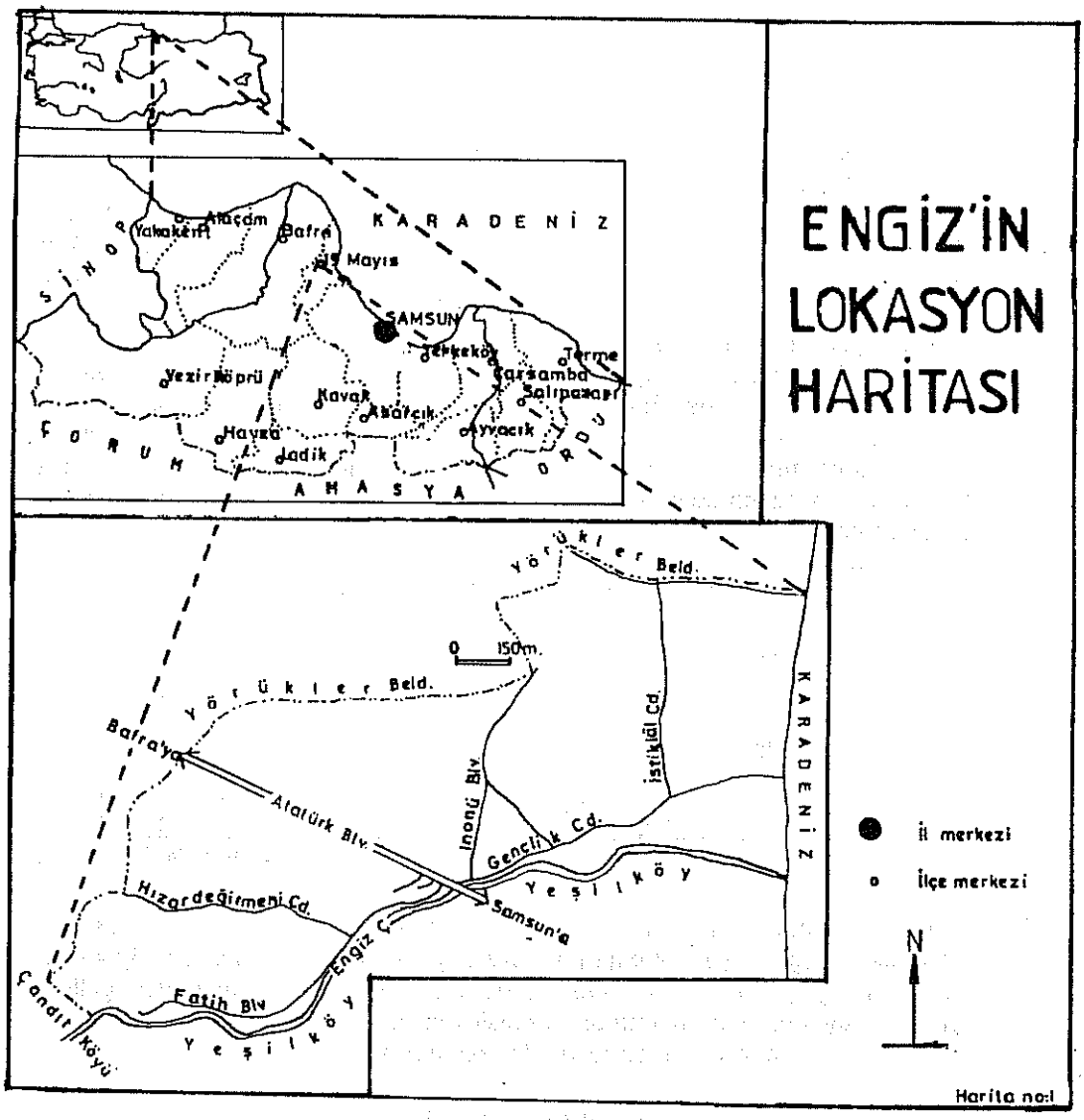
Grafik-1. Nüfusun sayım dönemlerine göre gelişimi



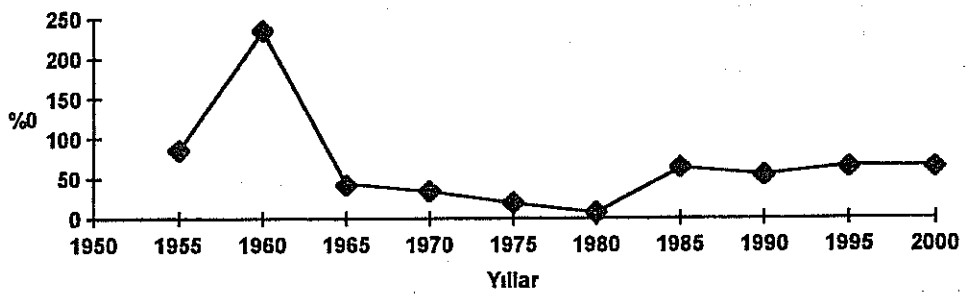
Engiz 1960'dan sonra Bafra ovasanısın doğusunda nüfus bakımından en kalabalık yerleşmesiydi.1990 genel nüfus sayımı yapıldığı sırada 22 köy ve ilçe merkezinde yaşayan toplam 29000 (28947) nüfusun idari merkezi, hızla gelişen ticari fonksiyonu, alan bakımından genişleyen ve özellikle çok katlı binaları ile görünüm bakımından şehir olmaya aday bir yerleşmedir.

Nüfusun Faaliyet Kollarına Dağılımı:

Engiz'in özellikle ilçe haline geldikten sonra nüfus çekmeye başladığı anlaşılmaktadır. Nüfus çekme ile idari merkez ve buna bağlı olarak ticari faaliyetlerdeki hareketlenme arasında ilişki olduğu dikkati çekmektedir. Engiz'de **anket uyguladığımız** 90 işyerinin 46'sı ilçe olduktan sonra faaliyete geçmiştir. Bir başka ifade ile Engiz'deki işyerlerinin %51'i idari yapıdaki değişikliğe bağlı olarak faaliyete geçmiştir Bu veriden hareketle bir yerleşmenin idari fonksiyon kazanmasına bağlı olarak ticari faalyetlerde önemli ölçüde gelişme olduğu ifade edilebilir. Kırsal yerleşmeler idari fonksiyon kazanınca cazibe kazanmaktadırlar.


ENGİZ'İN LOKASYON HARİTASI
KARADENİZ
SİNOP
Yakakent
Akaçam
Bafra
19 Mayıs
SAMSUN
Terme
Çarşamba
Salıpazarı
Yeşilköy
Yezirköprü
Kavak
Alaçık
Ayvacık
ORDU
FORUM
Havza
Ladik
AMASYA
Yörükler Beld.
0 150m.
Yörükler Beld.
Bafra'ya
Atatürk Blv.
İnönü Blv.
İstiklâl Cd.
Gençlik Cd.
KARADENİZ
Yeşilköy
Hızardeğirmeni Cd.
Samsun'a
Engiz Ç.
Fatih Blv.
Çandır Köyü
Yeşilköy
İl merkezi
İlçe merkezi
N
Harita no:1

Grafik-2. Nüfus artış hızının yıllara göre değişimi



1990 genel nüfus sayımı sonuçlarına göre Engiz'de idari personel ve benzeri işler ile hizmet sektöründe çalışanların sayısı 269'dur(D.İ.E.;Nisan 1994). Ondokuzmayıs ilçesinde tarım dışı faaliyetlerde çalışanların ilçe merkezinde toplandıkları düşünülürse, idari personel ve benzeri işler ile hizmet sektöründe çalışanlar Engiz'de çalışan nüfusun %10'undan fazlasını oluşturmaktadır. Toptan ve perakende ticaret faaliyet grubunda çalışanların sayısı ise, 160 kişi ve tüm çalışanların %7.5'ine tekabül etmektedir.

Anket sonuçları ve D.İ.E. verilerinden hareketle yerleşmenin idari merkez haline gelmesinden sonra hizmet ve ticaret sektörlerinde önemli bir istihdam potansiyelinin ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Nüfusun Sosyal Yapısı:

Engiz'de uyguladığımız anketlerden ve D.İ.E. verilerinden elde ettiğimiz sonuçlara göre ortalama aile büyüklüğü 5 ve 5'in üzerindedir. Bu doğrudan doğruya doğal nüfus artış hızının yüksekliğine bağlı olmalıdır. Genel olarak Karadeniz bölgesinde **doğal nüfus artış hızı** yüksektir(Ergin, 1992)

Anket uyguladığımız 154 ailenin %56'sının aile büyüklüğü 5 ve 5'in üzerindedir. Ortalama aile büyüklüğü bakımından esnaf ile idari ve sosyal hizmetlerde çalışanlar arasında önemli farklılıklar olduğu dikkati çekmektedir. Ticaret ve zanaatla uğraşanların %62'sinin aile büyüklüğü 5 ve daha fazla iken, idari ve sosyal hizmetlerde çalışanlar arasında aile büyüklüğü 5 kişiden azdır.

Karadeniz bölgesinde genel olarak doğal nüfus artış hızının yüksekliği ve buna bağlı olarak ailenin kalabalıklığı ekonomik faaliyetlerin tarıma, dolayısı ile insan gücüne ihtiyaç göstermesine bağlıdır. Zaman içerisinde tarımda makina kullanımının hızla yaygınlaşması işgücü fazlasını ortaya çıkartmıştır (Yılmaz, 1992). Yöredeki işgücü fazlası bir taraftan yurt dışına giderken (1974 öncesi başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkeleri, 1980'li yıllarda Arabistan, İran, İrak, Libya gibi Arap ülkeleri), bir taraftanda Samsun ve İstanbul gibi şehirlere gitmiştir.

Nüfus köken bakımından homojenliğini büyük ölçüde korumaktadır. Anketlerden elde ettiğimiz sonuçlara göre kasaba halkının %73'ü Engiz'in içinden, köylerinden veya Samsun'un diğer ilçelerinden, %27'si ise başta

Trabzon olmak üzere Karadeniz bölgesinin diğer illerindendir. Nüfusun söz konusu homojenliği ticaret ile uğraşanlar arasında daha belirgin iken, idari hizmetlerde çalışanlar arasında homojenlik bozulmuştur(Engiz, köyleri ve yakın çevreden olanların oranı daha düşüktür). Esnafın %80'i Engiz ve yakın çevresinden iken, bu oran memurlar arasında %64'dür. İdari hizmetlerde çalışanların %36'sı tayin yolu ile Türkiye'nin dört bir yanından gelenlerden oluşmaktadır.

Engiz'de ticaretle uğraşanların ancak %9'u üniversite ve yüksekokul, %40'ı orta ve lise, %51'i ise ilkokul mezunudur. İdari hizmetlerde çalışanların %31'i üniversite ve yüksekokul mezunu iken, %56'sı lise, %13 orta ve ilkokul mezunudur. Eğitim durumu bakımından ticaret ve idari hizmetler karşılaştırıldığında esnaf arasında ilk ve ortaokul mezunlarının oranı çok yüksek iken, idari hizmetlerde çalışanlar arasında üniversite-yüksekokul mezunlarını oranı yüksek, buna karşılık ilk ve ortaokul mezunlarının oranı çok düşüktür.

Kasaba halkının kültürel yapısının tanımlamada, eğitim durumu yanında, bazı alışkanlıklarında bilinmesi gerekmektedir. Uyguladığımız anketlerde cevap aradığımız sorulardan biri "Günlük-haftalık gazete veya dergi alıyor musunuz?" idi. Cevaplar değerlendirildiğinde anketimize katılanların %62'sinin günlük-haftalık gazete veya dergi aldıkları görülmüştür. İdari ve sosyal hizmetlerde çalışanlar içerisinde günlük gazete alanların oranı %54'iken, esnaf arasında bu oran daha yüksektir(%65). Bu oranlar yukarı paragrafta eğitim durumunu anlatan bilgilerle çelişmektedir. Çünkü, idari ve sosyal hizmetlerde çalışanların eğitim durumu daha yüksek iken, esnafın eğitim seviyesi daha düşüktür. Buna karşılık esnaf arasında gazete dergi okuma oranının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu esenafın okuma alışkanlığının daha fazla olmasından ziyade, esnafın müşterisine yönelik hizmetinin doğal sonucu olarak kabul edilmelidir.

Şehirde yaşayanları kırsal kesimde yaşayanlardan ayıran en önemli unsurlardan biri tatil alışkanlığının olup olmamasıdır. Şehirlerde yaşayanlarda tatil yapma alışkanlığı daha yaygın iken, kırsal kesimde bu alışkanlık hemen hemen yoktur. Engiz'de şehir ile kırsal kesim arasındaki geçiş özelliği bu konuda da dikkati çekmektedir. Araştırma alanımızda idari, ticari ve hizmet sektörlerinde çalışanların ancak %31'inin tatil yapma alışkanlığı vardır. Tatil yapma alışkanlığı memurlar arasında yaygındır. Memurların %40'ı tatil yaparken, esnafın ancak%19'u tatile gitmektedir. Memurların büyük bir kısmı yıllık izinlerini bir başka şehre giderek değerlendirirken, tatil yapma alışkanlığı düşük olan esnaf, vaktini daha çok esas faaliyetleri olan ticaret yanında, ikinci bir faaliyet olarak topraktan ürün alma ve hayvan besleyerek değerlendirmektedir. Dolayısı ile esnaf bir başka yere giderek tatil yapmak yerine vaktini ikinci gelir kapısını oluşturan tarımsal faaliyetlere ayırmaktadır.

Kırsal yerleşmeler ve şehirlerde yaşayanlar geçimlerini tek bir faaliyetten temin etmektedir. İnsanlar kırsal yerleşmelerde geçimlerini topraktan ürün alma, hayvancılık ve benzeri faaliyetlerden temin ederken, şehirlerde sanayi, ticaret, hizmet ve benzeri faaliyet kollarından birinden sağlamaktadır.

Köy ile şehir arasında geçiş aşamasını teşkil eden kasabalarda ise halkın bir kısmı bir taraftan topraktan ürün alma ve hayvan besiciliği ile uğraşırken, bir taraftan da ticaret, hizmet ve imalat gibi şehre özgü faaliyetlerle uğraşabilmektedir. Engiz örneğinde bu açıkça görülmektedir. Engiz'de esnafın %45'inin ikinci bir geliri var ki, bunların %27'sinin ikinci geliri tarımsal faaliyetlerdendir.

Kasaba veya küçük şehirlerde, yerleşme dışından gelen halkın kırsal kesim ile ilişkileri sıkı bir şekilde devam etmektedir. "*Memleketiniz veya köyünüz ile ilişkileriniz devam ediyor mu?*" sorusuna aldığımaz cevaplara göre kasaba halkının %56'sının kırsal kesime bağlılığının sürdüğü anlaşılmaktadır. Kırsal kesimde yaşayanların kasaba veya şehirlerde yaşayan akrabalarını gıda veya benzeri maddelerle destekledikleri bilinmektedir(D.P.T., Mayıs 1991). Kırsal kesim ile ilişkilerini yoğun bir şekilde sürdüren grubu esnaf ve sanatkarlar teşkil etmektedir. Bu bir ölçüde Engiz'de yaşayan nüfusun homojenliğininde ölçüsü olarak kabul edilebilir. Esnaf ve sanatkarların %73'ünün köyleri ile ilişkileri devam etmektedir. Bu ilişki o kadar sıkıdır ki, bir kısmı köyde ikamet edip, Engiz'de çalışmakta, bir kısmı ise, ilkbahar sonu yaz başında köylerine gelmekte ve tarım ürünlerinin hasat mevsimi sonuna kadar köyde kalmaktadır. Çoğu devlet memuru olan ve tayinle gelen idari ve hizmet sektöründe çalışanlar arasında kırsal kesime bağlılık nisbeten daha zayıftır. İdari ve hizmet sektöründe çalışanlardan %31'ine memleketinden veya köyünden gıda maddesi veya benzeri şeyler gelmektedir.

Arazi Kullanımı:

Engiz Belediyesinin hizmet sunduğu alan 18500 dönüm olmakla birlikte, yerleşim alanı çok dardır. Foto-1'den de görüleceği gibi, yerleşme yol boyu yerleşme özelliğindedir. Engiz çayının batısında yerleşmenin eksenini oluşturarak geçen Samsun-Bafra-Sinop karayoluna bakan binaların alt katları işyeridir(Manifatura, beyaz eşya, mobilya , bakkal, toptancı, lokanta, çayhane gibi). Bu binaların bazılarının 1-2-3. katları idari ve büro hizmetleri için kullanılırken, bazılarının zemin kat dışındaki katları konut olarak kullanılmakta, bazılarının ise zemin dışındaki katları boştur.

Engiz çayının batı kenarında kümelenen ve Samsun-Bafra-Sinop karayolunun iki kenarında yer alan binalar dışında kalan geniş alanlar tarım faaliyetlerinde kullanılmaktadır(Harita- 2., Foto- 1).

Yerleşme arazi kullanımı bakımından işyeri-konut, konut alanı ve tarım alanları olarak gruplandırılabilir. İdari hizmetler , okullar, kütüphaneler ve benzeri hizmetlerin yoğunlaştığı kullanım alanından bahsetmek mümkün değildir. Sanayi alanı olarak sigara fabrikası ile küçük sanayi sitesi dikkati çekmektedir. Küçük sanayi sitesi ve yerleşmenin en eski sanayi tesisi olan süt fabrikasının yerleşmeye cazibe kazandıran fonksiyonel bir özelliği şimdilik yoktur.

a- İşyeri ve konut alanları:

Yerleşmede Atatürk Bulvarı ve bu bulvara açılan sokaklarda bulunan binaların zemin katında toplam 207 işyeri bulunmaktadır. Bunlardan 52'si hizmet (Lokanta, çayhane, berber, terzi), 30'u imalat-tamirat(Marangoz, demirdoğrama, oto tamir vb.), 125'i de ticari faaliyetlerle (Bakkal, manav, market, toptangıda, inşaat malz., tuhafiye, manifatura, kundura vb.) uğraşmaktadır. Söz konusu işyerlerinin faaliyetleri genellikle kasabada yaşayanların günlük ihtiyaçlarına veya çevre köylerden gelen halkın ihtiyaçlarına cevap vermektedir.

Atatürk Bulvarı ve bu bulvara açılan Mustafa Engiz Sk., Mustafa Dağıstan Sk., Huzur Sk., Fatih Bulvarı, Soner Sk., Dursun Şener Sk., Ekrem Ünyar Cd. ve Cemil Engizli Sk. gibi sokaklara sıkışmış ticari faaliyetler gerek yerleşmede yaşayan 6000 ve gerekse 22 köyde yaşayan 23000 olmak üzere toplam 29000 kişinin ihtiyacını karşılamaktadır.

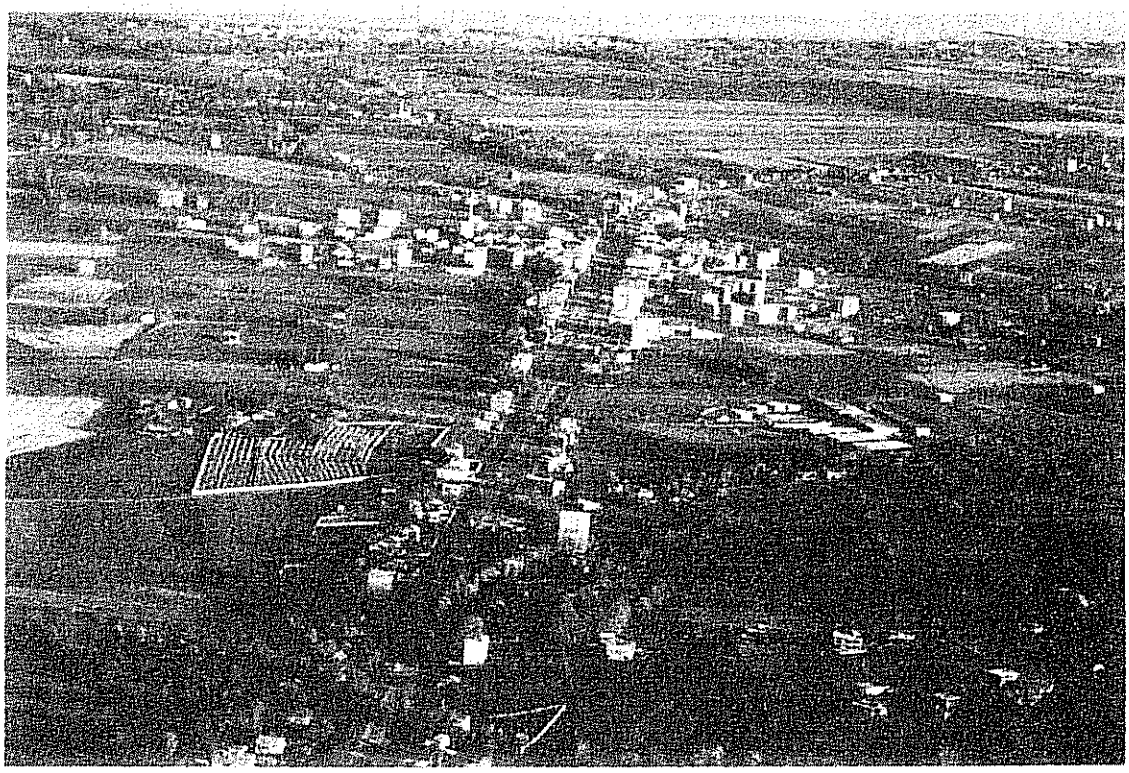


Foto--1. Engiz'in havadan görünüşü(1995)

Engiz'de ticari faaliyetler istenilen düzeyde gelişmemektedir. Bu yapı korunduğu müddetçe uygun şartlar olmasına rağmen, kısa süre içerisine de önemli bir gelişme beklenilmemelidir. İdari hizmetlerde çalışanlar ile esnaf arasında uyguladığımız anket sonuçları ve halktan aldığımız bilgilere göre, Samsun'a ulaşım kolaylığı yerleşmede ticari faaliyetlerin gelişmesine engel olmaktadır. Ayrıca, Engiz'de idari hizmetlerde çalışan memurların, merkez ve yakın köylerde çalışan öğretmenlerin, yaprak tütün bakım atölyelerinde çalışan işçiler ile esnafın bir kısmı Samsun şehrinde ikamet etmektedir. Dolayısı ile **Engiz'de oluşan katma değer Engiz dışında** değerlendirilmektedir. Bu da doğrudan veya dolaylı olarak Engiz'deki ticari faaliyetlerin gelişmesine engel olmaktadır. Engiz'de idari hizmetlerde çalışanların %60'ı ihtiyaçlarının önemli bir kısmını Samsun şehrinden karşılamaktadır. Ayrıca Esnafın %32'si, işçi ve memurun %44'ü Engiz dışında (köy veya Samsun şehri, Bafra ilçe merkezi) oturmaktadır. Yerleşmedeki ticari faaliyetlerin gelişememesinin sebeplerinden biri de budur.

Araştırma sahamızdaki ticari faaliyetler, hem ilçe merkezinin ve hem de köylerin ihtiyacını karşılamaktadır. Yerleşmedeki işyerlerinin %44'ünün müşterisi sadece ilçe merkezinden, %48'inin müşterisi hem ilçe merkezi hem de köylerdendir. Geri kalan %8'inin müşterisi ise sadece köylülerden oluşmaktadır. Köylülerin müşterisi olduğu işyerleri arasında Marangoz, traktör tamircileri, elektirikçiler, tarım ilaçları satanlar başta gelmektedir.

Engiz'de ticari faaliyetlerin hafta içerisinde dağılışı incelendiğinde ise, faaliyetlerin pazartesi ve cuma günlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Pazartesi günü idari hizmetlere yönelik faaliyeti olan kırtasiye vb. işyerlerinin trafiği artarken, Cuma günü yerleşmenin mahalli pazarı kurulmaktadır. Cuma günü köylülerin büyük bir kısmı satacakları ihtiyaç fazlası ürünleri (süt, yumurta, sebze-meyve gibi) satmak veya haftalık ihtiyaçlarını temin etmek için kasabaya gelmektedir.

Engiz'de ticari faaliyetlerin yıl içinde dağılışı incelendiğinde, yaz sezonunda faaliyetlerde bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Özellikle *yurt dışında çalışan işçilerin izin kullanma dönemine* rastlayan Haziran, Temmuz ve Agustos aylarında başta inşaat sektörü olmak üzere bütün ticari faaliyetlerde canlanma görülmektedir. Engiz ve köylerinde yaklaşık 4000 civarında[4] yurt dışında çalışan işçi bulunduğu düşünülürse, bunların izin dönemlerinde ilçedeki ticari faaliyetler üzerinde muazzam bir artışa yol açabilecekleri daha kolay anlaşılır.

Anadolu'da, orta ve küçük şehirler ile kasabalarda ticari faaliyetlerin yıl içerisinde yoğunlaştığı dönemi hasat dönemi teşkil etmektedir. Karadeniz bölgesinde yurt dışında çalışanların yoğun olarak bulunduğu yerleşmelerde hasada bağlı faaliyetlerdeki yoğunlaşma ikinci derecede kalmaktadır.

b- İdari kullanış alanları:

Yerleşmede idari hizmetlerin bir araya toplandığı kompleks bulunmamaktadır. Kaymakamlık, milli eğitim müdürlüğü ve adliye birer

[4] Bu rakam genellikle yurt dışında çalışan işçilere iş yapan esnaf ile belediye yetkililerinin tahminlerini yansıtmaktadır.

apartman katına yerleşmiştir. Engiz çayının batısında inşaatı devam eden hükümet konağı tamalandığında bütün idari hizmetler bir binada toplanacaktır. Belediye Fatih Bulvarı üzerinde geçici bir binada hizmetini sürdürmektedir.

c- Sosyal ve kültürel kullanış alanları:

Sosyal ve kültürel kullanış alanları içerisinde okullar ile camiler ele alınabilir. Engiz Belediyesi hizmet üretim alanında 2 ilk öğretim okulu ve 1 lise vardır. Ara insangücü yetiştirmeye yönelik eğitim yapan meslek lisesi (Endüstri meslek, ticaret, tarım meslek gibi) yoktur. Bu tür bir eğitimden geçmek isteyen öğrenciler ya Bafra'ya veya Samsun'a gitmektedir. Engiz'deki eğitim kurumları bir kompleks oluşturacak şekilde aynı bahçe içerisinde değil, birbirinden uzakta yer almışlardır.

Yerleşmede 11 cami bulunmaktadır.

d-Konut alanları:

Yerleşmede arazi kullanışı bakımından çalışılan ve ikamet edilen yerin birbirinden ayrılması şeklinde bir mekansal farklılaşma görülmemektedir. Ticaret ve idari hizmetlerin sürdürüldüğü binaların birkaç katı aynı zamanda konut olarakta kullanılmaktadır. Foto-1 ve Harita-2'den de görüleceği gibi konut alanları merkezde toplu, merkezden uzaklaştıkça seyrekleşmekte ve nihayet gevşek dokulu veya dağınık yerleşme görünümü kazanmaktadır.

Engiz çayının batısında Atatürk Bulvarı eksen olmak üzere 6 kata kadar olan binaların çoğunlukta olduğu ve diğer mahalleler ile karşılaştırıldığında en yoğun yapılaşmanın dikkati çektiği, Cumhuriyet ve Pazar mahallelerinde kalabalık bir nüfus toplanmıştır. 1990 genel nüfus sayımı sonuçlarına göre 6212 kişinin yaşadığı Engiz nüfusunun %33'ü (2050 kişi)Cumhuriyet ve Pazar mahallelerinde yaşamaktadır(Tablo-2). Söz konusu iki mahallede Atatürk Bulvarına bakan binaların zemin katı dükkan, üst katları ise ya büro veya konut olarak kullanılmaktadır. Pazar ve Cumhuriyet mahallelerinde yer yer 1-2 katlı binalar bulunmakla birlikte, 5-6 katlı apartman şeklinde yapılmış binaların çokluğu dikkati çekmektedir.

Nüfus sayısı bakımından 3. kalabalık nüfusu barındıran Karşıyaka mahallesinde 649 kişi yaşamaktadır. Karşıyaka mahallesinde özellikle sigara fabrikasının batısında gevşek dokulu bir yerleşme vardır. Topoğrafyadaki monotonluğun bozularak hafif eğimli bir görünümün ortaya çıkmaya başladığı Yükseliş mahallesinde ise, evler Topdağ caddesi ve bu caddeye açılan sokaklar çevresinde sıralanmıştır. Bu evler genellikle 1-2-3 katlıdır. Diğer mahallelerde ise, yer yer modern tarzda yapılmış apartmanlara rastlanmakla birlikte, binalar genellikle 1-2-3 katlı ve bu binaların zemin katı dışındaki katlarının inşaat halinde olduğu görülmektedir.

Burada konut alanlarından bahsederken üzerinde durulması gereken bir husus da, Engiz'deki **tatil evleri**dir. Tekel sigara fabrikasının güneydoğusunda deniz kenarında 1-2 katlı binalardan oluşan ve sadece yazlık olarak kullanılan siteler yer almaktadır. Samsun'un batısında yerleşme dokusunun iyice gevşediği nüfusun seyrekleştiği, denizin daha temiz olduğu Engiz kıyıları hızla tatil siteleri tarafından işgal edilmeye başlanmıştır. Engiz'in

merkezinde ticaretle uğraşanlar, yurt dışında çalışanların bir kısmı, ulaşım kolaylığına bağlı olarak Samsun ile Bafra'daki üst gelir grubuna mensup olanların bazıları tatil evleri yapmak üzere Engiz kıyılarını tercih etmektedirler.

Engiz sokaklarında gezerken dikkati çeken bir hususta 3-4-5-6 katlı ya inşşat halinde veya bitirilip boş bekletilen binaların çokluğudur. Kasabada tarım ve ticaret ile uğraşanlar ile yurt dışında çalışap memleketi ile ilişkilerini devam ettirenlerin birikimlerini enflasyona karşı erezyona uğratmamak için inşaata yatırmaktadırlar. Özellikle bu tür inşaat veya binaya ençok sahip olanların *yurt*

Tablo-2. Engiz'de Nüfusun mahallere dağılımı.

Mahalleler	Nüfus
Ballıca	562
Baçelievler	295
Cumhuriyet	960
Çamlıca	500
İstiklal	381
Karşıyaka	629
Kumcagız	347
Pazar	1054
Yenimahalle	238
Yukarıengiz	486
Yükseliş	545

Kaynak: Engiz Belediyesi.

dışında çalışan işçiler olduğu dikkat çekicidir[5]. Alan çalışması sırasında yurt dışında çalışanlara iş yapan esnaf ile yaptığımız görüşmelerde Yurt dışında özellikle Almanya'da çalışıpta Engiz ile ilişkisini devam ettirenlerin sayısının 4000 civarında(Engiz ve köyleri birlikte) olduğu tahmin edilmektedir. Yaptığımız analitik çalışma sırasında 3-4-5-6 katlı binalardan toplam **150 bina** ve **300** katın tamamının boş olduğunu tesbit ettik. En basit bir hesap ile bu binaların her katında iki daire olduğu kabul edilirse yaklaşık 600 dairenin boş veya inşaat halinde olduğu görülmektedir.Yukarıda bahsedilen rakamlar içerisinde mahalle aralarındaki apartmanlarda boş bulunun tek kat ve daireler yoktur. Engiz'de 1990 genel nüfus sayımı sonuçlarına göre ortalama aile büyüklüğü 5.6 kişidir. Yukarıda bahsedilen yaklaşık 600 dairenin kullanıma açıldığı kabul edilirse en az 3000 kişinin barınma ihtiyacı karşılanmış olur. Engiz'in halihazır nüfusunun 6212 olduğu hatırlanırsa, konut üretiminin ihtiyacın çok üzerinde olduğu gerçeğini ortaya çıkartır. İhtiyaç fazlası konut, **hem konut sahibine** ve hem de **ülke geneline** olmak üzere **iki türlü zarara** yol açmaktadır. Konut sahibine zararı, 140-150 m2 dairenin kirası 1-1.5 milyon arasındadır. Kiranın düşük olması inşaatı bitmiş dairelerin kiraya verilmeyip boş bekletilmesine yol açmaktadır. Ülkeye zararı ise, çok daha önemli

[5] Bu konuda daha geniş bilgi için Yılmaz-1992, Yılmaz-1993 ve Yılmaz 1995'e bakınız.

boyutlardadır.100 m2'lik bir dairenin maliyetinin 700-800 milyon arasında değiştiği kabul edilirse 400-500 milyar arasında bir sermayenin toprağa veya inşaata bağlanmak sureti ile **ölü yatırıma** dönüştürüldüğü gerçeği ortaya çıkar. Engiz'de gördüğümüz inşaata yatırım yapmak yolu ile sermayenin kullanım dışı kalması örneğini Türkiye'nin dört bir tarafında köylerde, kasabalarda, şehirlerde müşahede etmek mümkündür. Kalkınma için en büyük meselenin **sermaye yetersizliği** olduğu ülkemizde trilyonlarla ifade edilebilecek birikimin inşaata yatırılmak sureti ile kullanım dışı kaldığı kolaylıkla ifade edilebilir.

Büyük şehirlere özgü kiracılığın küçük yerleşim birimlerinde yaygın olmadığı dikkati çekmektedir. Esnaf ve kamu kurumlarında çalışanlar arasında uyguladığımız anket sonuçlarına göre esnafın %36'sı kirada, %64' ü kendi evinde otururken, memurların ancak %30'u kendi evinde oturmaktadır. Memurlar genellikle tayin yolu ile geldiklerinden bunlar arasında ev sahipliği oranı daha düşük, buna karşılık kiracılık oranı daha yüksektir.

e- Sanayi alanları:

Engiz belediye sınırları içerisinde istihdam, ham madde kullanımı ve mamül maddenin pazara sunulması bakımından bölge, ülke genelinde önemli bir yere sahip olan sanayi tesisi yoktur. Kasabadaki küçük sanayi sitesinde ancak yerel ihtiyacı karşılayan 80'i faaliyette, 70'i boş ve inşaat halinde olan toplam 150 dükkandan oluşan bir küçük sanayi sitesi bulunmaktadır. Yerleşmenin güneybatısında Samsun-Bafra yolunun güneyinde yer alan küçük sanayi sitesinde başta otomobil tamiri olmak üzere, demirdoğrama, marangoz, traktör tamiri, tarım alet ve edavatı imal ve tamiri gibi faaliyetler sürdürülmektedir. Faaliyete geçtiği takdirde yörede önemli ölçüde istihdam oluşturarak, **coğrafi görünümün değişmesine** imkan sağlayacak önemli bir tesis Tekel sigara fabrikasıdır(Foto- 2). 1970'li yıllarda temeli atılan, 1985 yılında inşaatı tamamlanan ve kuruluş yerinin yanlış seçilmesinden dolayı, taban suyu seviyesinin yüksek olmasına bağlı olarak uzun süre boş bekletilen tesisin üretime geçirilmesi için gerekli tamirat ve tadilat yapılmakta, en gelişmiş teknoloji ile üretimi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan makinalar yurt dışından ithal edilmektedir.

1996 yılında faaliyete geçtiğinde üretimde kendi alanında en ileri teknoloji kullanılarak, emeğe bağımlılık asgari seviyeye indirilecek olmasına rağmen, bir vardiyada sadece üretimde 400 işçinin görev alması planlanmaktadır[6]. Samsun şehri *merkezi iş alanı* içerisinde kalan *Samsun Sigara Fabrikasının* insan ve araç trafiğinin en yoğun olduğu alanda bulunması ham maddenin getirilmesinden, depolanmasına, mamül maddenin nakline kadar birçok zorlukla karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. Bu fabrikanın kapatılarak Engizde bulunan fabrikaya taşınması halinde Samsun Sigara Fabrikasında çalışan 800 işçinin büyük bölümü de yeni fabrikaya nakledilecektir. Sigara fiyatlarının hızla yükselmesi her geçen gün filitresiz sigaralara olan talebi artırmaktadır. Talebin karşılanabilmesi için çalışacak vardiya sayısının artırılacak olması, yaprak tütün bakımında üretimi

[6] Sayısal değerler ve fabrika hakkında verdiği bilgilerden dolayı Samsun Sigara Fabrikası müdürü sayın Lütfi DEMİRTOLA Beye teşekkür ederim.

destekleyecek şekilde çalışması Engiz'deki sigara fabrikasında her vardiyada 1000'den fazla işçinin çalışmasını gerektirecektir ki, bu bir günde 3000 işçi çalışacak şekilde istihdam oluşturacak demektir. Bu fabrikada çalışan işçi ve idarecilerin bir kısmının Engiz'e yerleşmesi, fabrikadan kazanılan değerin yerleşme içerisinde harcanması Engiz'in görünümünü çok kısa bir süre içerisinde değiştirecektir.

Engiz Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ve **yurt dışında çalışan işçilerin** desteği ile kurulan Engiz Süt fabrikası çalıştırılamamış ve uzun süre boş bekletilmiştir. Faaliyete geçirilmesi amacı ile hisselerinin %80'i Köytür'e satılmış, geri kalan hisseleri ise Samsun İl Özel İdaresi ve Engiz Belediyesine geçmiştir.

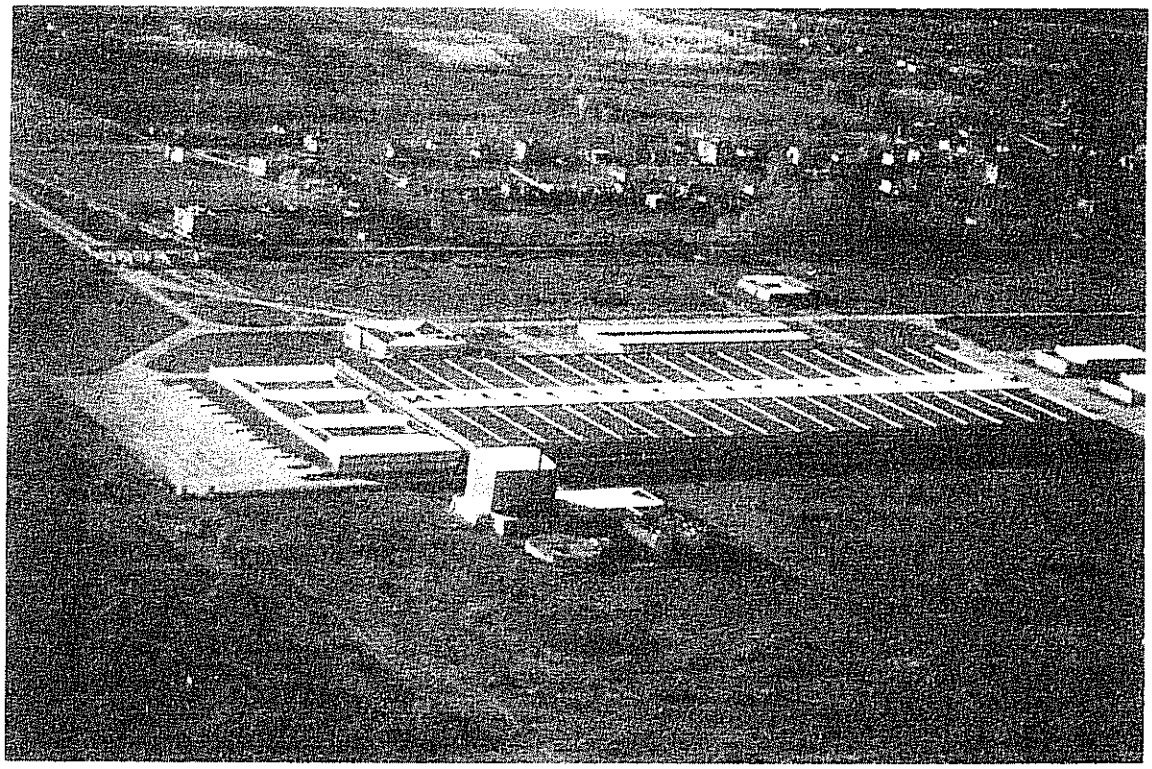


Foto-2. Samsun Sigara Fabrikası'nın havadan görünüşü[7](1995).

[7]Fotoğrafları çeken Mehmet KUMCAĞIZ'a teşekkür ederim

Fabrika üretime geçtiği takdirde hem istihdam imkanı ortaya çıkacak ve hem de çevre köylerde yaşayan halkın sütü değerlendirilecek, böylece hayvancılığın gelişmesi desteklenmiş olacaktır. Bu da Engiz'in gelişme sürecinde önemli bir safhayı teşkil edecektir.

Engiz'de sanayiden bahsederken **imalat ve tamirata** yönelik faaliyetlerin yoğunlaştığı küçük sanayi sitesi üzerinde de durmak gerekmektedir. Yerleşmenin batısında 80'ı faaliyete geçmiş, 70'ı boş veya inşaat halinde yaklaşık 150 dükkandan oluşan küçük sanayi sitesinde demir doğrama, marangoz, oto tamir(kaporta, boya, motor, elektirik gibi), traktör tamir, tarım aletleri tamir ve imalatı ile benzeri faliyetler sürdürülmektedir(Uzuneminoğlu, 1994). Söz konusu faaliyetler ilçe merkezi ve köylerde yaşayan halkın ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. Küçük sanayi sitesindeki dükkanların mülkiyetine bakıldığında, dükkanların büyük çoğunluğunun yurt dışında çalışan işçilere ait olduğu anlaşılmaktadır.

f- Ulaşım:

Engiz'deki ulaşım faaliyetlerini köyler ile Engiz ve Engiz ile Samsun arasındaki ulaşım olmak üzere iki yönlü olarak ele almak mümkündür. Bunlardan Samsun-Engiz ve Engiz-Samsun arasnda özellikle **Eylül-Haziran** arasında yoğun bir yolcu trafiği yaşanmaktadır. Bu dönemde Engiz'de oturan öğrencilerin bir kısmı okula(teknik lise, ticaret lisesi, imam hatip lisesi gibi) Samsun'a gitmektedir. Engiz'de oturanlardan bir kısmı Samsun'daki kamu veya özel sektöre ait işyerlerinde çalışmaktadır. Buna karşılık Engiz'deki resmi dairelerde çalışan memurların bir kısmı Samsun'da veya Samsun istikametindeki yerleşim birimlerinde ikamet etmektedir. Nitekim uyguladığımız ankette bunu doğrulamaktadır. Anketimize katılanların %20'si Engiz dışından, Samsun istikametindeki yerleşim birimlerinden gelip, dönmektedirler.

Samsun-Engiz-Samsun arasında günde 70 minübüs ortalama olarak 3500 yolcu taşımaktadır. Ayrıca Engiz'in içinden geçen Bafra ve Alaçam minübüslerininde yolcu indirip bindirdikleri kabul edilecek olursa Engiz-Samsun-Engiz arasında günlük hareketli nüfus sayısının çok daha fazla olduğu kolaylıka ifade edilebilir. Engiz merkez olmak üzere çevresi ile yolcu trafiğinin en yoğun olduğu günleri pazartesi ve cuma günleri teşkil etmektedir. Pazartesi gününün hafta başı olması ve resmi dairelerdeki işlerin takibine bağlı olarak bir hareketlenmeye ortam hazırladığı dikkati çekmektedir. Buna karşılık Cuma günleri Engiz'in pazarı kurulmakta, buna bağlı olarak özellikle çevre köylerde yaşayan ahali ihtiyaçlarını karşılamak veya ihtiyaç fazlası ürünlerini satabilmek için kasabaya gelmektedirler.

Engiz'de yerleşmenin alan olarak yürüyerek ulaşılamayacak kadar büyük olmaması, fonksiyonel farklılaşma ve farklı kullanım alanlarının(Ev ve işyerini ayrılması, ticari ve sanayi faaliyetlerinin birbirinden uzak alanlarda yer

alması vb.) tam manası ile oluşmamış olmasına bağlı olarak şehir içi ulaşım araçlarına(toplu olarak kullanılan) şimdilik ihtiyaç yoktur. Her ne kadar da alan çalışması sırasında anketimize katılanların bir kısmı şehir içi toplu taşıma araçlarına ihtiyaç olduğunu ifade ettilerse de, bunu gelecek için temenni olarak kabul edip, yerleşmenin gelişme sürecini çabuklaştıracak unsurlardan biri olarak ele almak mümkündür.

Hemen hemen küçük şehirlerde olduğu gibi Engiz'de de kısa mesafeli ulaşımda en yoğun olarak kullanılan araçların bisiklet, mobilet ve motorsiklet olduğu dikkati çekmektedir.

Sorunlar:

Engiz'de sorunlar alt yapı ile ilgilidir. Gerek gözlemlerimiz ve gerekse anket ve mülakatlardan edindiğimiz bilgilere göre, başta kanalizasyon, içme suyu, park ve bahçe olmaması başlıca sorunları oluşturmaktadır. Samsun-Bafra-Sinop karayolunun yerleşmenin içerisinden geçmesi, sık sık **trafik kazalarına** yol açmakta ve bu da haklı olarak halkın şikayetine yol açmaktadır. Aslında Engiz'in çevresindeki diğer yerleşmelere göre hızla gelişmesi büyük ölçüde bu yola bağlıdır. Ancak, yolun geliş ve gidiş olmak üzere bölünmüş yol olması, trafik akışını düzenleyecek techizatın bulunmaması, araçların hız yaparak seyretmesine bu da ölümle neticelenen kazalara sebep olmaktadır.

Yerleşmede şehirsel gelişme doğrultularının kontrole alınması ve sık sık meydana gelen kazaların önlenmesi için yerleşmenin güneyinden geçen bir çevre yolu yapılması düşünülmelidir. Böylece yerleşmenin güneye doğru gelişmesi teşvik edilmiş olur. Buna bağlı olarak **I. derecede sulanabilen tarım alanlarının tarım dışı kullanıma** açılmasının önüne kısa bir sürede olsa geçilmiş olunur. Ayrıca yerleşme hafif eğimli bir alana doğru gelişeceğinden kanalizasyon ve yağmur sularının drene edilmesi de kolaylaşacaktır.

Kuzey Anadolunun Karadenize bakan bölümlerinde en önemli sorunlardan birini **güneşlenme teşkil** eder(Öner, 1990., Uzuneminoğlu, 1992). Tabii konumuna bağlı olarak güneşlenme problemi olan Karadeniz bölgesinde özellikle yüksek binaların yer aldığı yerleşmelerde(şehirlerde), sokakların dar olması konutların bir kısmının(zemin, birinci ve ikinci katlar) yeterince güneş alamamasına yol açmaktadır. Özellikle Engiz çayının batısında karayolunun gerek kuzeyinde ve gerekse güneyinde sokakların çok dar(6 metre), binaların bitişik yapıldığı gözlenmektedir. Bu da söz konusu sokaklardaki binaların alt katlarının güneş ışığı ve enerjisinden doğrudan faydalanmayı engellemektedir.

Güneşlenme probleminin çözümlenebilmesi için cadde ve sokak genişliği ile bina yüksekliği arasındaki ilişki **bölgenin ve yörenin coğrafi şartları** dikkate alınarak bir daha gözden geçirilmelidir. Coğrafi şartlar dikkate alınarak imar planlarında düzeltmelere gidilmeli, yerleşmenin özellikle yatay yönde gelişmesi yerine dikey yönde gelişmesi teşvik edilmeli ve cadde, sokak, park ve bahçe gibi ortak kullanım alanlarının genişletilmesi yoluna gidilmelidir.

Sonuç ve öneriler:

1990 genel nüfus sayımında 6212 nüfusa sahip olan Engiz, nüfusunun hızla artması ve yoğun bir yapılaşma ile fiziki ve sosyal bakımdan hızla şehir fonksiyonu kazanma çabası içerisinde olan bir yerleşim birimidir. 1950'den 1990'a kadar olan dönemde Engiz'in nüfusu ortalama olarak yıllık %o 68 oranında artmıştır. Bu artış hızını koruduğu takdirde 2000 yılında nüfusu yaklaşık olarak 11993'e ve 1990-2000 yılları arasındaki nüfus artış hızı ise ortalama olarak yıllık %o 65'e ulaşacaktır. Şayet Samsun sigara fabrikası Engiz'e taşınırsa, 2000 yılında Engiz'in nüfusunun hesaplananın çok üzerinde olması muhtemeldir.

1988 yılında idari merkez statüsüne kavuşmuş ve buna bağlı olarak ticari faaliyetlerde büyük bir hareketlenme meydana gelmiştir. Engiz'de bulunan işyerlerinin %51'i idari yapıdaki değişiklikten sonra faaliyete geçmiştir.

Orta ve doğu Karadeniz bölümlerinin ticari merkezi konumunda olan Samsun şehrine **fiziki mesafe** ve **zaman mesafe** olarak yakınlığı Engiz'in gelişmesini engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kırsal yerleşmelerin genel karakterlerinden biri olan **nüfusun homojenliği** araştırma sahamızda da bariz bir şekilde kendisini hissettirmektedir.

Engiz'de esnafın 1/4'ünden fazlası ticaret ve benzeri faaliyetler yanında ikinci bir iş olarak **topraktan ürün alma ve hayvancılıkla** da uğraşmaktadır. Bu da kasabada yaşayanların köyleri ile bağlantılarının sıkı bir şekilde sürmesine ortam hazırlamaktadır.

Engiz arazi kullanımı bakımından incelendiğinde şehirlere özgü mekansal farklılaşmanın henüz gerçekleşmediği, işyerlerinin yer aldığı binaların aynı zamanda konut olarak da kullanılabildiği, idari hizmetlerin konut olarak kullanılmak üzere yapılmış apartman katlarına sıkıştığı ve farklı kullanım alanı olarak sadece küçük sanayi sitesi ile tekel sigara fabrikası dikkati çekmektedir. Atatürk Bulvarının iki kenarına dizilmiş apartmanların hemen arkasında tarlaların yer aldığı ve yoğun bir tarımsal faaliyetin sürdürüldüğü görülmektedir.

Türkiye'nin gerek büyük şehirlerinde, gerekse küçük şehirlerinde veya kasabalarında görüldüğü gibi, Engiz'de de bitirilmiş veya inşaatı devam eden yüzlerce 3-4-5-6 katlı binaya rastlamak mümkündür. Genellikle sermayenin enflasyona karşı korunması amacı ile inşaat sektörüne yatırım yapılması yüzlerce milyarlarla ifade edilebilecek **sermayenin kullanım dışı** kalmasına, bu da kalkınma için yeterli sermaye birikimini sağlayamayan Türkiye'de **kalkınma sürecinin daha da uzamasına** yol açmaktadır.

Tekel sigara fabrikasının önümüzdeki yıllarda faaliyete geçmesi Engiz'de yoğun bir yapılaşmanın ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu da birinci derecede verimli sulanabilir tarım alanlarını hızla tarım dışı kullanıma açacaktır. Engiz örnek olmak üzere mutlaka imar planları gözden geçirilmeli ve **muhtemel şehirsel gelişme kuşakları** oluşturularak tarım arazileri konutlar ve sanayi tesislerinin işgalinden kurtarılmalıdır.

Fiziki ve zaman mesafe bakımından Samsun'a yakınlıktan faydalanılarak Engiz'in de **Samsun şehri gelişme alanı içerisinde** düşünülmesi gerekmektedir. Samsun-Bafra-Sinop karayolu Samsun'dan Kurupelit'e kadar bölünmüş yoldur. Bölünmüş yolun Engiz'e kadar uzatılması

ve Engiz'in güneyinden geçecek bir çevre yolunun yapılması Samsun-Engiz arasındaki zaman mesafeyi daha da kısaltacağından yerleşmenin daha büyük bir hızla gelişeceği ifade edilebilir.

Samsun-Engiz karayolu üzerinde ve yakınındaki tarlaların hızla parsellendiği ve yerleşmeye açılma çabası içerisine girildiği görülmektedir. Söz konusu alanda plansız yapılaşmanın önüne geçilmesi için başta **Samsun Büyükşehir Belediyesi** olmak üzere, bu güzergahtaki bütün belediyelerin karayolu çevresini muhtemel şehirsel gelişme alanı olarak kabul edip, **arsa spekülatörlerinin keyfi uygulamalarına** imkan tanınmamalıdır.

Şehirler ya planlı veya plansız gelişmektedir. Planlı gelişen şehirler genellikle küçük şehirlerdir. Küçük şehirlerin planlı gelişmesi öncelikle yapılan imar planlarının daha kolay uygulanmasına bağlıdır. İmar planları yapılırken **yerleşmelerin coğrafi şartları** mutlaka dikkate alınmalıdır. Buna göre Karadeniz bölgesinin kıyı kuşağında şehirlerin yatay yönde gelişebilmesi için alan sınırlıdır. Kısa mesafeler içerisinde büyük değişme gösteren eğim değerleri şehirlerin alan bakımından yatay yönde gelişmesini sınırlamaktadır. Yalnızca Çarşamba ve Bafra ovalarında yer alan şehirlerin yatay yönde gelişmesini sınırlayacak fiziki bir engel yoktur. Söz konusu iki ovada gelişen şehir veya yerleşmeler ile sanayi tesisleri sulanabilen verimlilik bakımından **birinci derecede verimli tarım topraklarını** ortadan kaldırmaktadır. Tarımsal üretimin öneminin her geçen gün biraz daha artmasına bağlı olarak **sulanabilen verimli tarım alanlarının da yerleşmelerin gelişme doğrultularını sınırlayan** bir unsur olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Tarımsal bakımdan verimli ovalarda yerleşmeler (şehir-kır) gelişirken **en az oranda tarım alanı işgali için coğrafi şartlar** (Bunların başında zemin şartları gelmektedir.) dikkate alınarak şehirlerin mutlaka dikey yönde gelişmesi teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

D.İ.E., Nisan 1994, **Genel Nüfus Sayımı Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri, Samsun İli**. Başbakanlık D.İ.E. Matbaası, Ankara

D.P.T., Mayıs 1991. **Gecekondu Araştırması** Sosyal Planlama Başkanlığı Araştırma Dairesi, Ankara.

DARKOT, B.(1967). "Şehir Ayırımında Nüfus Sayısı ve Fonksiyon Kriteri" **İ.Ü. Coğrafya Enstitüsü Dergisi sayı 16.** İstanbul.

EMİROĞLU, M. (1975). "Türkiye Coğrafi Bölgelerine Göre Şehir Yerleşmeleri ve Şehirli Nüfus" **Coğrafya Araştırmaları Dergisi sayı 7.** Ankara

ERGİN, E. (1992). "İllerimizin Doğal Nüfus Artış Hızları Konusuna Bir Yaklaşım" **Türk Coğrafya Dergisi sayı 29.** İstanbul.

GÖZENÇ, S. ve GÜNAL, N. (1987). "Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerinde Kır-Şehir Nüfusu Ayrımı ile Şehir Nüfusunun 1/200000 Ölçekli

Haritada Yükselti Kademelerine Göre Tesbiti", **Bülten sayı 4.** İstanbul.

KARABULUT, Y. (1981). "Karadeniz Coğrafi Bölgesi Nüfusu (1. Şehirsel)" A.Ü. DTCF **Coğrafya Araştırmaları Dergisi sayı 10,** Ankara.

ÖNER, E. (1990). **Samsun ve Çevresinin Fiziki Coğrafyası.** Yayınlanmamış Doktora tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TÜMERTEKİN, E. (1965). **Türkiye'de Şehirlerin Fonksiyonel Sınıflandırması,** İ.Ü. Coğrafya Enstitüsü Yayını, İstanbul.

UZUNEMİNOĞLU, H. (1992-1). **Samsun: Bir Uygulamalı Şehir Coğrafyası.** Yayınlanmamış Doktora tezi. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, , İstanbul.

----------. (1992-2). "1990 Genel Nüfus Sayımı ve Samsun İli Nüfusu" O.M.Ü. **Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 7.** Samsun.

----------. (1993)."Şehirlerin Alan Bakımından Gelişmesi ve Samsun Örneği" O.M.Ü. **Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 8.** Samsun.

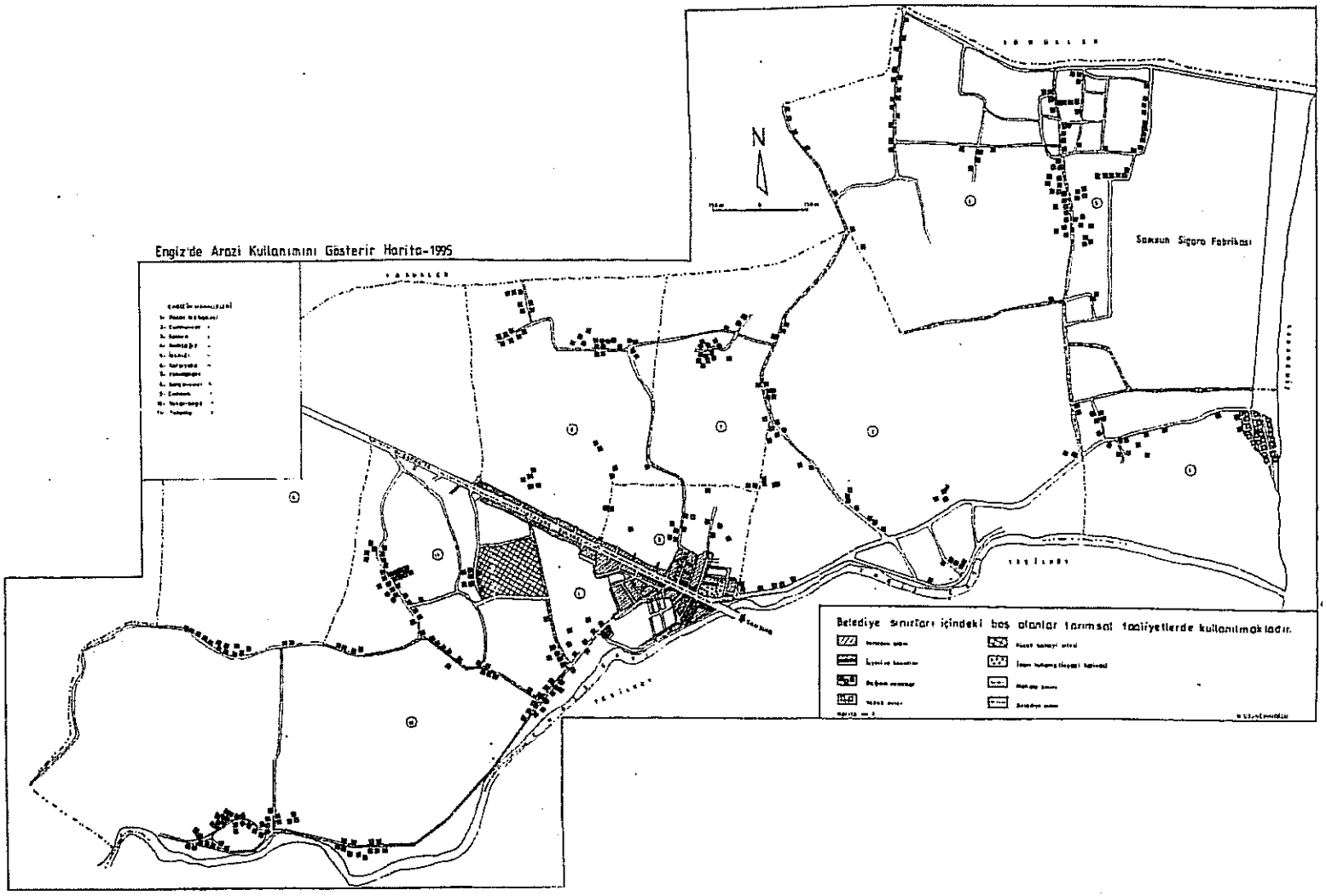
----------. (1994). "Samsun İlinde Sanayinin Dağılışı ve Başlıca Sorunları" O.M.Ü. **Eğitim Fakültesi Dergisi , sayı 9.** Samsun.

YILMAZ, C. (1992). **Batı Avrupa Ülkelerinde Çalışan Türk İşçilerinin Türkiye'de Kırsal Kesim ve şehirleşme Uzerine Etkileri.** Yayınlanmamış Doktora tezi. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

----------. (1993). "Türkiyede Kırsal Sanayinin Desteklenmesi ve İşçi Şirketleri Örneği. O.M.Ü. **Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 8.** Samsun.

----------. (1995). "Türkiye'de Kentsel Konut Sorunu ve Yurt Dışındaki İşgücünün Büyük Kentlerimizdeki Konut Sorununun Çözümüne Katkıları" **Doğu Coğrafya Dergisi 1,** Erzurum-1995

Engiz'de Arazi Kullanımını Gösterir Harita-1995



DOĞU KARADENİZ (Giresun Hinterlandı) ORMAN İÇİ KIR YERLEŞMELERİNDE NÜFUS-TOPRAK İLİŞKİSİ AÇISINDAN TARIM TOPRAKLARININ DURUMU

Yrd. Doç. Dr. Ali YILMAZ*

GİRİŞ

Türkiye'de kırdan şehire göç artarak devam etmektedir. Kırların boşalması olarak da adlandırılan bu olay; bölgeler arasındaki iktisadi seviye bakımından dengesizlik nedeniyle, bölgelerarası bir karakter de kazanmıştır. Bu süreç içinde, Karadeniz Bölgesi'nin özellikle doğu bölümü göç veren alanların başında gelmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda ortaya konulduğu gibi; Türkiye'de göçlerin sebebi genelde ekonomiktir.[1] Bu durumda söz konusu olan, şehirlerdeki "çekme", kırlardaki "itme" faktörleridir. Kır yerleşmelerinde, özellikle toprak azlığı, itme faktörünün asıl nedenidir. Kırda, tarım topraklarının azlığının bir sonucu olan insan (nüfus)-toprak arasındaki dengenin bozulması olayı, yerleşmelerin nüfuslarının artmasıyla, daha belirgin hale gelmiştir. Toprak azlığı ve bunun sonucu olarak nüfus-toprak arasındaki dengesizlik özellikle orman içi kır yerleşmelerinin ortak problemidir.

Bu çalışmada konu edilen, Giresun hinterlandı orman içi kır yerleşmeleri de bu dengesizliğin ve getirdiği problemlerin yoğun olarak yaşandığı alanlardır. Toprağın miktar olarak azlığının yanısıra, olumsuz iklim şartları ve toprak özellikleri nedeniyle, tarım belli ürünlerle sınırlı kalmakta ve verim önemli ölçüde düşmektedir. Bu ise; toprak yetersizliğini bir kat daha arttırmaktadır.

Bu makalede, Doğu Karadeniz'de, Giresun Dağları kuzey yamaçlarında dağılmış 53 orman içi kır yerleşmesinde (Harita 2 ve Tablo 1) tarım toprakları, nüfus-toprak ilişkisi açısından çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Orman içi kır yerleşmelerinin bir kısmında yaptığımız gözlem ve

---

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fak. Coğrafya Bl. Öğretim Üyesi

[1] E. TÜMERTEKİN (1968). Türkiye'de İç Göçler. İst. Ünv. Coğr. Ens. Yay. No:54
(1973). Türkiye'de Şehirleşme ve Şehirsel Fonksiyonlar. İst. Ünv. Coğ. Ens. Yay. No: 72 İstanbul.

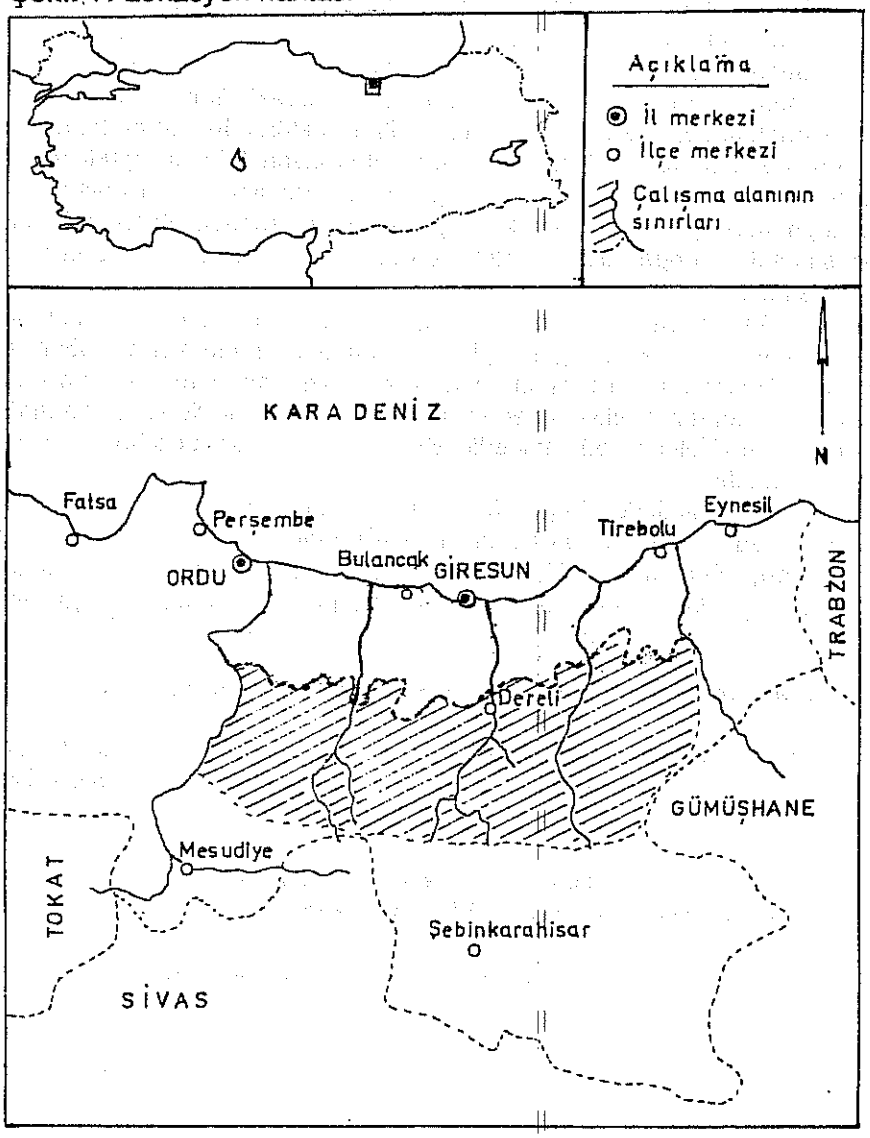
R. KELEŞ (1961). Şehir ve Bölge Planlaması Bakımından Şehirleşme Hareketleri Ankara Ünv. S.B.F. Yay. Ankara

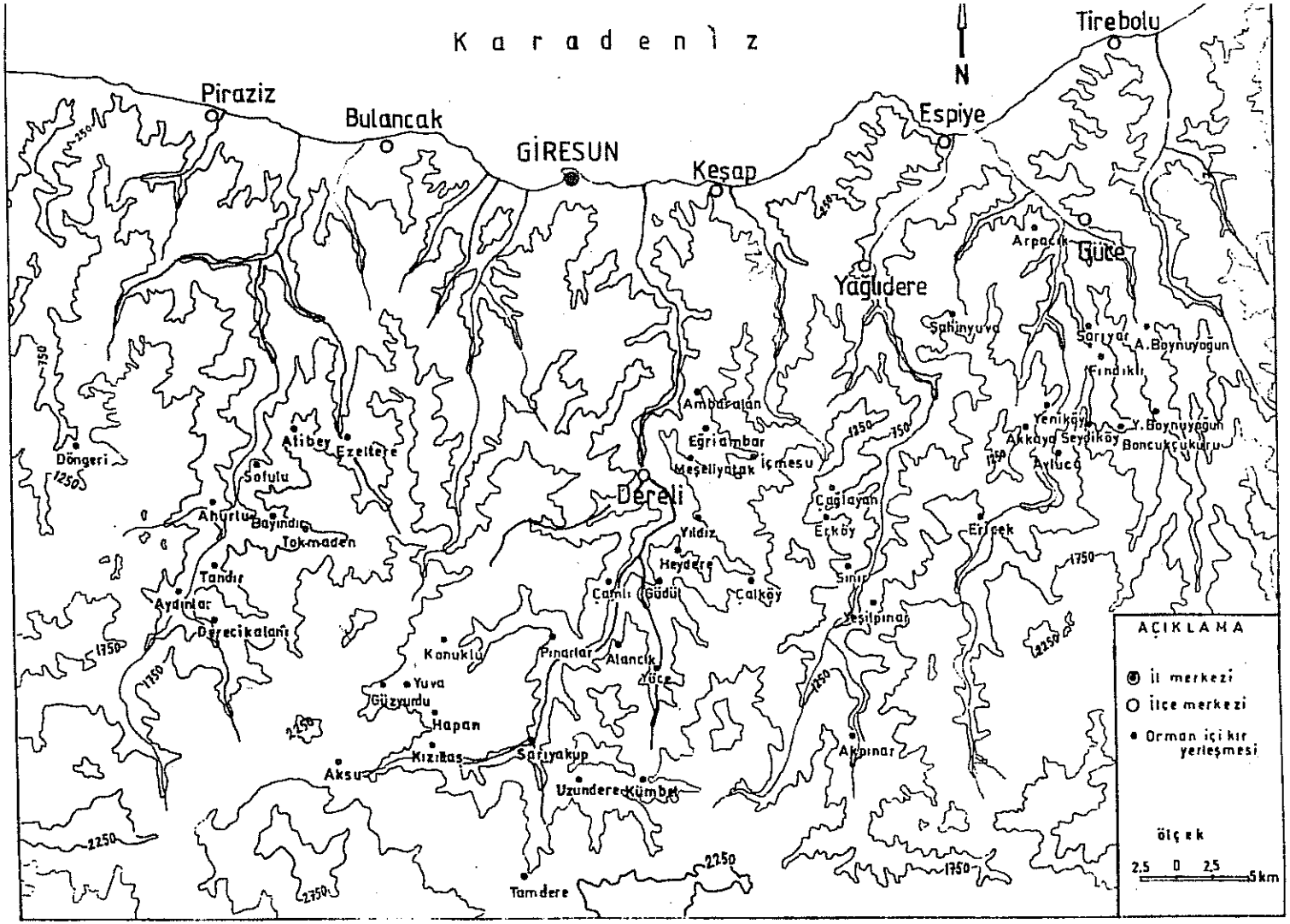
Ü. SERGÜN (1977). Türkiye'de Nüfus Artışı ve Sorunları. İst. Ünv.Coğ. Ens. Dergisi. No: 20-21

İ. ŞANLI, Y. ÜNAL, İ. KILIÇARSLAN (1976).İnternal Migration and Metropoliten Development in Turkey. İst.

incelemelerin, Giresun Orman Bölge Müdürlüğü Or-köy şubesinin 1990-91 yılları içinde yaptığı envanter çalışmalarından elde ettiğimiz istatistiki bilgiler bu makalenin esasını teşkil etmiştir.

Şekil 1: Lokasyon haritası




Karadeniz
N
Tirebolu
Piraziz
Bulancak
GİRESUN
Keşap
Espiye
Yağlıdere
Güce
Arpacık
Şahinyuva
Sarıyar
A.Boynuyoğun
Fındıklı
Yeniköy
Y.Boynuyoğun
Akkaya
Seydiköy
Boncukçukuru
Ayluca
Ambaralan
Eğriambar
Meşeliyatak
İşmesu
Dereli
Çağlayan
Erköy
Erlicek
Yıldız
Heydere
Sınır
Çamlı
Güdül
Çalköy
Yeşilpınar
Döngeri
Alibey
Ezeltere
Sofulu
Ahurlu
Bayındır
Tokmaden
Tandır
Aydınlar
Derecikalanı
Kanuklu
Pınarlar
Alancık
Yüce
Yuva
Güzyurdu
Hapan
Kızılkaş
Sarıyakup
Aksu
Uzundere
Kümbet
Akpınar
Tamdere
AÇIKLAMA
İl merkezi
İlçe merkezi
Orman içi kır yerleşmesi
ölçek
2,5 0 2,5 5km

Tablo 1. Giresun Hinterlandı Orman İçi Kır Yerleşmeleri

Yerleşme Adı		Yerleşme Adı	
Aydınlar	(Bulancak)	Kızıltaş	(Dereli)
Derecikalanı	"	Sarıyakup	"
Tandır	"	Tamdere	"
Ezeldere	"	Güzyurdu	"
Ahurlu	"	Konuklu	"
Alibey	"	Pınarlar	"
Bayındır	"	Yuva	"
Döngeri	"	Arpacık	(Espiye)
Sofulu	"	Çalkaya	"
Tokmaden	"	Ericek	"
Çalköy	(Dereli)	Seydiköy	"
Çamlı	"	Şahinyuva	"
Güdül	"	Akkaya	"
Heydere	"	Avluca	"
Yeşiltepe	"	Yeniköy	"
Yıldız	"	Boncukçukuru	(Güce)
Ambaralan	"	Düzçukur	"
Eğriambar	"	Fırınlı	"
İçmesu	"	Sarıyar	"
Meşeliyatak	"	A. Boynuyoğun	(Tirebolu)
Kümbet	"	Y. Boynuyoğun	"
Uzundere	"	Çağlayan	(Yağlıdere)
Sınır	"	Yeşilpınar	"
Yüce	"	Akpınar	"
Aksu	"	Soğukpınar	(Görele)
Alancık	"	Erköy	(Keşap)
Hapan	"		

Nüfus-toprak ilişkisi açısından, tarım topraklarının durumunun ele alındığı bu çalışmada, tarım topraklarının azlığı, yetersizliği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Olayın nüfus göçü ile ilgili boyutunun ortaya konulması amaçlanmamıştır. Zaten göç olayı, ayrı bir çalışmaya konu edilecek kadar önem ve büyüklük arz etmektedir. Bu nedenle orman içi kır yerleşmelerinden başka alanlara yapılan daimi göçlerden bahsedilmediği gibi, geçici göçlere de, bu yerleşmelerdeki topraksız veya az toprağa sahip ailelerin, geçim kaynaklarının anlaşılmasına açıklık getirmek için kısaca değinilmiştir.

1. Tarım Topraklarının Oranı

Bütünüyle Giresun yöresinde, mevcut tarım alanlarının büyük bir kısmı kıyı şeridinde, kabaca 0-500 m. yükseltileri arasında kalmaktadır. Konumuzu teşkil eden orman içi kır yerleşmeleri ise; iç kesimlerde, genelde yüksek alanlarda yer almıştır. (Yaklaşık 650-1750 m yükseltileri arası)

Yörede, kıyıdan iç kesimlere doğru, yükselti artışına bağlı olarak denizin ılıman etkisi kaybolur ve iklim sertleşir. Bunun yanısıra, eğim değerlerinin yüksek oluşu, olumsuz, toprak şartları ve orman varlığı, tarım yapılabilecek alanları oldukça sınırlandırmıştır. Bu kesimde tarım toprakları, orman alanları içinde küçük parçalar halinde kalmıştır.

Giresun hinterlandı orman içi kır yerleşmelerinin, toplam arazi varlıkları içinde işlenen tarım arazisinin önemli bir yer tutmadığı görülür. İnceleme sahamız içinde kalan 53 orman içi kır yerleşmeleri ortalaması % 12,2'dir.

Yerleşmeler arasında bu oran; hiç tarım alanı bulunmayan (Kümbet Dereli), ile % 61 (Ambaralan-Dereli) arasında değişmektedir.

Yerleşmeler bu konuda bir ayırıma tabi tutulacak olursa, büyük bir kısmında, tarıma ayrılan toprakların oldukça düşük oranlarda olduğu görülür.

Tablo 2- Giresun Hinterlandı Orman İçi Kır yerleşmelerinde, tarım alanlarının toplam arazi varlığı içindeki oranı

Tarım toprağı oranı (%)	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61+
Yerleşme sayısı	19	17	10	5	2	4	1

Tabloda görüldüğü gibi mevcut 53 yerleşmeden 31'inde tarım alanları oranı % 20'nin altındadır. Yine yerleşmelerin % 77,3'lük bir kısmı % 30'un altında tarım alanına sahiptir. Başka bir ifade ile ancak 12 yerleşmede tarım alanı % 31 veya daha fazla orandadır.

Yerleşmelerin sahip oldukları tarım alanlarının oranları açısından dağılış itibariyle farklı alanları tespit etmek oldukça güçtür. Yanyana yer almış yerleşmelerde bile, oldukça farklı oranlardadır. Bununla birlikte, en düşük değerlere, Dereli güneyinde Aksu (% 3.4), Güzyurdu (% 6.2), Uzundere (% 6.3), Tamdere (% 7.2) yine Yağlıdere güneyinde Akpınar (% 0.5), Yeşilpınar

(% 5.0) gibi nisbeten yüksek kesimlerdeki yerleşmelerde rastlanır. Söz konusu yerleşmelerde mera alanları önemli yer tutmaktadır. Yayla sahalarına yakın bir konumda bulunan bu yerleşmelerde hayvancılık faaliyeti ön plana çıkmaktadır. Bunun yanısıra, yüksek oranda tarım arazisine sahip Ambaralan (% 61.0), Meşeliyatak (% 54.2), Heydere (% 58,5) gibi yerleşmelerin, Dereli ilçe merkezi çevresinde ve ulaşım ağı yakınında yer almış olmaları da dikkat çekicidir.

2. Tarım Topraklarının Mülkiyet itibariyle dağılımı

Daha önce ortaya konulduğu gibi, orman içi kır yerleşmelerinde tarım toprakları azdır. Bu toprakların mülkiyet itibariyle dağılışına bakıldığında; genelde küçük parçalar halinde işletilmekte oldukları görülür. Başka bir ifade ile; aile işletmeleri oldukça az miktarda toprağa sahiptir. Söz konusu yerleşmelerde, hanelerin sahip oldukları toprak miktarı itibariyle dağılımı aşağıdaki gibidir.

Sahip olunan toprak miktarı (Da)	Hane sayısı	Toplam hane sayısı içindeki oranı (%)
0 - 10	3791	50.8
11 - 25	2796	37.4
25 +	882	11.8
TOPLAM	7469	100

Kaynak: Giresun Orman Bölge Md. Or-köy envanterlerinden hesaplanmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi, yerleşmelerdeki hane sahiplerinin yarıdan fazlası (% 50.8) 0-10 dekar arası tarım arazisine sahiptir. Yine, hanelerin % 88.2 gibi büyük bir kısmının sahip olduğu tarım alanı 25 dekarın altındadır. 25 dekarın üzerinde toprağa sahip olanlar ise, ancak % 11.8 gibi küçük bir kesimdir.

Tarım topraklarının mülkiyeti aile işletmeleri ölçüsünde ele alınırsa, durum daha dikkat çekici hale gelir. Şöyleki: Bugün, geçmişteki kadar yaygın olmamakla birlikte, yörede erkek evlatların evlendikten sonra da baba evinden ayrılmayıp, baba-oğul veya kardeşler, aileleriyle birlikte aynı evde yaşadıkları, pederşahi bir aile sistemi mevcuttur. Bu sistemde; erkek evlatların evlenmesi durumunda, yeni evliler için ayrı bir ev yapmak yerine, genelde baba evinin genişletilmesi yoluna gidilmektedir. Bu durumda, bir hanede bir kaç ailenin birlikte yaşamaları söz konusudur. Nitekim, konu edilen orman içi kır yerleşmelerinin hepsinde hane sayıları ile aile sayıları arasında önemli farklılıklar vardır. Mesela; 134 haneli Bayındır (Bulancak) köyünde 250 aile, 100 haneli Derecikalanı (Bulancak) köyünde 180 aile, 250 haneli Yeniköy (Espiye) yerleşmesinde 320 aile, 167 haneli Güdül (Dereli) köyünde 270 aile, 197 haneli Aşağıboynuyoğun (Tirebolu) köyünde 300 aile yaşamaktadır.

Böylece; aile işletmelerinin gerçekte daha küçük tarım toprağına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda seçilmiş bazı yerleşmelerde hane ve aile başına düşen tarım toprağı miktarları yer almaktadır.

Yerleşmelerin ayrı ayrı incelenmesinde, yine pek çok yerleşmede 0-10 dekar arası toprağa sahip ailelerin çoğunlukta olduğu görülür. Hanelerin sahip olduğu toprak büyüklüğü açısından farklı alanları tesbit etmek mümkündür. Genelde Dereli güneyindeki yerleşmelerde 11-25 dekar arası toprak işleyen haneler çoğunluktadır (% 49.5). Bu kesimde 10 dekardan az toprağa sahip hanelerin çoğunlukta olduğu yerleşmeler; Çalköyü, Heydere, Yıldız, Güzyurdu ve Pınarlardır. Dereli güneyinde 25 dekardan fazla toprağa sahip hanelerin çoğunlukta olduğu tek yerleşme ise Kızıltaş'tır.

Tablo 4. Seçilmiş bazı yerleşmelerde hane ve aile başına düşen toprak miktarı.

Yerleşme adı	Toplam Tarım Alanı (Dekar)	Hane Başına Düşen Tarım Alanı	Aile Başına Düşen Tarım Alanı
Derecikalanı	5160	56.1	31.2
Tokmaden	1250	37.7	25.0
Yıldız	2265	14.2	6.9
Hapan	2685	71.1	40.1
Fırınlı	255	4.0	2.8
Erköy	1180	47.2	29.5
Seydiköy	1112.5	10.9	8.6
Güdül	4025	24.1	14.9
Ahurlu	2690	14.8	9.4
İçmesuyu	460	17.0	11.5
Akpınar	300	3.1	2.6
Y. Boynuyoğun	1600	7.1	4.9

Nisbeten daha alçak alanlarda; Espiye, Tirebolu, Güce ve Yağlıdere ilçeleri güneyinde yer alan orman içi kır yerleşmelerinin hemen tamamında, hanelerin çoğu 10 dekardan az tarım alanı işletmektedir. Bunlardan, Güce güneyinde Y. Boynuyoğun, Boncukçukuru, Düzçukur, Fırınlı, Sarıyar, ve Yağlıdere güneyinde Akpınar yerleşmelerinde hanelerin tamamı, 10 dekarın altında tarım toprağına sahiptir.

3.Topraksız yada az topraklı Aileler

Giresun hinterlandında yer alan orman içi kır yerleşmelerinde hiç tarım arazisine sahip olmayan Kümbet köyü dışında, topraksız aile tesbit edilmemiştir. Gerçekten ailelerin sahip oldukları tarım alanlarının az olmasına karşılık, topraksız aile bulunmaması, her ailenin azda olsa toprağı olması,

yörenin dikkat çekici bir özelliğidir. Karadeniz Bölgesi; Türkiye'de topraksız köylü ailelerinin en az (%4.3) bulunduğu bölgemizdir[2] Ancak burada şunu tespit etmek gerekir ki; orman içi kır yerleşmelerinde Kümbet köyü dışında topraksız aile bulunmamakla birlikte, ailelerin önemli bir kısmı az toprağa sahip olması nedeniyle, bir anlamda topraksızdır. Nitekim, bu yerleşmelerde yaşayan ailelerin yarıdan fazla bir kısmı (% 50.8) 10 dekardan az toprağa sahiptir. Tarım topraklarının yer almadığı Kümbet köyünde ise; orman dışı alanların tamamı otlak ve mera olarak kullanılmaktadır. Bu yerleşmede ailelerin geliri hayvancılık ve ormancılık yanında, yerleşme dışındaki işçilik gelirlerine bağlıdır.

Orman içi kır yerleşmelerinde kiracılık veya ortakçılık (yarıcılık) yapanlar yok denecek kadar azdır. Bütünüyle yörede, işletme büyüklüğü itibariyle ailelerin sahip oldukları araziye bakıldığında bu sistemlerin (ortakçılık, kiracılık vb.) önemsiz kalacağı fark edilir. Ancak köyde tarla ve bahçesi olupta, köy dışında yaşayanların bir kısmının, bu topraklarını ortakçıya verdikleri görülmektedir.

Orman içi kır yerleşmelerinde topraksız yada az miktarda toprağa sahip ailelerin geçimi; hayvancılık ve ormancılık yanısıra önemli oranda işciliğe dayanır. İşci olarak, yurdun batı kesimindeki büyük şehirlerimize, özellikle inşaat ve benzeri işlerde çalışmak üzere mevsimlik olarak gidilmesi (gurbetçilik) yaygındır. Bunun yanısıra fındık hasadı zamanında, kıyı kesiminde yaklaşık bir ay kadar fındık toplama işçisi olarak çalışılmaktadır.

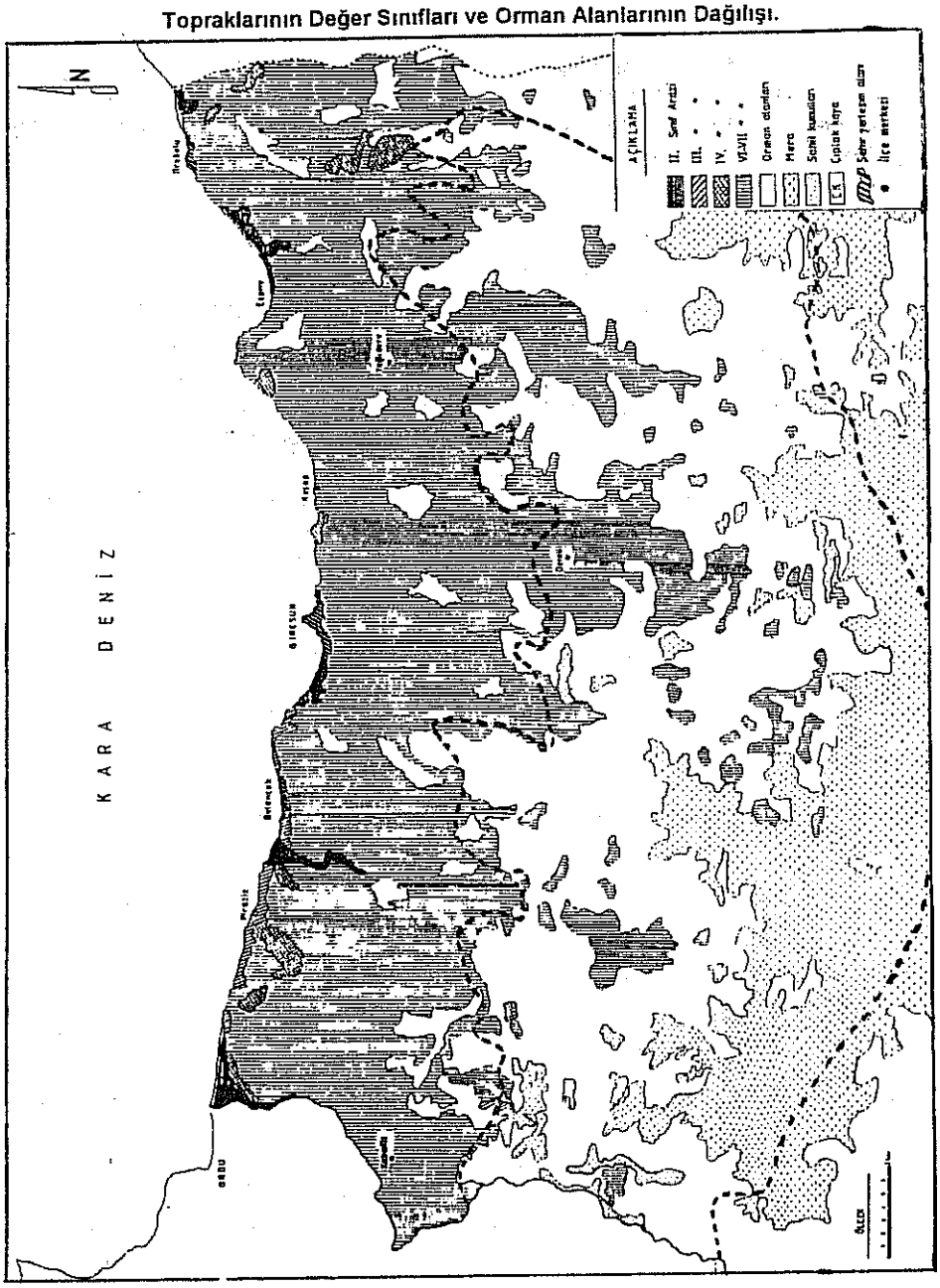
4.Toprakların Tarıma Uygunluğu

Giresun hinterlandında yer alan orman içi kır yerleşmelerinin arazilerine, kaabiliyet sınıfları itibariyle bakıldığında mevcut arazilerin tamamına yakın bir kısmının işlemeli tarıma uygun olmadığı görülür. Nitekim tarıma en uygun topraklar olarak kabul edilen I. II. III. sınıf toprakları, yerleşmelerin sahip oldukları topraklar içinde bulunmamaktadır. (Bkz. Harita 3) İşlemeli tarım için; dik eğim, şiddetli erezyon gibi olumsuzluklar taşımakla birlikte, iklime adapte olmuş bahçe ve tarla bitkileri için kullanılabilir olan IV. sınıf araziler ise; yerleşmelerin toplam arazi varlıkları içinde ancak % 1.6 gibi çok düşük bir orandadır. Bunun dışındaki toprakların tamamı (% 98.4) işlemeli tarıma uygun olmayan VI., VII. ve VIII. sınıf topraklardır (Tablo 5).

---

[2] A. GÜRİZ (1971) "Kır Yerleşmelerinde Mülkiyet" TÜRKİYE: Coğrafi ve Sosyal Araştırmalar. Sh. 87-113. İst.

Harita 3. Orman İçi Kır Yerleşmelerinin Bulunduğu Sahada Tarım Topraklarının Değer Sınıfları ve Orman Alanlarının Dağılışı.



Not: Bu haritanın yapımında 1/100.000 ölçekli topoğrafya haritalarında ve Ordu, Giresun illeri toprak kaynağı envanter haritalarından yararlanılmıştır

Tablo 5- Orman İçi Kır yerleşmelerinde Toprakların kaabiliyet sınıfları itibariyle dağılımı ve miktarları (Dekar)

Arz. Snf	miktar	%'si	Arz. Snf.	miktar	%'si
I	-------	-----	V	-------	-----
II	-------	-----	VI	428262	32.1
III	-------	-----	VII	875056	65.7
IV	21850	1.6	VIII	8160	0.6

Tablodaki değerler, yerleşmelerin toplam arazi varlığını ifade etmektedir. Yerleşmelerdeki tarım alanlarının hangi kaabiliyet sınıfı topraklardan meydana geldiği hakkında ise, yeterli verilere sahip değiliz. Ancak iyimser bir düşünce ile IV. sınıf arazilerin tamamının tarıma açılmış olabileceği düşünülse bile, bunun da toplam 182007 dekar olan tarım alanı içindeki oranı ancak % 12.0 olmaktadır. Geriye kalan % 88.0'lik kısmı ise, tarıma uygun olmayan VI. VII. ve VIII. sınıf topraklar olduğu anlaşılır. Dolayısıyla orman içi kır yerleşmelerinde yeni alanların tarıma açılması açısından herhangi bir potansiyel yoktur.

Tarım yapabilecek tek arazi olan IV. sınıf topraklar ise; yerleşmelerin pek çoğunda bulunmamaktadır. Sadece 12 yerleşmede, küçük parçalar halinde yer almıştır. Bunlar; Aydınlar (3280), Tandır (1280), Ahurlu (3690), Bayındır (800), Tokmaden (880), Soğukpınar (2880), Uzundere (560), Yüce (1080), Tamdere (2640), Avluca (1440), Erköy (320), Yeşilpınar (680) yerleşmeleridir. Geriye kalan 41 yerleşmede, tarım yapılan alanların tamamı VI., VII. ve VIII. sınıf topraklardan meydana gelmektedir. Görüldüğü gibi orman kır içi yerleşmelerinde, üzerinde tarım yapılan toprakların büyük bir kısmı tarıma uygun değildir. Bu ise, tarımsal üretim açısından, büyük oranda verim düşüklüğüne sebeb olmaktadır.

5. Tarım Topraklarının Kullanımı

Giresun hinterlandı orman içi kır yerleşmelerinin bulunduğu kesimde yükselti artışına bağlı olarak, sertleşen iklim özellikleri, yetişme devresinin kısalması, işlenen toprakların büyük oranda tarıma uygun olmayışı gibi nedenlerle, tarım yapma imkanları gerek alan, gerekse tür bakımından sınırlıdır. Her mevsimi yağışlı, yıl içinde sıcaklığın sıfır derecenin altına pek düşmediği kıyıda; mevcut yeryüzü şekilleri ve iklim şatlarında fındık yöreye en iyi uymuş ve nisbeten iyi gelir getiren üründür. Bu yüzden bütünüyle Giresun yöresi kıyı kesiminde, tarım alanlarının hemen tamamı fındık bahçeleriyle kaplıdır. Kıyıdan iç kesimlere doğru kuzey-güney yönünde ilerledikçe yükselti hızla artmaktadır. Yükselti artışına bağlı olarak değişen iklim şartları içinde, fındık tarımı ekonomik değerini kaybeder.

Fındık araştırma Enstitüsünün (Giresun) verilerine göre, ekonomik olarak fındık yetişme yükselti sınırı 750 m. dir. Konumuzu teşkil eden orman içi kır yerleşmelerinin ekserisi bu sınırın üstünde kalır. Bununla birlikte Bulancak güneyinde Tandır, Döngeri, Alibey yerleşmeleri, Dereli güneyinde

Yüce, Alancık yerleşmeleri, Keşap güneyinde Erköy yerleşmesi, Espiye güneyinde Ericek yerleşmelerinde olduğu gibi bu sınırın zorlandığı ve vadi yamaçlarında uygun bakı şartlarına da bağlı olarak yer yer 900 ila 1000 m'ye kadar çıktığı gözlenmektedir. Ancak düşük sıcaklıklardan olumsuz etkilenmektedir. Verimi de kıyı kesimine nazaran oldukça azdır. Kıyıda dekara 100 kg. olan verim, bu yerleşmelerde dekara 60 kg. kadardır. Hemen tamamı orman içinde yer alan bu yerleşmelerde fındık bahçeleri genelde izinsiz açılan orman alanlarında yer almıştır.

Orman içi kır yerleşmelerinde fındık yetişme sınırının bu derece zorlanması; düşük verimiyle birlikte, yöre şartlarına (özellikle arazi yapısına) uymuş olmasının yanısıra, yakın zamanlara kadar iyi gelir getirmesi ve devlet güvencesi altında bulunmasının da önemli etkisi olmuştur.

Bir çoğu fındık tarımı yükselti sınırı dışında (750-800 m.nin üstünde) kalan bu yerleşmelerde, mısır en çok yetiştirilen üründür. Yerleşmelerdeki tarım alanlarının önemli bir kısmı mısır tarımına ayrılmıştır. Mısır tarımında dekara verim ortalama 100 kg. dır. Bu verim kıyı kesiminde dekara 250 kg. civarındadır.

Tarım topraklarının kullanımı açısından farklı bir durum Dereli güneyinde yüksek kesimlerde yer alan; Hapan, Kızıltaş, Sarıyakup, Güzyurdu, Konuklu, Pınarlar, Yüce ve Tamdere yerleşmelerinde görülür. Bu kesimde, sertleşen iklim şartları ve yıl içinde görülen düşük sıcaklıklar, fındık ve mısır tarımına imkan vermez. Tahıl yetiştirilmesi, bu kesimde yapılabilen başlıca tarım faaliyetleridir. Soğuk devrenin uzaması ve şiddetli geçmesi nedeniyle tarım faaliyetleri kısa süren yazlara sıkışmıştır. Bazen hububat olgunlaşmadan erken hasat edilmek zorundadır. Bu durum özellikle buğday tarımını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden daha kısa bir yetişme devresi gerektiren arpa ekilmektedir. Örneğin bu yerleşmelerden Uzundere, Aksu, Güzyurdu ve Konuklu'da tarım alanlarının tamamında tek bir ürün; arpa yetiştirilmektedir. Tahıl tarımının yapıldığı bu yerleşmelerde buğdayın verimi dekara 120 kg. kadardır.

Görüldüğü gibi Giresun hinterlandı orman içi kır yerleşmelerinde, tarım alanlarının yetersizliği, tarımdaki verim düşüklülüğü nedeniyle bir kat daha artmaktadır. Buna tarımın belirli ürünlerle sınırlı kalması da eklenince, yerleşmelerin tarım geliri iyice azalmaktadır.

Tablo 6- Seçilmiş bazı orman içi kır yerleşmelerinde başlıca tarım ürünlerinin ekilişi (Dekar)

Yerleşme Adı	Fındık	Mısır	Buğday	Arpa
Erköy	1000	180	-	-
Sarıyar	500	250	-	-
Y.Boynuyoğun	750	850	-	-
İçmesu	340	120	-	-
Döngeri	930	1400	-	-
Ericek	300	2720	-	-
Derelikalanı	-	5160	-	-
Yeşilpınar	-	3160	-	-
Tamdere	-	1265	1880	3140
Aksu	-	-	-	1360
Pınarlar	-	1080	545	540
Yuva	-	-	1030	1030

Kaynak: Giresun İl Tarım Md. verileri

SONUÇ ve GELECEK

Konumuzu teşkil eden orman içi kır yerleşmelerinde; ailelerin büyük bir kesimi oldukça yetersiz bir miktarda tarım toprağına sahiptir. Söz konusu topraklar zaman içinde miras vb. uygulamalarla parçalanmakta ve daha da küçülmektedir.

Nüfus artışı ve insan ihtiyaçlarının çoğalması, zaten yetersiz olan tarım toprakları üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Bu durum Giresun hinterlandındaki orman içi kır yerleşmelerinde temelde iki türlü sonucu doğurmaktadır. Bunlardan birincisi; bu yerleşmelerden başka alanlara daimi ve geçici göç hareketleridir. Aslında göç olayı bu yerleşmelerin bütünüyle ekonomik yapılarıyla ilgilidir. Nüfus artışlarına paralel bir ekonomik gelişmeden yoksun olan bu yerleşmelerde artan ekonomik baskılar nedeniyle kasaba ve şehirlere göçler yaşanmaktadır. Bunda tarım topraklarının yetersiz oluşunun önemli etkisi vardır.

İkincisi ise; bu yerleşmelerin lokasyonları nedeniyle, tarım topraklarını artırma girişimi olarak orman tahribidir. Bu yerleşmelerde, bitişiklerinde yer alan ormanlardan saha kazanmak, usulsüz faydalanmak ve yerleşmek nedeniyle, orman kaynaklarının aleyhine olarak, çoğu zaman tarıma uygun olmayan alanlar tarıma açılmaktadır. Bu ikinci durumda, yöredeki ormanlarımızın korunması ile, orman içi kır yerleşmelerinin problemlerinin çözümü birbirine bağlı bulunmaktadır.

Toprak yetmezliğinin giderilmesine yönelik olarak, tarım alanlarının genişletilmesi, yeni sahaların tarıma açılması açısından herhangi bir potansiyel yoktur. Küçük toprak parçalar üzerinde kurulmuş olan bu yerleşmelerde tarım toprakları orman alanları ya da yukarı kesimlerde yayla sahalarıyla sınırlandırılmıştır. Genelde üzerindeki orman örtüsü kaldırılarak elde edilmiş bu topraklar şiddetli erozyon nedeniyle kısa zamanda verimsiz hale gelmektedir. Bu açıdan öncelikle mevcut toprakların korunması gerekmektedir.

BİBLİYOĞRAFYA

EMİROĞLU, M.(1972).Türkiye'de Orman İçi Kırsal Yerleşmeler ve Bolu Örneği Ank. Üniv. Coğ. Araş. Der. No. 5-6. Ank.

ERİNÇ, S. (1963). Türkiye: İnsan ve Ortam-İst. Üniv. Coğ. Ens. Der. Sayı-18-19. İst.

GÜRİZ, A. (1971). Kır Yerleşmelerinde Mülkiyet, TÜRKİYE: Coğrafi ve Sosyal Araştırmalar, İst. Üniv. Coğ. Ens. Yay.

NİŞANCI, A. (1988). Karadeniz Bölgesinin İklim Özellikleri ve Farklı Yöreleri (Birinci) Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri. 1986,O.M.Ü. Samsun

ÖZGÜÇ, N. (1984). Beşeri Coğrafya'da Veri Toplama ve Değerlendirme Yöntemleri. İst. Üniv. Edeb. Fak. Yay. No. 2511, İst.

SERGÜN, Ü. (1988). Kocaeli Yarımadasında Kırsal Yerleşme, İst. Üniv. Edeb. Fak. Yay. No. 3370, İst.

SÖZER, N.-BAYKAL, F. (1983). Türkiye'nin Kırsal Yerleşim Bibliyoğrafyası, Ege Üniv. Ege Coğ. Der. No.1, İzmir.

TARIM ve KÖY İŞLERİ BAKANLIĞI. (1987).Giresun İli Arazi Varlığı, Köy Hizmetleri. Gn. Md. Yay. No.28

TUNÇDİLEK, N. (1978). Türkiye'nin Kır Potansiyeli ve Sorunları, İst. Üniv. Coğ. Ens. Yay. No.96, İst.

TÜMERTEKİN, E. (1980). Kırsal Alanlar ve Coğrafya. İ.T.Ü. Mimarlık Fak. Şehircilik Ens. Der. No.17, İst.

TÜSİAD (1991). Orman Raporu, Tüsiad Yay. No.T/91, İst.

YILMAZ, A. (1993). Doğu Karadeniz (Melet-Harşit arası) Kenar Dağlarının Kuzeyinde Kır Yerleşmeleri, (Basılmamış Doktora Tezi).

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE ARAZİ TATBİKATLARININ ÖNEMİ VE BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Yrd.Doç.Dr.Cevdet Yılmaz*

GİRİŞ

Temelde bir *yerbilimi* olmakla birlikte araştırmalarının merkezinde insan, yani toplum olan coğrafyanın amacı insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkileri ortaya koymaktır. Bu nedenle coğrafya daha çok; "*yeryüzünde meydana gelen fizikî, beşerî ve iktisadî olayları, insan ve çevre özellikleri arasında ilişkiler kurarak inceleyen bir bilimdir*" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bilimi bağımsız yapan düşünce sisteminin esası ise, başta *dağılış* olmak üzere, *bağlantı* ve *sebep-sonuç* ilkeleridir (Doğanay,1989).

Coğrafyanın asıl amacının *mekân farklılık ve benzerliklerinin, yani değişik coğrafî görünümlerin analizi, insanın mekânı olan yeryüzünün tanınması, dolayisiyle de daha iyi faydalanmalara katkıda bulunmak* olduğu gözönüne alınırsa (Tümertekin, 1994:9), bunda hiç şüphesiz arazide yapılacak gözlemlerin önemli bir yeri vardır. Coğrafyada özellikle 1950'lerden sonra uygulamaya yönelik araştırmalar büyük yoğunluk kazanmıştır. Toplumsal, ekonomik ve çevresel sorunlarımıza coğrafî mekânda varoldukları şekilde inceleyerek yaklaşılması gereği açıktır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra insanın oluşturduğu mekânların, yani toplumun mekânı nasıl organize ettiğinin incelenmesinin ağırlık kazanması uygulamaya yönelme eğilimine hız kazandırmıştır (Tümertekin, 1994:12). Artık her alanda bir gelişigüzellikten ziyade plânlı yaklaşımlar dikkati çekmekte, daha iyi yararlanmalarda bulunmak için mekân düzenlemelerine ilgi her geçen gün artmaktadır. Tarım arazilerinin amaç dışı kullanımından, çarpık kentleşme ve çevre sorunlarına varıncaya kadar insanlığın geleceğini tehdit eden birçok problemin çözümü eğitimden geçmektedir. Tüm bu sorunlara duyarlı olacak bir neslin ortaya çıkması ise bu konularda bilgi sahibi olan kaliteli öğretmenlerin yetişmesi ile mümkündür. Dolayisile plânlama, artık bir yükseköğretim ders konusu olmaktan ziyade asgari olarak herkesi ilgilendiren bir genel kültür meselesidir. İnanıyoruz ki yakın bir gelecekte tıpkı daha yeni yeni müfredata dahil edilmeye başlanan *çevre sorunları* gibi *plânlama* dersleri de ilk ve orta öğretim kurumlarımızda yer alacaktır. O halde sadece belli fakültelerin değil, konuya yakın olan tüm yükseköğretim kurumlarının *plânlama eğitimine* ağırlık vermeleri gerekir. *Gerek müfredat, gerekse eğitimci olarak plânlama eğitiminde coğrafya ve coğrafyacıların, insan-çevre sistemini en iyi bilen elemanlar olarak, şüphesiz çok*

* 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Bölümü öğretim üyesi

büyük katkıları olacaktır. Özellikle coğrafyada en son yaklaşım olarak kabul edilen *uygulamalı coğrafya devresi* esas alınırsa interdisipliner bir bilim olan *plânlamanın* temelini önemli ölçüde zaten coğrafya teşkil etmektedir. Çünkü plânlama "*ister çevre potansiyelinin en rasyonel ve en radikal bir şekilde değerlendirilmesi, isterse toplumun istek ve ihtiyaçları ile eldeki imkânları dengeleştirmek*" şeklinde tanımlansın, sonuç olarak değerlendirmeye alınan nesneler, çevrenin potansiyelidir. Coğrafyacı çevreyi yani coğrafî ortamı (landscape'i) en iyi tanıyan, analitik metodlarla sorunlarını saptayan bir eleman olduğuna göre, onun pratiğinden mutlak olarak yararlanmak, plânlamada en akılcı yoldur (Doğanay,1989).

Coğrafya ile plânlamayı birbirine yaklaştırmış olan tüm bu gelişmeler, plânlama eğitiminde coğrafyanın önemli bir yere sahip olması durumunu ortaya çıkarmıştır. Plânlamacı gerek kır, gerekse şehirde düzeltmeye başlamadan önce varolan landscape'i (coğrafi görünümü) anlamak zorundadır. Şu halde plânlamada coğrafya eğitimi iki bölüme ayrılabilir. Bunlardan birincisi; coğrafyanın ilkelerinin öğrenilmesi, yani mekân organizasyonunu açıklamak için gerekli bilgiler, ikincisi ise; ülke coğrafî görünümünün esasını oluşturan doğal ve beşerî olayların dağılışının, diğer bir deyişle mekândaki karşılıklı etkileşimin ortaya konulmasıdır (Tümertekin,1984). Sınıfta anlatılan teorik dersler bunlardan birincisini ele alırken arazi tatbikatları dersleri de ikincisini ele almakta, yani mekândaki karşılıklı etkileşim üzerinde durarak, mevcut yapıyı tesbit edip "*başka nasıl olabilirdi?*" sorusunu sormak suretiyle, plânlamada esas alınacak temel bilgilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Arazi tatbikatları dersleri tüm bu yönleri ile iyi düşünülmüş ve uygulamaya konulmuş, coğrafya eğitiminde önemli bir adımdır.

Tümertekin'in *coğrafyanın amacı ve önemi* ile ilgili olarak Ekonomik Coğrafya kitabının giriş kısmında da belirttiği gibi; "*Coğrafyacı gözlerini açmasını ve bakmasını bilendir. Fakat görmek için sadece görmeyi istemek yeterli değildir. Gerek fizikî, gerekse beşerî coğrafyada yeryüzündeki olayları açık bir şekilde görmek için eğitim hiç te kolay olmayan bir ilk adımdır. Günümüzde neyin varolduğunun saptanması başlıca coğrafi yöntemdir. Bugünkü coğrafyada* ***alan çalışmasının*** *giderek önem kazanmakta olması, kuşkusuz, coğrafyanın bu özelliği ile ilgilidir....Nitekim, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gelişmiş ülkelerde bir yandan coğrafyanın bir uygulamalı bilim olduğunun kabul edilmesine paralel olarak eğitim programlarında yalnızca kuramsal (teorik) bilgilerle yetinilmeyerek alan çalışmalarına yer verilmekteyken, öte taraftan da yan bilimlerle sıkı ilişkiler kurulmaya başlanmıştır* (Tümertekin,1994:36-37).

"*Coğrafya deneylere dayanan bir bilim değil, bir müşahede ilmidir*" diyen ve bu konuda çok sayıda çalışması olan İzbırak'a göre; "*Coğrafyanın prensipleriyle işlenecek olan konular, çoğunca, yeryüzündeki (bir çevre, bir yöre veya bir*

bölgedeki) olayların gözlenmesi (müşahedesi) yoluyla sağlanır. Diğer tabiat ilimlerinde de önemli yeri olan gözlem yani müşahede, bir olayı veya konuyu, inceden inceye görme ve gözleme işidir. Bu da ***yerinde yapılan araştırma gezileri*** *ile mümkün olur"* (İzbırak,1968).

Bu **makalenin amacı** arazi tatbikatları dersini alan bölümümüz öğrencilerini konu hakkında aydınlatmak ve araziye çıkmadan önce gidilecek yerler hakkında bir ön hazırlık yapabilmeleri için güzergâhlarla ilgili literatür vermektir. Daha önce arazi tatbikatlarına katılan öğrencilerimiz tarafından bu hususun üzerinde önemle durulmuş olması bizi böyle bir çalışma yapmaya sevketmiştir.

Metod olarak önce arazi tatbikatlarının coğrafya eğitimindeki yeri ve önemi üzerinde kısaca durulmuş, ardından da Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümündeki arazi tatbikatları uygulaması örnek olarak ele alınmıştır. Gidilen yerler hakkında elimizde oldukça fazla miktarda döküman olup, bunların bu makale çerçevesinde takdimi imkânsız olduğundan, burada sadece güzergâhlar üzerindeki istasyonların adları zikredilerek, ilgili yerler hakkında ayrıntılı bir bibliyografya sunulmaya çalışılmıştır. Güzergâhlar üzerindeki her istasyonla ilgili detaylı bilgi, şekil, harita ve fotoğraflar daha geniş boyutlu bir başka çalışmamızda ele alınacaktır. Derslere katılan öğrencilere arazi tatbikatları ile ilgili bir de anket uygulanmış, konu ile ilgili olarak alınan cevaplar da makalede ayrıca değerlendirilmiştir.

A.COĞRAFYA EĞİTİMİNDE ARAZİ TATBİKATLARININ YERİ VE ÖNEMİ

"Alan (ya da arazi) coğrafyanın labaratuarıdır. Arazi, daha önce ileri sürülmüş bazı genel fikir ya da kuralların doğruluk derecesini sınamak ya da bunların gerçeğe uyup uymadığını kanıtlamak için malzemenin toplandığı, gözlemlerin kaydedildiği yerdir" diyen Özgüç, Beşeri Coğrafya'da Veri Toplama ve Değerlendirme Yöntemleri isimli eserinde sözlerine şöyle devam etmektedir; *"Gerçekten de coğrafya öğrencilerinin, söz gelimi, bir şehrin caddelerinde dükkânların çeşitleri ve işlevlerini kaydetmek, ya da merkezî yer teorilerinin geçerliliğini değerlendirmek üzere araziye çıkarılmaları, (örneğin fizik öğrencilerinin labaratuarda bir kapalı silindirdeki basınç ve sıcaklık değişimlerine Boyle kanunu uygulamalarına benzer) bir eğitim ve araştırma yöntemidir. Başka bir deyişle herhangi bir labaratuar gibi, arazi de coğrafyacı için başka hiçbir sahada elde edemeyeceği bilgileri toplayacağı bir yer; aynı zamanda da derslerde anlatılan konuların uygulama ve örneklerinin de gösterilme alanıdır. Şüphesiz alan gözlemlerinin sayısal ölçmeler yanında büyük ölçüde görme, duyma, koku alma ve belki de dokunmayla algılanan niteliksel ölçmeleri de içine almakta oluşu, alan*

çalışması için coğrafyacının algılama gücünün belirli bir düzeyde gelişmiş olmasını gerektiriyorsa da, bu da yine ancak daha sık araziye çıkılarak telafi edilebilecek bir durumdur. Ayrıca, arazi gezileri (field trip/excursion) beşerî ya da fizikî landcape'deki ilginç ilişkileri hemen izleyebileceğimiz şekilde yapılıyorsa bir taslak oluşturma veya not tutma şeklinde bir kayıt yapılması gözlemleri birleştirmede önemli bir rol oynayacağından, bütün bu hususlar bir bütünlük içinde ayrıca değerlendirilmelidir" (Özgüç, 1984: 64).

Arazi tatbikatları sadece bugün için değil geçmişte de coğrafya eğitiminin önemli bir parçası idi. Nitekim çağdaş coğrafi düşüncenin oluşumunda büyük bir yere sahip olan P.V. de la Blache coğrafyanın tasvir edici yöntemi ile arazi tatbikatları konusunda şöyle demektedir; "*Coğrafya, özünde tasvir edici bir bilim olarak kendini ayırdeder. Açıklamalardan vazgeçtiği için değil, daha doğrusu, olgular arasındaki ilişkilerin, zincirlemelerin ve evrimlerinin incelenmesi, bunların herbiri açıklamaya götüren birer yol olduğu için. Ancak bu konunun kendisi coğrafyayı, hem de bütün öteki bilimlerden daha çok, tasvirî yönteme titizlikle uymaya zorlar. Sözünü ettiğimiz başlıca görevlerden biri de, coğrafyayı ilgilendiren olayların konumunu belirlemek, bulundukları yerleri, kapladıkları alanı kesinlikle saptamak değil midir? Hiçbir belirti, hatta hiçbir ayrıntı gözden kaçmamalıdır; hissedilir kalmaya çalıştığımız bütün içinde herbirinin ya etken ya da etkilenen olarak bir değeri vardır. Öyleyse bunları niteleyen koşulların tümünü belirlemek ve eksiksiz bilançolarını çıkarmak gerekir.* ***Doğanın gözlerimiz önüne serdiği zengin şekiller yelpazesi içinde koşullar öylesine çeşitli, öylesine kesişen, öylesine karmaşıktır ki hemen tümünü kucakladığını sanan kişi hayâl kırıklığına uğrar.*** *Özellikle iki hataya düşmemek gerekir: Aralarından olayların kayıp geçeceği çok basit ve katı çözümler hatası ile açıklık getirmek yerine listeyi kabartan sayıca çok formül sunma hatası. Tasvirde, tanımlamak ve sınıflandırmak, sonra da bunlara dayanarak sonuçlar çıkarmak mantık açısından tutarlı işlemlerdir; ne var ki coğrafyanın konusu olan doğal olgular zihinsel kategorilere her zaman uysallıkla boyun eğmezler. Coğrafyanın tasvirleri tıpkı kendi konusu gibi esnek ve çeşitli olmalıdır.* ***Halkın terimlerinden beslenmek çoğu kez coğrafya için bir kazançtır; halk terimleri doğrudan doğruya doğa ile ilişki içinde oluştukları için, hayattan alınan herhangi bir adlandırma, herhangi bir atasözü, ya da köy deyişi bir ilişkiyi, bir dönemselliği, bir raslantıyı aydınlatabilir. Yani coğrafyayla doğrudan ilgili olan birçok şeyi aydınlatabilir.*** *Coğrafya kitaplarında ya da araştırmalarında şekillerin, resimlerin gün geçtikçe daha çok yer kaplaması zaten bu nedenledir. Çizimler, fotoğraflar tasvire yorum niteliğiyle katılmaktadırlar. Şematik şekiller görselleştirme aracı olarak işe yararlar. Ancak gerçekliği sıkı sıkıya kucaklamaya yarayacak çözümleme yolu ve günümüzde coğrafi gezilerde sık sık yapılabilen doğrudan gözlemlerin denetlenmesi olarak çizimlerin yerini hiçbir şey tutamaz. Ülkemizde yerleşen* ***gezilerek yapılan dersler alışkanlığı şu son yılların en önemli eğitsel kazancıdır. Açık hava okuludur***

bu; bütün ötekilerden çok daha sağlıklı ve etkilidir. Bu okul okutacağı metinleri önceden seçer; bunlar coğrafyacının zihnine ülke düşüncesini kazıyan ayırıcı özellikler bütününün çok daha kolay kavranılabilir bir görüş açısı içinde toplandığı peyzajlardır" (Tümertekin,1990:117).

Coğrafya eğitiminde arazi tatbikatlarının yeri ve önemi ile ilgili olarak öğrenciler tarafından ileri sürülen şu görüşler de kayda değerdir;"*Coğrafya eğitiminde arazi tatbikatları; konunun bizzat yerinde görülüp, daha kolay öğrenilmesi ve kavranmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrenci daha önce sınıfta işlenen konuyla karşı karşıya gelince konuya ilgisi artar. Derslerde anlatma yoluyla yalnızca kulağa hitabeden bir öğretim tam anlamıyla sağlıklı olmaz. Eğitimin birkaç duyu organına birden hitap etmesi gerekir. Arazide hem öğretmenin saha ile ilgili açıklamalarını dinleme, hem de anlatılan sahayı bizzat görme imkânının olması, yani gözle kulağın öğretim faaliyetine birlikte katılması öğrencinin daha iyi ve kalıcı bir şekilde öğrenmesini mümkün kılar. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin birbirleriyle daha iyi bir şekilde kaynaşmasını sağlayacak bir ortam oluşmuş olur. Öğrencilerin derse karşı ilgileri artar. Ayrıca dershanelerde yapılan derslerde çoğu öğrenciler konudan sıkılıp, dersin biteceği saati iple çekerken, arazide yapılan derslerde öğrenciler daha fazla bir istek ve şevkle dersi takip ederler ve tatbikatın bitmesini istemezler. Araziye gidildiği vakit coğrafyacı, coğrafî bilgi atmosferinde kendini farklı hissedecek ve böylece mesleğiyle ilgili duygusal doyum da sağlanmış olacaktır. Arazi tatbikatları ile öğrenciler ortak iş yapma zevkini tadacaklar ve birbirleri ile kaynaşacaklardır. Yurdun farklı bölgelerinden gelerek aynı sınıfta toplanan gençler bu yolla millî birlik ve bütünlüğün de güzel bir örneğini vermiş olacaklardır. Ayrıca dört duvar arasında sıkıcı bir havada ders yapmanın verdiği stres, açık havanın ve geniş arazinin verdiği psikolojik rahatlıkla bastırılmış olacaktır. Bu ders vasıtası ile araziye çıkartılan üniversite gençliğinin toplumla ilişkide bulunması sağlanacak ve böylece coğrafi bilgilerin hayata uyarlanmasında ilk adım da atılmış olacaktır. Dileğimiz, aracın ve gerecin yeterli olduğu, öğrenmenin yoğun, öğrencinin istekli ve girişken olduğu daha güzel ve yeni arazi tatbikatlarıdır. Arazi tatbikatları dersi, ilerideki hayatımızda bir yöreyi gezerken ve incelerken neye ve nelere dikkat etmemiz gerektiği açısından bizlere birer rehber olacaktır. Bu tatbikatlarla, sınıflarda gördüğümüz dersler esnasında körelen duyu organlarımız harekete geçiyor ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşiyor*".

Bu derslerin, Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'yi tanımak ve aldıkları eğitimle ülkelerimiz arasında bir köprü vazifesi görmek için gelen öğrencilerimiz için de büyük önemi vardır. Yurtdışından gelen yaklaşık 10 000 civarındaki bu öğrencilerin maalesef çok büyük bir çoğunluğu dört duvar arasına sıkışmış bir eğitimden geçerek geriye dönecekler, ülkemizi gerçek anlamda tanıma fırsatı bulamayacaklardır. Okulumuzda öğrenimlerine devam eden ve bu dersleri alan Azerbaycan, Kazakistan ve Türkmenistan'dan gelen bir grup öğrencimiz de arazi

tatbikatlarından son derece memnun olduklarını belirterek, içlerinden bir tanesi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir; "*Benim için Coğrafya Bölümü'ndeki arazi tatbikatlarının çok önemli bir yeri vardır. Çünkü değişik bölgelerde yer alan iki ülke arasındaki coğrafî farklılıkları görmekte ve öğrenerek karşılaştırma yapmaktayım. Bunlardan birincisi fizikî farklılıklardır. Başta iklim olmak üzere ülkelerimiz arasında topografya şekillerinde de değişiklikler vardır. Türkmenistan'ın kurak ve yarıkurak karasal bir iklime sahip olması, bu iklime bağlı olarak kurak bölge topografyası şekillerinin oluşmasına yol açmıştır. Halbuki Türkiye'nin bol yağmurlu bir iklime sahip olması büyük ölçüde flüvial topografya şekillerinin oluşmasına neden olmuştur. Bu ise benim farklı topografik şekilleri gezerek ve görerek öğrenmeme yardımcı oluyor. İklim farklılığı aynı zamanda bitki örtüsünün de farklı olmasına yol açmıştır. Bunları hep gezerek görüyorum. İkincisi beşerî farklılıklardır. Türkiye ve Türkmenistan kültürleri aynı köke bağlı olmasına rağmen zaman içinde değişikliğe uğramıştır. Bu değişim farklı coğrafi bölgeler ve farklı milletler ile etkileşmelerden meydana gelmiştir. Başta dil olmak üzere yerleşim şekillerinde de büyük değişiklikler olmuştur. Arazi tatbikatları dersinde hem yerleşme hem de ev tiplerinin bizim yörelerimize göre farklı olduğunu gezerek görmekteyim*".

B. ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜNDE UYGULANAN ARAZİ TATBİKATLARI

1) Dersin niteliği

Giriş kısmında belirtilen açıklamalar gözönünde tutularak 1993-1994 döneminden itibaren son 3 yıldır bölümümüzde haftada (1 saat teorik, 2 saat de pratik olmak üzere) 3.sınıf öğrencilerine kış ve yaz dönemi ile birlikte yıllık olarak toplam 3 saat/kredi karşılığı *arazi tatbikatları* dersi uygulamaya konulmuş bulunmaktadır. Haftada 1 saat olan teorik dersler sınıfta yapılmakta, bu derslerde gidilecek güzergâh hakkında bilgi verilmekte veya gidilen yerler hakkında bir değerlendirme yapılmaktadır. 2 saate karşılık gelen aylık 8 saat pratik ders ise ayda 1 kez araziye çıkılarak değerlendirilmektedir. Bir yıl boyunca her iki dönemde toplam olarak 6 defa araziye çıkılmaktadır. Fakültemizde gece eğitimi de devam ettiğinden, aynı şeyler onlar için de sözkonusu olmakta, öğrenciler ayda bir kez araziye çıkarken, derse giren öğretim üyeleri gece ve gündüze ayrı ayrı olarak ayda iki kez araziye çıkmış olmaktadırlar. Tatbikat aracını üniversite karşılamakta olup bu iş için her ay 2 cumartesi günü rektörlükçe bir otobüs tahsis edilmektedir. Otobüsün yakıt giderleri öğrenciler tarafından karşılanmaktadır. Öğretim üyeleri, cumartesi günleri yaptıkları bu uygulamalar için normal ders ücreti dışında herhangi bir yolluk ve yevmiye almamaktadırlar.

2) Ders öncesi hazırlıklar

Tatbikat öncesi öğrencilere gidilecek güzergâh hakkında bilgi verilmekte, konaklama yerlerinde yemek yeme imkânının olup olmaması ve hava durumuna

bağlı olarak yanlarına almaları gereken yiyecek, giyecek vb. hususlarda uyarılmaktadırlar. Başarılı ve doyurucu bir tatbikatın ancak kurallara uymakla mümkün olduğu belirtilerek, öğrencilerin grup yöneticisinin sözünden çıkmamaları gerektiği, otobüse binme, inme ve verilen zaman süresine tam olarak uymaları vb. konulara dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Devam şartını yerine getiren öğrencilerden ayrıca her dönemin sonunda ayrıntılı bir rapor istenmektedir.

Bütün bunların yanında, gidilen güzergâhlarla ilgili olarak aşağıda verilen bibliyografik kaynakların tatbikat öncesi öğrenciler tarafından mutlaka gözden geçirilmesi istenmekte, böylece gidilecek yerler hakkında hem bir ön bilgi verilmiş olmakta, hem de muhtelif hocalarımız tarafından yapılan çalışmalarda verilen bilgiler arazide test edilmektedir.

3) Kullanılan araç - gereçler ve yöntem

Tatbikatlar sırasında arazide çekimler yapmak ve daha sonra bunları ilgili diğer öğrencilere göstermek için videokamera kullanılmaktadır. Ayrıca öğretim üyesi ve öğrenciler de fotoğraf makinalarıyla ilginç gördükleri şekil ve oluşumların resimlerini çekmektedirler. Altimetre, pusula ve klizimetre vb. araçlar da alınarak gerektiğinde ölçümler yapılmakta, böylece öğrencilerin bu aletleri kullanma becerileri de geliştirilmektedir. Şayet bulunulan yöre ile ilgili daha önce yapılmış Fizikî Coğrafya çalışmaları varsa, bu çalışmalarda sunulan jeomorfoloji haritalarında gösterilen şekiller arazideki gerçek görünümleri ile karşılaştırılarak bunların yorumlanmasına çalışılmaktadır. Gerek otobüste seyehat halinde iken yol kenarlarında görülen şekilleri açıklamak için, gerekse belirlenen istasyonlarda öğrencilere bilgi vermek amacıyla megafon en çok kullanılan alettir. Arazide alınan gezi-gözlem notlarının raporları tatbikat bitiminde öğrencilerden isteneceğinden, her öğrencinin yanında not defteri ve kalem getirmesi zorunludur.

Tatbikatlar sırasında başta grup lideri seçimi olmak üzere öğrencilere de çeşitli idari görevler verilmektedir. Dersler arazide önce bir önbilgi, ardından da soru-cevap şeklinde işlenmekte, sahada tesbit edilen olumsuzluklar dönüşte ilgili mercilere ulaştırılmak üzere ayrıca rapor haline getirilmektedir. Hatta, videokamera ile çekilen muhtelif görüntülerin arazi dönüşü yeniden öğrencilere gösterilmesi yanında, bunların yerel televizyonlara program olarak sunulması vb. konularda da öğrencilerimizden teklifler gelmektedir. Fakat çekilen filmlerin montajı için ayrı sistemler gerektiğinden henüz böyle bir çalışma gerçekleşmemiştir.

4) Güzergâhlar ve bunlarla ilgili bibliyografya

Aşağıda başlıca tatbikat güzergâhları verilmiş olup (ayrıca bkz.şekil-1), bunlar genel olarak günübirlik gidilip gelinen yerlerdir[1]. Bu tatbikatlar sırasında gözlem yapılan ve öğretim üyeleri tarafından hakkında bilgi verilen istasyonlar da aşağıda belirtilmiştir. Ayrıca gidilen yerler ve ele alınan konular hakkında bir bibliyografya da öğrencilere verilmekte, böylece araziye çıkmadan önce talebelerin bir önbilgi edinmesi sağlanmış olmaktadır. Yine bu güzergâhlar üzerinde öğrencilerimiz tarafından daha önce verilmiş raporlar ile yapılmış veya o yıl yapılmakta olan bitirme tezleri varsa bunlardan da yararlanılmakta, tez çalışması olan son sınıf öğrencileri tatbikata davet edilerek arkadaşlarına yerinde bilgi vermeleri sağlanmaktadır. Böylece son sınıfa geldiklerinde bitirme tezi yapacak olan öğrencilere, daha üçüncü sınıfta iken arazide nelere dikkat etmeleri gerektiği, mekânsal ilişkilerin neler olduğu, ya da nasıl olması gerektiği, kendileri için lâzım olan verileri nasıl ve ne şekilde elde edebilecekleri vb. hususlarda da bilgi verilmiş olmaktadır.

a. Samsun-Alaçam-Gerze-Sinop-Ayancık güzergâhı

Bu güzergahta tatbikata Alaçam'dan itibaren başlanmakta olup, sırasıyla Alaçam ilçe merkezi, Geyikkoşan mesire yeri ve plajı, Yakakent, Çamgölü, Güzelceçay, Kaymakam kayası, Gerze, Çiftlik heyelan sahası, Sinop şehir merkezi, Boztepe, Akliman, Sarıkum ve Ayancık'ta incelemelerde bulunulmakta, akşam buradan geri dönülmektedir.

Faydalanılabilecek kaynaklar;

Araziye çıkmadan önce bu tatbikatla ilgili olarak öğrencilerin okuması gereken kaynaklar aşağıda gösterilmiştir. Her öğrenci bu kaynaklardan bir veya daha fazlasını yanında götürerek bizzat yerinde karşılaştırma yapma imkânına sahip bulunmaktadır. Bu kaynaklar genellikle öğrencilerin kütüphanede kolaylıkla bulabileceği eserler olup, şayet bulamazlarsa ders hocaları kendi kitaplarından faydalanmalarına izin vererek, bu konuda öğrencilerine yardımcı olmaktadırlar.

AKKAN, E.(1975) ***Sinop Yarımadası'nın Jeomorfolojisi****, A.Ü.DTCF Yay.No:261, Ankara.*

AKTAŞ, H.(1994) "İsfendiyar-Küre Dağlarının Doğu Kesiminde Bitki Örtüsü-İklim İlişkileri", ***19 Mayıs Ünv.Eğitim Fak.Der.Sayı:9****, Sf.14-51,Samsun.*

AKTAŞ, H.(1996) "İsfendiyar (Küre) Dağlarının Doğu Kesiminin Jeomorfolojisi ve Toprak Özellikleri", ***Akademik Açı; 1996/1****, Furkan Kitabevi Yay., Sf.142-159, Samsun.*

[1] Fakültemizde her yıl ayrıca 2 ilâ 7 gün arasında değişen, genellikle bölge dışına yapılan ve bütün sınıflardan isteyen öğrencilerin katıldığı büyük arazi tatbikatları da yapılmaktadır. Fakat burada bunlara temas edilmeyecektir.

Şekil-1: Tatbikat sahası ve güzergâhları gösteren lokasyon haritası

ARDEL, A.(1967-68) "Türkiye Kıyılarının Teşekkül ve Tekâmülüne Toplu Bakış", **Türk Coğrafya Dergisi, Sayı:24-25**, Sf.1-6, Ankara.

BİRAND, H.(1945)"Batı Karadeniz Kıyılarında Bir Botanik Gezisi", **Türk Coğrafya Dergisi, Sayı: 7-8**, Sf.141-153, Ankara.

EMİROĞLU, M.(1968) "Batı Karadeniz Bölümünde Denizin Ekonomik Değerini Kısıtlayan Faktörler", **A.Ü.DTCF Coğrafya Arş.Der., Sayı:2**, Sf.251-283, Ankara.

ERİNÇ, S.(1954)"Karadeniz Çevresinin Morfolojik Tekâmülü İle Pleistosen İklim Tahavvülleri Arasındaki Münasebetler", **İ.Ü.Coğ.Enst.Der.Sayı:5-6**, Sh.46-94, İstanbul.

ERTEK, A.-TUROĞLU, H.-MATER, B.(1993) "Çiftlik Heyelanı (Sinop)", **Türk Coğrafya Der. Sayı:28**, Sf.181-188, İstanbul.

GÜRER, İ.-TUNÇEL, H.-SAYIN, A.(1994) "Batı Karadeniz'de Çığ Olayları", **A.Ü. Türkiye Coğ. Arş Ve Uyg. Merk. Der. Sayı:3**, Sf.79-92, Ankara.

IŞIN, M.A.(1990) "Sinop Bölgesi Yüzey Araştırması", **2. Tarih Boy. Kd. Kong. Bild.(1-3 Haziran 1988)**, Sf.241-276, Samsun.

KARABIYIKOĞLU, M.(1984) "Sinop Yarımadası Geç Pleistosen Çökellerinin Çökelme Ortamları: Regresif ve Transgresif Kıyı Çizgisi ve Kumulu İstifi", **Jeomorfoloji Der.Sayı:12**, Sf.1-22, Ankara.

KÖKSAL, A.(1972) "Turizm Coğrafyası Bakımından Sinop", **A.Ü.DTCF Coğ.Arş. Der. Sayı:5-6**, Sf.223-228, Ankara.

NORMAN, T.-ATABEY, M.E.(1987) "İnceburun Çevresindeki Kıta Sahanlığında Jeomorfolojik Gözlemler",**Jeomorfoloji Dergisi,Sayı:15**,Sf.1-10, Ankara.

UZUN, A.(1994)"Kayalık Kıyılardaki Biyojenetik Şekillenmeye Karadeniz'in Güney Kıyısından Bir Örnek:Sinop-Akliman", **Türk Coğrafya Der. Sayı:29**, Sf.161-174, İstanbul.

UZUN, A.(1995) **Gerze-Alaçam Arası Kıyı Bölgesi'nin Jeomorfolojisi**, Özeğitim Yay., Konya.

ÜNAL, M.A.(1990) "Tahrir Defterlerine Göre Sinop Şehri", **2. Tarih Boy. Kd.Kong. Bild. (1-3 Haziran 1988)**,Sf.185-192, Samsun.

YILMAZ, C.(1993) "Türkiye'de Kırsal Sanayinin Desteklenmesi ve İşçi Şirketleri Örneği", **19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Der. Sayı:8**, Sf.305-334, Samsun.

YILMAZ, C.(1995) "Kırsal Meskenlerde Taş Çatı Örtüsü, Batı Karadeniz Bölümü, Sinop-Kastamonu Yöresinden Örnekler", **E.Tümertekin'e Armağan** (Baskıda), İstanbul.

YÜCEL, T.(1988) "Batı Karadeniz Bölgesinin Başlıca Topografik Elemanları", **A.Ü. DTCF Coğ.Arş.Der., Sayı:11**, Sf.1-7, Ankara.

ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ;

Sinop'un Turizm Coğrafyası *(Işık Sevgi Sönmez),* ***Sinop İli Ekonomisi*** *(Celal Tuncay Şahbenderoğlu),* ***Bostancılı Köyü (Sinop) Monografyası*** *(Özcan Torlak),* ***Değirmencili Köyü (Sinop-Erfelek) Monografyası*** *(Sevgi Yaşar).*

b. Samsun-Bafra-Altınkaya Barajı güzergâhı

Bu güzergâhta dikkati çeken başlıca üniteler Samsun şehir merkezinden itibaren Atakum-Kurupelit arası, Altınkum-Taflan-19 Mayıs ilçeleri sahil kesimi, 19 Mayıs ilçesi (Ballıca/Engiz), Karaköy Tarım İşletmesi, Bafra şehir merkezi, Bafra Balık Gölleri, İkiztepe Höyüğü, Asarkaya, Derbent ve Altınkaya Barajı ve Hidroelektrik Santralleri'dir.

Faydalanılabilecek kaynaklar;

AKKAN, E.(1962) "Kızılırmağın Aşağı Kesiminde Kayıkla Nakliyat", ***A.Ü. DTCF Dergisi, Sayı:3-4****, Ankara.*

AKKAN, E.(1970) ***Bafra Burnu-Delice Kavşağı Arasında Kızılırmak Vadisinin Jeomorfolojisi****, A.Ü.DTCF Yay.No:191, Ankara.*

BİLGİ, Ö.(1990) "Bafra-İkiztepe Kazılarının Işığında Samsun Bölgesinin Prehistoryası", ***II.Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri, (1-3 Haziran 1988)****, Sf.1-2, Samsun.*

KORKMAZ, H. (1989) ***Bafra-Altınkaya Baraj Gölü Alanının Baraj Gövdesi-Şahinkaya Boğazı Arasında Kalan Kesimi (Aşağı Göl Alanı) ve Yakın Civarının Florası****, 19 Mayıs Ünv. Fen Bil.Enst.,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.*

KÖKSAL, A.(1967-68) "Bafra Ovası İklimi Hakkında", ***Türk Coğrafya Der., Sayı:24-25****, Sf.158-172, Ankara.*

KÖKSAL, A.(1972) ***Bafra Ovasının Coğrafya Etüdü****, A.Ü.DTCF Yay.No: 220, Ankara.*

UZUNEMİNOĞLU, H.(1995) "Kasabadan Şehre Geçiş Sürecine Bir Örnek: Engiz", ***19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak.Dergisi, Sayı:10****, (Yayına hazır), Samsun.*

YAŞAR, O.(1994) "Kızılırmak Deltasında Su Ürünleri Potansiyeli Ve Başlıca Meseleleri", ***Türk Coğ. Der. Sayı:29****, Sf.515-522, İstanbul.*

ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ;

Bafra'da Sanayi Faaliyetleri *(Ahmet Mangır),* ***Bafra Balık Gölleri*** *(Ziya Aksu),* ***Karaköy Tarım İşletmesi*** *(Nedim Şahin),* ***Bafra Ovası ve Yakın Çevresinin Coğrafi Özellikleri*** *(Emire Gürses),* ***Samsun-Ballıca Arası Kıyı Kuşağı*** *(Yavuz Düz),* ***Bafra Ovasında Zirai Faaliyetler-İklim İlişkisi*** *(İskender Dölek),* ***Altınkaya Barajı Çevresinin Jeolojik ve Jeomorfolojik Özellikleri*** *(Emire Gürses),* ***Bafra Ovası Sulama Kanalları*** *(Fatma Karakaş),* ***Çetinkaya (Bafra) Monografyası*** *(Necmettin Türkekul),* ***Yakıntaş Köyü (Bafra) Monografyası*** *(Birgül Soruklu),* ***Bafra'da Tütün Ziraati*** *(Necati Tomal),* ***Bafra Ovasında Pirinç Tarımı*** *(Ali Eroğlu),* ***Kocadağ ve Yakın Çevresi'nin Fiziki Coğrafya Özellikleri*** *(Gülay Kızılırmak),* ***Bafra'da Şehirleşme*** *(Seyfi Akgün).*

c. Samsun-Terme-Ünye-Fatsa-Ordu güzergâhı

Bu güzergâhta Çarşamba'dan itibaren Terme, Ünye, Fatsa, Gaga gölü, Perşembe yarımadası ve Ordu şehir merkezi üzerinde durulmakta, ayrıca yol boyunca ilgi çekici başlıca coğrafi özellikler üzerinde de kısa kısa molalar verilerek açıklamalarda bulunulmaktadır.

Faydalanılabilecek kaynaklar;

AKKAN, E.-GÜRGEN, G.(1993) "Gaga Gölü (Ordu)", ***A.Ü. Türkiye Coğ. Arş ve Uyg. Mer. Der. Sayı:2****, Sf.241-250, Ankara.*

ARDEL, A.(1967) "Samsun'la Hopa Arasındaki Kıyı Bölgesinde Coğrafi Müşahedeler", ***İ.Ü. Coğ.Enst. Der. Sayı:13****, Sf.36-49, İstanbul.*

BİLGİN, T.(1963) "Ünye Batısında Akçay Pleistosen Taraçaları", ***İ.Ü.Coğ.Enst. Dergisi. Sayı:13****, Sf.159-163, İstanbul.*

EROL, O.(1968) "Anadolu Kıyılarının Holosen'deki Değişmeleri Hakkında Gözlemler", ***A.Ü.DTCF Coğrafya Arş.Der.Sayı:2****, Sf.90-94, Ankara.*

EROL, O.(1989) "Türkiye'de Kıyıların Doğal Niteliği, Kıyıların Ve Kıyı Varlıklarının Korunmasına İlişkin "Kıyı Kanunu" Uygulamaları Konusunda Jeomorfolojik Yaklaşım", ***İ.Ü.Dz.Bil.Ve Coğ.Enst.Bül., No:6****, Sf:15-46, İstanbul.*

İNANDIK, H.(1956) "Sinop-Terme Arasındaki Kıyıların Morfolojik Etüdü", ***Türk Coğrafya Dergisi Sayı: 15-16****, Sf.21-45, İstanbul.*

TURAN, Y.(1973) "Ünye-Terme Kıyı Boyu Sahasının Foto-Morfoloji Etüdü", ***Jeomorfoloji Dergisi, Sayı:5****, Sf.173-182, Ankara.*

ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ;

Ünye Şehir Monografyası *(Arzu Erdoğan),* ***Ünye Çimento Sanayi*** *(Selahattin Güler),* ***Ordu'nun Turizm Potansiyeli*** *(Yunus Karakullukçu),* ***Bolaman'da Fındık Üretimi*** *(Halis Karakullukçu),* ***Dibekli Köyü (Terme) Monografyası*** *(Özlem Güngör),* ***Ünye ve Çevresinde Dağınık Kırsal Yerleşmeler*** *(Hüseyin Korkmaz),* ***Akçatepe Köyü (Ordu) Monografyası*** *(Hacer Türkmen),* ***Perşembe Monografyası*** *(Çiğdem Doğan),* ***Ordu ve Yakın Çevresinin Fiziki Coğrafya Özellikleri*** *(Yüksel Biçer),* ***Ordu Yöresinde Coğrafi Gözlemler*** *(Mustafa Göl),* ***Ünye ve Çevresinin Fiziki Coğrafyası*** *(Hasan Koyun),* ***İl Olma Yolunda Ünye*** *(Sedat Öcal),* ***Bolaman Monografyası*** *(Timuçin Şensu),*

d. Samsun-Kavak-Lâdik-Borabay gölü-Amasya-Suluova güzergâhı

Bu hat boyunca önce Kavak ilçesinin kuruluş yeri ile son yıllarda şehrin dışından geçen anayola doğru olan yer değiştirme üzerinde durulmakta, ardından Lâdik, Lâdik gölü, Borabay gölü, Taşova yol ayrımından itibaren Yeşilırmak vadisi ve bu vadi boyunca yer alan sebze-meyve bahçeleri ile Amasya şehir merkezi üzerinde durulmakta, dönüşte başka bir yol tercih edilerek Suluova üzerinden gelinerek buradaki sulama sistemleri, Suluova Şeker Fabrikası ve Çeltek Kömür İşletmesi hakkında bilgi verilmektedir.

Faydalanılabilecek kaynaklar;
ARDOS, M.(1984) ***Türkiye Ovalarının Jeomorfolojisi, Cilt:I****, İ.Ü.Ed. Fak.Yay. No:3199, İstanbul.*
DOĞU, A.F.-ÇİÇEK, İ.-GÜRGEN, G.(1994) "Borabay Gölü (Amasya)", ***A.Ü. Türk. Coğ. Arş Ve Uyg. Merk. Der., Sayı:3****, Sf.243-254, Ankara.*
ERER, S.(1983) ***Merzifon Depresyonu Ve Çevresinin Jeomorfolojik Etüdü****, İ.Ü.Ed.Fak.Yay.No:3100, İstanbul.*
GÜRSOY, C.R.(1956) "Samsun Gerisinde Karadeniz İntikal İklimi", ***A.Ü.DTCF Dergisi, Sayı:1-2****, Sf.113-129, Ankara.*
KURTER, A.(1958) "Orta Kızılırmak Bölümünde Şekerpancarı Ziraati", ***İ.Ü. Coğ. Enst. Der., Sayı: 9****, Sf.136-141, İstanbul.*
NİŞANCI, A.(1988) "Karadeniz Bölgesinin İklim Özellikleri ve Farklı Yöreleri", ***1.Tarih Boyunca Karadeniz Kong. Bild. (13-17 Ekim 1986)*** *Sf.223-233, Samsun.*
NİŞANCI, A.(1989)"Orta Karadeniz Bölümünde Mevsimlik Hava Tipleri Bakımından Önemli Devreler", ***AKDTYK Coğ.Arş.Der.Sayı:1****, Sf.69-84, Ankara.*
PEKCAN, N.(1988-1992) "Ladik-Erbaa-Niksar Bölgesinin Jeomorfolojisi Üzerine Bazı Gözlemler", ***İ.Ü.Ed. Fak. Coğ. Böl. Der. Sayı:3****, Sf.175-188, İstanbul.*
SÜR, Ö.(1993) "Türkiye'nin Deprem Bölgeleri", ***A.Ü.Türkiye Coğ.Arş Ve Uyg. Merk. Dergisi, Sayı:2****, Sf.53-68, Ankara.*
ŞAHİN, K.(1995) "Ladik-Hamamayağı Kaplıcası", ***19 Mayıs Ünv.Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10****, (Baskıda), Samsun.*
TUNCEL, M.-DOĞANER, S.(1989)"Amasya'da Turizm: Coğrafi İmkanlar, Sorunlar ve Öneriler", ***AKDTYK Coğrafya Arşt.Dergisi, Sayı:1****, Ankara.*
ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ;
Ladik Gölü *(Ümmet Ercan),* ***Amasya'da Elma Yetiştiriciliği*** *(Fatma Taşdemir),* ***Suluova Monografyası*** *(Erdeşir Kizir),* ***Suluova'da Tarımsal Faaliyetler*** *(Serap Dırık),* ***Ayvalı Köyü (Ladik) Monografyası*** *(Halil Katmerlikaya),* ***Toptepe Köyü (Ladik) Monografyası*** *(Ahmet Güney),* ***Amasya ve Yakın Çevresinin Coğrafi Özellikleri*** *(Fatih Üçok),* ***Suluova Şeker Fabrikasının Şehirleşmeye Etkileri*** *(Nilgün Bozacıoğlu),* ***Damlaçimen Köyü (Amasya) Monografyası*** *(Lokman Cansız),* ***Çeltek Kömür İşletmeleri*** *(Bahadır Çevik),* ***Gölbeyli (Borabay/Amasya) Monografyası*** *(Eren Şenol),* ***Hamamözü (Amasya) Kaplıcaları*** *(Seher Taş).*

e. Samsun-Havza-Vezirköprü güzergâhı

Bu güzergahta tatbikata Havza ilçe merkezinden başlanmaktadır. Havza kaplıcalarının turizm açısından önemi ve Kuzey Anadolu Fay Hattı ile ilgisi üzerinde durulmakta, Atatürk'ün kaldığı ev ziyaret edilerek Kurtuluş Savaşımızın başlangıcında Havza'nın yeri ve önemi ile ilgili olarak da bilgi verilmektedir. Daha sonra Vezirköprü yönüne hareket edilerek yol boyunca görülen şekiller üzerinde

durulmaktadır. Vezirköprü'de ise şehrin kuruluş yeri, sosyo-ekonomik özellikleri vb. hususlardan bahsedilerek, Altınkaya baraj gölüne kadar gidilerek buradan geri dönülmektedir.

Faydalanılabilecek kaynaklar;

AKKAN, E.(1966) "Şahinkaya Yarmavadisi", ***Coğrafya Araştırmaları Dargisi, Sayı:1*** *Ankara.*

ŞAHİN, K.(1994) ***Vezirköprü Yöresinin Zirai Faaliyetleri ve İklim Koşulları Arasındaki İlişkiler****, 19 Mayıs Ünv. Sos.Bil.Enst.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Samsun.*

ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ:

Havza Monografyası *(Ayşe Tezcan).*

f. Samsun-Çarşamba-Ayvacık H. Uğurlu Barajı güzergâhı

Bu güzergâhta tatbikata Çarşamba ilçe merkezinden başlanmakta, sırasıyla; Yeşilırmak deltası, deltanın barajlar yapılmadan önceki büyüme hızı, kıyıdaki hareketli kumullar, yazlık alanları, Çarşamba ovasındaki yoğun tarımsal faaliyetler, düz alanlardaki dağınık yerleşmenin nedenleri vb. hususlar üzerinde durularak Yeşilırmak vadisi boyunca güneye doğru gidilmektedir. Bu hat üzerinde de Suat Uğurlu Barajı ve HES, vadi boyunca her iki yamaçta yer alan dağınık yerleşme şekilleri, Ayvacık ilçe merkezi ve son olarak da Hasan Uğurlu Barajı ve HES gezilerek bu barajların Türkiye'nin toplam enerji üretimi içindeki önemleri vurgulanmakta, barajların inşası, elektrik üretimi ve enterkonnekte sistem hakkında da bilgi verilmektedir.

Faydalanılabilecek Kaynaklar;

APAN, H.(1988) ***Çarşamba İlçesinin Sebzecilik Durumu ve Geliştirme İmkanları****, 19 Mayıs Ünv.Yay.No:29, Samsun.*

ARDOS, M.(1985) ***Türkiye Ovalarının Jeomorfolojisi, Cilt:II,*** *İ.Ü.Ed. Fak.Yay. No:3215, İstanbul.*

ERKAL, T.(1993) "Yeşilırmak Deltası ve Çevresinin Jeomorfolojisi", ***Jeomorfoloji Dergisi, Sayı:20****, Sf.13-28, Ankara.*

ÖZÇAĞLAR, A.(1993) ***Çarşamba Ovasında Arazi Kullanımı****, A.Ü.Sos.Bil.Enst. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.*

YALÇINLAR, İ.(1958) "Samsun Bölgesinin Neojen ve Kuvaterner Kıyı Depoları", ***İ.Ü. Coğ.Enst.Der., Sayı:9****, Sf.1-21, İstanbul.*

ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ;

Çarşamba'da Şekerpancarı Üretimi *(Fatma Gülçiçek),* ***Başalan Köyü Monografyası*** *(Dilek Kılıçkaya),* ***Gülyazı Köyü (Çarşamba) Monografyası*** *(Güler Çalış),* ***Suat Uğurlu Barajı'nın Çarşamba Ovası'na Etkileri*** *(bilal Köse),* ***Çarşamba Şeker Fabrikası*** *(Ayşegül Şahin),* ***Ayvacık ve Yakın Çevresinin Coğrafi Özellikleri*** *(Cihat Yılmaz).*

g. Samsun Şehir İçi ve Tekkeköy Çevresi

Başka illerden gelerek Samsun'da dört yıl üniversite eğitimi gören fakat bu uzun dönem boyunca bir iki cadde hariç Samsun'u tanıyamayan öğrencilerimize bu şehri tanıtmak oldukça ilginç olmaktadır. Bu tatbikatta Samsun müzesi gezilerek gerek tarihi çağlar içinde, gerekse Cumhuriyet dönemi boyunca Samsun'un geçmişi hakkında bilgi verilmekte, ardından Samsun şehir merkezi içinde kalan heyelan sahası ve kaçak yapılaşmalarla ilgili açıklamalarda bulunulmaktadır. Havaalanı çevresinden Samsun'un denize bakan tarafı ile iç kesime bakan tarafının yerleşmeler ve iktisadî faaliyetler açısından ne kadar farklı olduğu bizzat yerinde gösterilmektedir. Buradan şehrin en hakim yeri olan Toptepe'ye çıkılarak Samsun'un gelişme alanları, sanayinin kuruluş yeri, Samsun Limanı vb. hususlar üzerinde ayrıntılı olarak durulmaktadır. Bu tatbikatta son olarak Gelemen Devlet Üretme Çiftliği'nden kısaca bahsedilerek Tekkeköy ilçe merkezine geçilmekte, orada da sit alanı ilan edilen Tekkeköy mağara yerleşmeleri gezilerek yörenin prehistorik geçmişi ve bugün için arzettiği turizm potansiyeli üzerine değerlendirmelerde bulunulmaktadır.

Faydalanılabilecek kaynaklar;

*DARKOT, B.(1966) "Samsun", **İslam Ansıp., Cilt:10**, MEB Yay., İstanbul.*

*KODAMAN, B.(1990) "18.Yüzyıl Sonunda Samsun Gümrüğü", **2. Tarih Boy. Kd. Kong. Bild. (1-3 Haziran 1988)**, Sf.92-97, Samsun.*

*ÖNER, E.(1990) **Samsun ve Çevresinin Fiziki Coğrafyası**, A.Ü.Sos.Bil.Enst. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.*

*TANOĞLU, A.(1944) "Samsun Şehri", **Samsun Ünv.Haftası**, Sf.283-296, İstanbul.*

*TATLIDİL, E.(1988) "Göç Ve Kentsel Gelişme: Samsun Örneği", **1.Tarih Boy.Kd.Kong. Bild.(13-17 Ekim 1986)**, Sf.351-374, Samsun.*

*UZUN, A.(1993) "Tekkeköy Çevresinde Kovuklu Çözülme Şekilleri", **19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Der. Sayı:8**, Sf.291-304, Samsun.*

*UZUN, A.(1994)"Tekkeköy'deki Mağara Yerleşmelerinin Turizm Açısından Önemi", **1994 Turizm Yıllığı**, T.C. Kalkınma Bankası Yay., Sf.308-316, Ankara.*

*UZUN, A.(1995) "Tekkeköy'de (Samsun) Mağara-Kale Yerleşmeleri", **Doğu Coğ. Der. Sayı:1**, Sf.413-433, Erzurum.*

*UZUNEMİNOĞLU, H.(1992/a) **Samsun, Bir Uygulamalı Şehir Coğrafyası**, İ.Ü.Sos.Bil.Enst. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul.*

*UZUNEMİNOĞLU, H.(1992/b) "1990 Genel Nüfus Sayımı ve Samsun İli Nüfusu", **19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Der. Sayı:7**, Sf.279-284, Samsun.*

*UZUNEMİNOĞLU, H.(1993) "Şehirlerin Alan Bakımından Genişlemesi ve Samsun Örneği", **19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Der. Sayı:8**, Sf.273-290, Samsun.*

*UZUNEMİNOĞLU, H.(1994) "Samsun'da Sanayi Faaliyetlerinin Dağılışı, Gelişme Alanları ve Başlıca Sorunları", **19 Mayıs Ünv.Eğ.Fak.Der.Sayı:9**, Sf.261-292, Samsun.*

YEDİYILDIZ, B.(1988) "1485-1576 Yılları Arasında Samsun Şehri" **1.Tarih Boy.Kd.Kong.Bild. (13-17 Ekim 1986)**, Sf.297-304, Samsun.

ÖĞRENCİLERİMİZ TARAFINDAN YAPILAN BİTİRME TEZLERİ;

Samsun'da Balıkçılık Faaliyetleri (Ediz Gürler), **Tekkeköy'de Tütün Üretimi** (Mehmet Koyuncu), **Samsun Azot Fabrikası ve Çevreye Etkileri** (Hüseyin Baba), **Samsun Limanı** (Yalçın Karabayır), **Gökçepınar Köyünde (Samsun) Nüfus Yerleşme ve Ekonomik Faaliyetler** (Hasan Yalçınkaya), **Samsun'da Mobilya Sanayi** (Şenol Tuğ), **Gelemen D.Ü.Ç.**(Nuray Kemiksiz), **Tekkeköy Monografyası** (K.Talip Şahin), **Samsun Organize Sanayi Bölgesi** (Zekeriya Özyürek), **Balaç Köyü (Samsun) Monografyası** (Murat Yılmaz), **Samsun'da Çevre Kirliliği** (Aynur Yurt), **Uygur (Küplüce)(Samsun) Monografyası** (Ayşegül Eren), **Samsun Sigara Fabrikası** (Yavuz Tural).

Orta Karadeniz Bölümü ile ilgili olan diğer kaynak eserler;

AKTAŞ, H.(1994) "Orta Karadeniz Bölümünde (Yeşilırmak-Melet Suyu-Kelkit Vadisi Arası) Bitki Alanlarının Dağılışı", **Türk Coğ. Der. Sayı:29**, Sf.347-358, İstanbul.

ARDEL, A.(1973) "Türkiye'nin Denizleri (I.Karadeniz)", **İ.Ü.Coğ.Enst.Der.Sayı:18-19**, Sf.275-279, İstanbul.

KARABULUT, Y.(1981) "Karadeniz Coğrafi Bölgesi Nüfusu (1.Şehirsel)", **A.Ü.DTCF, Coğ. Arş.Der., Sayı:10**, Sf.123-151, Ankara.

KARABULUT, Y.(1989) "Karadeniz Bölgesi Nüfusu (2.Kırsal)", **Coğrafya Arş. Der. Sayı:1**, Ankara.

KARABULUT, Y.(1994) "Türkiye'de Elektrik Enerjisi", **A.Ü. Türkiye Coğ. Arş. ve Uyg. Merk. Der. Sayı:3,** Sf.53-78, Ankara.

KÖKSAL, A.(1988) "Karadeniz Bölgesinin Turizm Coğrafyası", **1.Tarih Boyunca Karadeniz Kong. Bild.(13-17 Ekim 1986)**, Sf.69-76, Samsun.

NİŞANCI, A.(1989)"Orta Karadeniz Bölümünde Mevsimlik Hava Tipleri Bakımından Önemli Devreler", **Coğrafya Arş. Dergisi, Sayı:1**, Ankara.

ÖNER, E.-ÇİÇEK, İ.(1987) "Heyelan Olayları ve Karadeniz Kıyı Şeridinden Örnekler", **Jeomorfoloji Dergisi, Sayı:15**, Sf.53-64, Ankara.

ÖZ, M.(1991) "Tahrir Defterlerine Göre Canik Sancağı'nda Nüfus (1455-1643)", **19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Der. Sayı:6,** Sf.173-206, Samsun.

ÖZÇAĞLAR, A.(1993) "Türkiye'de Şeker Fabrikalarının Coğrafi Dağılışı Ve Şeker Üretimimiz", **A.Ü. Türkiye Coğ. Arş ve Uyg. Merk. Der. Sayı:2**, Sf. 69-122, Ankara.

ÖZGÜÇ, N.(1987) "Türkiye'de Sanayi Faaliyetlerinin Gelişmesi, Yapısı ve Dağılışı", **İ.Ü.Ed. Fak. Coğ.Der. Sayı:2**, Sf.35-70, İstanbul.

ÖZSAİT, M.(1990) "Orta Karadeniz Bölgesinde Yeni Prehistorik Yerleşmeler", **2. Tarih Boyunca Kd. Kong. Bild.(1-3 Haziran 1988)**, Sf.124-130, Samsun.

SÜR, Ö.(1972) "Heyelan Olaylarına Sebep Olan Faktörler ve Bunların Türkiye'de Etkili Bulunduğu Alanlar", **Coğrafya Arş. Dergisi, Sayı:3-4**, Ankara.

TANDOĞAN, A.(1990) "Karadeniz Bölgesi ve Kıyı Kesimde Yer Alan İllerin Türkiye Nüfus Hareketleri İçerisindeki Yeri", ***2.Tarih Boy.Karadeniz Kong.Bild. (1-3 Haziran 1988)****, Sf.438-467, Samsun.*
TANOĞLU, A.(1944) "Samsun Limanı Ve Hinterlandı", ***Samsun Ünv.Haftası****, Sf.44-71, İstanbul.*
TAŞLIGİL, N.(1992) "Türkiye' de Tütün Ziraati", ***Türk Coğ. Dergisi, Sayı:27****, Sf.129- 138, İstanbul.*
TÜMERTEKİN, E.(1971) "Türkiye'de Kademeli Göçler", ***İ.Ü.Sos.Antrp. ve Etn.Böl. Dergisi, Sayı:1****, Sf.47-58, İstanbul.*
YALÇINLAR, İ.(1951)" Samsun Bölgesinin Bünyesi", ***İ.Ü.Coğ.Enst.Der., Sayı:2****, Sf.127-130, İstanbul.*
YOLALICI, M.E.(1991) "XIX.Yüzyılda Canik Sancağı'nda Zirai Üretim", ***19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Der. Sayı:6****, Sf.325-330, Samsun.*

5) Öğrencilerimizin arazi tatbikatları ile ilgili izlenimleri

Makale yayına hazırlanmadan önce arazi tatbikatları dersini alan ve araziye çıkmış olan öğrencilere; "*Bu dersin size faydası ne olmuştur?*" şeklinde sorduğumuz kısa soruya aldığımız cevaplar aşağıda üç grup olarak verilmiştir. Birbirinin aynı olan cevaplardan yalnız bir tanesi dikkate alınmıştır. Bunlardan iki öğrencimizin cevabı da *giriş* kısmımıza alınarak orada değerlendirilmiştir.

a. Tatbikatların coğrafya eğitimindeki yeri ile ilgili görüşleri;

-Gidilen yerlerin sadece coğrafi özelliklerini değil, tarihi, ekonomik ve sosyal yönlerini de öğrenme imkânına sahip olduk.

-Arazide gözlem ve inceleme yapma yeteneğimiz gelişti.

-Olayları bizzat yerinde görme ve yaşama imkanına sahip olduk

-Bitirme tezi hazırlarken arazide nelere dikkat etmemiz gerektiği hususunda bilgi sahibi olduk.

-Yapa yapa usta olunduğunu biliyorduk, geze geze göre göre de coğrafyacı olunacağını öğrendik.

-Nasıl tıpçı gerçek hayatta daha az hata yapmak için doktor olmadan önce kadavra üzerinde eğitim görüyorsa, coğrafyacının da hayata atılmadan önce arazi eğitiminden geçmesi gerektiğini öğrendik.

-Verimli ve kalıcı bilgi elde ettik.

-Diğer derslerle ilgi kurmamız kolaylaştı.

-Sınıfta anlatılanların 1/4'i öğreniliyorsa, ben inanıyorum ki arazide anlatılanların 3/4'ü, hatta 4/4'ü öğreniliyor.

-Arazi tatbikatları bize; baktığımızı görmeyi, gördüğümüzü değerlendirmeyi, neden ve niçin sorularına cevap bulmayı öğretti.

-Gözle görülen tartışma götürmez oluyor.

-İyi bir coğrafyacı arazide olunacağını öğrendik

-Teori pratiğe dönüştü, bilgiler pekişti. Ör.Badlands topografyasının tanımını birinci sınıfta öğrenmiştim. Fakat sınavdan sonra kaç kez badlands'in ne olduğunu aklıma getirmeye çalıştımsa da bir türlü hatırlayamadım. Onu hatırlamak için her defasında tekrar yazdıklarımı okumam gerekiyordu. Fakat arazi tatbikatında hocamız göstererek anlatınca artık badlands'i unutmam mümkün değil.

-Sınıfta verilen bilgi soyut ve göze de hitap etmiyor. Öğrencilerin çoğu da bu soyut bilgileri hayal güçleri ile somutlaştıramadıkları, ya da bunun için herhangi bir çaba gösteremedikleri için verilen bilginin tam ve doğru olarak algılanması ve hafızaya yerleştirilmesi güç olmakta, hatta çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu yüzden şöyle diyebiliriz; sınıfta öğrenilen jips üstüne yazı yazmak gibi, arazide öğrenilen ise mermer üzerine kazıyarak yazmak gibi.

b. Tatbikatların psikolojik yönü ile ilgili görüşleri;

-Coğrafyayı daha çok sevdim, derslerden zevk almaya başladım.

-Derslerde kafamda kemikleşen kalıpları kırdım.

-Araziye çıkınca coğrafyacı olduğumu anladım.

-Kendimizi ilk defa arazide coğrafyacı hissettik.

-İyi bir coğrafyacı olmak için doğayı çok iyi tanımamız, sonra tanıtmamız gerektiğini anladım.

-Dört duvar arasından ve derslerin sıkıcılığından kurtulduk.

-Tarih, Edebiyat vbg bölümlerden farklı olduğumuzu arazide anladım.

-Sınıfta genellikle kulağa hitap ediliyor. Diğer organlar boş duruyor. Bir süre sonra (ilerleyen saatlerde) dersten kendini soyutlamış olan diğer duyu organlarının etkisiyle dersi algılamaya çalışan kulak da bu fonksiyonunu kaybetmekte, böylece bırakın anlatılanı anlamayı, dersteki varlığımızı bile unutuyoruz. Halbuki arazi bunun tam tersi. Bütün duyu organlarımızla dersteyiz.

-Tatbikatlarda tabiatla iç içe olduk ve kendimizi onun bir parçası olarak hissettik.

-Sınıfta sesi çıkmayan, pasif öğrencilerin arazide derse katıldıklarını gördük.

c. Tatbikatların sosyal hayattaki yeri ve faydası ile ilgili görüşleri;

-Güncel hayatta göremeyeceğimiz yerleri gördük.

-Hocalarımızla tanışıp kaynaştık, daha iyi bir diyaloğumuz oldu.

-Arkadaşlarımızla bağlarımız kuvvetlendi.

-Sınıfta birlik ve beraberliği sağladık. Birinci ve ikinci sınıflarda görülen gruplaşmalar ortadan kalktı. Birbirimizi daha çok sevmeye başladık.

-Yeryüzü hakkında sınıfta aldığımız bilgiler bizi olgunlaştırmıyor, fakat arazide aldığımız bilgi bizi olgunlaştırıyor.

-Üniversitelerde sosyal hayat yok gibi. Bizim okulumuzda ve bizim sınıfımızda da öyleydi. Ta ki araziye çıkıncaya kadar.

-Halkı üniversite ile üniversiteli ile barıştırmak, kaynaştırmak yılladan beri söylenir durur. Fakat biz bunu arazi tatbikatları ile gerçekleştirdik. Gittik kahvelerine oturduk, çaylarını içtik. Arazisini sürmekte olana selam verip, hâl hatır sorduk. Sorunlarını dinledik, onlarla ve çevreleri ile ilgili gözlemlerimizi onlara aktardık.

-Coğrafya biliminin ele aldığı konuların gerçek hayatta nerede ve nasıl kullanılabileceğini öğrendik.

-Halkın yaşayışını, örf ve âdetlerini gördük. Özellikle biz şehirlerde büyüyenler için bu çok önemli bir olaydır.

-Hocalarımızın belirttiği "coğrafyacı toplumun sorumlu bir üyesi olarak bilgisinden toplumun faydalanmasını sağlamakla yükümlüdür" ilkemiz gereği topluma yarar sağlayıcı bilgiler kazandık.

-Kendi yaşadığımız ve geldiğimiz bölgelerle karşılaştırma yapma imkânı bulduk. Bölgesel farklılıkların nedenlerini, bunların daha çok coğrafî şartlardan kaynaklandığını gördük. Böylece bölgecilik yaparak bizi kullanmak isteyen kötü niyetli kişilere karşı bunun gerçek sebeplerini anlama ve anlatma imkânına kavuştuk.

-Tatbikatlar sırasında ortaya konan fikirlerin ülkemizin kalkınmasına yol gösterici ve rahatlıkla kullanılabilir olduklarını gördük.

-Gidilen yörelerin sahip oldukları yeraltı ve yerüstü potansiyeller hakkında yorumlar yaparak, bu yörelerin kalkınması için bizde çeşitli fikirlerin oluşmasını sağladı.

d. Tatbikatlarla ilgili başlıca şikâyetleri, dilek ve temennileri;

Öğrencilerimize tatbikatlarla ilgili şikayet ve dilekleri de sorulmuş, bu iki soruya alınan cevaplar da aşağıda verilmiştir. Bunlar dikkatle incelenip yukarıdakilerle karşılaştırılırsa öğrencilerimizin bazı küçük aksaklıklar dışında arazi tatbikatlarından büyük oranda memnun oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerimizin daha çok dilek ve temenniler şeklinde olan ifadeleri aşağıda verilmiştir;

-Daha sık, daha geniş kapsamlı tatbikatlar yapılsın.

-Ayda bir değil, haftada bir gün ve coğrafî şekillerin en yoğun olduğu alanlara gidilsin.

-Üçüncü sınıftan değil, birinci sınıftan başlansın.

-Kameraya alınan görüntüler dönüşte tekrar tekrar seyrettirilerek bütün ayrıntılar ortaya konulsun.

-Ulaşım araçları daha modern olsun.

-Hava koşulları dikkate alınsın, rüzgârlı ve soğuk havalarda yapılmasın.

-Tatbikata bayan hocalarımız da gelsin.

-Bazı şekiller öğrencilere anlattırılsın.

-Tatbikatlarda hocalarımız sadece coğrafyadan değil gerçek hayattan da bahsetsin.

-Yemeklerde başıboş kalmayalım. Hocalarımız önderlik edip lokantalarla anlaşsın. Bilmediğimiz yerde yemek yemek bize çok pahalıya maloluyor.

-Otobüsün benzin parası bizden alınıyor. Mademki ders mecburi, o halde yakıt giderini de üniversite karşılasın.

-Konaklama yerlerinde zaman israf edilmesin.

-Hocalar anlattıktan sonra "başka sorusu olan var mı? diye konuyu bitirmesin. Öğrencilere soru sorsun ki onların dikkatleri o konu üzerine toplansın.

SONUÇ

Özellikle 1950'lerden sonra uygulamalı bir bilim haline gelen coğrafyada arazi tatbikatlarının yeri ve önemi, tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir. Tatbikatlar bir yandan teoriği pratiğe dönüştürürken, diğer yandan da masa başında soyut problemlerle uğraşan kişiler yerine, bizzat mahallinde gözlemler yapan ve somut öneriler ortaya koyan bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Bütün bu yönleri ile tatbikatlar coğrafya eğitiminin en önemli vasıtalarından birisidir.

Üniversitemizin Coğrafya Öğretmenliği Bölümüne gelen öğrencilerimizin en iyi şekilde yetişmeleri ve öğretmen olduklarında da kendilerinden sonra gelecek nesilleri daha iyi yetiştirmeleri için büyük bir özveri ve çaba ile arazi tatbikatı dersleri okutulmaktadır. Bu dersin önemi ve bölümümüzdeki uygulama şekli hakkında metin içinde ayrıntılı bir bilgi verilmiştir. Bu dersi alan öğrencilerimizin dersle ilgili görüşleri de ayrıca kendi ağızlarından yukarıda aktarılmıştır. Öğrencilerin ileri sürdükleri düşünceler dikkatle incelendiğinde bu derslerin son derece faydalı olduğu, ülkemiz üniversitelerinin diğer coğrafya bölümlerinde de benzer derslerin okutulmasının çok yararlı olacağına hiç şüphe yoktur. Günümüz şartlarında eğitimin dört duvar arasından kurtarılarak bizzat yerinde uygulamalı olarak öğretilmesi aynı zamanda çağdaş eğitimin de bir gereğidir*.

19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümündeki bu ve benzeri uygulamaların öncü adımlardan biri olacağını

---

* Bölümümüzde ayrıca son sınıfa gelen öğrencilere kendi yöreleri ile ilgili bitirme tezleri yaptırılmaktadır. Öğrencilerin bu tez çalışmalarından elde ettikleri bilgiler, çektikleri 36 adet veya daha fazla slayt eşliğinde, sınıflarda arkadaşlarına sunulmakta, böylece hemen her dönemde Türkiye'nin (sınıftaki öğrenci sayısına paralel olarak, ikinci öğretimle birlikte) yaklaşık 100 değişik yöresi hakkında birinci ağızdan görsel malzeme eşliğinde bilgi verilmektedir. Daha sonra, yapılan bu tezlerin bir tanesi danışmana bir tanesi de kütüphaneye teslim edilerek ülke çapında bir arşiv de oluşturulmuş olmaktadır. Çünkü, tez yapan öğrencilerimiz kendi yöreleri ile ilgili olarak sadece teze ait bilgiler ve slaytlar değil, aynı zamanda bağlı oldukları illerin ticaret ve sanayi odalarından ekonomik raporlar, belediyelerden şehir plânları, turizm bürolarından o yöreyi tanıtıcı kitap, broşür ve kartlar da getirerek bölümümüzün bilgi kaynaklarını zenginleştirmektedirler. Derslere giren öğretim üyeleri de bu kaynaklardan yararlanarak konuları daha güncel hale getirerek işleme imkânına kavuşmuş bulunmaktadırlar.

umuyoruz. Bütün amacımız, binlerce genç nesil yetiştirmek için öğretmen olmak isteyen adaylara en iyi, en kaliteli ve en çağdaş eğitimi verebilmektir.

BİBLİYOGRAFYA

DOĞANAY, H.(1989) "Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları", **AKDTYK Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı:1**, Sf. 7-24, Ankara.

DOĞANAY, H.(1993)**Coğrafyada Metodoloji**(Öğretmen Kitaplar Dizisi), MEB Yay., İstanbul.

HART, J.F.(1968) **Field Training in Geography**, Assocation American Geogr. Technical Paper Series, Washington.

İZBIRAK, R.(1969) "Coğrafi Araştırma Gezileri ve Hazırlıkları", **A.Ü.DTCF Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı:2**, Sf.1-62, Ankara.

KÖKSAL, A.-ELİBÜYÜK, M.-ÖZÇAĞLAR, A.-ÖZGÜR, E.M.(1993) "Marmara Bölgesinde Coğrafi Gözlemler", **A.Ü. Türkiye Coğrafyası Arş. ve Uyg. Merkezi Dergisi, Sayı:2**, Ankara, Sf.123-155.

ÖZGÜÇ, N.(1984) **Beşeri Coğrafyada Veri Toplama ve Değerlendirme Yöntemleri,** İ.Ü.Ed.Fak. Yay. No:2511, İstanbul.

TRICART, J.(1975) "Bölge Düzenleme ve Gelişme Problemlerinin İncelenmesinde Coğrafyacının Yeri", (Çev.E.Tümertekin), **İ.Ü.Sosyal Antropoloji ve Etnoloji Bölümü Dergisi, Sayı:2**, Sf.79-94, İstanbul.

TÜMERTEKİN, E.(1984) "Planlama Eğitiminde Coğrafya", **İ.Ü.Dz.Bil.ve Coğ. Enst. Der. Sayı:1**, Sf. 69-76, İstanbul.

TÜMERTEKİN, E.(1990) **Çağdaş Coğrafi Düşüncenin Oluşumu ve Paul Vidal de la Blache**, İ.Ü.Ed.Fak.Yay.No:3603, İstanbul.

TÜMERTEKİN, E.(1994) **Ekonomik Coğrafya**, İ.Ü.Ed.Fak.Yay.No:2926, İstanbul.

DERS GEÇME VE KREDİLİ SİSTEME GÖRE LİSELERİMİZDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNİN YERİ VE BAZI SORUNLARI

Y.Doç.Dr.Cevdet YILMAZ*
Arş.Gör.Halil İbrahim ZEYBEK**

GİRİŞ

20.Yüzyıl hızlı bir değişim çağı olmuş, dünyada ve ülkemizde birçok kurum ve kuruluş bu değişimden etkilenmiştir. Ülkemizde ise bu değişim sürecinden en çok etkilenen müesseselerin başında eğitim sistemimiz gelmektedir. 17-29 Temmuz 1939'daki 1.Maarif Şûrası'ndan 15-19 Ocak 1990 tarihindeki 13. Millî Eğitim Şûrası'na kadar eğitimde model arayışları sürmüş, yapılan toplantılar, çıkartılan kanunlar ve sayısız kararnameler yanında kalkınma planlarında da yer alan hedeflerle biriken sorunlara çözümler aranmıştır (Sakaoğlu,1992:102). Üniversite imtihanlarında başarı oranlarının düşmesi, öğrenci merkezli olmamasından kaynaklanan problemler, meslek liselerinden mezun olanların da genellikle üniversiteye girmek istemeleri ve bunun getirdiği yığılmalar, sık sık çıkartılan aflar.. vb. gibi *klâsik sistem*le ilgili sorunların artması 1990'lı yıllarda yeni bir arayışı da beraberinde getirmiş, nihayet 1991-1992 öğretim yılından itibaren kademeli olarak *ders geçme ve kredi sistemi*ne geçiş kararı alınmıştır.

Bu araştırmada öncelikle *ders geçme ve kredi sistemi* hakkında kısaca bilgi verilecek, sonra liselerimizde coğrafya öğretimi ve bu konudaki değişmeler sıralanacak, nihayet yeni sistem içersinde coğrafya öğretiminin yeri ve sorunlarına dikkat çekilerek alınması gereken tedbirler üzerinde durulacaktır. Bütün bu incelemelerimizin temelini ders geçme ve kredi sistemi içinde geçen öğretmenlik tecrübemiz ile idareci, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri oluşturmuş, şûra kararları ve M.E.Bakanlığı'nın Tebliğler Dergileri de incelenerek bazı sonuçlara varılmıştır [1].

---

* 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Bölümü
** 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Bölümü

1 Makale yayına hazırlandığı sırada Millî Eğitim Bakanlığı 1995-1996 Ders Yılı'ndan itibaren uygulamaya koyduğu bir kararla liselerden *Ders Geçme ve Kredi Sistemi*ni kaldırmıştır. Bunun yerine getirilen *Ders Geçme ve Alan Seçimi* sistemi yeni bir uygulama olup başka bir makalemizde ele alınacaktır. Eski sistem lise 2 ve lise 3'lerde hâlâ devam ettiği, yüzbinlerce gencimizin bu sistemle üniversiteye hazırlandığı ve hükümetlerin değişmesi ile uygulamaların dadeğişerek tekrar eski sisteme dönülme ihtimali bulunduğu gözönüne alınarak (sistem değişmiş olsa bile) makalenin güncelliğini koruduğu inancıyla yayınlanması uygun görülmüştür.

DERS GEÇME VE KREDİ SİSTEMİ

Ders geçme ve kredi sisteminin asıl amacı; öğrencilerin liseden itibaren arzu ettikleri branşlara geçmelerini sağlamaktır. Notlar klâsik sistemde olduğu gibi on'lu değil, beş'li sisteme ve harf düzenine dayanır. "*Sınıf geçme yerine ders geçme*" bu sistemin esasını oluşturmaktadır. Devam durumu da gün olarak değil, derse göredir. Öğrenci herhangi bir dersten haftalık ders saati sayısının üç katından fazla devamsızlık yaparsa başarısız sayılmaktadır. Üçüncü dönemden itibaren öğrenciler diledikleri alanda öğrenimlerine devam edebilmektedirler. Öğrencilerin mezun olabilmeleri için belli bir kredi limitini doldurmaları gerekmektedir. Bu kredi toplamı, ilgili yönetmeliğin ilk yayımlandığı tarihte genel liseler için 156 iken; bugün 144 kredidir. Meslek liselerinde ise bu limit farklılık gösterir. Ör.İmam-hatip liselerinde öğrencinin mezun olabilmesi için 208 krediyi başarmış olması gerekir. Genel liselerde de öğrenci bir dönemde en fazla 30 kredi alabilmekte, başarılı öğrencilere ise ek kredi verilmektedir. Böylece bu sistem içinde bir öğrenci beş dönemde, yani 2,5 yılda mezun olma imkânına sahiptir. Mezun olma şartlarını taşıyan öğrencilerin seçmeli derslerden aldıkları toplam kredinin en az 1/3'ne ait kredi toplamı ve bu 1/3'lik krediye ait dersler hangi alana uyuyorsa (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sanat, Spor, Türkçe-Matematik, Yabancı Dil ve Genel Kültür), öğrenciye o alana ait diploma, bu oranın hiçbirine uymaması halinde ise öğrenciye "genel kültür alanı" diploması verilmektedir. Yönetmeliğin uygulamaya konulduğu 1991-1992 öğretim yılının başlarında gerek Bakanlık yetkilileri tarafından, gerekse il ve ilçelerdeki Millî Eğitim Müdürlüklerince yapılan açıklamalarda, ileride üniversite imtihanlarının da kaldırılacağı ve öğrencilerin liseden mezun oldukları alanla ilgili bir fakülteye imtihansız kayıt yaptırabilecekleri duyurulmuştu.

Başarı ile uygulanmak şartıyla, *ders geçme ve kredi sistemi*'nin dayandığı esaslar ve getirdiği yenilikler şunlardı;

1.Eğitimde asıl olan öğrencidir. *Ders geçme ve kredi sistemi* de öğrenci merkezlidir. Çünkü bu sisteme göre, ders seçiminde, danışman öğretmen ve veli ile birlikte öğrenci de söz hakkına sahiptir.

2.Ders geçme ve kredi sistemi branşlaşma açısından daha uygun bir sistem olduğu için öğrenci, daha liseden itibaren branşlaşmaya yönlendirilmektedir.

3.Öğrencilerin sevmedikleri bir okulda, istemedikleri bir sınıfta ve arzu etmedikleri bir alanda başarı oranları düşmektedir. Oysa bu sistem öğrenciye istediği okulu, sınıfı, dersi, öğretmeni ve alanı seçme imkanı vermektedir.

4.Yine bu sistemde klasik sistemde olduğu gibi öğretmenler kurulu kararı ile geçme, tek dersten borçlu geçme, birden çok kurul ile geçme vbg. öğrenciyi gevşeten ve çalışmayanı ödüllendiren hususlar söz konusu değildir.

Görüldüğü gibi, *ders geçme ve kredi sistemi* birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Fakat uygulamaya konulduktan sonra aradan geçen dört yıl göstermiştir ki, daha önce yürürlükte olan sınıf geçme sisteminde olduğu gibi, bu sisteme de yeterli hazırlıklar yapılmadan geçilmiştir. Bu dört yıl içinde birçok problemin ortaya çıkması bu iddiayı destekler niteliktedir. Ortaya çıkan sorunların başlıcaları şunlardır:

1.Öğrenciler girecekleri üniversiteye taban oluşturacak alandaki dersleri seçmek yerine, kolay dersleri seçerek kredi tamamlama yoluna gitmişler, bu yüzden de branşlaşmada arzu edilen hedefe varılamamıştır.

2.Çoğu öğrenci tarafından zorunlu dersler iyi öğrenilmeden bir sonraki dönemlere geçilmiştir. Çünkü, bir öğrenci aldığı zorunlu dersten iki defa başarısız olmuşsa onu da değiştirebilmektedir.

3.Bu sistemde sınıfta kalma sözkonusu olmayıp, öğrenci ancak dersten kalabilmektedir. Sınıfta kalma endişesinin olmaması ise öğrencileri tembelliğe itmektedir.

4.Kredili sistemin ihtiyacı olan (özellikle Jeoloji, Bilgisayar, Astronomi ve Uzay Bilimleri, Ekonomi, İşletme, İstatistik, Araştırma Teknikleri, Bilim ve Teknoloji, Halkbilim, Hukuk Bilgisi...vb. seçmeli dersleri okutacak) branş öğretmenleri ile bunların ders yapacağı sınıf ve kullanacakları malzeme konusunda büyük sıkıntılar yaşanmıştır.

5.Öğretim saatleri arasındaki boş ders sayısının fazla olması okullarda disiplini bozmuştur. Medyanın öğrenci taraftarı görünerek idareci ve öğretmenlerin okullardaki otoritesini yoketme çabalarıyla birlikte, özellikle büyük şehirlerimizdeki liselerde öğrenci kavgaları başlamış, çete sayısı artmış, cinayete kadar varan olaylar yaşanmıştır. Zaten yeterince okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerimiz, bu ders aralarındaki boş zamanlarında kütüphane yerine kahvehane vb. yerlere giderek eğitimle başdaşmayan kötü alışkanlıklar kazanmaya başlamışlardır.

Sonuç olarak denebilir ki; Daha önceki sistemlere nazaran birçok yeniliği ve gelişmeyi beraberinde getiren *ders geçme ve kredi sistemi* bugüne kadar denenen sistemler içinde en iyilerinden birisi olmasına rağmen; yeterli altyapıdan mahrum olarak başlanması ve iyi uygulanamaması yüzünden, karşı fikir ve görüşler artmış ve nihayet sistemin kademeli olarak kaldırılması gündeme gelmiştir.

LİSELERİMİZDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİ

a) Coğrafya öğretiminin amaçları:

Coğrafya; "*insanın dünyası olarak yeryüzünün bir yerden diğerine değişen karakterini tasvir etmeye ve açıklamaya çalışan bir bilim dalı*"dır. Coğrafyanın konusu ise, "*(en basit ifade ile) yeryüzünde veya onun belli bir bölümünde cereyan eden fiziki ve beşeri olaylar*"dır. Bu genel tanımlar yanında mesele daha özel

olarak ele alındığında, liselerimizdeki coğrafya öğretimi programların başlıca amacı; öğrencilere ülkemizi ve dünyayı daha iyi tanıtarak köklü bir vatan, millet ve insanlık sevgisi kazandırmak, memleketimizin kalkınması konusunda sorumluluk alma duygusunu geliştirmek, tabiatı sevdirmek, kaynakların sınırlı olduğunu, bu yüzden de israftan kaçınılması gerektiği vb. hususları kavratmaktır. Yine bu programlarla; diğer dünya devletlerini ülkemizi ilgilendirdiği yönleriyle tanıtmak, memleketimizin ekonomik potansiyelini ve dünya ekonomisindeki yerini kavratarak, bu sayede öğrencileri, ülkemizin ve milletimizin sorunları üzerine eğilen, bunların ülke ve millet yararına çözümüne içtenlikle katılan bireyler olarak yetiştirme amaçlanmaktadır.

b)Coğrafya öğretim programlarındaki değişiklikler:

Bir bütün olarak düşünüldüğünde henüz, ortaöğretim için hazırlanmış ders geçme ve kredi sistemini de içine alan detaylı bir coğrafya öğretim programı yoktur. Ancak, her yeni hazırlanan program bu alandaki birkaç eksikliği daha gidermektedir. Bugüne kadar liselerimizdeki coğrafya öğretim programlarında farklı yaklaşımlar üzerinde durulmuş, birbirinden kısmen farklı çok sayıda program uygulanmıştır.

Liselerimizde uygulanan coğrafya öğretim programlarımızda, bazı değişiklikler hariç, uzun yıllar, genel olarak 1941'deki 1.Türk Coğrafya Kurumu Kongresi Program Komitesi tarafından hazırlanan programın içeriğine bağlı kalınmıştır. Yaklaşık 1970 yılına kadar uygulama esasları korunan bu programda, *haftada ikişer saat coğrafya dersi okutulması* öngörülmüştü (Doğanay,1989:14).

1973'te uygulamaya konulan başka bir program ile, coğrafya dersleri 1.sınıfa toplanmış, bundan da coğrafya öğretimi olumsuz yönde etkilenmiştir. 1980'den sonra ise öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ile coğrafya dersleri liselerin bütün sınıflarına tekrar dağıtılmıştır.

1987-1988 Öğretim yılında uygulamaya konulan yeni müfredat programı ile de liselerde coğrafya dersleri önemli ölçüde azaltılmıştır. Bu yeni değişiklikle coğrafya dersleri meslek liselerinden tamamen kaldırılmış[2], fen bölümlerinde ise seçmeli hale getirilmiş, sadece genel liselerin 1.sınıfları ile bunların edebiyat kollarının 2. ve 3. sınıflarında okutulmaya başlanmıştır (*Tablo-1*).

---

[2] 19 Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Coğrafya Öğretmenliği Bölümü'nde meslek lisesi çıkışlı olup daha önce hiç coğrafya dersi görmemiş öğrencilerin bulunması bu alandaki çarpıklığın en büyük göstergesidir.

Tablo-1: 1987-1988 Öğretim yılından itibaren liselerde uygulanan coğrafya öğretim programlarının sınıflara göre dağılımı

Ders	Sınıf	Bölüm	Haftalık Ders Saati
Coğrafya 1	1	-	2
Coğrafya 2	2	Sosyal Bil. ve Ed.	2
Coğrafya 3	3	Sosyal Bil. ve Ed.	3

(Kaynak: Doğanay, 1989)

Nihayet bu tablo 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni program ile değişikliğe uğramış, ders saatleri sayısı konular ve dağılımı yönünden önemli ölçüde değiştirilmiştir.

DERS GEÇME VE KREDİ SİSTEMİNDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİ

Ders geçme ve kredi sistemi içersinde okutulan coğrafya derslerini *zorunlu ortak dersler* ve *seçmeli dersler* olarak iki grupta toplamak mümkündür. Bu derslerin dağılımı da genel liselerde, meslek liselerinde, fen liselerinde ve özel liselerde farklılık arzetmektedir. Bunlardan, genel liseler ile anadolu liselerinde zorunlu ortak coğrafya dersleri Coğrafya-1 ve Coğrafya-2'den meydana gelmektedir (*Tablo-2*).

Tablo-2: Ders geçme ve kredi sistemine göre genel liseler ve Anadolu liselerinde coğrafya derslerinin dağılımı

	Ders	Alanı	Haftalık Ders Saati
Zorunlu Ortak Ders	Coğrafya 1	-	2
	Coğrafya 2	-	2
Seçmeli Ders	T. Coğrafyası 1	Sosyal Bil. Yabancı Dil	6
	T. Beşeri ve Ek. Coğ. 2	Sosyal Bil. Yabancı Dil	4
	T. Beşeri ve Ek. Coğ. 2	Sosyal Bil. Yabancı Dil	4
	Ülkeler Coğ.	Sosyal Bil. Yabancı Dil	6

(MEB Tebl. Dergisi, Sayı: 2390)

Öğrenciler bu zorunlu ortak dersleri herhangi bir dönemde mutlaka almak mecburiyetindedirler. Coğrafya-1 dersinde genel fizikî coğrafya konuları ele alınmakta, iç kuvvetlerle ilgili bilgiler yanında Türkiye ile ilgili konular da ünite sonlarına eklenmiş bulunmaktadır. Coğrafya-2 dersinde ise giriş kısmında Türkiye'nin dünya üzerindeki yeri ve önemi, coğrafî bölge, bölüm, yöre kavramları, coğrafî bölgeleri oluşturan faktörler ve Türkiye'nin idarî bölümleri gibi konulardan sonra Türkiye'nin coğrafî bölgeleri ve bölümlerinin genel özellikleri üzerinde durulmaktadır.

Seçmeli derslerden olan Türkiye Coğrafyası-1 dersinde ülkemizin fizikî özellikleri; Türkiye'nin Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası dersinde de ülkemizin nüfus ve yerleşme özellikleri üzerinde durulmakta, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik

Coğrafyası-2 dersinde de ekonomik coğrafya özelliklerimiz ele alınmaktadır. Ülkeler Coğrafyası dersinde ise komşularımız ve Ortadoğu ülkelerinden başlanarak dünyanın başlıca ülkeleri tanıtılmaktadır.

Meslek liselerindeki coğrafya derslerinin dağılımında ise belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır (*Tablo-3*).

Tablo-3: Bazı meslek liselerimizde ders geçme ve kredi sistemine göre coğrafya derslerinin dağılımı

	Ortak Ders	Seçmeli Ders	Haftalık Ders Saati
Endüstri Meslek, Anadolu Teknik, Anadolu Meslek, Anadolu Kız Meslek Lisesi	Coğrafya 1	-	2
	Coğrafya 2	-	2
Ticaret Meslek, İmam-Hatip Anadolu İmam-Hatip Anadolu Otelcilik ve Turizm Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi vb.	Coğrafya 1	-	2
	Coğrafya 2	-	2
		Türkiye Coğrafyası 1	6
		T. Beşeri ve Ek. Coğ. 1	4
		T. Beşeri ve Ek. Coğ. 2	4
		Ülkeler Coğrafyası 1	6

(MEB Tebl. Dergisi, Sayı:2367)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, bazı meslek liselerinde sadece ortak coğrafya dersleri yer alırken, bazılarında da hem ortak, hem de seçmeli dersler yer almaktadır. Fen liselerinde ise ortak coğrafya dersleri diğer liselerimizle aynıdır. Fakat bu liselerimizde de seçmeli ders olarak sadece ikişer kredilik, iki dönem halinde Türkiye Coğrafyası dersi okutulmaktadır (*Tablo-4*).

Tablo-4:Fen liselerinde coğrafya derslerinin dağılımı

	Ders	Haftalık Ders Saati
Ortak Dersler	Coğrafya 1	2
	Coğrafya 2	2
Seçmeli Dersler	Türkiye Coğrafyası 1	2
	Türkiye Coğrafyası 2	2

(MEB Tebl. Dergisi, Sayı:2368)

Coğrafya derslerinin dağılımı özel liselerde de farklılık göstermektdir (Tablo-5).

Tablo-5: Bazı özel liselerde (Üsküdar Amerikan Lisesi, İtalyan Lisesi vb.) coğrafya derslerinin dağılımı

	Ders	Haftalık Ders Saati
Ortak Dersler	Coğrafya 1	2
	Coğrafya 2	2
Seçmeli Dersler	Türkiye Coğrafyası 1	2
	Türkiye Coğrafyası 2	4

(MEB Tebl. Dergisi, Sayı:2369)

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, liselerimizde coğrafya derslerinin dağılımı konusunda en dikkat çekici özellik ders dağılımındaki dengesizliktir. Bazı liselerimizde Türkiye Coğrafyası ile ilgili hiç ders okutulmamaktadır. Oysa, Türkiye Coğrafyası dersleri her lisede en az iki dönem okutulmalı, ülkemiz çeşitli yönleri ile öğrencilerimize tanıtılmalıdır. Gençler ülkemizi daha iyi tanıdıkça onlarda vatan sevgisi pekişecek, ülkemizin kalkınması ve güçlenmesi için sorumluluk alma hisleri artacaktır. Yine, coğrafi şartlardan kaynaklanan bölgesel farklılıkların nedenleri üzerinde durularak bilgisizlikten kaynaklanan çatışma nedenleri büyük ölçüde ortadan kaldırılabilecektir.

DERS GEÇME VE KREDİ SİSTEMİNDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ BAŞLICA SORUNLAR

a)Kredili sistemin yapısından kaynaklanan sorunlar:

Bu konuda dikkati çeken ilk husus, verilen coğrafya derslerinin dağılımı ve toplam saatlerdeki dengesizliklerdir. Çoğu lisemizde (meslek liseleri dahil) sadece toplam dört saatlik coğrafya dersi zorunludur. Bu dersler de dönemlik oldukları için iki dönem halinde ve ikişer saatlik dersler olarak okutulmaktadır. Zorunlu ders sayısı ve toplam saat son derece azdır. Kaldı ki, klâsik sistemde lise birinci sınıflarda bir yıl boyunca ve haftada iki saat okutulan Coğrafya-1 dersi, kredili sistemde, yaklaşık aynı müfredatla ve bir dönem olarak ikişer saat okutulmaktadır. Konular için bu ders saati sayısı az olduğundan, çoğu zaman ya konular bitirilememekte, ya da bazı konular bu nedenle öğretmenler tarafından özetlenerek verilmektedir. Ayrıca, öğretmen yetersizliği, ders çakışması vb. sebepler yüzünden de normal saatleri içersinde okutulamayan coğrafya dersleri akşam geç saatlerde verilmekte, diğer derslerde olduğu gibi, bu yüzden, öğrenci başarısı ve öğretmen verimi düşmektedir.

b)Öğretim programı ile ilgili sorunlar:

Ders geçme ve kredi sistemine yönelik olarak; Coğrafya öğretiminin genel ve özel amaçlarını, öğretim tekniklerini, metodlarını, kaynak eserlerini ve diğer araç-gereçleri, zümre ve günlük-yıllık plân esaslarını... vb. içine alan ayrıntılı bir coğrafya öğretim programı bulunmamaktadır.

c)Öğretmenle ilgili sorunlar:

Yeni sisteme geçeli dört yıl gibi nisbeten uzun bir süre geçmesine rağmen, halen liselerimizde çalışan öğretmenler bu yeni sistemle ilgili meslekî kurslara tâbi tutulmamışlardır. Coğrafya öğretmenleri ayrıca, özellikle haftada altı saatlik (T.Fiziki Coğrafyası ağırlıklı) Türkiye Coğrafyası 1, dörder saatlik Türkiye'nin Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası 1-2 ve altı saatlik Ülkeler Coğrafyası derslerinde (ders kitaplarındaki konuların sınırlı tutulması ve yeterli yardımcı kaynaklara da sahip olmadıkları için) büyük zorluk çekmektedirler.

d) Ders kitapları ile ilgili sorunlar:

Piyasalarda *ders geçme ve kredi sistemi* ile ilgili müthiş bir kitap enflasyonu yaşanmaktadır. Bu kitapların bir kısmı üniversite öğretim üyelerince, diğer önemli bir kısmı da dershane sahiplerince hazırlanmış ve yayınlanmıştır. Özellikle dershane öğretmenleri tarafından yazılan kitaplarda (ayrı bir makale konusu oluşturacak kadar) önemli bazı eksiklik ve hatalar tesbit edilmiştir[3]. Metod yanlışlıkları ve konu sıralarının karışık olması yanında, önemli bilgiler genellikle yüzeysel olarak ele alınmış ve dünyadaki son gelişmelere gerektiği ölçüde yer verilmemiştir. Harita, şekil, tablo ve grafiklerin büyük kısmı gelişigüzel ve düzensiz olarak hazırlanmıştır.

Orta öğretim için yazılmış coğrafya ders kitaplarıyla ilgili olarak özetle şunlar söylenebilir;

1.İyi bir mizanpajdan yoksundurlar.

2.Fotoğrafların bir kısmı rastgele konulmuş olup, bazıları da bir anlam taşımamaktadır.

3.Baskılarının kaliteli olmaması nedeniyle fotoğraf, şekil ve haritalar kaymış, bunlardan faydalanma imkânı azalmıştır.

4.Kitap yazan kişilerin önemli bir kısmı akademisyen olmayıp, ilmî altyapıya sahip değillerdir. Bundan dolayı da, kitaplarında ele aldıkları konuların bir kısmı yalan, yanlış veya çağdaş bilimsel verilerden yoksundur. Bu kişilerin, bugüne kadar herhangi bir coğrafya dergisinde ne bir araştırmaları, ne de bir makalelerinin yayınlanmamış olması, hemen hiçbir coğrafya kongresine bildirili veya bildirisiz katılmamış olmaları dikkat çekicidir.

5.Bu kitapların bazılarında ise Talim ve Terbiye Kurulu'nca istenen sayfa sayısını doldurmak için programda olmadığı halde deneme testlerine yer verilmiş, gereksiz fotoğraf ve grafikler ilave edilmiştir (Atalay,1995).

---

[3] Prof.Dr.İbrahim Atalay tarafından yapılan bir çalışmada, Coğrafyacı olmadığı halde Coğrafya kitabı yazan, para kazanmak dışında başka bir gayesi olmayan bazı dershane sahiplerinin hazırladıkları kitaplardaki yanlışlık ve eksiklikler ayrıntıları ile belirtilmiştir. Buna göre;

a) Celal Aydın tarafından yazılan kitaplardan (Doğan Yayıncılık'a ait) Coğrafya 1'de 45, Coğrafya 2'de 41, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası 2'de 10, Türkiye Coğrafyası (Fiziki) 1' de 113 civarında eksik ya da hatalı bilgi tesbit edilmiştir.

b) Nurşen Arslan tarafından hazırlanan (Serhat Yayıncılık'a ait) Coğrafya 1 kitabında bulunan hatalı veya eksik bilgi sayısı da 55 civarındadır.

c) Yusuf Erdoğdu tarafından hazırlanan (Koza Yayıncılık'a ait) Coğrafya 2 kitabında ise yaklaşık 34 yerde hatalı ya da eksik bilgi verilmiştir (Atalay,1995).

d) Zübeyde Yalçın tarafından hazırlanan Beşeri ve Ekonomik Coğrafya 1 kitabında da önemli bazı hataların yanında özellikle haritalar karmaşık ve verilmek istenen bilgiyi göstermekten uzaktır.

Üniversitelerde görev yapan coğrafya öğretim üyeleri dışında kalan kişiler tarafından yazılan kitapların hemen hepsinde yukarıdaki örneklerde verilen hatalar vardır ve bunlar maalesef okullarımızın büyük kısmında ders kitabı olarak okutulmaya devam etmektedir.

e) Ders araç-gereçleriyle ilgili problemler:

Coğrafya öğretiminde yardımcı araç ve gerecin büyük önemi vardır. Böyle olmakla beraber; kaynak kitap, harita, atlas, küre, tepegöz, slayt makinası, vb. araçlar ile bunların rahatlıkla kullanılabildiği sınıflar veya salonlar ya yeterli değildir, ya da mevcutlarından gerektiği şekilde yararlanılamamaktadır.

SONUÇ

Eğitim sistemimiz içersinde birçok eksikliği gidereceği ve yaşanan olumsuzlukları düzeltebileceği inancıyla *ders geçme ve kredi sistemi*ne geçilmiştir. Fakat, okul idarecilerinin uygulama hakkında uzun süre yeterli bir bilgiye sahip olamamaları, seçmeli dersler konusunda farklı tutumların izlenmesi, derslerle ilgili kaynak ve programların yapılmamış olması vb. sebepler yanında, yeterli altyapı oluşturulmadan ve kamuoyu yeterince aydınlatılmadan bu sisteme geçilmesi yüzünden arzu edilen hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır.

Bugüne kadar denenen sistemler içersinde (bizce) en iyilerinden birisi olan *ders geçme ve kredi sistemi* ile ilgili yukarıda sayılan eksiklikler şu anda uygulamanın devam ettiği okul ve sınıflar için en kısa sürede giderilmelidir. Her ne kadar lise 1. sınıflardan itibaren yeni sisteme geçilmişse de, hâlâ eski sistemle öğrenimlerini devam ettiren ve aldıkları bilgilerle üniversite sınavlarına hazırlanan yüzbinlerce genç vardır.

Ders saatleri yanında, ders çeşitleri de arttırılarak kredili sistemde coğrafyaya daha fazla önem verilmiştir. Fakat eski sisteme dönüş kararı ile birlikte, liselerimizde coğrafya lehine olan bu durum ortadan kaldırılmakta, tekrar haftada 2 saate düşürülmektedir. Böylece bir bakıma coğrafyamız ile birlikte ülkemizin karşı karşıya olduğu mekânsal sorunlar ve onların çözüm yolları ile Türkiye'de bugün anarşi ve terörün başlıca sebebi olarak gösterilen bölgesel farklılıkların gerçek nedenlerininin yeni nesillere aktarılmasının da önüne geçilmiş olmaktadır.

ÖNERİLER

Liselerimizde uygulanan *ders geçme ve kredi sistemi*nin zaman içinde aksamasından doğal olarak coğrafya da etkilenmiştir. Coğrafya öğretimindeki aksaklıkların giderilebilmesi için alınabilecek tedbirleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1.*Ders geçme ve kredi sistemi*nin uygulanmaya devam edeceği liselerimizde Coğrafya 1 ve Coğrafya 2 derslerinin yanında Türkiye Coğrafyası dersleri de ortak ders olarak okutulmalıdır. Bu önerimiz meslek liseleri için de

geçerlidir. Ayrıca, Coğrafya 1 dersi için tanınan iki saatlik kredi, konular yetişmediği için, en az 3'e çıkarılmalıdır.

2.Ders kitaplarındaki eksiklikler ve hatalar, kitaplar yeniden basılmadan giderilmeli, dünyadaki son siyasî gelişmelere özellikle yer verilmelidir. Aksi takdirde medyadan günlük olarak yayınlanan değişiklikleri derslerinde göremeyen öğrenciler için kitaplar 'gerçekleri yansıtmayan, demode bilgilerle dolu unsurlar' olmaktan öte bir anlam taşımayacaklar ve güvenilirliklerini yitireceklerdir.

3.Özellikle Türkiye Coğrafyası 1, Türkiye'nin Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası 1-2, Ülkeler Coğrafyası 1 derslerini destekleyecek kaynaklara büyük ihtiyaç vardır. Bu sıkıntının giderilebilmesi için üniversitelerle irtibat kurulmalı, üniversite öğretim üyelerince yayınlanan kitap ve dergiler (Kültür Bakanlığı'nın kütüphaneler için yaptığı gibi) Milli Eğitim Bakanlığınca satın alınarak okullara gönderilmelidir. Ayrıca, Bakanlığın sağlayacağı finansmanla çıkartılacak bir *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*'ne tüm okullar abone yapılarak doğrudan ve süratli bir bilgi akışı sağlanabilir. Ör. Atatürk Yüksek Kurumu'nun 3 sayı çıkartarak yayınına ara verdiği *Coğrafya Araştırmaları* dergisini MEB devam ettirebilir.

4.Üniversitelerimizin Coğrafya bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri dışında kalan, özellikle de coğrafya ile ilgisi olmayan kişilerin yazdığı kitaplara itibar edilmemelidir. Çünkü bu kişilerin yazdıkları kitaplar coğrafya bilgisi vermekten ziyade para kazanmak amacına yönelik olup, ülkemiz gerçeklerini yansıtmaktan uzaktır. Ord. Prof. Dr. Ali Tanoğlu hocamızın şu sözü unutulmamalıdır; "*Coğrafyalarını bilmeyenler, ülkelerinin nelere muktedir olduğunu veya olmadığını bilemezler*". Coğrafya öğretimi ciddi bir iştir ve buna yardımcı olacak kitapların yazımı ve yayımı da o derece ciddiyetle ele alınması gereken bir husustur. Ülkemizi karış karış gezen, sorunlarını yerinde tesbit eden ve onların çözümü için çareler arayan, vardığı sonuçları kitap ve makale olarak yayınlayan, sempozyumlara katılan ve bildiriler sunan, konusu ile ilgili olarak dünyadaki yayınları takip eden ve bunlardan faydalanan üniversite öğretim üyelerinin yazdıkları ve yayınladıkları kitaplarla, dünyadan habersiz, para kazanmaktan başka amacı olmayan ve yazdıkları kitaplardaki bilgileri de üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin eserlerinden çalan kişilerin yazdıkları kitaplar arasında elbette ki bir fark olacaktır. Gerek MEB, gerekse Talim ve Terbiye Kurulu orta öğretim kurumları için kitap seçerken ve tavsiye ederken bu hususlar üzerinde dikkatle durmalı ve seçimini ona göre yapmalıdır.

5.Üniversitelerin eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki koordinasyon arttırılmalı, arz talep dengesi gözönünde tutulmalıdır. Çünkü bu fakültelerden mezun olan öğrencilerin büyük kısmı liselerimizde görev yapmaktadır. *Ders geçme ve kredi sistemi* çok sayıda coğrafya öğretmenine

ihtiyaç duyurduğundan eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenciler rahatlıkla iş bulurken, yeni geçilen sistemde coğrafya derslerinin azaltılması ile coğrafya öğretmenine de ihtiyaç azalacak ve bu durum yeni mezunlar için büyük bir sıkıntı yaratacaktır. Tüm bu hususlar da gözönünde bulundurulmalıdır.

6.Başta MEB olmak üzere Devletimiz eğitim sistemi ile bu kadar sık oynamamalı, sık sık sistem değiştirmekten özellikle kaçınmalıdır. Bir sistem içinde aksayan yönlerin giderilmesi başka şey, sistemin tümden değiştirilmesi daha başka bir şeydir. Bu tür uygulamalar sadece eğitim sistemimizi allak bullak etmekle kalmamakta, gerek öğrencilere gerekse velilere çok pahalıya mâloimaktadır. Eğitim sistemi üzerindeki tartışmalara bir an önce son verilmelidir.

7.Eğitim sistemimizin istikrara kavuşturulması yanında, kitapların da sık sık değiştirilmesinden vazgeçilmeli, müfredata konulan bir kitap en az 5 yıl süreyle kullanılabilmelidir. Ülkemizin içinde bulunduğu ekonomik darboğaz ve halkın alım gücü dikkate alındığında, özellikle kitap konusundaki israf çok büyük olup, bundan şiddetle kaçınılmalıdır.

BİBLİYOGRAFYA

ARDEL, A.(1966) "Coğrafya Nedir ve Nasıl Öğretilmelidir", **Türk Kültürü, Sayı:40**, Ankara, Sf.373-376.

ATALAY, İ.(1995) (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun Kabul Ettiği Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Yazılmış) **Bazı Lise Coğrafya Ders Kitapları Hakkında Düşünceler**, (Özel Yayın), İzmir.

DOĞANAY, H.(1982) "Okullarımızda Coğrafya Öğretimi", **Milli Eğitim ve Kültür Dergisi, Sayı:16**, Ankara.

--------- (1983) "Okullarımızda Coğrafya Öğretiminin Temel Meseleleri", **Milli Eğitim ve Kültür Dergisi, Sayı:19**, Ankara.

--------- (1989) "Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programı", **AKDTYK Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı:1**, Ankara, Sf.7-24.

--------- (1992) **Coğrafya'ya Giriş**, Atatürk Ünv.Yay.No:726, Erzurum.

--------- 1993) **Coğrafya'da Metodoloji**, MEB Yay., İstanbul.

DÖNMEZ, Y.(1964) "Coğrafya Öğretimi", **Türk Kültürü, Sayı:18**, Ankara, Sf.94-95.

GÜNGÖRDÜ, E.(?) **Coğrafya Öğretiminde Metod, İlkeler ve Sorunlar**, Etüd Eğitim Yay., Ankara.

MEB YAY.D.BŞK. (1992) **Tebliğler Dergisi, Cilt:55, Sayı:2367**, Ankara.

--------- (1992) **Tebliğler Dergisi, Cilt:55, Sayı:2368**, Ankara.

--------- (1992) **Tebliğler Dergisi, Cilt:55, Sayı:2369**, Ankara.

--------- (1992) **Tebliğler Dergisi, Cilt:55, Sayı:2370**, Ankara.

--------- (1992) **Tebliğler Dergisi, Cilt:55, Sayı;2372**, Ankara.

--------- (1993) **Tebliğler Dergisi, Cilt:56, Sayı:2390**, Ankara.

--------- (1993) **Tebliğler Dergisi, Cilt:56, Sayı:2396**, Ankara.

NİŞANCI, A.(1980) "Okullarımızda Coğrafyanın Önemi Hakkında Bazı Düşünceler", **Atatürk Ünv.Fen-Edebiyat Fak.Dergisi, Sayı:12**, Erzurum, Sf.343-350.

SAKAOĞLU, N.(1992) **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İletişim Yay., İst.

TANOĞLU, A.(1964) "Coğrafya Nedir", **İ.Ü.Coğrafya Enstitüsü Dergisi, Sayı:14**, İstanbul, Sf.3-14.

MAARİF SALNAMELERİNE GÖRE CANİK SANCAĞI'NDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM KURUMLARI

M. Emin YOLALICI*

I-OSMANLI DEVLETİ'NDE XIX. YÜZYILA KADAR EĞİTİM

Osmanlı Devleti XV. ve XVI. yüzyıllarda hem askeri yönden, hem ekonomik yönden, hem de diğer sahalarda Avrupa devletlerinden ve çağdaş İslâm devletlerinden daha güçlü bir durumda idi.

Yine bu dönemlerde Batı'daki yeni teknikleri Osmanlılar fazla bir zaman aralığı olmaksızın takip edebiliyorlardı. Özellikle gerek devlet olarak, gerek halk olarak ihtiyaç duyulan harp teknolojisi, madencilik, coğrafya ve haritacılık, tıp gibi konularda bu takip daha kuvvetle görülmektedir.

Osmanlı Devleti, Avrupa ile temasını XV. ve XVI. yüzyıllarda sürekli tutmuştur. Bu sayede Batı tekniğinin ihtiyaç duyulanlarını almada zorluk çekmemiştir. Yine ihtiyacı olan uzman, teknisyen, mühendisleri Avrupa'dan getirtmiş, bunlar sayesinde yerli elemanları yetiştirerek ülkenin her tarafına yaymıştır. Bu temas sonucunda Batı teknolojisi daha da geliştirilmiş, böylece Avrupa'ya ayak uydurmayı başarmıştır[1].

Ancak Osmanlı Devleti'nde siyasî, askerî, ekonomik, ticarî, eğitim, vb. alanlarda gerileme başladıktan sonra Avrupa'ya karşı üstünlüğü sona ermiştir. Osmanlılar bundan sonra da Batı ile temaslarını devam ettirmişlerdir. Nitekim bu amaçla Batı'dan tercümeler yapılmış, Avrupa'ya giden Osmanlı elçileri Sefaretnâmeler hazırlamışlar, XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Mühendishâneler açılmıştır.

Osmanlılar özellikle XVIII. yüzyıldan itibaren Batı teknolojisinden faydalanma gereğini duymuşlardır. Ancak Batı bilimi ve teknolojisini bir bütün olarak ele almamışlar, araştırma ve deneye dayalı bir bilim anlayışı ve zihniyetini oluşturma yönüne gitmemişlerdir. Sadece pratik ihtiyaçları karşılama yönünde Batı'dan faydalanmışlardır[2].Bu sebeple bu teşebbüsler ise, Osmanlı Devleti'ni istenilen başarılı noktaya ulaştıramamıştır.

Osmanlılarda medrese denilen ve ilköğretimden yüksek öğretime kadar her dereceden tahsil veren eğitim sistemi de, XVII. yüzyıla kadar ülkenin ihtiyaçlarına cevap veriyordu. Bu okullardan kadı, din adamı, müderris, nâib ve tıb, astronomi, matematik, hadis, tefsir dalında bilginler

---

* (Yrd.Doç.Dr.) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

[1]Bu tür uygulamalara örnek olarak top ve ateşli silahları verebiliriz. Avrupa'dan alınan top ve diğer ateşli silahlar, Fatih, Yavuz ve Kanuni dönemlerinde geliştirilmiş ve Avrupa silahlarından daha üstün silahlar yapılmıştır.

[2]Ekmeleddin İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı", 150. Yılında Tanzimat, T.T.K. Yay., Ankara, 1992, s.338.

yetişiyordu. Ancak XVII. yüzyıldan itibaren diğer kurumlar gibi medreseler de bozulmaya başladı. Bünyesinden zamanla aklî bilimleri çıkardı, sadece ezberciliğe dayalı ve skolastik yapıda olan dinî bilimlere yer verdi, böylece de yeni değerler kazanmak yerine, eski değerlerini de kaybetti.

Osmanlılarda medresenin yanında diğer bir eğitim kurumu da Enderun idi. Bu okul sadece devlet adamı yetiştirmeye yönelik idi. Ayrıca devşirilen Hristiyan çocukları burada okutuluyordu. Sonraları devşirme usûlü kaldırılınca müslim çocukları bu okula alınmaya başladı. Enderun Mektebi de zamanla gerilemiş ve medreseler gibi kapalı bir duruma gelmiştir.

Yine imparatorluğun kuruluş döneminden beri var olan Mahalle Mektepleri de denilen Sıbyan Mektepleri de çocuklara sadece okuma yazma ile Kur'an ve din bilimlerini öğreten bir kurum olarak faaliyetini sürdürüyordu.

İşte bu tür okullar kuruluş ve yükseliş dönemlerinde hem süreklilik, hem de yenileşme açısından görevlerini yerine getirmişler, ancak XVII. yüzyıldan itibaren skolastik bir yapıya bürünmüşlerdir. Kendilerinin dışındaki dünyaya gözlerini kapamışlar, toplumda yenileşmeyi temin edecek esas görevlerini yapamamışlardır[3].

II-XIX. YÜZYILDA EĞİTİMDE YENİLİKLER

Gözlem, araştırma, deney, tenkid gibi kavramlara yer vermeyen Osmanlı medreseleri, çağın ihtiyaçlarına göre eğitim ve öğretim veremiyorlardı. Avrupa'da bilimde, teknikte, eğitimde büyük yenilik hareketleri olurken, Osmanlı medreselerinde böyle bir yenilik hareketi görünmüyordu. Bilâkis medreseliler, padişah ve devlet adamlarının yapmak istedikleri yenilik hareketlerini engellemek için ellerinden gelen gayreti gösteriyorlardı.

Osmanlı Devleti'nin Avrupa karşısında gerilediğini fark eden devlet adamları XVIII. yüzyıl başından itibaren bazı yenilik hareketlerine girişmek zorunda kaldılar. Özellikle bilimin yayılmasını kolaylaştıracak olan matbaanın 1727 yılında açılması ile Batılalışma yolunda ilk adım atıldı. Ancak XVIII. yüzyılda devlet adamları geriliği genellikle askeri alanda gördüler ve bu sebeple de bu yüzyılda açılan okullar da askerî nitelikli oldu. Nitekim 1734'de Hendesehâne, 1773'de Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun, 1796'da da Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun gibi askerî çağdaş okullar açıldı.

XIX. yüzyılda ise genel olarak maarifte daha köklü, daha çağdaş, daha sürekli yenilikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin başlangıcı II. Mahmud'la başlar. Padişah II.Mahmud, özellikle 1826'da Yeniçeri Ocağı'nı kaldırdıktan

---

[3]Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), M.E.B.Yay., İstanbul, 1991, s.234.

sonra, 1827'de Tıbbiye'yi, 1834'de de Harbiye'yi açmıştır. Daha sonra rüşdiyeye eş değerde olan iki meslek okulunu hizmete sokmuştur. Sıbyan Mekteplerini ıslâh etme yönünde çabalar sarfetmiş, herkesin çocuklarını ilk mekteplere göndermesi için gayret göstermiştir.

II. Mahmud, maarif alanında yeniliğin lüzumuna inanmıştı. Medreselilerin tepkisine rağmen, Batı teknik, bilim ve düşüncesinin ülkeye girmesine inanmış ve bu yolda çabalarını devam ettirmiştir.

Özellikle Tanzimat'tan sonra ise modernleştirmede eğitim ön planda tutulmuştur. Bu amaçla ilk olarak "Meclis-i Maarif-i Umûmiye", sonra da "Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti" kurulmuştur[4].1847 açılmaya başlayan rüşdiyelerin sayısı zamanla artmıştır. Muallimîn okulları Türk maarif sistemine 1848 yılında girdi. 1869 yılında yayınlanan "Maarif-i Umûmiye Nizâmnâmesi" ise eğitime daha çağdaş bir yapı vermiştir. Nitekim bundan sonra rüşdiyelerin ve Muallimînlerin sayıları artmış, yüksek öğretime öğrenci yetiştirmek üzere 1873'den sonra İdadîler ve Sultanîler açılmaya başlamış, sıbyan mektepleri zamanla iptidaî denilen çağdaş ilkokullara dönüştürülmüştür. Çeşitli sahalarda memur yetiştirmek amacı ile meslek okulları açılmıştır[5].Ayrıca vilâyetlerde 1864'den itibaren "Vilâyet Maarif Meclisleri" kuruldu ve yine her vilâyette birer "Maarif Müdürü"nden oluşan Vilâyet Millî Eğitim Müdürlükleri tesis edildi. Taşradaki eğitim işlerini malî yönden desteklemek amacı ile "Maarif Sandıkları" kurulmuştur.

Dârülfünûn'un Osmanlı Devleti'nde kurulması ise uzun bir zaman almıştır. Büyük çabalar sonucu, ancak sürekli işleyişi 1900 yılında olmuştur[6].

---

[4]"Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti", 1857 yılında "Maarif-i Umûmiye Nezâreti" ne dönüştürüldü. Bayram Kodaman, Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, T.T.K.Yay.,Ankara,1991,s.16.

[5]Meslek okullarından bazılarının adları şöyledir: Ziraat Mektebi, Orman Mektebi, Telgraf Memurları Mektebi, Maden Mektebi, Ticaret Mektebi, Fenn-i Mimarî Mektebi, Gümrük Darüttalimi, Mekteb-i Fünûn-u Maliye, Nümune Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi, Aşı Memurları Mektebi, Polis Dershânesi, Kız Sanayi Mektebi, Sanat Mektebi, Rüsûmât Memurları Mektebi, Polis Memurları Mektebi, Dişçi Mektebi, Maliye Memurları Mektebi, Kondüktör Mektebi, Belediye Memurları Mektebi, Kadastro Memurları Mektebi, Evkaf Memurları Mektebi, Tabib Muavinliği Mektebi, Demiryolu Memurları Mektebi. Hasan Ali Koçer, aynı eser, s.159 vd.,211 vd.

[6]Dârülfünûn'u kurma girişimi 1845'de başlamıştır. Bunun için bir bina yapımına girişilmiş, bu bina 1846'da yapılmaya başlanmışsa da ancak 1865'de tamamlanabilmiştir. Hatta bina yapımı için "Dârülfünûn Ebniyesi" adı ile bir vergi çıkarılmıştır. B.A, Cevdet Maliye 2625; BA, Kepeci 5869, s.110. Dârülfünûn'u açma girişimi 1845'de başlamasına rağmen, resmî Dârülfünûn ancak 1862 yılı sonlarında açılabilmiştir. Bu açılan Dârülfünûn da ise sınıf sistemi yerine konferans

Hiç şüphesiz modern nitelikli bu yeni okulların açılması halk üzerinde önemli etkiler yapmıştır. Tanzimat öncesine oranla büyük bir yenilik ve değişikliği ifade eden bu gelişme, sosyal yaşantıyı da olumlu yönde etkilemiş, öğrencilerin giyim-kuşamı, davranış biçimleri geniş kitlelerin ilgi ve takdirini kazanmıştır. Meselâ, çağdaş anlamdaki bu okullardan mezun olanlar, ülke genelinde öğretmenlik yapmaya veya diğer alanlarda çalışmaya başlamışlar, kent halkı, medrese çıkışlı ulemanın yanısıra daha çağdaş bir insan tipi ile karşılaşmış, onlardan yeni şeyler öğrenmeye başlamıştır[7].

III-1869 MAARİF-İ UMUMİYE NİZAMNAMESİ VE GENEL ÖZELLİKLERİ

Osmanlılarda bir taraftan çağdaş anlamda açılan okulların artması, diğer taraftan da yabancı devletletlerin, Hristiyanlara tanınan haklar konusunda (eğitim de dahil) baskıları, eğitim ve öğretim işlerinin yeniden düzenlenmesini, maarif teşkilâtında köklü bir islâhat yapılmasını zorunlu kılmıştır. İşte bu amaçla 1869 yılında "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi" yayınlanmıştır.

---

sistemi uygulanmış ve bu sistem Mart 1865'de son bulmuştur. Tamamlanan Dârülfünûn binası ise önce Maliye, sonra Evkâf ve Şer'iyye Nezâretlerine, 1877 ve 1909 Meşrutiyet dönemlerinde de Meclis-i Mebusan'a tahsis edilmiştir.

İki yıla yakın süren ilk Dârülfünûn açma teşebbüsü, 1869 Nizâmnâmesi'nden sonra yeniden gündeme gelmiştir. Hatta bu nizâmnâme de 51 madde ile en fazla Dârülfünûn'u ilgilendiren hükümler yer almıştır. Nitekim 1870 yılında Dârülfünûn yeniden açılmıştır. Dârülfünûn kütüphanesine, 3500 frank ödenerek Paris'ten kitaplar getirtilmiştir. Nizâmnâmede üç fakülteden oluşması öngörülen Dârülfünûn, maalesef açılırken fakülte düşünülmeksizin, bütün talebelerin aynı dersleri görmesi esası getirilmiştir. Ancak zaten bu ikinci teşebbüs de başarısız olmuş ve 1870'de açılan Dârülfünûn 1873'de kapanmıştır. Bu ikinci teşebbüs osnunda Dârülfünûn'dan talebe mezun olup olmadığı da bilinmemektedir. Ekmeleddin İhsanoğlu, "Tanzimat Dönemi'nde İstanbul'da Dârülfünûn Kurma Teşebbüsleri", 150. Yılında Tanzimat, T.T.K.Yay.,Ankara,1992, s.397-439.

Ancak Osmanlılarda Dârülfünûn dışında Yüksek Öğretim kurumlarının açılışı hem daha öncelere dayanır, hem de sürekli olma özelliklerini taşırlar. Bunlar askerî nitelikli Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun(1773), Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun(1796), Mekteb-i Tıbbiye(1827), Mekteb-i Harbiye(1834) ile sivil nitelikli Mülkiye Mektebi (1877), Hukuk Mektebi(1880), Mülkiye Tıbbiyesi(1879), Sanayi-i Nefise Mektebi(1883), Hendese-i Mülkiye Mektebi(1884), Gülhâne Tababet Tatbikâtı Mektebi ve Seririyatı (1898) adlı yüksek okullardır. Hasan Ali Koçer, aynı eser, s.134 vd.

[7]Musa Çadırcı, Tanzimat Döneminde Anadolu Kentleri'nin Sosyal ve Ekonomik Yapıları, T.T.K.Yay., Ankara, 1991, s.289 vd.

198 maddeden oluşan bu nizamnâmenin getirdiği yenilikler ve örgütlenmeler ana hatları ile şunlardır[8]:

1) Maarif-i Umûmiye Nezâreti: Daha önce kurulmuş olan bu nezâret, daha kapsamlı bir hale getirilmiştir.

2) Meclis-i Kebîr-i Maarif: Bu nizamnâme ile kurulması düşünülen bu meclis iki daireden oluşacaktı. Bunlardan İlmiye Dairesi, mektepler için kitaplar telif ve tercüme ettirmek, Avrupa okulları ile ilişki kurmak ve Türkçe'nin gelişmesini sağlamak görevlerini yürütecekti. İdarî Daire ise mekteplere, Maarif Meclislerine, kütüphâne, müze ve matbaalara nezâret etmek, eğitimle ilgili plân, proje ve programları hazırlamak, eğitim personelinin yükselme ve cezalandırma işlerine bakmakla görevli idi.

3)Vilâyet Maarif Meclisleri: Bu meclisler, Maarif Nezâreti'nin vilâyetlerdeki şubeleri olarak faaliyet göstereceklerdi. Bu meclisin başkanı, yine yeni kurulacak olan Maarif Müdürü olacaktı. Dolayısiyle vilâyetlerde ilk defa olarak bir Maarif Müdürlüğü kuruluyordu.

4)Maarif Sandıkları: Eğitimle ilgili devlet bütçesinden ayrılan ödenek, ayrıca bağışlar, vakıf gelirleri gibi paralar bu sandıklarda toplanıp, harcama buraca yapılacaktı. Bu sandıklar her vilâyet, sancak ve kazalarda kurulacaktı.

5)Okul Çeşitleri: Umûmî okullar, sıbyan mektepleri, rüşdiyeler, idadîler, sultanîler, darülmuallimîn, darülmuallimât ve darülfünûn idi. Hususi okullar ise, müslim ve gayr-ı müslim Osmanlı teb'ası ile ecnebilerin açtıkları özel okullardı.

6)Maaşlar:Muallim-i Evvel'e 800, Muallim-i Sânî'ye 500,Mubassır[9]'a 250, okul hademesine 150 kuruş aylık ödenecekti.

7)Dersler:Her okul kademesi ve sınıflarında hangi derslerin okutulacağı tespit edilmiştir.

8)Okulların nerelerde açılacağı: Her köy ve mahallede bir sıbyan mektebi, 500 haneli yerlerde rüşdiye, 1000 haneli yerlerde idadî, vilâyet merkezlerinde sultânî, İstanbul'da kız ve erkek muallim mektepleri, ayrıca uygun yerlerde kız rüşdiyeleri açılması öngörülüyordu. Sıbyan ve rüşdiyeler müslim ve gayr-ı müslimler için ayrı, yine kızlar için ayrı olacak, diğer okul çeşitleri ise karma olacaktı.

Bu nizamnâme, o sırada Maarif Nâzırı olan Saffet Paşa'nın gayretiyle hazırlanarak yürürlüğe girmiştir. Saffet Paşa, Batı'yı görmüş, oradaki eğitim sistemini incelemiş ve bu sistemi ülkesi olan Türkiye'de uygulamayı düşünmüştür. İşte bu düşünce Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin hazırlanmasını sağlamıştır.

---

[8]Musa Çadırcı, aynı eser,s.287 vd; B.Kodaman, aynı eser, s.22 vd.; H.A.Koçer, aynı eser, s.82 vd.; Mahmud Cevad, Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı, İstanbul, 1338,s.469-509.

[9]Mubassır:Mekteplerde talebenin durumu ile yakından ilgilenen,düzenliği sağlayan kimse, gözetmen. Ferit Develioğlu, Osmanlıca-Türkçe Lûgat, Ankara, 1962, s.789.

Nizamnâmede, sanat okullarının dışında maarifin her konusuna el atılmıştır. Bu nizamnâmenin, Türk maarifini bir bütün olarak ele alması, maarifi belli bir sisteme oturtmak istemesi, eğitimde belli kurallar getirmesi ve kanunlaştırması, en önemlisi de maarifte bu kadar geniş kapsamlı bir adım atılması ve maarifin devletin esas görevleri arasında olduğunun belirtilmesi açısından maarif tarihimiz yönünden önemi büyüktür. Yine bu nizamnâmede eğitimde çağın icaplarını yerine getirme isteği açıkça görülmektedir.

Ancak bu nizamnâmede belirtilen yenilikler, çeşitli sebeplerle istenilen şekilde gerçekleştirilememiştir. Rüşdiyelerin sayısı süratle artmamış, idadîlerin sayısı kısıtlı kalmış, Dârülfünûn ise tam anlamı ile 30 yıl sonra açılabilmiştir.

IV-CANİK SANCAĞI HAKKINDA GENEL BİLGİLER[10]

Samsun ve çevresi Osmanlılarca feth edildikten sonra Canik Sancağı adı altında teşkilâtlandırılmış ve Rum(Sivas) Eyâleti'ne bağlanmıştır.1760 yılında ise Muhassıllığa dönüştürülerek Trabzon Eyâleti'ne dahil edilmiştir.1779'da tekrar Sivas Eyaleti'ne bağlanan Canik Sancağı, Tanzimat sonrası yeniden Trabzon Vilâyeti'ne bağlı bir sancak durumuna getirilmiştir.1848 tarihinde livâ statüsü kazanmıştır.1876'da doğrudan merkeze bağlı bağımsız Mutasarrıflık idarî birimine çevrilen Canik, bu yüzyılın sonlarına doğru yeniden Trabzon Vilâyeti'ne bağlı bir sancak olmuştur.

Canik Sancağı'na bağlı kazaların sayısı tarih içinde zaman zaman değişmiştir. XVI. yüzyılda 7 kazadan oluşan Canik Sancağı, XVIII. yüzyılda 15 kazaya çıkmıştır.XIX.yüzyılda ise bu sayı pek çok defa değişmiştir. Meselâ kaza sayısı 1837'de 15, 1856'da 14, 1861'de ise 9'dur.

Canik Sancağı'nın merkez kazası olan Samsun şehri Selçuklular döneminde önemli bir liman kenti idi. Ancak bu şehir Osmanlılar döneminde geriledi. Ancak XIX. yüzyıl ortalarından itibaren yeniden gelişmeye başladı. Bunda buharlı gemilerin Karadeniz'e girmesinin ticarî canlılığı artırması, tütün ekiminin yaygınlaşması, Samsun'a diğer yerlerden gayr-i müslim ve Avrupalı tüccarların yerleşmesi gibi etkenler rol oynadı.

Samsun şehrinin nüfusu da XIX. yüzyıl ortalarına kadar geriledi. Şehrin ticarî canlılığının artması sonucu XIX. yüzyıl ortalarından itibaren nüfusda da artış oldu.

Samsun şehri XV. yüzyılda 10, XVI.yüzyılda 13 mahalleden oluşmaktadır. Daha sonraki dönemlerde ise bu sayı azalmıştır. Nitekim 1841'lerde mahalle sayısı 7'dir. Ancak ticarî canlılık sonucu daha sonra yeni mahalleler kurulmuş ve 1891'de 10 mahalleye çıkmıştır.

---

[10]M.Emin Yolalıcı, XIX. Yüzyılda Samsun'un Sosyal ve Ekonomik Yapısı, Basılmamış Doktora Tezi, Samsun, 1991, s.12vd.

Samsun'a bağlı köy sayıları ise, merkez kazada 82, nahiyesi durumunda olan Maden Kabı'da da 32 olmak üzere 114 adettir.

V-SALNAMELER HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Sâlnâme Farsça sâl(yıl) ve nâma (mektup, kitap) kelimelerinden mürekkebtir. Türkçede "yıllık" kelimesi ile eş anlamlıdır[11].

Salnâmeler, geçmiş yıllardaki mühim hadiseleri hülâsa eden ve ait olduğu yılın kurumlar, hâl tercümeleri, gelir ve giderler, ekonomik durum, vs. gibi çeşitli konularda son durumu kısaca bildiren eserlerdir. Ayrıca salnâmeler belli bir konu ve amaç ile de hazırlanabilir.

Salnâmeler resmî olarak devlet, nezâret ve vilâyet salnâmeleri olarak üç şekilde çıkmıştır.

Devlet salnhamesi ilk kez 1847 yılında "Salnâme-i Devlet-i Aliye-yi Osmaniye" adı ile çıkarılmıştır. Bundan sonra da her yıl giderek kapsamını genişletmiş ve imparatorluğun yıkılışına kadar 68 adet yayınlanmıştır[12].

İlk vilâyet salnâmeleri ise 1865 yılında çıkmaya başlamıştır. İlk çıkanlar Trabzon[13], Diyarbakır, Konya, Hüdâvendigâr gibi merkezlerde çıkarılmıştır. Daha sonra diğer vilâyetlerde de salnâme yayınlanması usûlü başlamıştır.

Vilâyet salnâmeleri, Mektupçu'nun denetiminde, hükümetçe gönderilen örnekler gözönünde tutularak hazırlanmakta idi. Hatta bazı vilâyetlerde, idarecilerin özel çabası sonucunda titizlikle hazırlanan bu salnâmeler, birinci elden kaynak olma özelliklerini taşımaktadırlar.

Vilâyet salnâmeleri, ait oldukları vilâyetin yönetimi, ekonomik yapısı, eğitim-öğretimi, coğrafyası, tarihi, nüfusu vs. gibi konuları kapsamaktadırlar. Ayrıca pazar, panayır yerleri, türbe ve tekkeleri, camileri, resmî binaları, dükkanları, gezilecek-görülecek yerleri, madenleri, hangi meslek ve iş alanlarının olduğu, ormanları, avları, posta teşkilâtı gibi bilgiler de salnâmelerde bulunmaktadır. Özellikle son dönem vilâyet tarihleri için vilâyet salnâmeleri, vazgeçilmez bir kaynak niteliğindedirler.

Yine resmi olarak 7 nezâretçe çıkarılan Nezâret Salnâmeleri vardır. Bu salnâmelerden biri de Maarif Nezâreti Salnâmesi'dir. Bu salnâme, 1316-1321 tarihleri arasında 6 defa tertip edilmiştir[14]. Maarif Nezâreti

---

[11]"Sâlnâme", İA,10,s.134.

[12]Musa Çadırcı, aynı eser, s.293; "Sâlnâme", İA, aynı yer.

[13]Trabzon Vilâyet Salnâmesi en eski tarihli olup, ilk tabı 1282(1865) tarihlidir. Trabzon Salnâmeleri 24 adet çıkarılmıştır."Sâlnâme",İA,10,s.135.

[14]Nitekim 1316 (1898) tarihli, tam adı "Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umûmiye" nin kapağında 1. defa tertip olunmuştur yazmaktadır. 1321(1903) tarihli

Salnâmelerinde tarihçe, Maarif Nazırları, teşkilât, memurlar, öğretmenler, okullar, matbaalar, gazeteler gibi maarifle ilgili çeşitli bilgiler bulunmaktadır.

Ayrıca Osmanlı Devleti'nde 1288(1871) tarihinden itibaren hususî salnâmeler yayınlanmaya başlanmıştır. İlk hususî salnâme, Ali Suâvî tarafından çıkarılan "Türkiye" adlı salnâme olup, Paris'te basılmıştır. Hususî salnâmeler, daha ziyade "Almanak" vasfında olurdu[15].

VI.CANİK SANCAĞI'NDA MEDRESELER

Osmanlı Devleti'nde medreseler zamanla gelişerek imparatorluğun yönetici aydın kitlesini yetiştirecek bir seviyeye ulaşmıştır. Ancak, XVI. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak, medrese öğretimi, yükseliş dönemindeki dinamikliğini yitirmiştir. Çökmekte olan diğer kurumlar gibi medreseler de hayattan kopmuş, daha ziyade dinî bilgiler veren, kapalı, dinamik olmayan, hatta birer hurafe yuvası haline gelmişlerdir.

III. Selim döneminde, medreselerin ıslâhı yönünde bazı girişimler olmuş, fakat ulemânın ve medreselilerin tepkisi yüzünden bu girişimden olumlu bir sonuç alınamamıştır. Yine II.Mahmud da, eğitim ve öğretimde önemli düzenlemelere girişmişse de, medreselere dokunmamış ve onları kendi kaderine terketmiştir.

Genellikle zengin veya bazı devlet adamları tarafından kurulan vakıfların gelirleriyle varlıklarını sürdüren medreseler, şehir halkı için ayrıca maddî bir yük getirmediği görülmektedir.Ancak, müderris ve medrese öğrencilerinin şehir hayatında değişik şekillerde etkin oldukları bir gerçektir. Özellikle hükümet otoritesinin zayıfladığı dönemlerde medrese öğrencilerinin de huzursuzluk çıkardıkları, isyan edip halktan para aldıkları, soygunlar yaptıkları dönemler olmuştur. XIX. yüzyılda bunlarla ilgili önemli bir olay görülmemektedir. Ancak, devletin bu tür olayların olmaması için gereken tedbirleri aldığı anlaşılmaktadır. Bu tedbirlerden biri de öğrencinin kaydı ve izni ile ilgilidir. Öğrenci kayıt yaptırırken medresede görevli bir müderris kefil olurdu. Ayrıca öğrenci izinli veya başka bir sebeple oradan ayrılacağı zaman izin pusulası ve Mürûr Tezkeresi almak zorunda idi[16].

XIX. ve XX. yüzyılda Canik Sancağı dahilinde çok sayıda medrese olduğu görülmektedir[17].Sancak dahilinde çağdaş mektepler yanında, varlığını tamamlasa da medreseler yine eğitim ve öğretime devam etmektedirler.

---

salnâmede ise 6. defa tertip olunmuştur ibaresi vardır. Ben, bu makaleyi hazırlarken bu iki tarihli Maarif Salnâmelerinden yararlandım.

[15]"Sâlnâme", İA, 10, s.134 vd.

[16]Musa Çadırcı, aynı eser,s.97.

[17]İlk Maarif Salnâmesi olan 1316 tarihli salnâmede ise bütün medrese adları yazılıdır.

Canik Sancağı merkez ve kazalarında bulunan medreselerin adları, mahalli, müderrisi, talebe sayısı ve medresenin bânisi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo. I

CANİK SANCAĞI'NDA MEDRESELER[18]

	Livâ	Kaza	Medresenin İsmi	Mahalli	Müderrisi	Talebe Sayısı	Bânisi
1.	Canik	Canik	Hançerli	Hançerli Mahallesi	Abdullah Ef.	35	Abdullah Paşa
2.	"	"	Sadibeğ	Sadibeğ Mah.	Hasan Tahsin Ef.	41	Said Beğ
3.	"	"	Pazar	Pazar Mh.	Ahmet Necati Ef.	32	_
4.	"	Ünye	Sadullah Beğ	Kasabada	Yusuf Bahri Ef.	271	Sadullah Beğ
5.	"	Çarşanba	Hazinedar-zâde	Çay Mh.	Ahmed Ef.	85	Süleyman Paşa
6.	"	"	Naimiyye	" "	Hacı İsmail Ef.	107	Hacı Mehmed Naim E
7.	"	"	Ali Beğ	Orta Mh.	Ahmed Ef.	58	Sofu-zâde Hacı Hasan Ef.
8.	"	"	Tayyar Paşa	" "	Durmuş Ef.	46	Tayyar P.
9.	"	"	Hamidiyye	" "	Derviş Ef.	55	Hasan Kadıoğlu Hacı Abdullah Efendi
10.	"	"	Akpınar	Sarıca Mh.	Mehmed Ef.	15	Muhiddin Efendi
11.	"	"	Yusuf Zeyneddin	Penbe Mh.	Mahmud Ef.	66	İaneten
12.	"	"	Tatarlı	Tatarlı M.	Bekir Ef.	17	"
13.	"	"	Yurd	Yurd Mh.	Halil Ef.	32	_
14.	"	"	Hisarcık	Hisarcık Mh.	Fehmi Ef.	52	İaneten
15.	"	"	Eğri Kiraz	Karakaya Mh.	İbrahim Ef.	17	"
16.	"	"	Şeyh	Şeyh Mh.	Musa Ef.	16	"
17.	"	"	Abacalu	Abacalu Mh.	Zihni Ef.	19	"

[18]Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umûmiye 1321, s.605-606.

18. "	Fatsa	Yeni Mh.	Bali ve Yeni Mh.	Abdullah Hamid Ef.	75	Osman Paşa
19. "	Bafra	-	Çarşı İçi	Hacı Osman Ef.	51	Hacı
20. "	"	Cami-i Kebir	Cami-i Kebir havalisinde	Osman Hamdi Ef.	49	-
21. "	"	Haydariye	Rıza Camii	İbrahim Hilmi Ef.	45	Hacı Bekir Ef.
22. "	"	Debbağhâne	Debbağhâne Camii havalisinde	Mahmud Faik Ef.	21	-
23. "	"	Teke	Teke karyesinde	-	-	-

Tablo.1'de görüldüğü üzere Canik Sancağı genelinde 1321(1903) tarihinde 23 medrese bulunmaktadır. Trabzon Vilâyeti genelinde 60 medrese olduğu düşünülürse, vilâyet dahilindeki medreselerin 1/3' ünden ünden fazlası Canik Sancağı'ndadır[19].

Canik Sancağı içinde en fazla medrese bulunan kaza Çarşamba kazasıdır. Sancak genelindeki 23 medreseden 13'ü Çarşamba'da bulunmaktadır. Bu durum Çarşamba'da çağdaş eğitim sisteminden ziyade, klâsik medrese eğitim sistemine daha fazla ilginin olduğunu gösterir kanaatindeyiz.

Yine Tablo.1'de görüldüğü gibi her medresede sadece bir müderris bulunmaktadır. Bir müderrisin o kadar öğrenci ile ilgilenmesi, hele Ünye Sadullah Beğ Medresesi'nde 271 öğrenciyi okutması, onlara bilgiler vermesini düşünmek mümkün değildir.

Sancak genelinde 1903 salnâmesine göre medreselerde 1.205 öğrenci okumaktadır. Aynı yılda Trabzon Vilâyeti dahilinde 3.111 medrese öğrencisi olduğuna göre, vilâyet dahilindeki medrese öğrencilerinin 1/3'ünden fazlası Canik Sancağı'nda bulunmaktadır.

Maarif salnâmesinde görüldüğü üzere medreseler genellikle hayır sahipleri veya iane, yani yardım yolu ile yapılmışlardır. Canik Sancağı'nın tanınmış ailelerinden olan Hazinedar-zâde Abdullah Paşa, Canik'deki Hançerli Medresesi'ni[20], onun babası olan Süleyman Paşa, Çarşamba'daki Hazinedar-zâde Medresesi'ni, yine aynı sülâleden olan Osman Paşa da

---

[19] 1321 salnâmesine göre Trabzon Sancağı'nda 26, Canik Sancağı'nda 23, Lazistan Sancağı'nda 10, Gümüşhâne Sancağı'nda da 1 medrese bulunmaktadır. Maarif Salnâmesi 1321, aynı yer.

[20] Bugün Samsun'da Hançerli Mahallesi'nde Abdullah Paşa İlkokulu bulunmaktadır. Herhalde Abdullah Paşa'nın yaptırdığı medrese Cumhuriyet döneminde ilkokul haline getirilmiş ve bu binanın bânisi olan Abdullah Paşa'nın adı verilmiştir.

Fatsa'daki Yeni Mahalle Medresesi'ni inşâ ettirmişlerdir. Osmanlı Devleti sadrazamlarından olan Tayyar Paşa ise Çarşamba'daki Tayyar Paşa Medresesi'ni yaptırmıştır. Çarşamba'da bulunan 6 medrese iane yolu ile yapılmıştır. Diğer medreseler de bazı hayır sever varlıklı kişilerce tesis edilmiştir.

Tablo.1'den çıkaracağımız bir sonuç da, kazalardaki mahallelerden bazılarının adının öğrenilmesidir. Nitekim Canik'de 3 mahalle, Çarşamba'da 10 mahalle, Fatsa'da 1 mahalle, Bafra'da 3 mahalle adı geçmektedir. Bu mahallelerin bir kısmının adları bugün de halâ devam etmektedir.

VII.CANİK SANCAĞI'NDA SIBYAN MEKTEPLERİ VE İPTİDAİLER

Osmanlı Devleti'nde ilköğretim kurumları sıbyan mektepleri idi. Bu eğitim kurumları da medreseler gibi Osmanlıların yükselme dönemlerinde iyi kaliteli iken, sonradan bozulmuş ve eğitim, ders, öğretim seviyesi bakımından düşmüştü.

XIX. yüzyıla gelindiğinde sıbyan mektepleri şehir, kaza ve köylerde, ya külliye içinde veya medrese ve cami köşelerinde veya ışıksız, havasız, genellikle tek katlı, tek odalı taş binalarda varlıklarını sürdürüyorlardı[21].

"Mekteb-i sıbyan", "muallimhâne", "mektephâne", "mahalle mektebi" gibi adlarla da anılan sıbyan mekteplerinin ne belli bir yönetmeliği, ne de herhangi bir makamca hazırlanan bir öğretim programı vardı. Bu mekteplerin yönetimi, kurucuların tesis ettikleri vakıflarca sağlanmaktaydı. Öğretmenleri ise, az çok medrese görmüş kimseler, cami imâm, müezzin ve kayyumları veya biraz tahsil görmüş, Kur'an hatmetmiş kadınlar idi[22].

Bu okulların amacı müslüman çocuklarına okuma-yazma öğretmek, Kur'an-ı Kerîm-i ezberletmek ve bazı dinî bilgiler vermektir. Bu nedenle sıbyan okullarında Elifbâ, Kur'an, İlm-i Hâl, Tecvid, Türkçe Ahlâk Risaleleri, Türkçe, Hat gibi dersler okutuluyor ve ezberletiliyordu.

Müslüman olan herkes çocuğunu bu okullara gönderebilirdi. Çocuklar okula 4-5 yaşlarında iken Âmin Alayı ile başlardı.Pedagojik hiç bir kurala uymadan, bu küçük çocukların hafızaları zorlanarak ezberletilirdi. Öğretmen-öğrenci münasebetleri de dayak ve korkuya dayalı itaat ve saygı şeklinde idi[23].

Sıbyan mekteplerinin ıslâhı için ilk teşebbüs 1824 yılında başlamıştır. Bu yıl padişah II.Mahmud bir ferman yayınlayarak herkesin çocuğunu sıbyan mekteplerine göndermesini istemiştir. Ayrıca İstanbul'da bu okullar mecburî hale getirilmiştir. 1838 yılında da hazırlanan bir

---

[21]Gönül Aksoy, Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme, İstanbul, 1968, s.153; M.Çadırcı, aynı eser, s.96.

[22]M.Çadırcı, aynı yer; B.Kodaman, aynı eser, s.57 vd.

[23]M.Çadırcı, aynı eser, s.97; B.Kodaman, aynı eser, s.58.

raporda sıbyan mekteplerinin önemi belirtilmiş, burada dünyayı ilgilendiren derslerin de verilmesi istenmiştir. Ancak bu tür ıslâh teşebbüslerine rağmen bu okullarda istenilen başarılı sonuca ulaşılamamıştır.

Tanzimat döneminde ise ilk olarak sıbyan mektepleri denilen mahalle mekteplerinin ıslâhı yönünde çabalara girişildi. Nitekim, 1845 yılında kurulan "Meclis-i Muvakkat", sıbyan mekteplerinin ıslâhı yönünde bazı kararlar aldı. 1847'de de, sıbyan mekteplerinin programı, tahsil süreleri, disiplin durumları, dersleri ile ilgili bir talimatnâme yayınlandı. Bu talimatnâmeye göre, talebelere verilecek cezalar, 6 yaşını doldurup 7 yaşına basan her müslüman çocuğunun bu okullara gönderilmesinin mecburî olduğu, okulun tahsil süresinin 4 yıl olduğu, imtihanların 4. yıl sonunda yapılacağı belirtildi[24].Ancak bu talimatnâme de eksikliklerle dolu idi. Çünkü ne bu okullar için bir gelir düşünülmüş, ne hayata ve bu dünyaya uygun bir ders programı hazırlanmış, ne de bu okullara öğretmen yetiştirme meselesi ele alınmıştır. Bu sebeple de, bu okullarda eğitim ve öğretim yine eski usûllerle devam etmiştir.

Ancak 1869 "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi" ile bu konuda önemli bir adım atılmıştır. Bu nizamnâmenin sıbyan mektepleri için getirdiği yenilikler şunlardır[25]:

1-Her mahalle ve köyde en az birer sıbyan mektebi açılması.

2-Tahsil süresinin 4 yıl olması.

3-Tahsil yaşının erkeklerde 6-10, kızlarda 7-11 yaş olması.

Nizamnâmeye göre dersler[26]:

1-Dersler: Usûl-ü cedîde veçhile Elifbâ, Kur'an, Tecvid, Ahlâka müteallik Risaleler, İlm-i Hâl, Yazı, Fenn-i Hesap, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malûmat-ı Nâfıa.

2-İmtihanlar köy ve mahalle ihtiyar meclisi huzurunda yapılacaktır.

Bununla sıbyan mekteplerine ilk kez dinî dersler yanında dünyevî bilgiler veren dersler de konmuştur. Böylece dinî ve dünyevî dersler ve bilgiler arasında belli bir denge kurulmuştur.

Nizamnâmeye göre öğretmenlerle ilgili hükümler[27]:

1-Hocaların Osmanlı teb'asından ve darülmuallimîn mezunu olması.

2-Nizamnâmeye uymayan hocaların cezalandırılması veya işten atılması.

Bu hükümler, artık medrese mezunu hocalardan birşey beklenmediğini, ancak darülmuallimîn çıkışlı çağdaş öğretmenlere ümit bağlandığını göstermesi bakımından önemlidir.

---

[24]H.A.Koçer, aynı eser, s.58 vd.

[25]M.Cevad, aynı eser, s.473.

[26]M.Cevad, aynı eser, s.473 vd.

[27]M.Cevad, aynı yer.

Nizamnâmeye göre malî hükümler[28]:

-Sıbyan mekteplerinin her türlü masrafları, inşâsı ve maaşlar köy ve mahalle halkı tarafından karşılanacaktır.

Bu malî hükümle, bu okulların malî yönü halka bırakılmıştır. Bu ise, sıbyan mekteplerinin yaygınlaşmasını önlemiştir.

1869 Nizamnâmesi, ilköğretim konusunda önemli yenilikler getirmiştir. Ancak malî imkansızlıklar, yeterli çağdaş öğretmenin olmayışı, okulların yapım ve diğer masraflarının halka yüklenmesi, medreselilerin tepkisi gibi sebeplerle istenilen sonuca ulaşılamamıştır.

1870'den sonra sıbyan mekteplerinin ıslâhı çabalarına hız verilmiştir. Hatta bu amaçla, sıbyan mektepleri dışında "iptidaî" denilen ve yeni usûlle öğretim yapan (ki bu okullara bu sebeple "usûl-ü cedîde" de denir) okullar açılmaya başlamıştır. İlk iptidaî okulu 1872 yılında İstanbul'da Nuriosmaniye Camii külliyesi içinde açılmıştır.

1876 Kanun-u Esâsî'de ilköğretim mecburiyeti maddesi yer almıştır. Bundan sonra bir taraftan devlet iptidaî okulları açarken, diğer taraftan da sıbyan mektepleri usûl-ü cedîdeye dönüştürülmüştür. Ayrıca muallim okullarının sayısı artırılarak, sıbyan ve iptidaîlerin öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim iptidaîlerin sayısı 1892-1893 öğretim yılında 3.057 iken, bu sayı 1905-1906 öğretim yılında 10.347'ye çıkmıştır[29].

Maarif salnâmelerinde sıbyan mektepleri ve iptidaîlerin isimleri veya sayıları verilmemiştir. Ancak gerek 1316(1898), gerekse 1321(1903) tarihli salnâmelerde, padişah II.Abdülhamid'in tahta çıkışından, ilgili salnâmelerin tarihine kadar geçen sürede yapılan okullar yazılmıştır. Buna göre 1312 yılında Çarşamba ve Terme'de birer iptidaî yapılmıştır[30].Ancak 1905-1906 öğretim yılında Trabzon genelinde 528, Canik Müstakil Sancağı'nda ise 45 iptidaî bulunduğu görülmektedir. Bu 45 iptidaînin 6'sı erkek, 39'u karışıktır[31].

İlköğretimin geliştirilmesi için II. Meşrutiyet döneminde de çabalar sarfedilmiştir. Nitekim 1329(1913) yılında "Tedrisât-ı İbtidaîye Kanun-u Muvakkat"ı adlı 101 maddeden oluşan bir kanun çıkarılmıştır. Bu kanun ile ilköğretim kuruluşları, ana okulları, sıbyan okulları, iptidaîler, ev işleri ve sanat okullarına ayrılmıştır. Yine bu kanuna göre iptidaîler 6, sıbyan mektepleri 4 yıl olacak, her köy ve mahallede en az bir ilkokul açılacak, ilköğretim mecburi ve ücretsiz olacaktı[32].

---

[28]M.Cevad, aynı yer.

[29]B.Kodaman, aynı eser, s.86vd.

[30]Maarif Salnâmesi 1316, s.116; Maarif Salnâmesi 1321, s.609.

[31]B.Kodaman, aynı eser, s.90.

[32]H.A.Koçer, aynı eser,s.190 vd.

VIII. CANİK SANCAĞI'NDA RÜŞDİYELER

Rüşdiyeler Osmanlılarda ilk zamanlarda ilkokul üstü hazırlık okulu, daha sonraları ise ortaokul karekterine sahip bir öğrenim kurumu olarak kabul edilmiştir.

İlk rüşdiye olarak 1838'de "Mekteb-i Maarif-i Adlî" ile 1839'da "Ulûm-u Edebiye" adlı okullar açılmıştır. Aslında bu iki okul, memur yetiştirmeye yönelik ilk mülkî okullardır.

Rüşdiye adı ile ilk okul 1847'de İstanbul'da açılmıştır. Ülke genelinde 1853'de rüşdiye sayısı 10'a, 1869'da ise Anadolu'da 58'e [33], imparatorluk genelinde 87 [34]'ye yükselmiştir.

İlk kız rüşdiyesi de İstanbul'da 1858'de açıldı. Daha sonraları bu rüşdiye örnek alınarak diğer bazı vilâyetlerde de kız rüşdiyeleri açılmaya başladı[35].

Rüşdiyeler 4 sınıflı olup, okunan dersler de Arapça Sarf ve Nahiv, İmlâ, Türkçe Okuma-Yazma, Farsça, Kur'an Okuma, Tarih, Hesap ve Coğrafya idi. 1867 yılında ise Kavaid-i Osmanî, Hendese ve Münşeat-ı Türkî dersleri konmuştur[36].

1867 yılına kadar rüşdiyelere yalnız müslüman osmanlı teb'asının çocukları alınmaktaydı. Bu tarihte ecnebilere karşı, eğitim alanında da Osmanlı teb'ası arasında eşitliği getirmek amacı ile, gayr-i müslim Osmanlı teb'asının çocuklarının da bu okullara alınması prensip olarak kabul edilmiştir. Ancak, bu okullara girişte Türkçe'den imtihana tâbi tutulmaları esası getirildi[37].

1869 yılında çıkarılan "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi" rüşdiyeler konusunda da önemli hükümler getirmiştir. Nizamnâmenin 18.-26. maddeler arası rüşdiyelerle ilgilidir. Nizamnâmede rüşdiyeler ile ilgili olarak ana hatları ile şu hususlara yer verilmiştir[38]:

1-500 haneden fazla olan yerleşim yerlerinde birer rüşdiye açılacaktır. Ayrıca vilâyetlerde birer kız rüşdiyesi tesis edilecektir.

2-Rüşdiyelerin masrafları Maarif Sandıkları'nca karşılanacaktır.

3-Her rüşdiyeye 1 veya 2 muallim, 1 mubassır ve 1 hademe tayin edilecektir.

---

[33] M.Çadırcı, aynı eser, s.285 vd.

[34] Vilâyet genelindeki 87 rüşdiye sayısına İstanbul'daki rüşdiyeler dahil değildir.1869 yılında İstanbul'da da 12-13 rüşdiye bulunmaktadır. B.Kodaman, aynı eser, s.92.

[35] M.Çadırcı, aynı eser,s.286.

[36] M.Çadırcı, aynı eser, s.287.

[37] Ancak maarif salnâmelerindeki bilgilere göre, gayr-i müslim osmanlı teb'ası ayrı okullar açma yoluna başvurmayı tercih etmişlerdir.

[38] M.Cevad, aynı eser,s.473 vd.

4-Öğrenim süresi 4 yıl olacaktır.

5-Rüşdiyeleri bitirenler imtihanla idadîlere kabul edilecektir.

6-Rüşdiyelerde Mebadi-i Ulûm-u Diniye, Lisan-ı Osmanî Kavaidi, İmlâ ve İnşâ, Kavaid-i Arabiye ve Farsiye, Tersim-i Hudut, İlm-i Hesap, Usûl-ü Defter, Mebadi-i Hendese, Tarih-i Umûmî, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Jimnastik, rüşdiyenin bulunduğu bölgede konuşulan ikinci dil, ticaret merkezlerinde ise isteyen talebeye son sınıfta Fransızca dersleri okutulacaktır.

İşte 1869 Nizamnâmesi ile rüşdiyelere de gerekli önem verilmiştir. Nitekim bu nizamnâmenin yayınlanmasından sonra rüşdiye sayısı artmıştır. 1869'da ülke genelinde 100 civarında rüşdiye varken, 1876'da bu sayı 425'e ulaşmıştır[39]. Aynı yıl rüşdiyelerdeki talebe sayısı ise 20.000 civarındadır[40].

1316 ve 1321 tarihli maarif salnâmelerinde Canik Sancağı'nda mevcut rüşdiyelerin nerelerde olduğu, talebe sayıları belirtilmiştir.Bunlar Tablo.2'de gösterilmiştir.

Tablo.2

CANİK SANCAĞI'NDA RÜŞDİYELER[41]

Liva	Kaza	Mektebin Derecesi	İnşa Tarihi	Muallim Sayısı 1316-	1321	Talebe Sayısı 1316-	1321	Bânisi	İnşâ Masrafı (Kuruş)
Canik	Canik	Kız Rüşdiyesi	1313	1	2	79	91	İane ile	45.000
"	Bafra	Rüşdiye	1315	2	3	64	109	" "	20.000
"	"	Kız Rüşdiyesi	1315	-	2	-	97	" "	50.000
"	Ünye	Rüşdiye	-	3	3	100	91	-	-
"	Çarşamba	Rüşdiye	-	4	3	60	91	-	-
"	Fatsa	Rüşdiye	1298	3	3	62	89	İane ile	10.000

Tablo.2'de görüldüğü üzere 1903 yılında Canik Sancağı genelinde 6 adet rüşdiye bulunmaktadır. Bunların 2 tanesi kız rüşdiyesidir. Canik ve Bafra Kız Rüşdiyeleri ile Bafra ve Fatsa Rüşdiyeleri II.Abdülhamid dönemlerinde açılmıştır[42].

---

[39]M.Çadırcı, aynı eser, s.289. Bu sayıya gayr-i müslimlerin açtığı rüşdiyeler dahil değildir.

[40]B.Kodaman, aynı eser, s.95.

[41]Maarif Salnâmesi 1316, s.1106 vd., 1116 vd.; Maarif Salnâmesi 1321, s.601 vd., 609.

[42]Ünye ve Çarşamba Rüşdiyeleri 1876 öncesinde açılmış olması gerekmektedir.

Rüşdiyelerde muallim ve öğrenci sayısı zamanla artmıştır. Özellikle kız rüşdiyelerine de ilginin fazla olduğu görülmektedir.

Yine Tablo. 2'den çıkarılan bir sonuç da, rüşdiye binalarının tamamının iane yolu ile yaptırılmasıdır. Yani halkın desteği, yardımseverlik duygusu ve yavaş yavaş çağdaş bilime değer vermesi, çağdaş nitelikli sayılabilecek rüşdiye binalarının yapılmasında en önemli etken olmuştur. Ancak bu durumun diğer bir cephesi de, devletin hâlâ yine eğitime gerekli önemi vermediğini, çağdaş okulların çoğalması için gerekli malî desteği sağlamadığını göstermesidir.

Türkiye genelinde 1876'da 425 rüşdiye varken, 1906-1907 öğretim yılında bu sayı 619'a çıkmıştır. Toplam talebe sayısı da 40.000 civarına yükselmiştir. Yine 1906-1907 öğretim yılında Canik Sancağı'nda 5'i erkek, 2'si kız olmak üzere 7 rüşdiye bulunmaktadır[43]. Demekki 1903 yılından sonra Canik'de 1 erkek rüşdiyesi daha açılmıştır. Ancak imparatorluğun büyüklüğüne göre ülke genelinde açılan gerek okul sayısı itibariyle, gerekse talebe sayısı itibariyle rüşdiyelerin miktarı yeterli değildir.

Rüşdiyelerden mezun olanların bir bölümü çeşitli kalemlerde görev alırken, bir bölümünün de yüksek memur olabilmek için daha 1849'larda açılan "Darülmaarif"e girdiği görülmektedir. Yine rüşdiye mezunlarının alındığı ve bürokrat yetiştirmeye yönelik "Mekteb-i Mülkiye" de 1859 yılında öğretime başlamıştı[44].

Bu suretle, Tanzimatçılar döneminden başlanarak imparatorluğun son yıllarına kadar, yeni idare sistemini işletebilecek aydın memur tipinin yetiştirilmesi amacı ile başta rüştiyeler olmak üzere, çağdaş okul tip ve sayıları artırılmaya çalışılmıştır.

IX.CANİK SANCAĞI'NDA İDADİ OKULU

Arapça "idadî" kökünden gelip, anlamı hazırlamak, geliştirmektir. 1869 öncesinde bazı okulların hazırlık sınıflarına idadî denirdi. 1869 Nizamnâmesi ile "idadî" bugünkü liseye denk bir orta öğretim kurumu olarak Osmanlı eğitim sisteminde yerini almıştır.

Rüşdiyelerin sayılarının artması, İstanbul'da bazı meslek okulu ve yüksek okulun açılması, rüşdiye üstü bir okulun kurulmasını zarurî hale getirmiştir. Böylece hem eğitimi daha da geliştirmek, hem rüştiye üstü ve yüksek okul altı bir öğretim kurumunu açmak, hem de müslim, gayr-i müslim bütün Osmanlı teb'ası çocuklarının eğitim göreceği bir okulun getireceği siyasî fayda idadîlerin açılmasında önemli bir etken olmuştur.

Nitekim 1869 tarihli "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi" idadîlere yer vermiş ve 33.-50. maddeler arasında bu okullar ve sultanîlerle ilgili

---

[43]B.Kodaman, aynı eser, s.104 vd.

[44]Osman Nuri Ergin, Türkiye Maarif Tarihi, c.1-2, İstanbul, 1977, s.449 ve 594.

hükümler yayınlanmıştır. İdadîler konusunda nizamnâmede ana hatları ile şu hükümler belirtilmiştir[45]:

1-İdadîler, rüşdiyeleri bitirmiş müslim ve gayr-i müslim çocukların birlikte eğitim yapacakları kurumlardır.

2-1000 haneyi geçen yerlerde birer idadî açılacaktır.

3-Bu okulların yapım giderleri, diğer masrafları ve maaşlar Vilâyet Maarif Sandıkları'nca ödenecektir.

4-Öğretim süresi 3 yıl olacaktır.

5-Bu okullarda 6 muallim bulunacaktır.

6-İdadîlerde Türkçe Kitâbet ve İnşâ, Fransızca, Kavanin-i Osmaniye, İlm-i Servet-i Milel, Mantık, Coğrafya, Tarih-i Umûmî, Cebir, Hesap, Usûl-ü Defter, İlm-i Mevâlid, Hendese ve İlm-i Mesâha, Kimya, Hikmet-i Tabiiyye, Resim dersleri okutulacaktır.

1869 Nizamnâmesi ile idadîlerin açılması kararı alınmışsa da, uygulama sahasına ancak 1873 yılında geçilebilmiştir. Nitekim bu yıl, İstanbul'da bulunan "Darülmaarif" okulu idadîye çevrilmiştir. Vilâyetlerde ise 1875'den sonra açılmaya başlanmıştır[46].

---

[45]M.Cevad, aynı eser, s.477.

[46]H.A.Koçer, aynı eser, s.101; B.Kodaman, aynı eser, s.117 ve 485.

Canik Sancağı merkez kazada idadî 1308(1890) yılında açılmıştır[47]. Gerek 1316, gerekse 1321 tarihli maarif salnâmelerinde Canik Mekteb-i İdadiye'sinde okutulan dersler, muallimleri, görevlileri, talebe sayısı yazılmıştır. 1321 (1903) salnâmesine göre bu durum aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo. 3

CANİK MEKTEB-İ İDADİYESİ[48]

Memuriyet İsmi	Muallim
1-Müdür ve Fransızca, Kitâbet, Malûmât-ı Ziraiyye ve Cebir Muallimi.	Fevzi Efendi
2-Arabî, Fârisî ve Tarih Muallimi	İsmail Hakkı Efendi
3-Hesap, Hendese, İlm-i Eşya, Usûl-ü Defter ve diğer Tarih Muallimi	Ali Hilmi Efendi
4-Ulûm-u Diniyye ve Ahlâkiyye Muallimi	Ahmet Lütfi Efendi
5-Türkçe ve Resim Muallimi	Ömer Şevki Efendi
6-Coğrafya Muallimi	Mustafa Efendi
7-Hüsn-ü Hat Muallimi	Halid Efendi
8-Mubassır	İbrahim Efendi
9-İdadîde 2 hademe görevlidir.	

Tablo.3'de görüldüğü gibi bu yeni okul tipinde çağdaş anlamda pek çok dersler bulunmaktadır. Ayrıca 1316 Salnâmesi'nde bulunmayan Malûmât-ı Ziraiyye, Cebir, İlm-i Eşya ve Ulûm-u Ahlâkiyye gibi dersler 1321 Salnâmesi'nde görülmektedir[49].Ancak 1869 Nizamnâmesi'nde okutulacak dersler hükümlerinde görülen bazı derslerin yine de Canik İdadîsi'nde bulunmamaktadır. Herhalde bunda yetişmiş branş muallimi eksikliğinin önemli payı olsa gerektir.

47B.Kodaman, aynı eser, s.126.

48Maarif Salnâmesi 1321, s.599.

49Maarif Salnâmesi 1316, s.1105-1106.

Canik İdadîsi'nde okuyan talebe sayıları da maarif salnâmelerinde görülmektedir.

Tablo.4

CANİK MEKTEB-İ İDADÎYESİ'NDE OKUYAN TALEBE SAYISI[50]

Salnâme Tarihi	Öğretim Yılı	Talebe Sayısı		Yekûn
		Müslim	Gayr-i Müslim	
1316(1898)	1313-1314	102	4	106
1321(1903)	1318-1319	146	3	149

Tablo. 4'de görüldüğü üzere talebe içinde az da olsa gayr-i müslim çocukları bulunmaktadır. Denebilir ki, müslim ve gayr-i müslim çocuklarının birlikte okudukları ilk eğitim kurumu idadîlerdir. Canik İdadîsi'nde talebe sayısı da zamanla artmıştır. Nitekim 1318-1319 öğretim yılında 149'a çıkmıştır.

İdadîlerde öğretim süresi 3 yıl iken, bu durum 1862'de çıkarılan bir talimatnâme ile değiştirildi. İdadîler leylî, yani yatılı ve nehârî, yani gündüzlü olarak ikiye ayrıldı. Leylî idadîler 7 yıl olup, bunun ilk 3 yılı rüşdiye, son 4 yılı idadî olmuştur. Nehârî idadîler de 5 yıl olup, bunun da ilk 3 yılı rüşdiye, son 2 yılı da idadî olarak tesbit edilmiştir[51].

Leylî talebelerin bir kısmının ücretsiz, bir kısmının da ücretli olması, ücretsiz alınacak talebelerin fakir, kimsesiz ve terbiyeli olmaları, nehârî talebelerinin ise okul binasının kapasitesine göre alınması, sayılarında bir sınır olmaması 1892 talimatnâmesinde belirtilmiştir.

İdadîlerin sayıları 1885'den sonra artmıştır. 1895-1896 öğretim yılında ülke genelinde 57 idadî bulunmaktadır. 1905-1906 yıllarında ise bu rakam 114'e çıkmıştır. Talebe sayısı da 20.000'e ulaşmıştır[52].1908 II. Meşrutiyet sonrası da kız idadîlerinin açılmasına başlanmıştır. Nitekim ilk olarak 1909 yılında İstanbul'da Fransızlarla ortak olarak Osmanlı-Fransız Kız Sanayi Mektebi açılmıştır. 1913'de yine İstanbul'da Kız Muallim

[50]Maarif Salnâmesi 1316, s.1106; Maarif Salnâmesi 1321, s.599.

[51]B.Kodaman, aynı eser, s.126 vd.

[52]B.Kodaman, aynı eser, s.125 vd.

Mektebi öğretime başlamıştır. Bu mektebin rüşdiye ve idadî şubeleri bulunmaktadır[53].

Ancak imparatorluğun genişliği ve nüfusu göz önünde tutulursa açılan idadîlerin sayısı yetersizdir. Bunda da, yine idadî açımına geç başlanması, parasızlık, Düyûn-u Umûmiye'nin getirdiği yük, savaşlar, iç isyanlar, idaredeki istikrarsızlıklar gibi etkenler rol oynamıştır.

X.CANİK SANCAĞI'NDA GAYR-İ MÜSLİM OKULU

1869 "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi" diğer eğitim alanlarında olduğu gibi, azınlıklarla ilgili olarak da hükümler getirmiştir. Nitekim bu nizamnâmenin 3.,18.,33. ve 42. maddelerinde azınlıkların belli şartlar altında özel okullar açabilmeleri veya bazı okullarda müslüman çocukları ile birlikte okuyabilmeleri esasları belirtilmiştir[54].

1876 Kanun-i Esasî'nin 15. ve 16. maddeleri de azınlıkların okul açmalarına izin veren hükümlerdi.

Böylece II.Meşrutiyet'e gelirken azınlıkların ve ecnebilerin kendilerine mahsus okulları vardı ve her geçen gün de bu sayı artıyordu. Ancak bu tür okullar, her türlü denetim ve teftişten uzak idiler.Dolayısiyle azınlık okulları ile ecnebilerin açtıkları okullarda, ülke için zararlı bilgiler verilmekte, Osmanlı Devleti'ne düşman nesiller yetiştirilmekte idi. Devletin Osmanlı teb'ası altında bütün unsurları birleştirme istek ve arzusu gerçekleştirilemiyordu.

İşte 1908 Meşrutiyeti'nden sonra devlet bu konuya el attı. Maarif Nezâreti, azınlık ve ecnebi okullarının teftiş ve programlarını tanzim etmek, öğretmenlerini tayin etmek, Türkçe derslerini mecburî hale getirmek için faaliyete geçti. Ancak azınlıklar, gerek mezhep imtiyazlarına, gerekse kapitülasyonlara dayanarak bu tür uygulamaları kabule yanaşmadılar. Hükümetlerin teşebbüsleri Patrikhâne, sefaretler ve azınlık mebusları kanaliyle baltalandı. Hatta bazı azınlık okullarına müfettişler sokulmadı. Meclisteki azınlık mebusları, kendi okullarının Osmanlı hükümeti tarafından teftişine izin vermeyeceklerini haykırdılar[55].

Canik Sancağı'nda 1903 yıllarında azınlıklara ait 1 mektep bulunmaktadır. Bu mektep Ermenilere ait "Ermeni Katolik Mektebi" isimli rüşdiye derecesinde bir okuldur. Okul 1296 yılında inşâ edilmiş, ancak ruhsat tarihi 1313 yılıdır. Mektepte 1321 yılında 51 erkek öğrenci okumaktadır[56]. Maarif salnâmelerinde görüldüğü üzere Trabzon Vilâyeti genelinde 31 adet azınlıklara ait okul vardır. Bunlardan 7'si Trabzon'da,

---

[53]H.A.Koçer, aynı eser, s.196.

[54]M.Cevad, aynı eser, s.473 vd.

[55]H.A. Koçer,aynı eser, s.209 vd.

[56]Maarif Salnâmesi 1316, s.1113; Maarif Salnâmesi 1321, s.607.

23'ü Giresun'da, 1'i de Canik'de bulunmaktadır. Bu okulların tamamı da rüşdiye derecesindedir. Ayrıca Trabzon genelindeki bu okulların 4'ü Ermenilere, 27'si de Rumlara aittir[57].

Azınlık okullarının teftiş ve denetimi II. Meşrutiyet'ten sonra ele alınmışsa da, çeşitli sebeplerle uygulanamamıştır. Ancak I.Dünya Harbi'nin çıkması ve ülkede sıkıyönetim ilân edilmesi üzerine azınlık okullarının teftişi konusu yeniden ele alınmıştır. Bu amaçla 1915 yılında "Mekâtib-i Husûsiye Talimatnâmesi" çıkarılmıştır. Buna göre, azınlık ve ecnebi okullarında Türkçe, Türkiye Tarihi ve Coğrafyası derslerinin Türkçe olarak ve Türk muallimlerince okutulması mecburî tutulmuştur[58]. Böylece azınlık ve ecnebi okulları da bir dereceye kadar devletin denetim ve gözetimi altına alınabilmiştir.

XI.CANİK SANCAĞI'NDA KÜTÜPHANELER

Osmanlılarda kütüphaneler genellikle varlıklı kişiler veya devlet adamlarınca vakıf şeklinde kurulmuşlardır. Bu kütüphane binaları da o kişilerce yapılmıştır. Kütüphanede bir memur görev yapmaktaydı. Ancak, bu kütüphanelerdeki kitapların bir katoloğu genellikle yoktu. Kitaplar da iyi bir şekilde korunmuyordu.

XIX. yüzyılın sonlarında, II.Abdülhamid'in emri ile kütüphanelerin tanzimine başlandı. Başta İstanbul olmak üzere, diğer şehir ve kazalardaki kütüphaneler tanzim ve tertip edilmeye çalışıldı. Bu kütüphanelerdeki kitapların fihristleri çıkarıldı[59].

Osmanlı Maarif Nezâreti Salnâmelerinde de kütüphanelerle ilgili bilgiler vardır. Bunlarda kütüphanenin nerede bulunduğu, kütüphanenin adı, bânisi, kitap sayısı gibi bilgiler bulunmaktadır.

---

[57]Maarif Salnâmesi 1316, s.1112 vd.; Maarif Sal. 1321, s.607.

[58]H.A.Koçer, aynı eser, s.210.

[59]"Kütüphâne", İA, 6, s.1127.

Canik Sancağı genelindeki kütüphanelerin adları ve diğer bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo.5

CANİK SANCAĞI'NDA KÜTÜPHANELER[60]

Liva	Kaza	Kütüphanenin İsmi	Mahalli	Banisi	Kitab Sayısı	Tesis Tarihi
1-Canik	Canik	Hazinedar-zâde Abdullah Paşa Küt.	Hançerli Mahallesi	Abdullah Paşa	577	1251[61]
2- "	Ünye	Hacı Mehmed Ağa Kütüphanesi	Kasaba İçinde	Hacı Mehmed Ağa	219	1267
3- "	Çarşamba	Hazinedar-zâde Süleyman Paşa Kütüphanes	Çay Mah.	Süleyman Paşa	150	1227
4- "	"	Naimiye Küt.	" "	Hacı Mehmed Naim Ef.	130	1303
5- "	"	Arnabud Ali Beğ Küt.	Orta Mah.	Sofi-zâde Hasan Ef	325[62]	1275
6- "	"	Mahmut Tayyar Kütüphanesi	" "	Mahmut Tayyar Paşa	320[63]	1227

Tablo.5'de görüldüğü üzere Canik Sancağı genelinde 6 kütüphane vardır. Bunlardan 1'i Canik merkez kazada 1'i Ünye kazasında, 4'ü de Çarşamba kazasında bulunmaktadır. Kütüphaneleri varlıklı kişiler veya büyük devlet adamları yaptırmışlardır. Meselâ bunlardan Mahmud Tayyar Paşa, eski sadrazamlardan biridir. Hazinedar-zâde Süleyman Paşa ile Abdullah Paşa ise Samsun'un eski ailelerindendirler. Bunlardan Süleyman Paşa 1812-1818 yılları arasında Trabzon valisi olarak görev yapmıştır.Onun oğlu olan Abdullah Paşa da Canik mutasarrıfı olarak devlet hizmetinde bulunmuştur[64].

---

[60]Maarif Sal. 1316, s.1114-1115; Maarif Sal. 1321, s.608.

[61]1321 tarihli maarif salnâmesinide tesis tarihi olarak 1132 gösterilmektedir.

[62]1316 tarihli salnâmede 325 kitap varken, 1321 tarihlide 335 kitaba çıktığı görülmektedir.

[63]1316'da Mahmud Tayyar Paşa Kütüphanesi'nde 320 kitap varken 1321'de bu kitap sayısı 720'ye çıkmıştır.

[64]M.Emin Yolalıcı, Samsun Eşrafından Hazinedar-zâde es-Seyyid Abdullah Paşa'nın terekesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yay., Samsun, 1987, s.14 vd.

Sancaktaki kütüphanelerde bulunan toplam kitap sayısı 1316 (1898)'da 1.721,1321(1903)'de ise 2.131'dir. En fazla kitap olan kütüphane Çarşamba'daki Mahmud Tayyar Paşa Kütüphanesi'dir. Daha sonra Canik'de bulunan Hazinedar-zâde Abdullah Paşa Kütüphanesi gelmektedir[65].

Canik Sancağı'nda bulunan ve bir nev'i özel kütüphane vasfında olan bu kütüphaneler içinde en eski tarihlileri Çarşamba'da olan Hazinedar-zâde Süleyman Paşa ile Mahmud Tayyar Paşa Kütüphaneleridir. Tesis tarihleri 1227(1812) yılıdır. En yeni kütüphane ise yine Çarşamba'da bulunan Naimiye Kütüphanesi olup, bunun tesis tarihi de 1303(1885) yılıdır.

XII.CANİK SANCAĞI'NDA MATBAALAR

Osmanlı Devleti'nde ilk matbaa 1727'de kurulan Müteferrika Matbaası'dır. Daha sonra yine İstanbul'da Matbaa-i Âmire açılmıştır.

Tanzimat döneminde ise özellikle özel matbaalar çoğalmaya başlamıştır. Nitekim bu devirde Fen ile ilgili basılan Türkçe toplam 242 kitaptan 41 tanesi özel matbaalarda basılmıştır. Yine bu dönemde çağdaş bazı eğitim kurumları ile askerî okullarda da matbaalar açılmıştır. Bunlar içinde Mekteb-i Tıbbiye, Mekteb-i Harbiye matbaalarını sayabiliriz[66].

Maarif salnâmelerinde de Canik Sancağı'nda 1 adet özel matbaa olduğu görülmektedir. Bu matbaanın adı Hacı Hüseyin Matbaası olup, sahibi de Hacı Hüseyin Efendi'dir. Matbaanın, o zamanki Hükümet Konağı'nın karşısında olduğu, Türkçe, Rumca ve Fransızca lisanlarında eser tab' ettiği görülmektedir. Taş ve hurufât nev'inden olan bu matbaada resim basılmadığı belirtilmektedir[67]. Salnâmelerde bu özel matbaanın hangi tarihte işletmeye geçtiği yazılı değildir.

Vilâyetlerde devlet matbaalarının kurulması 1864'lerden sonra olmuştur. Bu yıl yapılan mülkî bir düzenleme ile, her vilâyet merkezinde bir matbaanın kurulması direktifi verilmiştir. Nitekim bu doğrultuda ilk olarak Tuna Vilâyeti'nde, daha sonra da diğer vilâyetlerde "Vilâyet Matbaası" adı ile matbaalar kurulmuştur[68].

Matbaa yönetimi, vâlilere bağlı bir müdür, muhabir, tercüman ve baskı-dizgi ustalarından oluşuyordu. Bu matbaalarda kırtasiye işleri,

---

[65]Abdullah Paşa'nın Canik'de kurduğu kütüphane Cumhuriyet dönemine kadar görevini sürdürmüştür. Ancak 1929'da kütüphane, vârisleri tarafından dağıtılmış, 1930'da bazı yazma eserler bir hey'et tarafından tespit edilerek Samsun Gazi Kütüphanesi'ne devredilmiştir. M.E.Yolalıcı, aynı eser, s.15.

[66]Ekmeleddin İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı", 150. Yılında Tanzimat, s.377 vd.

[67]Maarif Sal. 1316, s.1116-1117; Maarif Sal. 1321, s.608.

[68]M.Çadırcı, aynı eser, s.291 vd.

vilâyet salnâmeleri, vilâyet gazeteleri, takvimler ve çeşitli kitaplar basılmaya başlamıştır.

Böylece bir taraftan "Vilâyet Matbaaları" nın artması, diğer taraftan da özel matbaalarının sayılarının çoğalması ile, hem şehir merkezlerinde yeni bir kurum ve iş alanı kurulmuş, hem de basılı eserler alanında yeni bir dönem başlamıştır.

XIII.SONUÇ

Osmanlılarda XVIII. yüzyılın ikinci yarısında başlayan ve Tanzimat'la yoğunlaştırılan çağdaş eğitimi imparatorlukta kurma ve yerleştirme çabaları , Batı'nın üstünlüğünü esas alan bilim ve fen anlayışını Türk hayatına ikâme etme arzusunu taşımaktadır. Ancak bu arzu, Türk hayatının belirli alanlarına, o da kopya suretiyle iliştirilmiştir.

Batılılaşma konusundaki bütün çabalara rağmen eğitim, eskinin köhneleşmiş kıymetleri ruhlarda yaşamayı devam ettirmiştir. Medreseler yine bozulmuş şekliyle varlıklarını sürdürmüşlerdir. Canik Sancağı'nda da çok sayıda medrese, eğitim ve öğrenimini devam ettirmektedirler. Çağa uygun olarak açılan iptidaîler, rüşdiyeler, idadîler, darülmuallimînler, şeklen yeni iseler de ruhları itibariyle eski sıbyan mektepleri ve medreselerden pek farklı değillerdir.

Yine XIX. yüzyıl başından 1848 yılına kadar, özellikle çağa uygun açılan okullarda ders verecek modern öğretmenler yetiştirilmeden, modern okullar açılmış, kanun ve tüzükler çıkarılmıştır. Meselâ, modern okul olarak görünen rüşdiyelerde eğitim, genellikle dinî bilgiler vermekten öteye geçememiştir. Çünki bu okullarda öğretmenlik yapan muallimler çoğunlukla medrese çıkışlı idiler.

Hatta devlet daha 1848'lerde, rüşdiyeden başka modern bir okul, elde yetişmiş öğrenci ve öğretmen olmamasına rağmen, Darülfünûn açma girişiminde bulunmaktadır. Böylece eğitimde yapılan bütün bu yenilik hareketleri daha başlangıcında akâmete uğramaktadır.

Yine 1869 yılına kadar eğitimde yapılan ıslâhat hareketleri parça parça olmuş, esaslı bir inceleme yapmaksızın eğitimde ıslâhatlara girişilmiştir. Ayrıca bu ıslâhatlar daha ziyade şahıslara bağlı kalmış , onlar görevlerinden inince bu yenilikler de onlarla birlikte önemini yitirmiştir.

1869'da çıkarılan "Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi" ile çeşitli modern eğitim kurumlarının açılması, esasları, amaçları, süreleri, müfredatları tesbit edilmiştir. Ancak hem bu nizamnâmede belirtilen yenilikler istenilen şekilde gerçekleştirilememiş ve uzun bir zaman almıştır, hem de yine bu nizamnâmede teknik öğretime yer verilmemiştir.

Osmanlı Devleti'nde XIX. ve XX. yüzyılda malî bozuklukların olması da eğitimin istenilen şekilde gelişmesini önlemiştir. Devlet bunun için bazı okulların yapımını halka yüklemiş, iâne yolu ile okulların yapılması yoluna başvurmuştur. Hatta, bu okulların maaş giderlerinin de halk tarafından karşılanması usûlünü getirmiştir.

1872 yılından itibaren, eğitimi geliştirmek amacı ile Osmanlı hükümetleri yeni eğitim vergileri çıkarmıştır. Bunlar öşrün öşrü (sonra bu vergi âşarın seb'i ve rub'u, daha sonra da öşrün %0,5'i olmuştur), bina ve emlak vergileri idi. Bu vergilerden alınan hisse-i iâne eğitimde kullanılmıştır. Fakat, bu toplanan paraların çoğunun İstanbul için ayrılması, özellikle vilâyetlerde okulların gelişme ve çoğalmasını önlemiştir.

Yine Osmanlı Devleti'nin yıllık bütçeden maarife az ödenek ayırması da eğtimin gelişmesine engel omuştur. Mesela 1859 yılında 819.545.000 kuruş olan Osmanlı bütçesinden, 31.000.000 kuruş, yani %3,6 oranında eğitime ödenek ayrılmıştır.1863-1864 yılı bütçesinde ise bu oran %0,3 idi[69]. 18.429.411 Osmanlı lirası tutarında olan 1897 Osmanlı bütçesinden, maarife ayrılan miktar da 50.000 Osmanlı lirası tutarındadır[70].

Bilgili devlet adamlarının eksikliği, çıkan savaş ve iç isyanların getirdiği ekonomik yük, modern öğretmen eksikliği, medreselilerin tepkisi, azınlıkların karşı koymaları ve güçlük çıkarmaları, idareciler arasında fikir birliğinin olmaması, sık sık Maarif Nazırları'nın değişmesi ve hükümetlerdeki istikrarsızlık gibi sebebler de Osmanlılarda eğitimin istenilen şekilde gelişmesini önlemiştir.

Ancak bütün bu eksikliklere rağmen, bugün yaşayan pek çok eğitim kurumlarının temelleri XIX. yüzyılda atılmıştır. Fakat bu okullar memur yetiştirmek amacından öteye gidememişlerdir. Yetersiz öğretmenler, kısıtlı vasıtalarla çağa uygun olarak nitelendirilen bu okullar, sistemsiz ve plânsız bir şekilde açılmışlardır. Bu sebeple de çağının ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim sistemi tam anlamı ile kurulamamıştır.

---

[69]E.İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı", 150. Yılında Tanzimat, s.365.

[70]B.Kodaman, aynı eser, s.162.

BOGARDUS, GUTTMAN VE LİKERT ÖLÇEKLERİ

*Vural HOŞGÖRÜR
Öğretim Görevlisi

Ölçme aslında gözlenen nesne veya özellikleri bir ölçü birimine göre anlatım işlemidir. Ölçmeye, nesnelere ya da bireylere belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için belirli kurallara uyarak, simgesel değerler verme işlemi de denilmektedir (Arıcı, 1972).

Ölçme, varolan nesnelerin ya da özelliklerin varlığını ortaya koyar. Ölçme sonucundan kuşku duyulması halinde yeniden ölçüm yapılabilir. Bu neden ile "ölçme aynı zamanda "nesnel" bir davranıştır da (Binbaşıoğlu, 1983). Ölçme, "birim", "ölçek", "ölçme aracı" gibi kavramları da içermektedir. Ölçmenin analizi bu kavramlara da kesinlik kazandırır (Turgut ve Arkadaşları, 1992). Ölçek kelimesi "mikyas" kelimesi ile eş anlamlıdır. Ölçek bazen "belirli birimlerde derecelenmiş ölçme aracı anlamında da kullanılabilmektedir (Turgut, Baykul, 1992).

BOGARDUS ÖLÇEĞİ (SOCIAL DISTANCE SCALES)

İlk olarak ABD'li Emery S. Bogardus tarafından 1925 yılında yapılan ulusal ve ırkçı tutumların ölçülmesi için kullanılmıştır (Aziz, 1990).

Toplumsal Uzaklık Ölçeği olarak ta adlandırılan bu ölçek herhangi bir grubun toplumsal bakımdan benimsenme derecesini ölçmek üzere seçilmiş bazı maddelerden oluşmuştur. Bu maddeler çok yakın bir toplumsal ilişkiyi benimseme eğiliminden uzak bir toplumsal ilişkiden kaçınma eğilimine doğru sistematik olarak sıralanmıştır.

Ölçeklerde genel olarak sosyal aralığın aşağıdaki sınıflamaları kullanılmıştır (Jum C. Nunnally Jr. 1959 s. 306).

1. Evlilik ile kazanılan yakın akrabalığa (Sosyal mesafe)
2. Şahsi dostluk olarak toplumuma (Sosyal mesafe).
3. Komşular olarak sokağıma.
4. Mesleğimdeki istihdama.
5. Ülkemdeki vatandaşlığa.
6. Sadece ülkemdeki ziyaretçiler.
7. Ülkemden hariç tutulacağından.

Ölçek, sosyal aralık sınıflamalarının basit olarak İngiliz veya Rus gibi isimler konulmak sureti ile de herhangi bir ulusal grup için kullanılabilir. Cevap

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

veren kişi, belirli bir ulusun grup konusundaki düşüncelerine uygun olan sınıfı işaret eder. Orjinal Bogardus ölçeği aşağıda verilmiştir (oppenheim, 1966). Burada evlilik yolu ile akrabalık çok yakın toplumsal benimseme, ülkeden çıkarma ise en uzak toplumsal benimseme düzeyini göstermektedir.

	Evlilik yolu ile yakın akrabalığa	Kişisel dost olarak	Komşu olarak	İş arkadaşı olarak	Yurttaş olarak	Konuk olarak ülkeme	Ülkemizden çıkarılmalıdır.
Kanadalı	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %
Çinli							
İngiliz							
Fransız							
Alman							
Hintli							

Bu ölçekte Bogardus'un varsayımı, çeşitli ilişki derecelerini dile getiren maddelere, yanıtlayıcının göstereceği tepkilerin aynı tutumun değişik düzeydeki yansımaları olacağıdır. Diğer bir deyişle ölçek tek boyutludur. Burada diğer bir varsayımda bir nesneye olan uzaklığın, o nesneye ilişkin olumlu veya olumsuz tutumla ilişkili olduğudur (Sencer ve Sencer, 1978).

Sınıflamalı bir ölçek olan Bogardus ölçeğinde, birbirini izleyen ölçek konumları arasındaki uzaklığın eşit olduğu gibi bir iddia yoktur. Bu nedenle Bogardus ölçeğinde sadece % ve frekans ile çalışılmakta ve yorumlar buna göre yapılmaktadır (Aziz, 1990).

Sosyal aralık ölçek cevapları ile Thurstone ve Likert araçları gibi daha klasik davranış ölçeklerindeki cevaplar arasındaki mevcut olan karşılıklı ilişkileri (Korelasyonları) tesbit etmek için çok az araştırma yapılmıştır. Sosyal aralık (Mesafe), hem ilgi çekici ve hem de karmaşık bir kavramdır. Cevap veren kişi, ulus sınıfını beğenmediği için değil de, yabancı (Alışılmamış) olduğu için Norveçliler gibi bir ulusal gruptan sosyal aralığı (mesafe) arzu edebilir. Bir kişi, şahsen İngilizleri beğenmeyebilir, fakat İngilizlerin bu ülkede, halkın büyük bir kısmı ile sahip olduğu prestij (saygınlık) nedeni ile onlarla yakın ilişki içinde olmayı isteyebilir (Jum C. Nunnally. Jr, 1959 s. 307).

Yukarıdaki hususlara benzer kategoriler ile ölçüldüğü gibi sosyal aralık ölçekleri aşırı olumsuz (negatif) davranışları ölçemeyebilir. Bir grup ile sosyal ilişkide bulunmamayı arzu etmenin dışında, beğenmemiş olmanın muhtelif dereceleri mevcuttur.

Araştırmacılar, aşırı olumsuz duyguları ölçmek için, sosyal aralık sınıflamaları ile birlikte, birçok klasik davranış maddesi kullanmayı genellikle gerekli görmüşlerdir. Bu husus, "inançları nedeni ile savaş karşıtı olan şahıslara" yönelik davranışları ölçmek için, CRESPI tarafından geliştirilmiş olan aşağıdaki ölçekte açıklanmıştır.

1. İnançları nedeni ile savaş karşıtı olan bir kişiye onunla evlilik içinde bir yakın ilişki kurmak derecesinde bile olsa, diğer herhangi bir kişiden farklı davranmam.
2. İnançları nedeni ile savaş karşıtı olan kişileri ancak dost edinme derecesinde kabul ederim.
3. İnançları nedeni ile savaş karşıtı olan kişileri, ancak konuşma tanışıklığı derecesinde kabul ederim.
4. İnançları nedeni ile savaş karşıtı olan kişilere herhangi bir şey yapmak istemem.
5. İnançları nedeni ile savaş karşıtı olan kimselerin hapsedilmesi gerektiğini dünüşürüm.
6. İnançları nedeni ile savaş karşıtı olan kişilerin hain olarak idam edilmesi gerektiğini düşünürüm.

Bogardus ölçeği Thurstone veya Likert araçlarının yapılmasından daha kolaydır. Ölçek sadece halk sınıflarına uygulanmaktadır. Örneğin işçi sendikalarına yönelik davranışları ölçmek için kullanılmaz. Sosyal aralık cetvelinin ilginç özelliklerinden biri uluslar (insanlar) konusunda daha genel duygulardan ziyade, eylemleri ilgilendirmesidir. Her ne kadar bu nokta üzerindeki araştırmalar çok az ise de, Bogardus'un sosyal aralık ölçeği, bir araya getirildiklerinde iki halk grubunun nasıl davranacağının tahmin edilmesinde, klasik davranış tedbirlerinden daha iyi performans göstermektedir.

BOGARDUS ÖLÇEĞİ ÜZERİNE ELEŞTİRİLER

Bogardus ölçeği üzerine yapılan en önemli eleştiri bu ölçeğin tek boyutlu olmadığı eleştirisidir. Bireyin bazı etnik gruplarla toplumsal bir uzaklık içinde bulunmasını, yani onlarla ayrı yaşamasını, o gruba karşı olumlu veya olumsuz tutumla aynı şey sayması ölçeği iki boyutlu hale getirmektedir. Etnik gruplarla birlikte yaşamayı istemek veya istememek birinci boyut, onlara ilişkin olumlu veya olumsuz tutum ikinci boyuttur.

Ölçekle ilgili ikinci bir eleştiri, ölçeğin tek boyutlu veya homojen olmadığı için geçerlik ve güvenirliğinin olmadığıdır. Başka bir eleştiri ise, ölçek maddelerinin seçiminin nesnel bir temeli olmadığıdır. Bu nedenle, maddelerin aynı sürekliliğe ait olup olmadığı belli değildir.

Ancak, böyle bir ölçekte gerekli düzeltme ve standartlaştırmalar yapıldığı zaman amaca uygun bir şekilde kullanılabileceği unutulmamalıdır.

Güvenirlik yöntemi olarak, tekrar test yöntemi kullanılabilir. Geçerlik sınaması için ise, "Bilinen grup" yöntemi veya "Bağımsız kriter" yöntemi kullanılabilir. Bilinen grup yönteminin uygulanması, etnik gruplardan bazılarına olumlu, bazılarına olumsuz, kriter yönteminin kullanılması ise, sıra düzenlemesinin başka bir sosyal kabul edilme sıra düzeni ile uygunluk

göstermesini gerektirir. Buna örnek olarak, büyük bir toplu konuta kiracı olarak istenme veya bir sendikaya veya bir klübe üye olmayı istenme derecelerinin aralarındaki uyuşma oranlarının sıra düzenleri verilebilir (Yücedağ, 1991).

GUTTMAN ÖLÇEĞİ

Gutman ölçeği ilk defa ikinci dünya savaşı esnasında Amerikan askerlerinin moral durumlarını tesbit etmek amacı ile geliştirilmiştir. Guttman ölçeği tek bir konuya karşı, birey tutumları ile ilişkili ifadelerden oluşur. Guttman ölçeği tek boyutlu bir ölçektir. Guttman ölçeği geliştirmenin iki özelliği vardır. Birincisi konuya karşı tutumla ilgili olarak yüksek olumlu hisleri gösteren ifadelerden oluşması. Bu fark Guttman ölçeğini Likert ölçeğinden ayırır. İkincisi her ifadenin ima ettiği şeyin ve daha az olumlunun onaylanması. Sürecin bu özelliği Thurstone ölçeğinden farklıdır (Anderson, 1988).

Gutman ölçeği yöneltilen cevaplayıcılardan her ifadeyi onaylayıp onaylamadığı sorulur. Her cevaplayıcının puanı onaylanan ifade sayısını gösterir. Çünki Guttman ölçeğinin yığılmalı yapısından dolayı bu onaylanan ve onaylanmayan ifadelere verilen cevaplar toplam puanı oluşturur. Guttman ölçeğinde, ifadelerin uygun olup olmadığı yargıçlar tarafından belirlenmez. İki ampirik ölçütü vardır. Bunlar üretilebilirlik (Reproducibility) katsayısı ve ölçülebilirlik (Scalability) katsayılarıdır.

Guttman ölçeğinin geliştirilmesi adımları aşağıda gösterilmiştir (Miller, 1991).

1. Ölçülen objeye karşı yaklaşık duyguları anlatan ifadeler seçilir.
2. Test ifadeleri yaklaşık 100 kişilik örnekleme uygulanır.
3. %80'den daha az katılınan veya katılınmayan ifadeler atılır.
4. Cevaplara göre maddeler en olumludan en olumsuza kadar soldan sağa doğru dizilir.
5. Atılan maddeler, olumlu veya olumsuz maddeler arasındaki ayrımı yapamayan maddelerdir.
6. Üretilebilirlik katsayısı hesaplanır.
   a) Hata sayısı hesaplanır (Uygun kalıpta olmayan cevaplar)
   Hata Sayısı
   b) Üretilebilirlik = $1- \frac{\text{Hata sayısı}}{\text{Cevap sayısı}}$

c) Değer katsayı .90'a eşit veya yüksek ise, ölçek kullanılabilir denilir. Mükemmel bir Guttman ölçeği için 9 madde üzerinden 9 kişi için cevap örneği. Bir "1" işareti, kişinin beyana katıldığını ifade eder, bir "0" işareti, kişinin beyana katılmadığını ifade eder (Jum C. Nunnally.Jr.1959).

1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	1	0	0	0	0	0	0
4	1	1	1	1	0	0	0	0	0
5	1	1	1	1	1	0	0	0	0
6	1	1	1	1	1	1	0	0	0
7	1	1	1	1	1	1	1	0	0
8	1	1	1	1	1	1	1	1	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	A	B	C	D	E	F	G	H	I

KİŞİ

Model'in son derece olumsuz bir davranış olduğunu söyleyelim, bu durumda, Sadece "A" kişisi madde 1 ile hemfikirdir. "A" kişisi ikinci en kuvvetli ifade 2 ile, üçüncü en kuvvetli ifade 3 ile ve en az şidetli ifadeye kadar sıra ile olmak üzere hemfikirdir. Fakat madde 9 gene de negatiftir. "B" kişisi, ikinci en kuvvetli negatif (olumsuz) davranışın sahibidir. Bu nedenle madde 2'yi ve kuvvetli oluş hiyerarşisi içinde onun altındakilerinin tümünü doğrular. "I" kişisi en az kuvvette negatif davranışa sahip olup, sadece en az kuvvetteki madde 9 ile mutabıktır.

Guttman sıkalası içinde bulunan cevap örneğin, insanlar fiziksel bir sürekilik üzerinde sıralandığında elde edilenin aynısıdır. Örnek olarak insanlara boyları hakkında soru sorduğumuzu kabul edelim ve ne kadar uzun olduklarını bildiklerini farz edelim. 1.75 mt'nin üzerinde misiniz? sorusuna "evet" şeklinde cevap veren kişik, 1.50 mt uzunluğun üzerinde misiniz? sorusuna, keza sıfıra kadar boylar ile ilgili tüm sorulara "evet" cevabı verecektir. 1.75 mt uzunluğun üzerinde misiniz? Sorusuna "hayır" cevabı veren, fakat 1.50 mt uzunluğun üzerinde misiniz? sorusuna "evet" cevabı veren kişi daha aşağı olan tüm boylara "evet" cevabı verecektir. Bir kişinin doğruladığı en aşırı ifadeyi bilmek suretiyle, tüm boylardaki kişilerle aynı şekilde, kişinin diğer cevapları mükemmel bir şekilde tahmin edilebilir.

Bu ölçekleme kavramı konusunda dikkat edilmesi gereken konu, kişilerin ve maddelerin tamamen sıralama cinsinden tarif edilmiş olmasıdır. Metodun başladığı esas veri, cevap veren kişiler tarafından verilen her madde konusundaki "uygun gören" veya "uygun görmeyen" niteleyici cevaplar grubudur.

Kişilerin boyları ile ilgili örnek, niteleyici cevapların, altta bulunan bir ölçek üzerindeki kişinin nasıl tarif edilebileceğini gösterir. Testleri ve davranış ölçüm aygıtlarını çıkarma ve geçerli kılma için, yöntemlerin büyük bir kısmı, aralık ölçeklerinin, cevapların altında olmasını kabul eder. Zira, aralık ölçekleri, incelenmekte olan ölçüler için kabul edildiğinde yöntemler, anlamlar, standart sapmaları, korelasyonları ve diğer istatistikleri kullanabileceğini kabul etmesi

halinde, psikolojik veri konusunda birkaç tahminde bulunulması gerekir. Büyük zorluk, aralık ölçeği, sıralama ve sınıflamalar lahine terk edildiği zaman, çoklu korelasyon ve faktör analizi gibi istatistik metotlarının da terk edilmesi gerekir. Bu Guttman'ın ölçekleme kriterinin kullanılmasında karşılaşılan gerçek bir problemdir. Kriter mükemmel bir şekilde karşılanamaz ise, cevapların altındaki ölçeklerin sayısını ve türlerini tesbit için istatistiki olarak yapılabilecek çok az şey vardır. İhtiyaç duyulan şey, veri içinde mevcut olan sıralama ölçeklerinin sayısını ve türlerini tesbit edecek davranışlarla ilgili beyanların farklı bir topluluğuna verilen cevapların analizi için bir metottur. Bu probleme bugüne kadar uygun cevaplar geliştirilmemiştir. Bunlar mevcut oldukları sürece Guttman'ın ölçekleme kavramının ve bunun gerektirdiği yöntemlerin, davranış ölçeklerinin kurulmasında pek fazla pratik bir önem taşıması muhtemel görünmemektedir. Guttman ölçeğinde yukarıda görülen cevaplama kalıbından sapma gösteren cevaplar hatalı cevap kalıbı sayılır. Örneğin beş ifadeli bir ölçekte 11100 cevap kalıbında en olumlu üç ifde onaylanmış ve daha az olumlu iki ifade onaylanmamış demektir. Doğru cevap kalıbı kabul edilir. Aynı ölçekte 11010 gibi bir cevap kalıbı hatalı bir cevap kalıbı olarak kabul edilir. Çünkü 3. olumlu ifade onaylanmadan daha az olumlu olan 4. ifade onaylanmıştır. Bu durum Guttman ölçeğinin mantığına ters düşmektedir (Anderson, 1988).

Hata sayısı bulunur ve üretilebilirlik katsayısı hesaplanır. Ancak bu katsayı yeterli değildir. Birde ölçeklenebilirlik katsayısı hesaplanmalıdır. Ölçeklenebilme katsayısı .60'dan büyük olmalıdır. Hesaplama şu şekilde yapılmaktadır.Önce minimum marjinal üretilebilirlik hesaplanılır (MMR). MMR şans puanlarını gösterir. Yani minimum marjince üretilebilirlik katsayısı onaylanan her ifadenin cevaplayıcı sayısı ve toplam puanda cevaplayıcıların şans eseri ortaya çıkardıkları uygun cevaplama kalıplarının yüzdesidir (Anderson, 1988).

Ölçülebilirlik katsayısını hesaplamak için MMR'den başka bazı hesaplamalara da gerek vardır. İlk yapılacak iş üretilebilirlik katsayısı PC'dan MMR'Yi çıkartmaktır. Bu hesaplama Guttman'ın da belirttiği gibi MMR ile PC arasındaki farkı düzeltme yüzdesi (PI) olarak verir. İkinci olarak MMR100'den çıkartılır. Bu hesaplama ise, MMR ile maksimum üretilebilirlik katsayısı arasındaki ölçeklenebilirlik katsayısı (SC) PI'nın PPI'ya bölünmesi ile bulunur. Çıkan rakam .60'a eşit veya yüksek olması halinde ölçek kullanılabilir (Yücedağ, 1991).

1- ÖRNEK

Bireyler	A	B	C	D	Bireylerin Puanları
1	1	1	1	1	4
2	0	0	1	0	1
3	1	1	1	1	4
4	0	0	0	0	0
5	1	1	0	1	3
6	0	0	0	1	1
7	1	1	0	1	3
8	0	0	0	1	1
9	1	1	0	1	3
10	1	0	0	1	2
11	0	0	0	1	1
12	1	0	0	1	2
Madde Puanları	7	5	3	10	

1. Katılıyorum.
0. Katılmıyorum

2-

Madde	Puan	En çok tekrarlanan cevap	Kalıp
A	7	Katılıyorum	1
B	5(7)	Katılmıyorum	0
C	3(9)	Katılmıyorum	0
D	10	Katılmıyorum	1

3-

Madde	En çok tekrarlanan cevap	Tahmin tahmin	Doğru tahmin	Yanlış tahmin	Toplam
A	Katılıyorum	1	7	5	12
B	Katılmıyorum	0	7	5	12
C	Katılmıyorum	0	9	3	12
D	Katılmıyorum	1	10	2	12
TOPLAM			33	15	48

Doğru tahmin yüzdesi (MMR)= $\frac{\text{Doğru tahmin sayısı}}{\text{Toplam tahmin}} = \frac{33}{48}$

=687 veya %68,7

4- Sıraya Dizme

Bireyler	D	A	B	C	Bireylerin Puanları
1	1	1	1	1	4
3	1	1	1	1	4
5	1	1	1	0	3
7	1	1	1	0	3
9	1	1	1	0	3
10	1	1	0	0	2
12	1	1	0	0	2
6	1	0	0	0	1
8	1	0	0	0	1
2	0*	0	0	1*	1
4	0	0	0	0	0
Madde Puanları	10	7	5	3	

* Hatalı kalıp, çünkü 2 no'lu birey D ve C ifadeleri ne hatalı cevap vermiştir.

Üretilebilirlir Katsayısı (CR)= $\frac{\text{Doğru Tahmin}}{\text{Toplam Tahmin}} = 46 / 48$

=958 veya %95.8

HESAPLANMASI:

1- CR = 1 - TE Toplam hata Oranı (TE)= $\frac{\text{Toplam Hata}}{\text{Toplam Cevap}}$

= CR >.90

2- SC = PI / PPI MMR= 0.687
PI = 0.958 - 0.687 = 0.271
PPI = 1 - 0.687 = 0.313

SC= 0.271 / 0.313 = 0.866 > SC > .60

Guttman ölçeğinin en önemli avatajları, tutumdaki en büyük bir değişmeye duyarlı olması (alınan puanın doğru cevap sayısından oluşması bu duyarlılığı artırır). Aynı ölçeğin iyi seçilmiş daha az madde (üç madde gibi) ile aynı tutumu ölçebilmesi geçerlik ve güvenirliğin yüksek olmasıdır (Yücedağ, 1991).

GUTTMAN ÖLÇEĞİNİN ELEŞTİRİLERİ

1- Ölçeğin tek boyutluluğunun güvenceye bağlanmadığı,
2- Ölçeğe alınan maddelerin seçilmesinde nesnel bir temelin olmadığı,
3- Üretilebilirlik katsayısının .90'a eşit veya yüksek olmasının (yani ölçütün) çok göreli ve kısıtlayıcı olduğu,
4- Çok karmaşık tutumlara uygulanmasının zor olduğu,
5- Geliştirilmesindeki işlemlerin ağırlığı,
6- Tek boyutlu olmayan tutumlarda, ilkece ölçülemeyen boyutlar ölçüm dışı kalmaktadır (Sencer ve Sencer, 1978),

LİKERT ÖLÇEĞİ

Nisbeten kolay oluşturulabilmeleri ve büyük oranda güvenilir olup, birçok duyuşsal nitelikleri ölçmede başarılı olması nedeniyle Likert tutum ölçekleri çok sıkça kullanılmaktadır (Gable, 1986).

Likert tipi ölçekte ifadeler aşağıda belirtilen özellikleri taşımalıdır (Anderson, 1990).

1. Kısa ve fikri içeren basit ifadeler kullanılmalıdır.
2. Geniş zamanlı ifadeler kullanılmamalıdır.
3- İfadeler beklenen bütün cevapların genişliğini kapsamalıdır.
4- Bir ifadede iki olumsuz birlikte kullanılmamalıdır.
5- İfadelerin birden fazla yolla yorumlanabilmesinden kaçınılmalıdır,
6- Olgusal olarak yorumlanabilen ifadelerden kaçınılmalıdır,
7- Hep, her zaman, hiç kimse, asla gibi ifadelerin kullanımından kaçınılmalıdır,
8- Kelimeler, cevap veren kişiler tarafından yanlış anlaşılmayacak şekilde kullanılmalıdır.

Likert ölçeği çok sayıda ifade seçimi ile başlamaktadır. İfadeler belirlenirken, tutumu ölçülmek istenilen grup üyeleri ile serbest görüşmeler yapılmasında fayda vardır. Böylece hem tutum boyutları belli olur hem de hissedildiği biçimlerde ifade edilebilme kolaylaşır (Karasar, 1986).

Likert ölçeklerinde iki tür ifade kullanılır. Birinci türdeki ifadeler olumlu yada istenilen tutumları gösteren ifadelerdir. İkinci türdeki ifadeler de olumsuz yada istenmeyen tutumları gösteren ifadelerdir. İfadeleri hep aynı yönde yazmamak gerekmektedir. Çünkü hep aynı yönde yazılan cümleler insanların "evet" deme eğilimlerini kontrol etmemize olanak vermez. Bu nedenle ölçeklerde yarısı olumlu yarısı olumsuz olarak yazılmış ifadeler kullanılır (Kağıtbaşı, 1979).

Her cümle için aynı olmak kaydı ile, tepkilerin nasıl belirleneceği kararlaştırılır. Bu "evet" yada "hayır" gibi sınıflamalı yada "hayır" gibi sınıflamalı yada "Çok katılırım - katılırım - kararsızım - karşıyım - çok karşıyım" gibi beşli hatta yedili, dokuzlu onbirli seçenekleri olan sıralamalı ölçeklerde olabilir (Karasar, 1986).

Her bir cevap seçeneğinin ölçekte sayısal bir değeri vardır. Eğer "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğini olumlu bir ifade için işaretlemiş iseniz 5'li ölçekte bu sayısal ifadeler aşağıda belirtildiği gibidir.

Kesinlikle katılıyorum	-5
Katılıyorum	-4
Kararsızım	-3
Katılmıyorum	-2
Kesinlikle katılmıyorum	-1

Olumsuz bir ifadede ise, en olumsuz seçenek olan "Kesinlikle katılmıyorum" 5 puan alır. Dikkat edildiği üzere tersine bir puanlama söz konusudur.

Ölçeği hazırlayanlar, çift sayılı cevap seçeneklerini tutum ölçeri cevaplayanların gerçek seçenek yerine "Emin değilim" seçeneğini işaretlemelerin önlemek üzere kullanırlar. Daha çok sayıda cevap şıkkının kullanımı, cevaplayanlara verilecek toplam cevap olanağı artıracak, dolayısı ile de ölçeğin iç tutarlılığı yükselecektir (Anderson, 1988).

Likert tipi ölçeklerde, hazırlanan ifadeler, tutumu ölçüleceklere benzer bir gruba uygulanır. Bu yolla ayırt edici özelliği olmayan, iyi anlaşılmayan ve öteki ifadelerle birlikte herhangi bir gruba girmeyen ifadeler ayıklanır. Bu amaçla her ifadeye olan tepkilerle, öteki ifadelerin tümüne olan tepkilerin toplamını gösteren puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanır. Bu işlem her ifade için tekrar edilir (Karasar, 1986). Yazılan tutum ifadelerinin tek boyutta toplanıp, toplanmadığına bakılması faydalı hatta bazen gereklidir de. Bu durumda madde puanları faktör analizine tabi tutulur ve faktör yükü en büyük ifadeler seçilir (Turgut, Baykul, 1992).

Eğer tutumu etkileyen faktör sayısının çok olduğu biliniyorsa, o zaman da yığılmaların en fazla olduğu faktörler ve bu faktörler ile yüksek ilişki gösteren maddeler arasında faktör yükü en büyük olanlar seçilir.

Bu işlemin ardından, elde edilen maddeler ayırıcılıklarına göre bir seçime daha tabi tutulurlar. Ayırıcılık güçleri, ölçek bağımsız gruplara uygulandığı için, bağımsız "t" testi kullanılır. Cevap kağıtları toplam puan sırasına göre dizilerek sıranın üst yarısının %27'si ayrılarak "üst grup", alt ucundan %27'si ayrılarak "alt grup" oluşturulur. Bu alt ve üst gruptaki ortalamalar arasındaki fark "t" testi uygulanmak suretiyle test edilir. "t" değeri büyüdükçe ifadenin ayırıcılığı artar. "t" değeri yüksek olan ifadelerden yaklaşık yarısı olumlu yarısı olumsuz olmak üzere yeteri kadar ifade seçilir. Bu ifadeler tutum ölçeğini oluşturur. Ölçek oluşturulurken seçilen ifadeler random usulü ile sıraya dizilirler, uygun yerlere cevap seçenekleri yazılarak ölçek kullanıma hazır hale getirilir.

LİKERT ÖLÇEĞİNİN ELEŞTİRİLERİ

1- Bu tür ölçekler bireylerin tutumlarının ne kadar birbirinden farklılaştığını açıklamakdan uzaktır.
2- Aynı toplam puanlar, aynı özelliği belirtmeyebilirler.
3- Ölçeğin üretilebilirliği eksiktir (Balcı, 1995).

KAYNAKÇA

1- Anderson, L.W. Attitudes and Their Measurement, Educational Research, Methodologhy and Measurement and Internation handbook, USA, 1988. (Arife Yücedağ, ölçekleme ve Tutum ölçme Doktora ders ödevi A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991, s. 3.)

2. Arıcı, Hüsnü. İstatistik Yöntemleri ve Uygulama. H.Ü. Basımevi. 1972.

3. Aziz, Aysel. Araştırma Yöntemleri, Teknikleri ve İletişim. İLAD Yayınları, Yay no: 3, Ankara. 1990.

4. Balcı, Ali. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi ve Teknik İlkeler. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Ankara, 1995, s. 146.

5. Binbaşıoğlu, Cavit. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara . 1983.

6. Gable, R.K. İnstrument Development In Affective Domain, Kluwar Nijhoff Publising, USA. 1986.

7. Hazır, Fatma. Likert ve Thurstone Ölçekleri, Doktora ders ödevi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. 1994.

8. Jum C. Nunnally, Tests and Measurements Assessment ad Prediction Newyork. 1959.

9. Kağıtçıbaşı, Çiğdem. İnsan ve İnsanlar. Cem Ofset Matbaacılık. İstanbul. 1979.

10. Karasar, Niyazi Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, ilkeler Teknikler. Bilim kitap kırtasiye LTD. Şti. Ankara 1986.

11. Miler, Delber C. Hadbook of Research Design and Social Measurement USA. 1991. (Arife Yücedağ. Ölçekleme ve Tutum Ölçme Doktora ders ödevi A.Ü. Sosyal bilimler Enstitüsü, ankara. 1991. s. 18).

12. Sencer, M. ve Sencer, Y. Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim. TODAİ. Ankara. 1978.

13. Turgut F, Baykul Y. Ölçme Teknikleri ÖSYM Yay. Ankara. 1992.

14. Yücedağ, Arife. Ölçekleme ve Tutum Ölçme Doktora Ders Ödevi A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara 1991.

GÖRÜNTÜLÜ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANIN GÖRÜNTÜSÜZ GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMADAN ÜSTÜNLÜKLERİ

Doç.Dr. Kurtman Ersanlı*
Yrd.Doç.Dr. Seher Balcı**
Öğ.Gör. Yücel Öksüz***

Özet

Bu araştırma, görüntülü grupla psikolojik danışmanın görüntüsüz yapılan psikolojik danışmaya göre daha etkili olup olmadığını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya üniversite öğrencilerinden 26 kişi gönüllü denek olarak katılmıştır. 13'er kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarıyla yapılan on'ar oturumluk grupla psikolojik danışma sonunda görüntülü grupla psikolojik danışmanın görüntüsüz yapılan psikolojik danışmaya göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Görüntülü grupla psikolojik danışma, Görüntüsüz grupla psikolojik danışma, Desteği içten alma (Di), İki liderli grup çalışması.

Summary

This research has been conducted to study whether the psychological counseling on the group video-taped is more effective than the one without video. 26 volunteers among the university students have joined in this research. The group has been divided into two group consisting of 13 people as control and experimental groups. At the end of the ten session, it has been found out that the group video-taped has been more effective than the one without video.

The findings have been discussed in terms of literature.

Key Words: Psychological counceling with video, Psychological counceling without video, Inner directed support (Di), Group work vith Co-leader.

*Kurtman Ersanlı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD Bşk., Samsun
** Seher Balcı
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD., Samsun
***Yücel Öksüz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Samsun

Not: Projenin geliştirilmesinde ve yürütülmesinde katkıları olan hocamız Sayın Prof.Dr. Muharrem KEPÇEOĞLU'na teşekkür ederiz.

Giriş

Çevresi ile devamlı etkileşim halinde olan insan, çevresine uyum sağlamak için seçimler yapmak; kararlar vermek ve bunlara bağlı olarak en uygun davranışta bulunmak zorundadır. Böylece insan bir taraftan kendini, diğer taraftan da çevresini yaratır. Yani insan, seçimlerini yapıp, kararlarını vererek duruma uyum sağlarken sadece uyarıcıya tepkide bulunan bir robot değil, o durum içinde kendi varlığını da hissettiren etkin bir varlıktır.

Günümüzde insanı tek başına birey olarak değil, içinde bulunduğu çevre ile bir bütün olarak inceleme eğilimi güçlenmektedir. Toplumsal bir varlık olan insanın, sorunları da büyük ölçüde toplumsal ilişkilerden kaynaklanmaktadır. İnsanın çevresine uyum yapabilmesi için, kişilerarası ilişkilerde gerekli davranış ve tutumlara sahip olması gerekir. Bu tutum ve davranışlar rahat, kabul edici, küçük grup atmosferinde geliştirilir ve kazanılan bu davranışlar daha geniş gruplara transfer edililir (Kuzgun, 1988; ss. 138-139). Bu nedenle günümüzde insanı, kendi başına birey olarak değil, çevresi içinde duyan, düşünen, hareket eden bir canlı olarak anlamak, ona böyle yaklaşmak ve yardım etmek eğilimi daha fazla artırmakta ve benimsenmektedir. Grup yaşantısı öğrenmeyi, büyümeyi ve gelişmeyi destekleyici bir araç olarak kullanılmaktadır (Öner,1988; s.133) .

İnsan, kendi sorunlarını çözümleme, toplumsal konumunu düzenlemede; etkileşim içinde olduğu her grupta karar alırken, anlamlı olmak ister. Nasıl ortaklık kuracağını bilmeyen, engellendiğinde etkinliğini hissettirebileceğine inanmayan insan, Allport' un da dediği gibi saldırganlaşır, şikayet eder ve günah keçisi arama gibi tepkilerde bulunur. Diğer taraftan ise hayatını etkileyen olayları biçimlendirdiğinde, hayatı daha anlamlı bulur. Böylece kendisini geliştirmek ve çevresindeki şartları iyileştirmek için sorumluluk alabilecek duruma gelir (Ohlsen, 1970; ss. 62-63) .

Bireyin bir şahsiyet olarak gelişmesine yani "kendini gerçekleştirmesine" yardımcı olmak amacına yönelik olarak düzenlenen etkileşim sonucu birey, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı kendisinin ve başkalarının davranışlarını daha iyi tanıyacak, yeni anlayış, düşünüş ve davranış tarzı geliştirecek, eski davranışlarını değiştirecektir. Böylece gelişip olgunlaşan birey, karşılaştığı yeni sorunları kendi olanakları ile çözme gücüne sahip, kendisi ve çevresi ile uyum içinde, kendinden emin, yaşamından memnun, bütün yetenek ve olanakları ile fonksiyoner bir halde "kendini gerçekleştirmiş" bir kişi olacaktır (Tan, 1989; s. 6).

Kişi içinde yaşadığı toplum ve özellikle de sosyal grubundan ayrı düşünülemez. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan kolaylaştırıcı şartlar ancak, diğer kişilerin varlığı ile mümkün olabilir. Böylece bireyler birbirleri ile etkileşimleri sonucu grup ve toplumda birbirlerinin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar. Bu gelişim ve gerçekleşim süreci her zaman arzu edilen doğrultu ve düzeyde gitmeyebilir. Böyle bir durumda bireyin gereksinim duyacağı psikolojik yardım ancak, bireysel ve grupla yapılacak psikolojik danışma ile verilebilir.

Araştırmada Kullanılan Kavramlar ve Açıklamaları:

Psikolojik Danışma:

Bilgi eksikliği, deneyimsizlik, beceri yetersizliği ve yanlış algılama nedeniyle gelişimi engellenmiş bireye (danışana) kendini gerçekleştirmesi için bilgisi, deneyimi ve becerileriyle yeterli olan birinin (danışman'ın) yardım etme sürecidir. Kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan yardıma psikolojik danışma adı verilmektedir.

Shertzer ve Stone (1974; s. 20) danışmayı, kişinin kendisini ve çevresini anlamlı bir şekilde görüp kavramasını ve bunun sonucu olarak gelecekteki davranışlarının taşıdığı amaç ve değerleri daha açık bir şekilde görebilmesini veya bunlara amaç ve değerler kazandırmasını sağlayan bir etkileşim olarak ifade ederlerken, Rogers (1951) ise, psikolojik danışmayı "Terapistle kurulan ilişkinin verdiği güven havası içinde ben yapısının yumuşaması, daha önceden inkar edilmiş olan yaşantıların algılanması ve değişen benlik yapısına katılması süreci " olarak ifade etmektedir (Akt.: Kuzgun, 1988; s. 102).

Psikolojik danışma, ekollere göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları; insanı bir sistem olarak ele alan her sistemin kendi içinde dengeli olduğunu öne süren Gestalt' çilere (Kepçeoğlu,1992; s.100)'e göre psikolojik danışmanın amacı bireyin parçalara ayrılmış kişiliğinin farkına varmasına gerçek yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve harekete geçirilmesine yardımcı olmaktır (James ve Jongeward, 1984; s. 26). Psikanalistciler psikolojik danışmayı, kişiliğin dizgeleri arasında dengenin kurulması; Varoluşcular, bireyin kendi sorumluluğunu üstlenmesi, seçimlerinde bilinçlendirilmesi ve özgürleşebilmesi; Davranışcılar ise, bireyin uyumlu davranışlarını ortaya çıkarmak uyumsuz dav-

ranışlarını ortadan kaldırmak için bireye yardımcı olma süreci olarak ifade etmektedirler. Danışanı merkez alan ekolün temsilcisi Rogers (1952) ise, psikolojik danışmayı, danışmana olan güven verici ilişkiler sonucu, bireyin benlik yapısında rahatlama sağladığı, daha önceleri bireyce kabul edilmeyen yaşantılarını şimdi algılamaya ve yeni bir benlik tablosu geliştirmeye başladığı bir oluşum olarak görmektir (Tan, 1989; s. 32). Yani, bireyin yaşantıları ile benliği arasındaki çatışmayı gidermektir (Shertz ve Stone, 1974; s. 232).

Grupla Psikolojik Danışma:

Grupla psikolojik terapi ve danışma yeni bir olgu değildir. 1932' de Moreno tarafından ortaya atılmıştır. Çeşitli aşamalardan geçtikten sonra temel ilkelerini bireysel psikolojik danışmadan alan kendine özgü ilkeler, kuram, terim ve uygulama geliştirmeleri sonucu günümüzde de yaygın olarak kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Naar, 1987; s. 23) . Birbirlerini bile çoğu kez tanımayan kişilerin bir araya gelerek oluşturdukları grup toplantılarında; herkesin olağanüstü bir serbestliğe sahip olduğu, kimsenin tek başına sorumlu olmadığı bir etkileşim süreci içinde kişilerin gruba katıldıklarından farklı ve değişmiş kimseler olmalarını sağlayan bir etkinlik (Özgüven, 1979; s. 29) olan grupla psikolojik danışma , doğal bir sosyal ortam oluşturduğu için bireye gerçek bir sosyal yaşantı sağlar. Böylece birey, diğer bireylerle yaşantılarını koluyca paylaşma olanağı bulup diğer üyelerden aldığı geri bildirimler ile kendi duyguları ve davranışları hakkında daha kolay içgörü kazanır. Ayrıca grup, bireye hem kendisi hem de başkaları hakknda sorumluluk duymayı da öğretir (Gibsen ve Mitchell, 1981; s. 306). Grup içindeki karşılıklı kabul, sevecenlik, kabullenme ve yardımcı olma eğilimleri ileri düzeyde benlik kavramlarının gelişmesine aracı olur ve doğallığı oluşturmaya çalışan bir güç gibi işlev görür (Bennett, 1963; ss. 138-139). İnsanın sorunlarının çoğu, kişilerarası ilişkilerden kaynaklandığından grup, bu ilişkilerin denenebildiği, diğer üyeler ile yeni ilişkilerin kurulduğu ve yaşandığı dinamik bir ortam sağlar. Gelişmeye, kendini açmaya ve samimi olarak grup üyelerinin birbirleriyle ilgilenmesini, değer vermesini temel alan (Kolk ve Merrill, 1985; s. 147) grupla psikolojik danışma, çok sayıda insana psikolojik yardım sağladığı, kişilerarası toplumsal ilişkilere insanın yaşadığı doğal ortama uygunluğu ve danışmanların da mesleki gelişmelerine önemli katkıları olduğu için son yıllarda önem kazanmış ve daha çok uygulanan bir etkileşim halini almıştır.

Bireyin kendini tanıması, gerçekci kararlar alması, gizil güçlerine uygun olarak kendilerini gerçekleştirme gücü kazanması ve kendilerine ilişkin içgörü

geliştirmelerine yardımcı olmak psikolojik danışma etkinliğinin temel amacıdır. Bu amaca ulaşabilmek için, her türlü teknolojinin kullanılması doğaldır. Psikolojik danışmada içgörünün yeterince kazanılıp kazanılmadıını ancak, danışanın bildirdiği geri bildirimlerle anlayabiliriz. Bu geri bildirimlerin iletilmesinde görsel ve işitsel araçlarıdan faydanılması; geri bildirimlerin daha da gerçekci ve zengin olmasını sağlar. Danışanlar, danışma sürecinde ; başkalarını, başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerini, grup oturumunu içinde sözel ya da sözel olmayan tepkilerini, ayrıca kendisinin, sözel ve sözel olmayan anlatımlarının diğer bireyler üzerindeki etkisini ve tepkilerini video ve kamera aracılığıyla izleyebilmekte algılarının doğru olup olmadığını kontrol edebilmektedirler. Bu süreç, bireyin kendini grup içinde keşfetmesine, sosyal benlik ile iç benlik arasındaki ara kesitin genişlemesini sağlamış olur (Yalom, 1992; s. 409). Kamera, sözel olarak verilmiş geri bildirimi aşan, fakat, onu tamamlayan ve zenginleştiren gerçek yaşantıyı, bireylerin yeniden gözlemlemelerine ve kendilerini daha iyi anlamalarıma fırsat vermektedir. Bu süreç, bireyin yaşantılarını ve grubun yaşantılarının bütünleşmesine yardım eden bir araç görevi görmektedir.

Böyle bir etkiniliği yürütecek olan danışmanların, bir takım özellikleri taşımaları hem grubun etkinliği hem de grup üyeleri için çok önemlidir. Grubun lideri olan danışman, grubun amaçlarını, grup içinde uzlaşan ve grubun çıkarlarına ters düşen güçlükleri anlamaya çalışır. Üyeleri güven duyduğu ve onlarla sorumluluklarını paylaştığı sürece grubun olanaklarının belirlenmesinde, grubun başarısına engel oluşturan sorunların tanımlanmasında ve çözüm yollarının bulunmasında üyelerinin de yardımlarını alarak grubun etkinliğini artırabilir (Ohlsen, 1970; ss. 49-50).

Grup liderinin önemli görevlerinden birisi de dürüstlük ve açıklık ortamı yaratmak ve sürdürmektir (Naar, 1987; s. 29). Bu görevini yerine getirirken lider, grubun bir üyesi olarak, grup üyelerinin güdü ve dürtülerini açığa çıkartıp kendilerini arzu edilen alanlara yönlendirilmesine izin vermeli, çalışma süreci içinde yaşanan sessizlikleri sürecin önemli bir aşaması olarak kabul etmeli ve değerlendirmeli, bireylerin veya grubun sıkıntı ve rahatsızlıklarının nedenlerini yorumlarken, doğru zamanlama yapmaya özen göstermelidir (Bennett, 1963; s. 150).

CO-Danışma Modeli (Ortak Liderlik Modeli)

Bir grupta grup içi rol dinamiği, danışanların bireysel problemleri ve et-

kileşimleri kadar danışman' ın kişiliği ve tekliği ile de ilgilidir. İki ya da üç danışman' lı grup etkileşimlerinde ise, nitelik ve nicelik yönünden bir takım değişiklikler olacağı kaçınılmaz bir gerçektir.Bu ilişki, danışan-danışan, danışan-danışman ve danışman-danışman arasında çok yönlü bir işleyiş kazanıp grubun oluşumuna ve gidişine yön verecektir (Birsöz ve Zileli, 1982; s. 3)

Ortak liderlik grubun bileşimlerine, amaçlarına ve ortamına bağlıdır. Özellikle grupta, üyelerin aynı veya karşıt cinsle ilişki kurabilmeleri için, erkek ve bayan liderlerin olması yararlı olabilir. Ayrıca ortak liderler, grup üyelerinin rahat olması veya lidere karşı kendini ifade etme şansını yükseltir. Herhangi bir üye, lideri arkadaş gibi görebilir, fakat diğer liderle daha az uyuşabilir. Dikkat çekmek ve kabul edilmek için mücadele eden üyelerin liderlerin biri tarafından kabul edilmesi olasıdır. Genelde böyle bir grup sürecinde üyeler ile liderler arasında ki iletişim ağı daha gelişir ve etkili olur (Kolk ve Merrill, 1985; ss. 219-220).

Gruptaki değişmeler, şüphesiz lider veya lider yerine geçen birinin görüşüne bağlıdır (Rogers, 1970; s. 8).

Ortak liderin gruba sağladığı avantajları maddeleştirilecek olursak:

1. Grup üyeleri, danışmanların anlayışlarından yararlanabilirler (Çünkü danışmanlar farklı durumlarda farklı bakış açılarına sahiptir).

2. Danışmanlar birbirlerini tamamlayabilirler. Böyle bir grupta, ortak liderlik takımının ortak güçlerinden yararlanabilirler.

3. Eğer liderlerden biri bayan diğeri erkek ise, üyelerin aileleri ile olan ilişkilerindeki bazı orjinal dinamikleri yeniden ortaya çıkartabilirler.

4. Ortak liderler, katılanların birbirleriyle ve grupla nasıl ilişki kuracakları konusunda örnek ve yardımcı olabilirler.

5. Ortak liderler, birbirlerine faydalı geri bildirimler vererek grupta neler olduğunu tartışarak daha etkili çalışma planları yapabilirler.

6. Her lider, gelişmeleri dikkate alarak ve diğer liderlerden birşeyler öğrenerek gelişebilirler.

7. Grup üyeleri bir değil iki liderden geri bildirim alma fırsatını bulurlar. Ara sıra meydana gelen farklı geribildirimler; gruba canlılık getirebilir ve ileride yapılacak tartışmalar ve düşünceler için fırsatlarda yaratabilir.

Ortak liderlik modelinin avantajlarıyla birlikte birçok dezavantajları da

vardır. Özellikle ortak liderler etkili çalışma ilişkilerinin sürdürüp devam ettirmekte başarısızlığa düşerlerse o zaman bazı olumsuz durumlar ortaya çıkar. Bunu önlemek için ortak liderlik modelinde liderler arası saygı temel alınmalıdır. Birbirlerine güvenecekler, birbirlerine rakip olmaktan çıkıp, birlikte çalışacaklar ve kendilerini sürekli kanıtlama kaygısından kurtulup daha rahat ve etkili bir etkileşim ortamı oluşturabilecektir (Corey, 1984; s. 59).

Grupla psikolojik danışmada ortak liderlerin seçimide oldukça önemlidir. Eğer liderler birbirine zıt iseler; bunun cezasını grup üyeleri çekeceği gibi grubun dağılmasına bile sebep olabilirler. Ortak liderlerin birbirlerine özel geribildirimler vermek için düzenli olarak biraraya gelmeleri uç grup sürecini etkileyen durumları, grupta nelerin olup bittiğini aralarında çıkabilecek zorlukları görerek ve tartışarak yeni grup süreci hakkında planlar yapabilirler. Grup gelişimini engelleyen durumlar meydana geldiğinde; karşılıklı saygı, güven ve beraberlik anlayışı içinde bulunurlarsa doğabilecek tüm olumsuzlukların üstlerinden gelebilerler (Corey ve Diğerleri, 1988; ss. 28-29). Ortak liderlik modelinde liderlerden birisi birincil lider, diğeri ise ikinci lider rolünü üstlenir. Liderlerin farklı tarzlara, deneyimlere, değer ve beklentilere sahip oldukları için kimin daha fazla otoriteye sahip olacağını, son kararı kimin vereceğini ve grubun kimi dinleyeceğini belirlemek kolay değildir (Kolk ve Merrill, 1988; s. 220).

Kendini Gerçekleştirme

Rogers'a göre (1959) organizmanın varlığını sürdürebilmesi ve zenginleştirebilesini sağlayan tüm güçlerini geliştirmeye yönelik, doğuştan varolan bir eğilimdir (Akt.: Geçtan; s. 232). İnsan kendi duygu ve ihtiyaçlarına göre yaşama ve sahip olduğu gizil güçlerini gerçekleştirme çabasındadır. Kendini gerçekleştirme bir gelişim çabası olduğu kadar erişilmeye çalışılan bir gelişme düzeyidir. Kendini gerçekleştirme ömür boyu devam eden bir süreç olduğundan, insan hayatının belli bir anında, kendini gerçekleştirme yönünde belli bir düzeye sahip olabilir (Kuzgun, 1973; s. 57).

Anlaşılıyor ki kendini gerçekliştirmekte olan insanın taşıdığı özellikler, aslında psikolojik sağlığı yerinde olan çağdaş insanda bulunması gerekli özelliklerdir. Böyle bir insan kendini değişmekte olan bu gerçek dünyanın yine değişmekte olan bir parçası gibi görür; verimli ve daha yeterli bir kişiliğe sahiptir (Kepçeoğlu, 1992; s. 12).

Desteği içten Alma (Di)

Dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olma, kendine yetebilme, kendini gerçekleştirmeye yönelik duygulardan haberdar olma, kabul edilen benliğe saygı duyma ve uzlaştırıcı bir görüş sahibi olma gibi özellikleri ile tanımlanmıştır (Akt.: Korkut, 1986; s. 55).

Araştırmalar sonucu; desteği içten alanların yüksek derecede olumlu benlik kavramına sahip olduğu (Kanoy, Johson ve Kanay, 1980) daha fazla kişisel sorumluluk üstlendiklerini (Phares 1976), daha uyumlu olduklarını (Gilmore, 1978; Hung, 1977); duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli olduklarını (Strickland, 1978), savunma mekanizmalarına daha az başvurduklarını (Lefcourt, 1967), daha sosyal ve daha özgür davranışlara sahip olduklarını (Kampen, 1982); çevreyle daha iyi başetme davranışı gösterdiklerini (Phares, 1962), kendilerini daha etkili, güvenli, bağımsız ve olumlu olarak algıladıklarını (Saloman ve Oberlander, 1974; Kılmann ve Howell, 1974) etkili iletişim kurmada daha başarılı ve aktif oldukları içsel denetimlilerin zamanı daha iyi kullandıkları (Gozali ve Diğ. 1973), davranışlarının tutarlı olduğu (Schneider, 1976), engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koydukları (Brisset ve Nowicki, 1973); daha az konformist olduklarına (Odell, 1959; Crowne ve Liverant, 1963) ait bulgular elde edilmiştir (Yeşilyaprak, 1978; s.20). Bu açıklamalara göre anlaşılıyor ki desteği içten alma, bir dış otoriteye göre değil, iç değerler sistemine göre davranma, dış çevreye mümkün olduğu kadar az bağımlı olabilme, kendine yetebilmedir (Kuzgun, 1973; ss. 2-5).

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Toplum içerisinde yaşayan herkes zaman zaman sosyal, duygusal, eğitsel ve mesleki sorunlarla karşılaşabilir ve bu sorunların çözümünde kendilerine destek olacak bir başkasının yardımına ihtiyaç duyabilir. Bu yardımlar; kurumun niteliklerine, öğretim düzeylerine, problem durumları ve alanlarına göre; bireysel ve grupla psikolojik danışma içinde verilmektedir.

Psikolojik danışma çalışmalarında genel olarak bant ya da kamera aracılığıyla yapılan kayıtların danışanlarca izlenmesi ve izlenimlerinin bir sonraki oturumda paylaşılmasının verimliliğini artırabileceği düşünülmüştür. Görüntülü grupla psikolojik danışma, grup üyelerinin sözel ve sözel olmayan tepkilerine gerçekçi bir geri bildirim sağlayan önemli bir teknolojik araçtır. Görüntüsüz grupla psikolojik danışmada gözden kaçan özellikler, görüntülü grupla psikolojik danışmada, sözel ve sözel olmayan tepkilerini video bantla kolaylıkla ortaya

çıkabilmektedir. Görsel ve işitsel alanın birlikte ve bütün olarak devreye girmesi, geri bildirim etkinliği, sesli ya da sessiz etkileşimli grup dinamizmini artırıcı bir niteliğe kavuşmuktadır. Bireyelerin sözel ve sözel olmayan yönleriyle kendilerini ortaya koymaları , yine kendilerine ilişkin özfarkındalıklarının gelişmesini, içgörünün oluşmasına yardım etmektedir. Böylelikle bireyler kendi davranışları üzerinde, onları kendi gözleriyle deneye test eden bir görüş elde edilmektedir. Bu kendini gözleme sürecinde " burada ve şimdi" ve "otantik süreç" sürekli canlılığını koruyabilmektedir. Grup süreci ile, bireylerin benlikleri arasındaki eksiklikler, kopukluklar, çatışmalar, bireylerin görsel ve işitsel algılamalarına girebilmektedir. Görüntülü grupla psikolojik danışmanın, görüntüsüz grupla psikolojik danışmaya göre üstünlüklerini birey üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacı ile böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Problem

Bu araştırmada, görüntülü grupla psikolojik danışmanın, görüntüsüz grupla psikolojik danışmaya göre üstünlükleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla "Görüntülü grupla psikolojik danışma, görüntüsüz grupla psikolojik danışmaya göre daha etkili midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem ve Araçlar

Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesine 1992-1993 öğretim yılında devam eden ve grupla psikolojik danışmaya katılmak isteyen 295 öğrenci evren olarak alınmıştır. Bu öğrencilerden 158' i kız, 137'si erkektir. Evrenin tamamına Kişisel Yönelim Envanteri(KYE) ile Bilgi Formu uygulanmıştır. Grupların oluşturulmasında Kişisel Yönelim Envanteri'nin "Desteği İçten Alma" (Di) alt ölçeğinden aldıkları puanları ile danışmaya istenilen saatte katılabilecek, kayıt yapılmasına izin veren ve sorunları olduğunu belirten bireyler birer oturumluk bireysel danışmaya alndıktan sonra "Görüntülü Grupla Psikolojik Danışma" (Deney), diğer bireyler ise "Görüntüsüz Grupla Psikolojik Danışma" (Kontrol) grubuna alınmıştır. Her grupta 13'er kişi olmak üzere toplam 26 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarının Özellikleri

Deney ve kontrol grubu üyelerinin desteği içten alma puanları 55-82 arasında değişmektedir. Üyelerin gruplara dağılımı bağımsız değişkenler arasında bire bir eşleme yöntemi ile yapılarak gruplar arası dengeleşim sağlanmaya

çalışılmıştır.

Desteği içten alma düzeyleri yönünden deney ve kontrol grupları arasındaki önemli bir farkı olup olmadığı t- testi ile kontrol edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo -I'de verilmiştir.

TABLO-1

Deney ve Kontrol Gruplarının Grupla Psikolojik Danışma Yapılmadan Önceki Öntest Puanlarına Ait Sayısal Bilgiler ve t- Değeri

Gruplar	n	$\bar{x}$	s	t
Deney	13	75.30	6.57	
				.11
Kontrol	13	75.61	6.67	

SD=24 p> .05 Önemsiz

Tablo-1'de deney grubu ile kontrol grubuna ait KYE'nin alt ölçeği olan "Desteği içten Alma" puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemsiz olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grupları danışma öncesinde desteği içten alma düzeyleri bakımından denk gruplar olarak kabul edilebilir.

Bulgular

İki liderli ve kapalı grup çalışması olarak yürütülen on oturumluk danışma süreci sonunda her üyenin; (1) kendini tanıması, davranışlarının farkına varmasına; (2) çevresinde olup bitenleri ve gerçekleri olduğu gibi algılama becerileri geliştirmesine; (3) kendileri ve başkaları ile ilişkilerinde açık ve samimi ve saygılı olmasını;(4) birbirlerini empati ile dinleyebilme ve ifade edilen sözcüklerin arkasındaki anlamları anlama becerilerini geliştirmesine; (5) kendisiyle uyum içinde olmasını, duygu,düşünce ve inançlarını doğru ve içtenlikle söyleyebilmesini; (6) kendini gerçekleştirme, sorunlarını çözebilme, karar ve rebilme ve kararlarının sorumluluğunu taşıyabilmesine yardımcı olabilecek kısacası, desteği içten alma becerelerini geliştirebilecek yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Bu araştırmada danışma oturumları deney grubuyla her hafta saat 17.00-19.00' da kontrol grubu ile de bir sonraki gün aynı yerde ve aynı saatte

yapılmıştır. Deney grubu ile sürdürülen danşma oturumları kameraya alınıp hafta içinde videodan izlenip bir sonraki oturumda paylaşılırken; kontrol grubu ile yapılan çalışma her hangi bir kayda alınmadan sürdürülmüştür.Ayrıca, her iki grupla yapılan oturumların sonunda danışmanlar biraraya gelerek oturum değerlendirilmiş ve bir sonraki oturum için çalışma planları hazırlanmıştır. Her iki grupla yapılan on 'ar oturumluk danışma sürecinin sonunda KYE sontest olarak uygulanmış ve bu envanterin alt ölçeği olan "Desteği İçten Alma" puanları belirlenmiştir. Öncelikle grupla danışmanın etkili olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırılmış ve sayısal bilgiler Tablo- 2 ' de verilmiştir.

TABLO- 2

Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sayısal Bilgiler ve t- Değeri

Kontrol Grubu	n	$\bar{x}$	s	t
Öntest	13	75.61	6.67	1.84
Sontest	13	80.46	6.74	
SD=24	p> .05		Önemsiz	

Tablo-2 de kontrol grubunun desteği içten alma öntest-tesontest puan ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemsiz olduğu görülmektedir. Yani, görüntüsüz grupla psikolojik danışma yapılan kontrol grubuna oturumlardan sonra görüntülü geribildirim verilmemiş olmalarına rağmen danışma oturumlarının bireylerin desteği içten alma düzeylerini yükselttiği görülmüştür.

Araştırmanın temel denencesi olan görüntülü grupla psikolojik danışmanın, görüntüsüz grupla psikolojik danışmaya göre daha etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, Deney ve Kontrol grubu sontest puanları karşılaştırılmış ve sayısal bilgiler Tablo- 3 ' de verilmiştir.

TABLO- 3
Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puanlarına Ait Sayısal Değerler ve t - Değeri

Gruplar	n	$\bar{x}$	s	t
Deney	13	85.53	4.96	2.18
Kontrol	13	80.46	6.74	
SD = 24	p<.05	Önemli		

Tablo- 3 'e bakıldığında deney grubu puan ortalamasının kontrol grubu puan ortalasından yüksek olduğu ve aralarındaki farkında .05 düzeyende önemli olduğu görülmektedir.

Buna göre; görüntülü grupla psikolojik danışma, görüntüsüz yapılan grupla psikolojik danışmaya göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada görüntülü grupla psikolojik danışmanın görüntüsüz grupla psikolojik danışmaya üstünlüklerini belirleyebilmek amacıyla, kendini gerçekleştirmekte olan insanın kişiliğinin "desteği içten alma" boyutuna etkisi incelenmiştir.

Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgulara göre; grupla psikolojik danışma ses ve görüntü kaydı alınmasa bile; bireylerin "desteği içten alma" düzeylerini yükseltmede etkili olduğu görülmektedir. Danet (1968; ss.77-83); kamera görüntüsünün, kişinin bildiği fakat kendisine yabancı olduğu benlik imajını değerlendirmesinde etkili olduğu, Geertsma ve Reiuch (1965; ss. 29-41); görüntülü grupla psikolojik danışmanın 15-17 yaşları arasındaki ergenlerin, kendileriyle yüzleşmelerinde ve farkındalık düzeylerinde gelişmeler gösterdiğini, Robinson (1968); 18-20 yaşları arasındaki genç yetişkinlerin uyumsuz tepkilerinde azalma ve grup üyelerinin birbirleriyle ilişkilerinde artış olduğu, Truss (1972; ss. 6063-6064); ideal benlik ile benlik tasarımı arasındaki bağdaşım derecesinde azalma yarattığı, fakat bunun önemli olmadığını, Maxwell (1973; s. 2307); bireylerin kendilerini algılamalarıyla, başkalarının algılamaları arasında fark olduğu, Hall (1973; s. 3061); psikolojik danışma adaylarının, psikolojik danışmanlık be-

cerilerinden özellikle sözsüz iletişimi geliştirmede etkili olabileceğini Chandler (1977; s. 84); bireylerin benlik tasarımı puanlarında yükselmeler olduğunu, Wilking (1978; s. 5339-5340); Fidler ve Klenecht (1977; ss. 1045-1049); Frost, Benton ve Dowrick (1990; ss. 367-374); öz farkındalıklarında önemli gelişmeler meydana getirdiği, Singer (1978; ss. 49-57); kendini açma davranışını geliştirmede etkin bir araç olabileceğini, Wilson ve Anderson (1984; ss. 19-21); kısa dönemli görüntülü grupla psikolojik danışmanın bireylerin grup oturumlarına devamını artırdığını, Langeiler (1987; ss. 24-26); bireylerin atılganlık düzeylerinde gelişmeler yarattığını fakat bunun önemli olmadığını, Aveline (1992; ss. 347-358); bireylerin kişiliklerini anlamalarını ve duygularını ifade etmelerini kolaylaştırdığını bulmuşlardır.

Guinan ve Foulds(1970); Alperson, ,Alperson ve Levive(1971); Bebout ve Gordon(1972) grupla psikolojik danışma yaşantısının bireyin "desteği içten alma" eğilimi düzeyini yükselttiği sonucuna varmışlardır (Akt.: Alpsan, 1978; ss. 8-10). Ayrıca, Treppa ve Fricke(1972; s. 466); Alpsan (1978; s. 79); Topses (1988; s. 99)' in yaptıkları grupla Psikolojik danışmalarda danışanların, kendini gerçekleştirme düzeyini oluşturan desteği içten alma, zamanı iyi kullanabilme ve kendini kabul edebilme gibi eğilim düzeylerini yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Her insanın amacı kendini gerçekleştirmektir . İnsanların varoluşundan kaynaklanan ve bu amaca ulaşabilmesi; bireyin özbenini tanımasına verilen fırsat ve olanaklara bağlıdır. Dinamik bir süreç olan kendini gerçekleştirme, demokratik bir çevre içinde mümkün olur. Koruyucu, ilgisiz, ve otoriter tutum, kendini gerçekleştirmeğe temel olan bağımsız olma ve kendine güven gibi önemli kişilik özelliklerinin gelişimini engeller (Goldstein, 1940; s. 8; Patterson, 1973; s. 355; Kuzgun, 1973; ss. 66-67; Ersanlı, 1991; ss. 27-28). Buna göre; grupla psikolojik danışmada bireyin gelişim ve gerçekleşim düzeyinin yükseltilmesinde etkili olan faktörlerden birisinin de danışmanın demokratik bir atmosfer içinde yürütülmesinden ileri geldiği ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre bireyin desteği içten alma düzeyini yükseltmede görüntülü grupla psikolojik danışmanın görüntüsüz grupla psikolojik danışmadan daha etkili olduğu görülmektedir.

Eğitim alanında oldukça önemli bir yararı olduğu bilinen video-kamera kullanımının psikolojik danışma etkinliklerinde de potansiyel bir yararı olabileceği söylenebilir.

Danışmada grup üyelerinin kaygı, korku ve bütün duygularının anlaşılmasında temel olan; danışanın kullandığı sözcükler, sestonu, yüz ifadeleri, bakışları ve davranışsal anlatımlarından danışma anında gözden kaçanları olabilir. Danışan ve danışman video bantını izleyince gözden kaçan anlatımları anlama ve değerledirme olanağı bulabilir ve güçlü bir kendini gözleme yaşantısı yaratabilir. Bireyin davranışı hakkında başkalarından gelen geri bildirimler önemli olsa da kendisi hakkında keşfettiği bilgi kadar inandırıcı değildir. Video kaydı ikinci bir kişinin araya girmediği bir geri bildirim sağlar ve çok derin yüzleşmeler olur, birey kendinden gizlenemez böylece , savunucu ve uyuşmaz tutumlarını bırakabilir (Yalom, 1992; s. 408). Ekranda kendini izleyen bireylerin benlik imajında yaşanan sarsıntı onu benliğini yeniden yapılamaya itebilir. Ego kaynakları gelişir, direnç ve transferansın çözülmesi ile ego bütünleşir ve güçlü bir içgörü kazanılır.

Psikolojik danışmada video-kamera kullanımının danışanlarda çekingenlik yarattığı ve danışan-danışman arasına girerek iletişimi engellediği yönünde görüşler ileri sürülmektedir. Genellikle ilk oturumlarda kamera danışman ve danışanları kontrollü davranmaya itebilir. Bu tedirgnilik psikolojik danışmaların ilk oturumlarında yaşanan doğal bir durumdur. Grupta kameranın yarattığı tedirginlik uyum evresinin ardından giderek ortadan kalkmaktadır. Berger (1968) , özellikle video-kamera kullanımının kriz durumlarında daha etkili olduğu görüşündedir (Yalom, 1992; s. 409). Bantı izleyen danışan kendiseyle gruptaki etkileşim sırasında olandan daha cok nesnel bir etkileşime girmekte ve kendini daha iyi algılamakta ve anlamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, video-kamera kullanarak yürütülen görüntülü grupla psikolojik danışma herhangi bir kayıt alınmadan yürütülen psikolojik danışmadan daha etkili olduğu sonucuna varılmışsa da, ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde bu alanda ülkemizdeki ilk örneği oluşturduğu gözönünde bulundurulmalı ve kesin sonuçlar çıkarabilmek için değişik örneklemler üzerinde yapılacak benzeri uygulamaların sonuçları beklenmelidir.

KAYNAKLAR

Alpsan, B., "Grupla Psikolojik Danışmanın Sınıf ve Başarı Düzeyleri Farklı Bireylerin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1978.

Aveline, M., "The USe of Audio and Videotape Recording of Therapy Sessions in the Supervision and Practice of Dynamic Psychotherapy, **Birtsish Journal of Psychopteherapy,** 1992, 8/4.

Bennett, M E., **Guidance and Counseling in Groups**. New York: Mc Graw-Hill Book Company. 1963.

Birsöz, S., Zileli L., " Grup Psikoterapisinde Terapist, Co- terapist Etkileşimi ve İki Terapistli Grup Modelleri". **Psikoloji Dergisi** 1982 ; 13: 3.

Chandler, E., "Videotape Feedback in Group Counseling: Improving Self-concept of Children", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ball State University, 1977.

Corey, G., Corey M. S., Callanan PS, Russel SM. **Group Techniques.** California: BrooksCole Publishing Company, 1988.

Corey, G., **Theory and Practice of Group Counseling**, 2.Baskı. California: Cole Publishing Company, 1984.

Danet. B.N. "Self Confrontation in Psychoterapy Reviewed: Videotape Playback as aClinical and Research Tool" **American Journal Psychotherapy**, 1968; (6)

Ersanlı, K., **Benliğin Gelişimi ve Görevleri**. Samsun: Erol Matbaası, 1991.

Fidler, D., Klenecht-R., "Randomizet Response Vesus Direct Questioning: Two Data Collection Methods for Sensitive Information", **Psychological Bulletin**, 1977; (84).

Frost, R.O., Benton N., Dowrick, K., "Self Evaluation Videotape Review and Dysphoria", **Journal of Social Clinical Psychology**, 1990; (9) 3.

Geçtan, E., **Psikanaliz ve Sonrası**, 2. Baskı , Ankara: Maya Yayınları, 1981.

Geersma, R.H., Reivch, R.S. "Repetivite Self, Observation By Videotape Playback", **Jo urnal Nerv, Ment, Dissertation**, 1965; (141).

Gibson, R.L., ve Mitchell M.H., **Introduction to Guidance**. New York: Macmillan Publishing, 1981.

Goldstein, K., **Human Nature in The Light of Psychopathology**. Cambridge: Mass, 1940.

Hall, R. P., " A Examination of the Effect of Video Tape Playback in a Counseling Practicum Which Includes Group Counseling". **Dissertation Abstracts International**, Northwestern University., 34, 6-A.

James, M., ve Jongeward, D., **Kazanmak için Doğarız**. Çev. Tülin Şenruh İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1993.

Kepçeoğlu, M., **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. 6. Baskı. Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1992.

Kolk, V. J.C., ve Merrill E.C., **Introduction to Group Counseling and Psychotherapy**. Charles E. Merrill Publishing Company. 1985.

Korkut, F., "İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerinin Denetim Odakları Üzerine Etkisi", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara: HÜ. Sos yal Bilimler Enstitüsü. 1986.

Kuzgun, Y., "Ana-baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi", **Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi** 1973.

-------,. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ÖSYM , 1988.

Langelier, R., "The Effect s of Two Types of Assertion Training on Self-Assertion, Anxiety and Self-Actualization", **American Psychological**, 1981; (89).

Maxwell, M.G., "The Effects of Focused Videotape Feedback in Maraton Therapy Gro-ups", **Dissertation Abstracts International**, 34, 5-A.

Naar, R., **Grup Psikoterapilerine ilk Adım**. Çev. Nesrin Hisli, İzmir : Erdem Kitabevi, 1987.

Ohlsen, M.M., **Group Counseling**, 2.Baskı. Holt, Rinehart and Winston, 1977.

Öner, U., "Uygulamalı Grup Etkileşimi Dersi ile İgili Öğrenci İzlenimlerinin Değerlendirilmesi", **AÜEF Dergisi,** 1988; 21 (1-2) .

Özgüven, İ.E., "Grupla psikolojik Danışma Süreci". **Psikoloji Dergisi,** 1979 ; 7: 29.

Patterson, C H., **Theories of Counseling and Psychotherapy**, New York: Harper and Row , 1973.

Robinson, M.B., "Effect of Video Tape Feedback Versus Discussion session Feedback On Group Interactio, Self-Awareness, and Behavioral Change Amoung Group Psychotherapy Participants", **Unpublished Doctoral Dissertation,** University of Southern California, 1968.

Rogers, C., **Carl Rogers on Encounter Groups**, New York: Harper and Row. Pub lishers, 1970.

Shertzer, B., ve Stone S.C., **Fundamentals of Counseling**. 2. Baskı. Boston: Houghton Mifflin Company, 1974.

Singer, E., "The Effect Informed Consent Procedures on Respondents Reactions to Survents", **Journal of Consumer Research**, 1978; (5).

Stoller, F. H., "Focused Feedback With Vioeotape: Extending The roup's Function". **In novations to Group Psychotherapy**, 1968; (13).

Tan ,H., **Psikolojik Yardım ilişkileri: Danışma ve Psikoterapi**. İstanbul: MEB, 1989.

Treppa, J.A., ve Fricke L.," Effects of a Maratohon Group Experience", **Journal of Co unseling Psychology**, 1972; 19.

Truss, T.T., "The Effects of Focused Videotape Feedback Of Changes in Self-Concept in a Group Therapy Setting", **Dissertation Abstracts International**, 32, 10-B.

Wilking, F.H., "An Investigation to Determine The Effectiveness of Videotape Feedback Increasing Self Awarenes of Pupils in Group Counseling". **Dissertation Abstracts In ternational**, 1978, 39, 9-A.

Wilson, D. O., Anderson, R.P., "The Effectiveness of Videotaped Systematic Client Pre paration an Dropout Rate in Short Term Psychotherapy", **Paper Presented at the Annual of the Soutwestern Psychological Association**, 1984; (20).

Yalom, I. D., **Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği**, Çev. Ataman Tangör, Özgür Karaçam, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi, 1992.

Yeşilyaprak, B.," Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmenler", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: HÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1988.

PEDAGOJİK FORMASYON KURSUNA KATILANLARIN EGITIM DURUMU VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN DEĞER VE DE BEKLENTİLERİN SAPTANMASI

Yrd. Doç. Dr. Sefer ADA[*]

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. maddesine göre,'öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür; özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır' ifadesi yer almaktadır.

Yasa gereği, öğretmen olacak kişilerin sahip olması gereken üç boyut vardır:

a- Kim , hangi amaçla, nerede, nasıl eğitilecektir? Sorularına cevap veren öğretmenlik meslek bilgisi,

b- Öğretım alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi,

c- Küçük bilgi, olgu ve olay Kategorilerini büyük bir yapıya oturtmaya yarıycak genel kültür.

Bu üç boyut, öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken bu üç tür muhteva kategorisini oluşturmaktadır (komisyon raaporu, 1993)

Ögretmenlik bilgisi (pedagojik Formasyon) alan bilgisini etkinlikle uygulamaya olanak sağlar. bir konuyu bilmek, onu öğretmek için yeterli dweğildir. Bilmek başka, onu öğretebilmek başka şeydir. Eğer ikisi aynı şey olsa idi, bir kimya mühendisi kimya dersini, bir ressam resim dersini,bir şairde edebiyat dersini verebilirdi.Oysa,verilecek olan alan bilgisinin kimlere, neden, nasıl öğretileceğini bilmesi gerekir (Gültekin, 1992, s.281).

Öğretmen yetiştirmede esas olan pedagojik formasyon, bir öğretmenin branş ya da alan bilgisine ek olarak, kazanılması istenen tutum, beceri, bilglerinin elde edilmesine yardım eden teorik ve uygulama çalışmalarının bütünüdür.

Zaman zaman pedagojik formasyon gerekliliği ülkemizde tartışma konusu olmuştur, halende olmaktadır.Bazı bilim adamları kendilerinin mezun ettikleri öğrencilerin öğretmenlik yapma yetkiwsine haiz olduklarını düşünmekte, eğitim alanında, gereksix buldukları dersleri almamalarını istemektedirler.(Atakan, 1992-1993)

Pedagojik formasyon dersleri iki şekilde verilmektedir ; ya lisans programları içinde dört yıl'a yayılarak okutulur ya da son sömestre de toplu olarak okutulur.Genellikle Eğitim fakülteleri ve bazı Fen-Edebiyat fakültelerinde bu yol

[*] *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi*

izlenmekredir.Bir de Milli Eğitim Bakanlığı'nın ön gördüğü esaslar çerçevesinde açılan pedagojik formasyon kurslarında verilmektedir.Kurslar çeşitli üniversiteler tarafından açılır ve 2064 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan 5.5.1980 tarih ve 62 sayılı talim ve terbiye kurulu kararı ile tespit edilen esaslara göre yürütülür.Öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanları ihtiyaç duyılan alanlar da öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilere adaylık önemi içinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesi 'Hizmet içi eğitim yolu ile pedagojik formasyonu' kazandırılması için 14 Kasım 1977 tarih ve 161.3 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 'Hizmet içi Eğitim Daairesi Başkanlığı Kuruluş ve İşleyişleri Hakkında ki yönetmeliği 17.ç maddesi hükmü gereğince kurslar açılabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının denetiminde seksenli yılların sonlarına doğru Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarına dört hafta formasyon veren kısa programların açılması için MEB'in kimi üniversitelere milyonlarca lira aktardığı göz önüne alındığında, pekte geçerli olmamaktadır.(Okçabol, 1992-1993)

Marmara üniversitesi, Atatürk Eğitim fakültesi Eğitim Bilimleri bölümü, ilk kez 1985-1986 yaz döneminde, ortaa öğretim kurmlarının ihtiyaç duyduğu branşlarda öğretmen açığının kapatılmasında, lisans diplomalı dilek sahiplerine öğretmenlik formasyonunu kazandırmak amacıyla paralı kurslar açmasını, diğer üniversitelerin ;Eğitim, Fen-Edebiyat ve Teknik Eğitim fakülteleri izledi.Bazı fakültelerin açmış olduğu pedagojik formasyon kurslarında, dört yıllık fakülte ya da yüksek okul mezunu olma şartı ararken, bazı faakültelerde iki yıllık ön lisans mezunlarını da kursa kabul ediyorlardı.

Kurslara devam için herhangibir branş sınırlaması konulmadığından, her branştan diploma sahibi kaydını yaptırabilir.Pedaagojik formasyon kurslarına Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarından mühendislik fakültesini, sağlık bilimlerinden mezun olan Tıp, Eczacılık mezunlarının, hatta açıköğretim mezunlarına kadar her branşta kişiler kayıt yaptırmış ve kurs sonunda başarılı olanlara pedagojik formasyon belgesi verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlğı, Talim ve Terbiye kurulu, hangi fakülte ve yüksek okuldan mezun olanların öğretmen olacağını belirttiğinden, bu çerçevenin dışındakiler öğretmen olarak atanmadı.Bunun sözlü ve yazılı olarak ifaadesi zaman zaman basına yansıdı.Elinde pedagojik formasyon belgesi olanlardan bazılarının başvurusunun reddedilmesi durumunun ortayaa çıkması, bu kursların tartışma konusu olmasına neden olmuştur.

Bu kurslardan mezun olanlardan bazıları'da ya özel okullrda ya da dershanelerde çalışmaya başladılar.Her iki kurumun M.E.B 'lığının denetiminde olması ve buraalarda çalışan öğretmenlerin,Bakanlığın onayında, geçme şartının aranması bunlardan bazılarını sıkıntıya sokmuştur.

ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVE VE AMACI

Araştırma, genel olaraak pedagojik formasyon konusunda bir durum değerlendirmesi yapmayı hedefleyen ve bu amaçla iki farklı gruba belli bir zaman aralığı ile incelemeye yöneliktir.Bu çalışmayı `genişlemesine` bir model uygulayarak gerçekleştirmek istenmişse de ; kursların sürekli olmayışı, finansal zorluklar ve bu konudaki zaman darlığı nedeniyle böyle bir yola gidilmemiştir.

Bu amaçla değişik bulgular elde edebilmek için üç yıl ara ile (1992-1995), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinin açmış oldukları pedagojik formasyon kursuna katılanların kişisel eğitim durumu ve öğretmenlik mesleğine ilişkin değer ve beklentilerinin saptanması ve de karşılaştırılması amaçlanmıştır.Dolayısı ile `tanımlıyıcı` araştırma türüne giren bu çalışmada `araştırma problemi` özllikle denekleri pedagojik formasyon kurrsuna katılmaya zorlayan faktörler ve bu kişilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin düşüncelerinin ana hatları ile belirlenmesi planlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde eğitimin önemi her geçen gün giderek artmakta ve buna bağlı olarak ta ülkemizdede eğitim sorunları her dönemde gündemi önemli maddesini oluşturmuştur. Bu sorunların başında da öğretmen yetiştirme gelmektedir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar öğretmen ihtiyacı genellikle iki kaanaldan sağlanmıştır ; bunlardan birincisi öğretmen yetiştirmek amacıyla açılaan öğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları ikinciside Milli Eğitim Bakanlığının ihtiyaç ya da politik nedenlerle başvurduğu öğretmenlik dışı alanlardan atama yapması yanında çeşitli kurslar aracılığı ile sisteme kattığı öğretmenlerdir.

Dolayısı ile araştırmamız pedagojik formasyon kurslarının içeriğinin saptanmasında ve kursiyerlerin seçiminde bu alandaki bilgi birikimi ve ölçütler açısından yarar sağlayacaktır.

BULGULARIN DÖKÜMÜ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışma sonucunda elde edilen tüm buşgular (her iki gurupta) aynı yüzdelik tabloda gösterilerek değerlendirilmiş, bazı istatislikler mukayeseli olarak yorumlanmıştır. Bunlardan bazıları istatistiksel yönde anlamlıklarını belirtmek için ferekans tabloları ve x kare tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bulgular: kişisel ve eğitim durumu, pedagojik formasyon kursuna ilişkin tutum, öğretmenin sosyal prestiji ve öğretmeni temel niteliğine ilişkin bulgulardan olmak üzere dört kısımda incelenmektedir.

1- Kişisel bulgular: Araştırmaya katılan 1. gurp deneklerden % 78.18'i kadın (86), %21.82 erkek (24) . İkinci gurup deneklerin ise %59.67,si erkek(37), %40.32 si kadındır(25).

Yaş guruplarına göre de, 1. gurup deneklerin %30.91 i 21-25 yaş, %36.36 sı 26-30 yaş, %18.18 i 31-35 yaş %7.27 si 36-40 yaş %7.27 si 41 ve daha üzeri yaştır. İkinci gurup denekleri ise %70.97 si ise 21-25 yaş, %16.13 ü 26-30 yaş, %11.29 u 31-35 yaş, %1.61 i 36-40 yaş, +! ve daha yukarıdaaki yaş gurubunda olan denek yoktur.

Pedogojik formasyon kursuna katılan 1. ve 2. gurup deneklerin en son bitirdikleri fakülte ve yüksek okullar tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1- Pedogojik formasyon kursuna katılan 1. ve 2. gurup deneklerin en son bitirdikleri fakülte ve yüksek okullar

	1992 UYGULAMASI (110)		1995 UYGULAMASI (62)	
DURUM	f	%	f	%
FEN	27	24.55	13	20.97
EDEB.SOS	16	14.55	14	22.58
İKTİSAT VE İDA.	28	25.45	1	1.61
SAĞLIK BÖL.	3	2.79	-	-
MÜH. VE TEK.	19	17.27	24	38.71
GÜZEL SANAT	8	7.27	-	-
AÇIK ÖĞRETİM	6	5.45	-	-
MESLEK YÜK.	3	2.73	10	16.13
TOPLAM	110	100.00	62	100.00

Tablo 1'de görüldüğü gibi pedagojik formasyon kursuna katılan 1. gurup deneklerin büyük çoğunluğu (25.45) İktisat fakültesi mezunu, bunu %24.55 ile fen bölümü (fizik, kimya, biyoloji, matematik) izlemekte, ikinci gurup deneklerin büyük çoğunluğu (%38.71 i) mühendislik bölümlerinden mezun olmuş, bunu %20.97 ile fen bölümü mezunları izlemektedir. İkinci gurup deneklerin yalnız %1.61 ni iktisadi

ve idari bilimler fakültelerinden mezun olan denekler oluşturuyor.

Mezun oldukları bölümü tercih sırası 1.gurup deneklerde şöyledir; %53.64 ü 1. sırada, %29.9 u 2. sırada, %11.82 si en son sırada tercih ederken %5.45 de tercih sırasını bilmiyor. 2. gurup deneklerin tercih sıralamasıda şöyledir; %27.42 si 1. sırada, %35.48 i 2. sırada %35.48 i, enson sırada tercih ederken, bunlaerın yalnız %1.61 i tercih sırasını bilmiyor.

Üniversiteye giriş sınavlarında öğretmenlik ile ilgili bir bölümü tercih durumuda şöyledir; 1.gurup deneklerin %30.91 tercih ederken %69.09 u bu branşta tercih yapmamıştır.

2- Pedagojik formasyon kursuna ilişkin bulgular: 1. gurup deneklerin %74.55 i kursa katılmaya kendisi karar verirken, %14.55 inin ise çalıştığı işyeri kursa katılmada etkili olmuştur. 2. gurup deneklerin %87.10 u kursa katılmaya kendi karar verirken, arkadaşlarının etkisi ile kursa katılanların oranı yalnız %4.8 dir.

Birinci gurup deneklerin %80.91, ikinci gurup deneklerin ise %88.71 i öğretmen olmak için pedogojik formasyonun şart olduğunu ifade etmiştir. Her iki gruptaki deneklerin büyük çoğunluğu(%73.64 ve %74.19) pedagojik formasyon kursunda okutulan derslerin branşına, çocuklarıyla iyi diaalog kurmasına, çevresindeki insanlarla iyi ilişki kurmalarına yardımcı olacaklarını belirtmişlerdir.

Pedagojik formasyon kursunun süresini, en az bir sömestre olması gerktiğini ifaade edenlerin oranı her iki grupta büyük çoğunluğu oluşturmaktadır.(%50 ve %45.16)

3- Öğretmenin sosyal prestijine ilişkin bulgular; Öğretmenin sosyal prestijinin oluşumunda branşın etkili olduğunu ifade edenlerin oranı; 1.gurupta %58.18, 2.gurupta ise %61.29 dur.

Tablo 2- Öğretmenin ek bir iş yapması sosyal prestijini etkiler mi değişkenine göre frekans ve yüzdeler tablosu

	1992 UYGULAMASI		1995 UYGULAMASI	
DURUM	f	%	f	%
EVET	58	52.73	31	50.00
HAYIR	52	47.27	31	50.00
TOPLAM	110	100.00	62	100.00

Tablo 2 de görüldüğü gibi, öğretmenin ek iş yapması sosyal prestijini etkiler diyenlerin oranı 1. grupta %52.73 2.grupta ise %50 dir.Etkilemez diyenlerin oranı 1. gurupta %47.27, 2. gurupta %50 dir.

4-Öğretmenin temel niteliklerine ilişkin bulgular ;İyi bir alan bilgisine sahip olmayı birinci derecede uygun bulanlar;1.gurup deneklerde %94 , 2. grup deneklerde ise %80.65 tir.

Öğretmenin temel niteliği olarak, pedagojik formasyon bilgisini birinci derecede uygun bulanların oranı 1.grup deneklerde %65.45, 2.grup deneklerde %74.19 dur.Bu özelliği dördüncü (en son) dercede uygun bulaanların oranı 1.grupta %2.73, 2.grup deneklerde ise yalnız %1.61 dir.

İyi bir kültüre saahip olmayı birinci derecede uygun bulan denekler 1.grupta %78.18, 2.grupta ise %64.52 dir.Bu özelliği en son derecede uygun bulan hiçbir adaya rastlanmamıştır.

Her iki grupta ki deneklerin büyük çoğunluğu güzel bir fiziki yapıya sahip olmayı temel özellik olarak en alt sırada görmüşlerdir.Bu özelliği dördüncü sırada uygun bulanlar %30.91 ve %25.81 oranındadır.

Öğretim etkinlikleri süresince açık ve önyargısız davranabilmeyi 1.gruo deneklerin %80.91 0,2.grup deneklerin ise %70.97 birince derecede uygun bulmuşlardır.

Öğretmenin toplumsal sorunlara ilgi duymasına birinci derecede uygun bulanlar %73.64 ile 1.grup denekler, %56.45 oranı ilede 2.grup katılımcılar oluşturmaktadır.

SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulşar tek tek açıklanmıştır ve şu sonuçların belirtlmesi uygun görülmüştür.

1- 1.grup denekler büyük İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden mezun olmuşlar ve cinsiyet olarakda kadınlar çoğunluktadır(%78.18)2.gurup denekler ise büyük çoğunlukla mühendislik ve teknik kökenli okulları bitirmişler ve bunlarda büyük çoğunlukla (%59.67) ile erkeklerden oluşmaktadır.Cinsiyet ile bitirilen bölüm arasında bir ilişkinin olduğu görülüyor.

2- 1.gurup deneklerin %69.09 u 2.grup deneklerin ise %43.55 i üniversite giriş sınavında öğrwetmenlikle ilgili bir bölümü tercih etmemelerine rağmen mezun olduktan sonra öğretmen olmak için pedagojik formasyon kursuna katılmışlardır.Bu durum kendi branşlarında tatmin edici bir iş bulamamalarından kaynaklanmaktadır.Nitekim 1.grup deneklerin %39.09 u ,2.grup deneklerin %40.32 si `bitirdiğim bölümle ilgili bir iş bulamadım` ifadesine yer vermişler.

3- 1.grubun yaş ortalaması 2.guruptan daha yüksektir.

4- Öğretmen olmak için 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öngörülen alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür denekler tarafındanda uygun bulunmaktadır.

5- Öğretmenin mesleği dışında ek bir iş (özel bir ders vermesi, pazarlamacılık yapması, emlakçılık yapmasının v.s.)öğretmenin sosyal prestijini olumsuz yönde etkilemeyeceğini ifade edenlerin oranı büyük çoğunlu oluşturmaktadır.Bu oran %50 ve daha yukarı bir düzeydedir.

6- Her iki gruptaki denekler öğretmenin temel özellikleri olarak ; iyi bir alan bilgisine sahip olmak,iyi bir pedagojik formasyona sahip olmak, iyi bir kültüre sahip olmak, güzel ve akıcı konuşmak, iyi ve temiz giyinmek, öğrenci ile iyi ilşki kurmak, mesleği ile ilgili yayınları izlemek, öğrencilerine karşı açık ve önyargısız davranmak, toplumsal sorunlara karşı ilgil olmak, öğrenciler arasında aayrım yapmaamak, eğitim ile ilgili temel kanun ve yönetmelikleri bilmek, meslekdaşları ve yöneticileri ile uyum içinde çalışmak, dersin aamaçlarına uygun davraniş değilşikliği gerçekleştirmeyi birinci derecede uygu bulmuşlardır.

7- 2.grup denekler cinsiyet değişkeni, ile öğretmenlikte iyi bir formasyona sahip olma düşüncesi arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır.

S.D xkare =10 356 P<0.01

Bayanlar iyi bir formasyona sahip olmaya erkeklerden daha fazla inanmaktadırlar.

ÖNERİLER

1- Milli Eğitim Bakanlığı hangi fakülte ve yüksekokul mezunlarını öğretmen olarak atıyorsa, onların pedagojik formasyon kursuna katılması sağlanmalıdır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Açıköğüretim fakültesini çeşitli bölümlerinden mezun olanları öğretmen olarak atamıyor.Bu durum kurs bitiminde birtakım yakınmalara neden olur.

2- Pedagojik formasyonda kursların hocaları öğretim üyesi olması

3- Fen-Edebiyat fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinin lisans süresince verilmesi

4- Çeşitli üniversite ve fakültelerin açmış olduğu kurslar arasında birliğin sağlanabilmesi için YÖK ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından `Pedagojik Formasyon Kurs Önergesinin` hazırlanması böylece her kurstaki etkinlikler, (okunan dersler, bunların kredileri , kurs süresi, kurs ücreti vb), hemde kurs sor[illegible] verilen ` pedagojik formasyon sertifikası `daha standart bir duruma gelmiş

olur.

5- Pedagojik formasyon kursunaa devam eden öğretmen adaylarının yetişkin olarak kabul edildiğine göre; fakültelerin Halk Eğitimi bölümleri yada il merkezlerindeki Halk Eğitim Müdürlükleri (öğretim üyesi kadrosunu temin etmek şartı ile) kurs açabilmeli. Böylece hizmet daha fazla yaygınlaşmış olur.

6- Kursa katılan adayların üniversite öğrencilerinin yararlandıkları olanaklardan faydalanması, örneğin toplu taşıma kartı, okul yemekhanesinden yararlanma, indirimli dkitaap ya da ders notlarından faydalanma vb.

7- Pedagojik formasyon kursu açarken, M.E.B. ve özel sektörün(özel okullar, dershaneler vb.) ihtiyaçlarını göz önüne alınması, örneğin en fazla hangi branştan elemanlara ihtiyaç duyuluyorsa onlara öncelik verilmesi.

KAYNAKLAR

-Atakan, Semiha. `pedagojik formasyon` Boğaziçi dergisi, vol =15, 1992-1993 - İst.

-Gültekin, Mehmet. `öğretmen adayları için uygulama` A. Ü. Eğitim Faakültesi Dergisi, cilt =25, Sayı 2, 1992

-Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (5.5 1980)

-Okçaboi, Rıfat. `Ülkemizde öğretmen yetiştirmesi dünü, bugünü, yarını` Boğaziçi Dergisi vol =15- 1992-1993

-Öğretmen yetiştirme komisyon raporu - 1993

-1739 Milli Eğitim Temel Kanunu.

GÜREŞÇİLERDE KİLO PROBLEMLERİ VE ÇÖZÜM YOLLARI

S.Ahmet AĞAOĞLU*, Arslan KALKAVAN*, Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL*

OZET

Güreş en çok kilo düşmenin yaşandığı ağır bir spor dalıdır. Güreşciler zaman zaman sağlığa zararlı şekilde kilo düşmektedir. Antrönerlerde güreşçiyi bir alt sıklette güreştirerek başarı kazanmak için kilo düşmeyi teşvik etmektedir.

Bu nedenle, bu çalışmada; yanlış kilo düşmenin zararlarını ve doğru kilo düşmenin metotlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Hem fazla kilolu olma, hem de yanlış kilo düşme sporcunun performansını bozmaktadır. Hatta bilinçsiz kilo düşme; dolaşım, karaciğer, böbreklerle ilgili fonksiyonel aksaklıklar meydana getirmektedir. Sauna, buhar banyoları, naylon giysiler ve diüretikler kullanılarak kilo düşülebilir. Fakat en sağlıklı kilo düşme alınan besinlerdeki kalori miktarını ayarlayarak ve egzersiz yaparak haftada 1 kilo vermektir. Sonuç olarak, kilosu fazla olan güreşçi; zamanında kilo düşmeye başlamalı, ayrıca hem diyetini ayarlamalı, hem de egzersiz yaparak kilo düşmelidir.

Güreşçiler diğer sporcu grupları arasında hem ağır antreman yapan hem de kısa sürede kilo veren tek grupdur[1]. Tıpçıların hızlı kilo düşme konusundaki uyarılarına rağmen üniversite ve orta dereceli okul ve hatta kulüp güreşçileri

* OMÜ Eğitim Fak. Öğretim Üyesi

yarışmadan birkaç gün önce veya yarışma sırasında birkaç kilo birden düşmeye çalışmaktadırlar. Stephens ve Montana[3] 25 yıl önce var olan kilo düşme problemlerinin bugünde var olduğunu; 1,2 veya 3 kategori daha aşağıda güreşmek için kabul edilemiyecek kilo metotlarının kulanıldığını ifade etmiştir.

Kilo düşme çoğunlukla bir alt kiloda güreşerek avantaj sağlamak umuduyla yapılır[1,2]. Kilo düşme çoğunlukla aşağıdaki faktörlerin bir veya birkaçının uygulanmasıyla gerçekleştirilebilir:1.Gıda alımını azaltma 2. su içimini azaltma 3.sıcak çevrede veya egzersiz yoluyla terleyerek su kabetme (dehidrasyon).

Kiloyu kontrol etmenin yanı kilo alma ve kilo kaybetmenin sihirli bir yolu yoktur.En doğru yol sağ duyulu hareket etmektir. Eğer besin madelerinden alınan enerjinin kalori değeri harcanan enerjinin kalori değerinden fazlaysa kilo alınır. Tersine alınan kalori harcanan kaloriden azsa kilo kaybedilir[4,5].

Vücudun kulandığı Oksijen miktarı ölçülebilir ve bu yollada yakılan kalori miktarı bulunabilir.Çünkü kullanılan oksijenle yakılan kalori arasında belirli bir oran vardır. Ortalama genç bir erkeğin dakikada oksijen tüketim kapasitesi 3 litredir. Böylece bir genç dakıkada 15 kalori yakmaktadır. Çünkü her litre oksijen için dakıkada 5 kalori yakılmaktadır.Vücudun oksijen tüketimi gaz analiz metotlarıyla direk olarak belirlenebileceği gibi Bisiklet ergometresi, Step test,Treadmil ve 12 dakika koşu gibi indirekt metotlarda belirlenebilir[5,6].

Güreşçinin kilosunu muhafaza edebilmesi için üç temel besin maddesi olan karbonhidratlar, yağlar, proteinlerin yanında vitaminlerin minerallerin ve suyunda yeterli miktarda alınması gerekir. Çünkü maksimal performans için bunlar gereklidir. Brownell ve Steen'e[10] göre dengeli bir diyetin beslenme değeri yüksek fakat kalori değeri düşürülmüş olmalıdır. Yani kilo düşen bir güreşçi harcadığı kaloriden daha az kalori almalıdır. Böylece yağ depolarını enerji kaynağı olarak kullanması mümkün olacaktır. En az seviyeye indirgenmiş diet % 50-55 karbonhidrat ve 0,8-1,2 gr. protein (her kilogram ideal vücut ağırlığı için) ihtiva etmelidir. Bir yetişkin kilo düşmek için günde 1000-1200 hatta bazı durumlarda 1500-1800 kilo kalori daha fazla harcayabilir. Kilo kaybının haftada 0,5 ile 3 pound (1 pound=450 gr) arasında olması tavsiye edilmektedir[8,10]. Bir güreşçinin günlük kalori ihtiyacı 3000 kilo kaloridir. Fakat bu miktar yarışma sezonunda 4000 kilo kaloriyi geçebilir.Haftada 1 poundluk kilo düşmek için gündelik dieti 500 kilo kalori azaltmak gerekmektedir.

Sadece egzersizle kilo vermeye çalışıldığı zaman vücut yağlarındaki azalma daha yavaş olur. Örneğin hafif koşularda 10 haftada 5 pound kilo verilebilir. Kilo vermenin en etkili ve güvenli yolu hem diet hem de egzersizdir. Bu yolla haftada 1 poundu dietle 1/2 poundu egzersizle olmak üzere 1,5 poundluk kilo verilebilir. Blankenship ve Alford yaptıkları bir araştırmada sabah kahvaltısından önce yapılan egzersizle kilo vermenin daha etkili olduğunu bulmuşlardır[13].

Harcanan kaloriyi hesaplamanın diğer yolu ise miktarını ölçmektir. Buharlaşan 1 gram ter için 0,58 kalori yakılır. 450 gram ter aktığında yaklaşık 28 gramlık zayıflama olur[5]. Terlemenin dışında vücuttaki suyun bir kısmı üre, bir kısmı dışkı ve diğer bir kısmı da nefes verirken akciğerlerden su buharı olarak dışarı atılır[7]. Yetişkin bir insan normal bir çevrede günde 2500 ml su içebilir ve bunu vücudundan atabilir.

Aşırı kilo düşme yarışma kabiliyetini azaltır, sağlığı bozar. Daha önce belirtilen kilo verme metotlarının yanında diüretikler ve müshil ilaçları kullanılarak, sporcu kusturularak, sıcak banyo ve saunalara girilerek ve naylon sarılıp egzersiz yaparak kilo düşülmektedir. Amerikan Spor Tıp Kolejinin vardığı sonuca göre[8] bu tür metotlar sonucunda kilo düşüldüğünde sporcuda şunlar meydana gelebilir: (1) kas kuvvetinde azalma, (2) performans zamanında düşme yani (sporcu uzun süre performansını devam ettiremez), (3) plazma seviyesinde ve kan volümünde düşme, (4) sabmaksimal yüklenmeler esnasında kalp fonksiyonunda azalma, (5) daha düşük oksijen kullanımı (özellikle besin alımının kritik seviyede azaltılmasından dolayı), (6) ısı düzenleme fonksiyonlarının bozulması, (7) böbrekler tarafından filtre edilen sıvı volümünde ve böbrekteki kan dolaşımında düşme, (8) karaciğerdeki glikojen depolarının boşalması, (9) vücuttaki kaybolan elektrolit miktarının artması. Bazı araştırmalar %3 veya daha fazla dehidrasyonla meydana gelen kilo düşmenin sporcunun performansını bozduğunu göstermiştir[8]. Bazı araştırmacılar ise dehidrasyonun sebep olduğu % 5 kilo kaybının performansı bozmadığını savunmuştur[2].

Aşırı beslenme ve yağ depolarının artması sonucu şişmanlık ortaya çıkmaktadır. Küçük yaştaki kötü beslenme alışkanlıkları nedeniyle yağ hücrelerinin sayısında artma olmaktadır. Bu çocukların büyüdükleri zaman şişmanlama eğilimleri çok fazladır[14]. Oscai insanların aşırı şişmanlığında; egzersiz eksikliğinin, genetik faktörlerin, stresin iştahın ve endokrin seviyesinin ikinci derecede rol aldığını, belirterek birinci sebebin küçük yaşlarda yağ hücrelerinin sayısındaki artış olduğunu söylemiştir. Aşırı yağ esnekliği ve hızı azaltır. Kontrol altına alınamamış diabet, epilepsi ve astımı olanlar için tehlikelidir[16]. Kalp krizinin ve hipertansiyonun şişmanlıkla yakın ilişkisi vardır. Şişman insanların bir aktivitede kullandığı enerji miktarı şişman olmayanlara göre daha fazladır[17,18]. Egzersizin diete göre bazı avantajları vardır. Çoğu insan fiziksel aktiviteden hoşlanır. Kuvvetli egzersiz insanın moralini yükseltir. Bu da insanın üzerinden uyuşukluğu atmasını sağlar ve kendisini daha çok yemeğe vermeden alıkoyar ve iştahı bastırır[17].

17 günlük bir periyodda 747 lise güreşçisi üzerinde yapılan araştırmada müsabakadan 2 ile 48 saat önce güreşçilerin vücut ağırlıklarının %2'si ile 12'si oranında kilo düştükleri belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada güreşçilerin ölü sezonda 1,8 kg ile 20,5 kg arasında kilo aldıkları gözlenmiştir[19]. Brownell ve arkadaşları vücut ağırlığının %2'si kadar sıvı kaybının performansı düşürdüğü ve vücut ısı düzeni için tehlikeli olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada seks hormonu sayılan testesteron seviyesi, vücut yağ oranının %5'in altında olduğu durumlarda düşük bulunmuştur[19].

Sauna, buhar banyoları ve whirlpool banyolar, sıcak tüpler ve suitlerin hızlı kilo düşme amacıyla kullanılmasının tehlikeli olduğu araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır. Saunaların ısısı yaklaşık 80-85 C ve nispi nem oranı % 5-25'tir. Buhar banyolarında nem oranı % 95 ısı 40 C civarındadır. Whirlpool banyolarda ve sıcak tüplerde ısı 38 C'yi geçmez. Vücut ısısı saunada diğerlerine göre fazla yükselmez. Çünkü hava kurudur ve ter buharlaşmaktadır. Fakat öbürlerinde buharlaşma az olduğundan tehlikelidir. Uzun süre kalınmamalıdır. Baş ağrısı, baş dönmesi, mide bulantısı bayılma olacağının belirtileridir. Bu durumda hemen bu yerleri terketmek gerekir.

Sağlıklı kilo düşmenin en iyi çözümü öncelikle vücut yağ yüzdesini güvenilir bir şekilde belirlemek daha sonra % 5-7'den fazla yağı, vücuttan yukarıda bahsedilen bilgilerin ışığında, yarışma sezonundan önce, hem diet hem egzersiz yaparak ve dengeli beslenerek atmaktır.

Bir çok yazara göre bir güreşçinin minimal yağ yüzdesi % 5 olarak hesaplanmıştır[1,4,8,20]. Tipton[21] ,16 yaşından küçük güreşçilerin minimal yağ yüzdesinin %7'den az olmaması gerektiğini belirtmiştir. Güreşçiler için %5 yağ yüzdesine göre minimum güreş ağırlığını (MGA) hesaplayan formüller aşağıda çıkarılmıştır.

Tcheng-Tipton'un uzun formülü

MGA= 1,8 x 3,28 x göğüs çapı + 3,31 x göğüs derinliği
+1,69 x birtrochanteric çap + 0.82 x bi-iliac çapı
+ 3,56 x iki bilek çevresinin toplamı

Tcheng-Tipton'un kısa formülü:

MGA= 2,05 x boy+3,65 x göğüs çapı+ 3,51x göğüs derinliği
+ 1,96 x bitrochanteric çap + 8,02 x sol ayak bileği çapı-282,18

Yukarıdaki iki denklemde de boy inch olarak çaplar cm olarak alınacaktır.

Lan Barnes'in Formülü:

Vücut yağ yüzdesi= 0,148 x Chest deri altı yağ kalınlığı
+ 0.075xSabscapular yağ kalınlığı
+ 0,077 x Triceps yağ kalınlığı
+ 0,160 x Suprailiac yağ kalınlığı
+ 0,152 x Abdominal yağ kalınlığı
+ 0,102 x Thigh yağ kalınlığı
+3,15 %

Bu formülde deri altı yağ kalınlığı mm olarak ölçülmelidir. Formülün en altında görülen %3,15'lik değer şampiyon olmayan orta dereceli okul öğrencilerinin yağ yüzdelerine ilave edilmelidir.

Sağlıklı kilo düşme konusunda bir güreşçinin aşağıdaki örneği izlemesi yararlı olacaktır.

Örneğin: 70kg. ağırlığında olan bir güreşçinin bilimsel metodla ölçülen yağ yüzdesi % 15 olsun .Daha önce bahsedildiği gibi bu güreşçi % 5 yağ oranına (minimal yağ oranı) düşmesi gerektiğinden fazla kilosu olan %10'u, yani 7 kg'ı vererek ideal kilosu olan 63 kg.ağırlığına düşmelidir. Bunuda aldığı kaloriyi azaltarak ve antreman yaparak haftada 1 kg düşmek kaydıyla gerçekleştirmelidir. Yani bu güreşçi müsabakaya 7 hafta kala kilo düşmeye başlamalıdır.

KAYNAKLAR

1. McArdle D.William, Frank I.Katch, Victor L. Katch, **Exercise Physicology Energy, Nutrition and Human Performance**, Lea and Febiger, Philadelphia, 1981, s. 397.
2. Serfass C. Robert, G. Alan Stull, John F. Alexander, John L. Ewing. "The Effects of Rapid Weight Loss and Attemptet Rehydration on Strength and Endurance of the Handgriping Muscles in College Wrestlers", **Research Quarterly for Exercise and Sport.** Vol.55, no.1, 1984, s.46.
3. Stephens John Kalispell Montana, "Sportsmedicine forum: Problems with Wrestling Continue", **The Physician and Sports Medicine**, Vol, 15, no.4,April 1987, s.29.
4. Devries A. Herbert, **Physiology of Exercise for Physial Education and Athletics**, WmC.Brown Company Publishers, Dubuque, Lowa, 1977,s.250.
5. Boring J. Warren, **Science and Skills of Wrestling**, the C.V. Mosbly Company, Saint Louis, 1975, s.207.
6. Verducci M. Frank, **Measurement Concepts in Physical Education**. The C.V.Mosby Company, London, 1980, s.261-276.
7. Hole W. John Jr., **Human Anatomy and Physiology**, W.M.C. Brown Company Publishers, Dubuque, Lowa, 1978, s.684.
8. Fox L. Edward, Richard L. Bowers, Merle L.Foss, **The Physiological Basic of Physical Education and Athletics**, Fourth edition, Saunders College Publishing, Madrid, 1988, s.581.
9. Gable Dan, James A.Peterson, **Conditioning for Wrestling: The Iowa Way**, Leisure Press, New York, 1980,s.56.
10. Brownell D. Kelly, Suzanne Nelson Steen, Modern Methods for Weight Control: The Physiology and Psychology of Dieting", **The Physician and Sports Medicine**, vol. 15, no.12, december 1982, s.129-130.
11. Smith J. Nathan, **Food For Sport**, Sull Publishing Company, California, 1976,s.131.
12. Weltman Arthur, Bryant Stanfort, "Safe and Effective Weight loss", **The Physician and Sports Medicine**, vol 10, no.4, April 1982, s. 141.
13. Leguold Gary, "Do Morning Exercisers Lose More Weight", **The Physician and Sport Medicine**, vol.10, no.9, September 1982, s.28.
14. Astrand,Per-Olof, Kaare Rodahl, **Textbook of Work Physiology Physiological Bases of Exercise**, Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1986,s.572.

15. Oscai Lawrance, Meeting Notes,"Diatery Fat Not Overeating Causes Rapid Weight Gain", **The Physician and Sport Medicine**, vol.11, no.2,February 1983,s.184.
16. Ryan J. Allan, "How Big is too Big", **Physician and Sport Medicine**, vol.11,no.2, February 1983,s.61.

17. Shephard J. Roy, "Nutritional Benefits of Exercise", **The Journal of Sports Medicine an Physical Fitness**, vol.29,no.1,s.84.

18. Horton S.Edward, "Metabolic Aspects of Exercise and Weight Reduction" **Medicine and Science in Sports and Exercise**,vol.18,no.1,s.10.
19. Brownell D. Kelly, Suzanna Nelson Steen and Jack H. Wilmore, "Weight Regulation Practices in Athletes: Analysis of Metabolic and Health Effects"**Medicine and Science in Sports and Exercise**.
20. Williford N. Henry, Joe W. Smith, Edward R. Mansfield, Michael O.Conerly and Phillip A.Biskop, "Validation of Body composition Models For High Scholl Wrestlers", **Medicine and Science in Sports and Exercise**, vol.18,no.2,s.217,
21. Tipton M.Charles, "Commentary: Physicians Should Advise Wrestlers About Weight Loss" **The Physician and Sport Medicine**, vol.15,no.1,January 1987,s.161.

POSTMODERN PEDAGOJİ

Dr. Zekeriyya ULUDAĞ*

İnsanlığın bugün bilimsel, teknolojik, ekonomik ve kültürel olarak gelmiş olduğu yer, bilindiği gibi ortaçağ sonrası ortaya çıkan Aydınlanma düşüncesi ve onun ateşlediği sanayileşmenin bir sonucu olarak görülen toplumsal gelişmeler genelde modern düşünce ve hayat biçimi olarak belirtilmektedir. Bütün bu gelişmeler içinde zaman zaman ifade edilen alanlarda birbirine aykırı düşünceler boy göstermiş ve birbirleriyle mücadeleye girişmişlerdir. Bu tür oluşumlar insanlık tarihi boyunca devam edegelmektedir.

Modern düşünceye alternatif olarak onu eleştirel bir şekilde irdeleyen, gelişmelerden birisi, "postmodern düşünce" kabul edilmekte ve hala üzerinde tartışılmaktadır. Ancak bu mücadele oldukça kaygan bir zeminde devam etmekte olduğundan, henüz bir netliğe ulaşmış değildir. Bunu, entelektüel kesimde meydana gelen bir düşünce olarak anlamak da mümkündür. Postmodern düşüncenin, belirgin bir özelliği olmamasına karşılık, "evrensel olarak geçerli ve değerli perspektifler nosyonunu reddetmesidir"[1] şeklinde bir ifade onu daha belirgin bir hale getirir. Postmodernizm hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında, bütünlüğü olan bir sisteme sahip olmadığı görülür. O, başlı başına felsefî bir sistem de olmadığına göre onun hakkında ne söylenebilir? Araştırma alanlarına bakılacak olursa Blake ile birlikte onun "sosyal-kültürel teoride bir tema, belki de bu konuların bileşimi"[2] dir, demek daha doğru olur.

Ancak bu bulanıklığa rağmen, fikrî alanda Aydınlanmanın kabul ettiği hakikatin keşfi yolunda yapılan çalışmalar, neticede bilen ve bilinen arasında derin bir uçurum meydana getirdiği, ortaya çıkan bu düalizmin artık Aydınlanma hareketinin sürdürülmesi ile yok edilemeyeceği iddia edilmektedir. Eleştirel teori taraftarları ve bunun akabinde ortaya çıkan postmodernistlerce kabul edilen, insanî varoluşun aracılık etmediği bir fenomenin tamamen soyut olacağı tezi ve bilgiyi, soyut olarak kabul etmenin insanı ihtiyaçlarından koparıp; moral, etik ve politik ilkelere yol açacağı ileri sürülmektedir. Bilen ile bilinen, insan ile dünya ve hayat arasında bir uyumun sağlanabilmesi için, ortaya çıkan bu düalist yapının ortadan kaldırılması için ve/veya çözümsüzlüğüne karşı nasıl bir yol takip edilmelidir? İşte bu safhada felsefenin amacının değişmez hakikatler ve idealleri ifşa etmek değil, insanî eylemle hayatın anlamı arasındaki yakın ilişkiyi değerlendirmek olmalıdır, şeklindeki bir düşünce ile

---

* Ondokuzmayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

[1] Blake; Between Postmodernism and Anti-Modernism, s.42.

[2] Blake; Ibid., s.43.

"varoluşçu" bir yaklaşım kendini göstermektedir. Heidegger'e dayanarak varlığı ve dünyayı anlamaya çalışan postmodernistler, dünyanın temsil edilemeyeceğini düşünürlerken Wittgenstein ve Lyotard'la birlikte onun ancak dil vasıtasıyla gerçeklik kazanabileceğini düşünmektedirler[3]. Elbette böylesi dilsel ifadelere istinat eden bir düşüncenin, metafiziksel değil aksine insanlararası ve toplumsal olacağı söylenebilir. Ayrıca eğitimin, yeni gelişen düşünceler karşısında felsefi açıdan yeniden yorumlanmasının zorunlu olduğunu ileri sürülen düşünceler, bu alanda da yeni bir tartışmayı başlatmaktadır. "Eğitim hakkında konuşabilmek için hem toplumun hem de kültürün kavramsallaştırılması gerekmektedir. Bunların her ikisi de sosyal ve kültürel teoride yeni düşünceler gerektirmektedir"[4].

Bu ifadeler eğitim alanında bir tartışmaya kapı açarken, ortaya atılan düşüncelerin bir kısmı genelde Aydınlanmanın takdim ettiği ilim anlayışına tepki olarak ortaya çıkmakta ve daha çok "eleştirel teori"de kendisine taraftar bulmaktadır. Eskinin karşısında kendisi için sadece yeninin karakterini değil, aksine söz konusu olan esaslı bir yeniyi talep eden modern, Batı tarihinde ilk defa Aydınlanma felsefesi içerisinde ortaya konmuştur. Bu düşüncede akıl, sujede ve insanî iradede teleolojik düzeni dışlamıyor bilakis insani aklı temellendirmeyi ve hiç bir şekilde daha önceden verilmiş bir düzene bağlanmaksızın, her şeyi istisnasız kanun altına almayı, ilave olarak insanî akıldan çıkarmayı veya asla önceden belirlenmeyi kabul etmeyen, bir düşünceyi ileri sürmekteydi[5].

Böyle bir bilgi edinme anlayışına tepki gösteren eleştirel kuramcılardan, "deneysel-analitik bilimin başlangıcında olduğu gibi pratik ve eleştirel olarak yönlendirilen bilimlerin başlangıcını da, görmüş olduğumuz gibi garanti edilmemiş bir durumda bulunan geleneksel teoriler teşkil etmektedir" diyen Dieter Lenzen, bu tepkiyi öylesine ileri götürür ki "Frankfurt Okuluna yaklaştığımızı hissettikçe pozitivizm karşısında nefretimizi formüllendirme yoluna gireriz" şeklinde devam etmektedir. Postmodern pedagojide ilk adımları attığı ifade edilen Lenzen, yukarıdaki düşüncelerine ilave olarak, ilimlerin günümüzde bir kriz dönemi yaşadığını belirtirken; bizzat tabiat bilimlerinin gerçeklik yetkisinin problemli olduğunu, dolayısıyla bilimin artık "emniyetsizliğin kaynağı" haline geldiğini, hiper özelleşmenin temelinde tabiat bilimlerine ait neticelerin bulunduğunu belirtmektedir. Neticede bunun bizim kendi görüş anlamsızlığımızı ortaya çıkardığını; ilimlerde metot meselesinin çözülemediğini, bilimsel-teorik açıdan problem olarak görünen, dışarıda da bırakılamadığı için yönlendirme problemi insanî ilimlerde araştırmaların şablonlaşmasını ortaya çıkarmıştır. Görevlerin özelleşmesi, metodik ve teknik manzaraların her tarafı kaplaması, kapsamlı bir şekilde yaygınlaşan kavram terminolojisi içerisinde bozulma anlamını da ortaya çıkarmaktadır[6], görüşlerini de ileri sürmektedir

---

[3] Murphy; Postmodern Toplumsal Analiz, s.38-48.
[4] Blake, Between Postmodernism and Anti-modernism, s.43.
[5] Benner/Göstemeyer; Postmodern Pädagogik, s.61.
[6] Lenzen, Pädagogisches Risikowissen..,s.112.

Modern eğitimin temelinin Schleiermacher'ın diyalektik eğitim anlayışı ile Rousseau'nun olumsuz eğitim teorisinden kaynaklandığını belirten D. Lenzen, postmodern felsefe yapanlar, pedagojide, en azından onun analitik elementlerinde tenkitçi eğitim biliminin mantıklı bir şekilde ileri götürüldüğünü, onun köklerinde "Aydınlanmanın diyalektiği"nin yeniden yakalanabildiğini ve eleştirel teorinin arkasında geç Frankfurtlu arızi ayrılmaların ve bozulmaların olduğunu bugün bir çok insan konuşmakta olduğunu[7], belirtmektedir. Aydınlanmanın kabul ettiği ilerleme ve gelişmenin yüzyılın sonu ile birlikte bittiğini, modern diye takdim edilenin yeninin karşısında eski hükmüne geldiğini ve tartışmasız bir şekilde yetkisini yitirdiğini ileri süren postmodernistler[8], bunun yanında modern pedagojinin de yıkıldığına işaret etmektedirler. Eğitimin objektif zaman yapısının parçalanmakta ve soyut zaman yönlendirmesinin çekilmek zorunda olduğunun kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Gelenekselin çöküşünü ailedeki değişimlere bağlı olarak takip ederken, aile şekillerinin mümkün olabilecek bir pluralizminden söz etmektedirler. Eğitim kurumlarının değişime uğradığını, klasik nesil tutumlarının mana verici karakterinden uzaklaştığını ifade edenler, eğitimdeki genel birleştiriciliğin gelişmekte olan durumsal kendine yeterliliğe indirgemeden dolayı modern eğitimin yok olmakta olduğunu dile getirmektedirler.

Lenzen, eğitimin tenkitçilerinin gözünde eleştirilenin, eğitsel hareket kavramı olduğuna, onun da tabiat bilimleri paradigmasında yönünü bulduğuna işaret ederken , eğitim kavramının ve tabiat kavramının araçsal aklın öncülünde bulunduğuna işaret etmekte ve T.Litt'e dayanarak onlar kendilerine ait olmayan bir sahada hak iddia eden güçlerdir, demektedir. O; devamla, eğitimin ve tabiat kavramının talepleri, geleneği olumsuzlaştırmakta ve karşısındakini kendi malı haline getirmeye çalışmakta, kendisini de kendisinin tek malı halinde düşünmektedir. Eğitim gerçeğindeki tespit edilmiş değişimler için sebep ona göre, eğitim bilimleri ve tabiat bilimleridir. Eğitim bilimleri ve tabiat bilimleri, rasyonalizmin birleştirilmesinin sonucu üretimin ve yapmanın paradigmasına görevlendirilmiş ilimlerdir, ifadelerini kullanırken artık her iki sahanın da tartışılmaya başlandığına işaret etmektedir[9]. Diğer taraftan "eğitimin sonu"ndan söz eden H. Giesecke'nin düşüncelerini adeta onaylayan J.Oelkers, "sensüalist ve natüralist modeller geniş ölçüde hala eğitimdeki beklentileri yönlendirmesine rağmen, eğitim niçin hemen hemen pedagojinin ve eğitim biliminin bugün kullandığı dilden dolayı yok olduğunu, bu dar geleneksel gidiş açıklamaktadır" derken, ifadeler açısından da eğitimin tartışılmaya açılmasını talep etmekte ve çalışmasının sonunda "çocuk ve eğitim", "moral yetki" ve "eğitimin alanına" bakışta bazı soruların kendiliğinden ortaya çıkacağına dikkat çekmektedir[10].

---

[7] Lenzen; Pädagogisches Risikowissenl, s.110

[8] Oelkers; Die Wiederkehr der Postmoderne, s.22-23; Göstemeyer; Pädagogik nach der Postmoderne, s. 858-859

[9] Göstemeyer; Paedagogik nach der Moderne, s.859.

[10] Oelkers; Theorie der Erziehung, s.13,16.

Böylesine radikal değişimlerden, hatta neredeyse eğitim tarihinin insanlık tarihi ile bir tutulması gerektiği[11] konusunda görüşlerin varolduğu bir alanda yani eğitim konusunda uç fikirlerden söz eden düşünceler nasıl belirlenebilir? O, nasıl bir yapıya sahip olabilir? Bu konudaki bir nitelemede K. F. Göstemeyer şu ifadeleri kullanıyor; "Böyle bir pedagoji diğerleri arasında cinsiyet ve nesil ilişkilerinin bir seviyeye getirilmesine dikkat etmek zorundadır. Ve sadece önceden verilen maddî bir genellik değil genellikle üniversellikten kaçınan, ferdiyete mutlaka öncelik veren, kesinlikle üretim ve teknik olmaya izin vermeyen olmalıdır. O, modern eğitim kavramı çoğunlukla sosyalleşme ve öğrenim teorisi lehine ya da kendisi her ikisi arasında bağ kurma lehine olmak zorundadır", ifadelerine dayalı olarak E. Von Braunmühl, H. Kupffer, H. Von Schoenebeck ve H. Ostermeyer tarafından temsil edilen "Postmodern Pedagoji'nin bir anti-pedagoji" olduğunu belirtiyor[12].

Postmodern pedagojinin genel anlamda modern düşünce içinde ortaya çıkan eğitim ve düşünce hareketine bir tepki olarak doğduğu ileri sürülmektedir. Aydınlanma düşüncesinden ve modern bir hayat tarzından kaçınıp kaçınamayacağımız sorusu yanında eğitimden kaçınıp kaçınamayacağımız sorusu da tesadüfen ortaya çıkmış bir düşünce değildir. Çünkü postmodern düşünürlere göre "yüzyılın sonu" gelmiştir. Dolayısıyla postmodern pedagoji de bir kültürün sonunu haber vermektedir. Oelkers/Lehmann Antipedagoji isimli çalışmalarında; bu kültürün öğretim değerleri olan okul; eğitim ve öğretimin çocukluğun ve gençliğin ortasında durduğunu, kapitalist ekonomi ve protestan ahlâkının evrenselleşmesinin uzun vadeli geciktirmede ve yüceltmede direkt hoşnutluğun bireysel ihtiyaçları kuşatması demek olan asketik (zühde dayalı) bir iç ahlâkını ortaya çıkardığını ifade etmektedirler. Bunun sonucunda ise her yeni nesil, tahsil yapmayı topluma yönelik bir faaliyet ve yükselme aracı olarak algılamaktadır, düşüncesindedirler[13]. Diğer taraftan İvan İllich'in okulun, hümanistik hedef belirlemelerine karşı düzenleme yaptığı ve esas görevi olan öğretimi, bugüne kadar gerçekleştiremediği şeklinde okul hakkındaki olumsuz yaklaşımlarını, onlar bu konuyu temellendirmede kullanmaktadırlar[14].

Bir başka açıdan Halvetius'un "eğitim her şeye muktedirdir" ifadesi de "eğitim bizi biz yapar" şeklinde olmadığı için eğitim kaldırılmalıdır. Çünkü meydana gelen zararların müsebbipleri büyüklerdir ve onlar bütün başarıları ve çok seyrek olan eğitimcinin gayretlerini sahiplenme yanında, zararları da üstlenmelidirler[15]. Bu tespitte antipedagojinin bir tasdikinden başka bir şey değildir, görüşü vurgulanmaktadır. Bir diğer konu belki de temel konu olarak çocuğun hakları ile özgürlüğü, postmodern pedagogların üzerinde ısrarla durdukları alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. "Çocukları eğitmek zorunda mıyız?" şeklindeki bir sorudan hareketle onlara sahip olmak ya da onlarla arkadaş olarak gelecekte kendilerinin yaşayacakları bir hayata hazırlanmalarını öğretmek arasında yapılacak bir seçimin yollarını araştırmaktadırlar.

---

[11] Ülken; Eğitim Felsefesi, s.I.
[12] Göstemeyer; Paedagogik nach der Moderne, s. 860-861.
[13] Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 15.
[14] Krş. Illich, Okulsuz Toplum.
[15] Oelkers/Lehmann, Ibid., s. 15.

Yönlendirme, resmi eğitim, değerlerin izafiliği, ailede meydana gelen değişiklikler ve cinsellik üzerinde de yoğunlaştıkları gözlenen postmodern düşünürler, bütün bu görüşleri toplumsal hayatta meydana gelen değişime bağlamakta ve buradan hareketle temellendirmeye çalışmaktadırlar, denilebilir.

Eğitimin Sahası Olarak Toplumsal Mekân

İnsanlığın bilinen tarihi içinde yapılan eğitim faaliyeti, her ne kadar öncelikle ferdi ilgilendiren bir problem gibi görünüyorsa da bir diğer açıdan ferdin içinde bulunduğu, hayatını geçirdiği orada yaşayabilmek için davranışlarını kontrol altına aldığı veya almaya çalıştığı, bazen onun kararlarına katılmadığı, bazen onu değiştirmek için elinden gelen her türlü gayreti gösterdiği toplumsal olayların cereyan ettiği kısacası; karşılıklı etkileşerek varolduğu toplumsal sahanın eğitimdeki yeri ve önemi bilinmekte ve herkesçe kabul edilmektedir.

XVIII. yüzyıldan itibaren ortaya çıkan Aydınlanma düşüncesi, tabiata hakim olmak, onun kanunlarını tanımak ve bunun için de ilmî keşiflerde bulunmak[16] şeklinde gelişirken, endüstriyel ve gittikçe de seküler hale gelen bir toplum anlayışını ortaya çıkarırken, üzerinde konuşulan modern ve konumuz olması itibariyle postmodern terimi daha çok sanat, edebiyat ve müzik türleri ile gündeme girerek eski kültür dünyasına, yenileşme arzusu ile radikal bir şekilde karşı koymuşlardır. Bu oluşumlar, hayatın her cephesinde, meydana getirilen sanat türleri gibi teknik ve ilerlemede insanlar arası ilişkileri irdeleyen psikoanalizmle ortaya çıkmıştır. Bu yeni gelişmeler zaman zaman totaliter ve fundamentalist yorumlar da ortaya çıkarmıştır. Çünkü bütün bu gelişmelerin niyeti, dünyayı değiştirmektir ve elbette, kısmen bu yorumlar acı ve sert bir şekilde gelişimini sürdürmekte olduğu, söylenebilir.

Daima resmî olarak genç insanları eğitim ve öğretim yoluyla düşünülen bir hayata hazırlayan, bu yolla veya en azından dolaylı yollarla toplumsal ve kültürel gelişmelerin kavratılabildiği pedagojik şuur, bugün toplumsal oluşun gerisinde kalmıştır, diyen Kupffer böyle bir tespiti postmodern pedagojiye geçişte atlama taşı olarak kullanırken düşüncelerini şöyle devam ettirir; yaşanılan, tecrübe edilen gerçeklik, anlatılan veya tahmin edilenlerden biraz daha farklı bir şekilde meydana gelmektedir. Diğer kültürel sahalarda olduğu gibi sosyal varlığımızın mantığı pedagojide yeniden üretilmektedir. Çünkü pedagoji de çağdaş kitle toplumunun bir elementi ve fonksiyonudur, diyerek kendi görüşlerini temellendirmektedir[17].

İnsanların davranışlarını ve zihniyetlerini, ortaya çıkan olaylar karşısında takınmış oldukları tavırları yönlendirmek, değiştirmek ve şekillendirmek isteyen bütün bu tasarıların pedagojik bir karakter taşıdığı ve meydana getirilen sanat faaliyetleri ile

[16] Erginer, Yeni Çağın Eşiğinde, s. 27.
[17] Kupffer, Pädagogik der Postmoderne, s. 9.

icra edilen pedagojik hareketler arasında bir bağlantının olduğu ve her ikisinin de adeta bir "tiyatro teorisi" olarak kabul edilebileceğini belirten Kupffer, bu temel uyumu şöyle açıklar: Meydana getirilen her hangi bir eserde "Seyirci şaşırır ve müteessir olur...kollektif bir reaksiyon beklenir; bu reaksiyon tahmin edilip yönlendirilebilir. Tiyatro sahnesi bir forumdur. Bu toplumsal gerçeklikte sadece ortaya konmaz aksine yaşanılır hale getirilir. Böyle otorite taslakları sonrası seyirci sadece görülebilir, sanatsal faaliyetlerde dahil olduğu ortam vasıtasıyla birleştirilir, manipule edilir ve 'eğitilmiş' olur"[18].

Modernin gerçekleştirmeye çalıştığı, temeli bilimsel olan yani determinist-pozitivist yaklaşımın bir ifadesi olarak ortaya çıkan "yeni paradigma", içinde bulunduğumuz yüzyılın ikinci yarısından itibaren yukarıda belirtilen sahalarda derece derece ortaya çıkan bir postmodern kültürden söz edilir olmuştur. Bazen iletişime dayalı olarak gelişirken bazen de radikal bir şekilde kendisini takdim etmektedir. Meta anlatılara karşı ortaya çıktığı kabul edilebilecek olan postmodernizm "gelin bütünlüğe (totaliteye) karşı bir savaş başlatalım, gelin sunulmayana tanıklık edelim, farklılıkları etkin kılıp adın onurunu kurtaralım"[19] şeklinde bir düşünce ile insanlığı monist, totaliter ve merkeziyetçi her tutuma karşı vaziyet almaya davet ederken, kendisine bilimsel sahadan da deliller bulmaya çalışmaktadır. Artık tek bir sebep üzerinde durmayan postmodernistler "neden yoktur, yalnızca nedenler vardır" şeklindeki düşünceleri ile yeni bir toplum teorisi şekillendirmeye çalışarak[20], standartların olmadığı ve perspektiflerin pluralizminden söz etmektedirler.

Böyle bir yaklaşım tarzı öncelikle, hakikat dışarıdadır. İnsan zihninin bir sonucu olarak ortaya çıkarılacaktır. Diğer bir ifade ile insan başarılarının ve onun aklının, çabasının bir ürünü olarak görüldüğü Aydınlanma hareketi, "dünyanın betimi" gibi yeni bir yaklaşımla yeniden ele alınmaya başlamıştır. "Dünya oradadır, dışarıdadır, ama dünyaya dair betimler yanlış olabilir. Kendi başına dünya... doğru ya da yanlış olabilir"[21] şeklindeki yorumlamalarla dilsel ifadelere büyük bir önem veren ve gerçeği "bulma" yerine "yaratma" şeklindeki mücadele sonuçta toplumsal faaliyetleri de dilsel bir kalıba dökecek ve tamamen bunun sonucu olarak görecek bir zihniyeti de ortaya çıkarmaya başlamıştır, denilebilir. Rorty, gerçi Eleştirel Teori taraftarları olan Adorno ve Horkheimer gibi düşünmemekle birlikte, bu gelişmeyi Aydınlanma ile birlikte ortaya çıkan bilimsel ve rasyonel bir şekle bürünen insan ve toplum yapısının, liberal bir toplum yapısına doğru gelişmesini ümit etmekte ve kültürün şiirselleştirilebileceğini düşünmektedir[22].

Postmodern toplumsal hayatı ve pedagojiyi daha iyi anlayabilmek için modern ve çağdaş hayat ile eğitim anlayışının karakteristikleri ortaya konulduğu zaman, konunun biraz daha netlik kazanacağı düşünülebilir. Aydınlanma hareketi ile başlayan

---

[18] Kupffer; Ibid., s. 11.
[19] Lyotard; Postmodern Durum, s. 98.
[20] Uludağ; Aydınlanmanın Eleştirisinden Postmoderne, s. 94.
[21] Rorty; Olumsallık İroni ve Dayanışma, s. 26-27.
[22] Rorty; Ibid., s. 89.

modern düşünce akla güveni, doğaya yönelmeyi, geleneğe ve Tanrısal olana tepki göstermeyi anlarken, fransız aydınlanmasının da tesiri ile Rönesansta ortaya çıkmaya başlayan mekanist-determinist bilim anlayışını ön planda tutarak böyle bir anlayışın yardımı ile toplumun fertlerini bir arada tutmaya ve "yarar" ilkesi etrafında birleştirme yoluna gitmiştir, denilebilir[23]. Buradan hareketle eğitimi ise; insanın "kendi kendisine sahip olması"[24] anlamak yani insanın kendisi olması olarak anlamak mümkündür. Bu bağlamda eğitim bilimini de "olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini araştıran ve en çok rasyonel planlama ve başarı kontrolü üzerinde duran"[25] bir araştırma şekli olarak ifade edilebilir.

Bu anlatıma ilave olarak modernin özellikleri diğer bir açıdan yani postmodernistlere göre şu şekilde ifade edilebilir: Sosyalist ve sınıf mücadelesi cereyanları yanında modern, vatandaşlık ve liberal reform pedagojisi yoluyla çağdaş ve geleceğe yönelik eğitimi kısır şekillerin zıddına gerçekleştirmeyi kendi yetkisi ile aşmaya çalışırken, yaşlı ve genç insanlar arasındaki ilişkileri yeni bir kalite ve yoğunluğa teşvik etmekte ve tam bir güven ve arkadaşlık ilişkisini oluştururken, temelsiz bir otorite beyanından korumayı amaçlıyordu ki , eski hayat şekilleri ile yeni hayat biçimlerini karşı karşıya getiren modernin belirleyici özelliği olarak kabul edilebilir. Bunun sonucunda "daha iyi nasıl eğitebiliriz" sorusunda ifade edilen pedagojik düşünce ve davranıştaki yeni bir değişim söz konusudur. Modern pedagoji eskiden olduğu gibi yetişkinlerin otoritesini, eğitim yoluyla serbest kararları şekillendirme işini elinde bulundurmayı, düzene uymayı, kurumlardaki emirleri kısacası, çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkilerin temel-göstergelerini kabul etmeyi şart koşuyordu[26].

Fizikî, dinî ve sanatsal alanda ortaya çıkan değişimler ve yeni kabuller yüzyılın sonundan söz edilmesine yol açarken, toplumsal ve teknik alandaki değişimleri de beraberinde getiriyordu. Buna benzer iddiaları temellendirebilmek için eğitim alanındaki Postmodern pedagojik tasarılar öncelikle Göstemeyer'in Lenzen'e dayanarak işaret ettiği gibi, "hakları haiz kılınan bilim ve bununla beraber hakları haiz kılınmış eğitim bilimi; bu geçici olarak genel bir şekilde henüz kabul edilmese de aksi tespit edilemez şekilde başarısızlığa uğramıştır"[27] şeklindeki eleştirel düşüncelerden yola çıkılarak delillendirilmeye çalışılmaktadır.

Anlaşılıyor ki; pedagojik eleştirilerin daha çok prensipler bazında ele alındığı ve "kurallara riayet, örnekler yoluyla etki, sözleşmeden doğan bağlılık, sözleşme yapanlar arasında bugün alışılmış durumların olmadığı" gibi öncüllerin tenkit edildiği hatta, ortadan kalktığı ileri sürülmektedir. Ayrıca bu hedeflerin ortadan kalkmasıyla birlikte artık pedagojide "biz hangi metotlara ve hangi amaçlara göre eğitmeliyiz? Hangi aile modeli daha iyidir? Çocuklara karşı otoriteyi etki edici güç olarak nasıl

---

[23] Uludağ; Modern Düşünce ve Eğitim.., s. 87
[24] Spring, Özgür Eğitim, s. 25-26.
[25] Ergün; Eğitim Felsefesi, s. 25.
[26] Kupffer, Paedagogik der Postmoderne, s. 12-13.
[27] Göstemeyer; Paedagogik nach der Moderne, s. 858.

müdafaa edebiliriz?" gibi sorulardan hareket edemeyeceğimiz konusunda âdeta hemfikirdirler[28]. Buna ilaveten modernizmin ortaya çıkardığı sosyal ve kültürel alanlara yöneltilen eleştirilerden bir başkasında ise; "gerçek toplumlar, akılcı bir biçimde yönetilen birer işletme ya da kamu idaresi olmaktan çok uzakta bulunduklarından dolayı, akılcılık okula yönelmiştir; ama bu da boşa çıkmıştır, çünkü kısa zamanda, çocuğun, aile ilişkileri, kültürel kökeni, nitelikleri ve kişisel yaşam öyküsüyle birlikte tüm kişiliğini dikkate alacak bir eğitim için baskılar artmıştır"[29] denilerek meydana gelen değişimler ifade edilmekte ve yeni düşüncelerin bunu göz ardı edemeyeceği hatırlatılmaktadır.

Toplumsal değişimi daha iyi anlayabilmek ve anlatabilmek için L. Wittgenstein'ın "hayat biçimleri ve dil oyunları öğretisi"nden yola çıkan Kupffer, bugün daimi şekilde organize edilen nedir? Diye sorduktan sonra belirlenen, değişen şartlar altında izafi kısa zaman dilimi içerisinde sınırlandırılmış toplum için organize edilen ne varsa yalnız bunlar geçerli olabilir" şeklinde görüşünü belirtirken sadece pedagojik yollarla belirlenen toplumsal biçimlerin değil aksine varolan bütün toplumsal şekillerin kabul edilmesinden yola çıkıp bir bakıma pluralist düşüncelerden, etnik gruplardan ve kültürel farklılıklardan söz etmektedir. Çünkü L. Wittgenstein, bizden farklı olan insanların toplumları nasıl görülebilir? Sorusunu ortaya atarken toplum haline gelememiş, ortak bir dil, bir alfabe kuramamış, dil oyunları meydana getirememiş, tutum modları belirleyememiş olanların varlıklarını noksan olarak telakki ederiz, düşüncesine karşılık bugün mümkün olan tüm toplumları, kaynak toplumları tanıyoruz. Biz bu çeşitliliğin ortasında yaşıyoruz derken, bütün bu farklılıkların yanında merkezî planlamaların bundan dolayı geçerliliğini kaybettiğini de ileri sürmektedir[30].

Böylesi iddialarla birlikte meydana geldiği veya gelmekte olduğu ileri sürülen toplumsal değişimlerin yanında postmodern toplumsal yapı nedir? Neyi talep etmektedir? Ve postmodern pedagoji diye takdim edilenin genel yapısı nasıl anlaşılabilir? Bu soruları cevaplayabilmek için öncelikle toplumsal değişim nedir? Bu soruyu cevaplandırmak gerekmektedir.

Postmodernistler öncelikle, genelde hayat şartlarımızın değiştiğini ve bunun hesaba katılmak zorunda olduğunu ileri sürmektedirler. "Tarihsel gelenekler"in bozulduğu, dolayısıyla insanın tarihsel boyutunun ortadan kalktığı iddia edilirken, monist tek merkezli bir hayat şeklinin de ortadan kalkmasıyla "fark" ve "kök" gibi kavramların kendini toplumsal hayatta hissettirdiğini, böylece hayatın her safhasında ortaya çıkan bir pluralizmden söz edilmesinin daha uygun olacağını düşünmektedirler[31]. Diğer taraftan onlara göre, yeni pedagojik teşviklerle ortaya çıkan, birlikteliği olan ve emre hazır vaziyette bulunan bir toplum ile bugün karşılaşmıyoruz ve üstesinden gelmek durumunda olduğumuz bir otoriteye de sahip

---

[28] Kupffer; Ibid., s. 14.
[29] Touraine; Modernliğin Eleştirisi, s. 218.
[30] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 15.
[31] Uludağ, Aydınlanmanın Eleştirisinden.., s. 95.

değiliz. Önceden hiçbir şeyin mümkün olmadığı böyle bir toplum, şimdi artık her şey mümkün olduğu için postmodern bir toplumdur. "Prograssiv" (ilerici) ve "konservativ" (muhafazakar) gibi kavramlar bugün, onlara göre anlamlarını kaybetmiştir. Çünkü davranış biçimlerini ve tutumlarını bugün direkt olarak koordine etmek şüphesiz mümkün değildir. Her adım farklı biçimde yorumlanabilir. Yapılabilen her şey, düşünülebilen anlamın zıddına da sahiptir. Herkes tarafından uygun cevapların verilebildiği sorular fazlalık olarak anlaşılabilir[32].

Safha safha ortaya çıktığı kabul edilen postmodern bir kültürün teşvikleri ve/veya tahriklerinin sonucu ise; "pesimizm vecizesi altındaki nesnelere nazaran veya aynı şekilde bu analojinin muhtevası inceden inceye tetkik edilemeyen çözülme olarak"[33] kabul edilen bir yüzyılı işaret ederken, postmodernin "bütünlüğe" karşı olduğu, olsa olsa birbirlerine karşı sınırlandırılabilecek belirli cereyanların ve küçük grupların çokluğuna doğru bir açılımı kabul ettiği, basit sanat yaptığı, değiştirmek istemediği aksine kendisi gerçekliğin bir parçası olduğu ve ortalama günlük dünyamızın mantığını yansıttığı için onun mütevazı olduğu da ileri sürülmektedir. Bunun yanında, sanatın değerlerini toplumdaki genel temayüllere doğru kaydırdığı için radikal olduğu da söylenebilir. Münferit eserler, şuurlu olarak modernin eserlerinden daha banaldir, fakat bunun arkasında toplumun hissedilen varolan mantığı pek yüreklidir. Artık gerçekliğin nasıl görüldüğü ve görülemeyenin nasıl görülebileceği sorulamaz, diyen posmodernistler bunu; çünkü her sanatsal ifade hakkında içeriden dışarıya doğru şekillenen bir gerçeklik olup olmadığı artık şüphelidir[34], şeklinde açıklamaktadırlar .

Tarihe ve akla meydan okuma şeklinde ortaya çıkan postmodernizm, Aydınlanmanın akılcı bir toplum değil yönetilen bir toplum ürettiğini, aklın yerine etkinliğin, estetiğin ve akılcılığın biçimsel boşluklarının aldığını ileri sürerken, aydınlanmacı aklın; aslında insanları, hâkim ve merkezileşmiş bir davranış "kuralı" ile uyum sağlamaya yönelten, toplumsal buyrukçuluğun üretiminde kullanılan gizli bir silah olduğu şeklindeki ifadelerle, geleneksele karşı çıkan modernin kendisinin geleneksel olmaya başladığını adeta hissettirir[35]. Böylece, toplum ve iktidar konusunda ortaya çıkan değişim hakkında "hem toplum içi, hem de toplumlararası düzeylerde gruplar ve sınıf fraksiyonları arasındaki iktidar dengesinde ve karşılıklı bağımlılıklarda gözlemlenen geniş çaplı kaymalarla ilişkilendirilebilecek olan ve simgesel ürünlerin üretim, tüketim ve dolaşım tarzlarını içeren daha kapsamlı kültür alanındaki değişmeler"[36] kendisini göstermeye başlamıştır. Politik olanın adı artık temsil olmuştur. "Zamanın yerinden oynadığını" ifade eden Deleuze'den alıntı yapan Dochherty, avangart düşünce hareketinin belirgin özelliği olarak ileri sürdüğü "bireysellik"ten hareketle, Aydınlanmanın tek bir çizgide devam eden dünyasının yerine plüralist bir dünya anlayışının geçmekte olduğunu öne sürerken "bunların hepsi

---

[32] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 14.
[33] Oelkers; Die Wiederkehr der Postmoderne, s. 29.
[34] Kupffer; Ibid., s. 11.
[35] Docherty; Postmodernizm: Bir Giriş, s. 27.
[36] Featherstone, Postmodernizm ve Tüketim Kültürü, s. 34.

farklı ritimlerde yaşamalarına rağmen, bunların uyum içinde bir arada olmaları gerekmez"[37] (Dochherty,1995,s.34) şeklindeki açıklaması ile zamanın ve toplumun değiştiğini ya da değişmekte olduğunu ileri sürer.

Toplumsal alanda meydana gelen değişimlerin eğitim alanında da bir takım değişimlere yol açacağı muhakkaktır. Eğitim alanındaki değişimi Kupffer sonuçları itibariyle ortaya koymaya çalışırken, problemi şu şekilde belirtmektedirler:

-Sebeplilik mantığı yani sebepler ve tesirlerden doğan kontrol edilebilir ve dolaysız ilişkilerin, yani sebepliliğin kaybolması. Bunun sonucu olarak pedagogun eğitim sahasında püf noktayı artık daha fazla bilememesi. Dolayısıyla belirli davranışların, kararların ve eğitim stillerinin beklenen tesirlerinin hedeflendiğine hiç bir zaman güvenilememesi.

-Eğer her şey kısa vadeli ise; pedagog sağlam bir zeminde bir noktaya gelemeyecektir. Bu durumda o, neyin "saf" olduğunu bilemez. Çünkü aniden ortaya çıkan duygusal tesirler, nesnel ilişkiler gibi medya ve yeni iletişim araçları tarafından daima yeniden üretilmektedir.

-Bu nedenle geleneksel anlamda eğitim sahasında sahnelenen, gerçekleştirilen güvenilebilir bir gerçekliğin olduğuna, mütemadiyen safiyane bir şekilde inanılamaz. Bugün meydana gelen her şey yarın eskimiş olacaktır. Pedagojik hareket, hızla akan zaman içerisinde herkesin gülümseyerek baktığı bir hareket olacaktır[38].

Modern eğitim ve pedagoji anlayışından postmodern bir kültür ve pedagoji anlayışına doğru geçişi anlatmaya çalışanlar öğrenme, öğretme, yetki, sistemleştirme, yönlendirme, ilgi ve demokratikleşme gibi kavramlar üzerinde durmakta ve bunların yeni bir değerlendirmesini yapmaktadırlar. Oelkers, modernin pedagoji anlayışından söz ederken "XIX. Yüzyılda okul sistemi meşrulaştırma mercii olarak maksada uygun bir şekilde kuruldu. Bununla beraber, eğitimin hukuki eşitlik teorisi ve onun kurumsal formu, yani endüstri toplumunun devlet okulları, modernin pedagojik projesinin önemli iki elementini şüpheli gören radikal okul eleştirisi yüzyılın sonunda ortaya çıkmıştır"[39]. Böylece üzerinde durulan ve sistematize edilen bütün gayretlerin yok olduğu, kaybolup gittiği gibi bir varsayımla yola çıkmaktadırlar, denilebilir. Çünkü olumsuz bir tavırla okul kurumuna karşı çıkan Illich'ten çok önce Mauthner, "Pedagojinin bütün reformcuları çocuğun akıllı, uslu olduğuna inanıyorlardı; onların hepsi fasık dünya reformistleriydi. Çocuğun eline özel bir fantezi tutuşturmak için çocuğu herhangi bir eğitime tabi kıldılar. Gelecek uğruna okulu eğitim evi yaptılar"[40] gibi bir itirazla yukarıdaki düşünceyi hazırlamıştır. Kupffer yine bu tezi şöyle savunmaktadır: "Düşünülebilen bütün reform planları ilk zamanlardan itibaren gerçekleşmiş ve

---

[37] Docherty, Postmodernizm: Bir Giriş, s. 34.
[38] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 14.
[39] Oelkers; Die Wiederkehr der Postmoderne, s. 32.
[40] Mauthner; Wörterbuch der Philosophie,III, s. 151.

kaybolup gitmiştir. Pedagojik araştırmalar, rüzgardan korunmuş duvar oyuklarında geri çekilmektedir ve onun toplumsal boyutu kaybolmaktadır. Nesiller arasında "kafa"dan önce eski bir anlayışla, "mide"nin ön planda tutulmasının dışında, başka hiç bir ilişki yoktur. Bu noktadan itibaren postmodern pedagoji hakkındaki düşünme başlar"[41].

Toplumsal ve kültürel hayattaki değişimleri esas alan ve buradan hareketle pedagojik alandaki taleplerini açıklayan postmodern pedagoglar, yukarıda modern eğitim için ifade ettikleri düşüncelerinin sonunda ortaya koydukları bazı sorularla, hem pedagojinin yolunu belirlemekte hem de postmodern pedagojiyi şekillendirmektedirler, denilebilir. Bu sorular ise şöyle belirtilebilir: "Hangi toplumsal fonksiyon eğitimin şekilleri ile yerine getirilebilir? Çağdaş yorumlarda aile kavramı nasıl kullanılır? Kim onu kendine mâledebilir? Hangi beklentiler ve fikir çağrışımları ona bağlanabilir? Bugün ve yarın güç şekilleri yapısı, birlikte hayat olarak nasıl tanınabilir?"[42].

Bütün bu ve bunlara benzer sorulara bakıldığı zaman postmodern pedagoji taraftarlarının, teorik bir alandan ziyade pratik bir sahayı yani toplumsalın mekânını dikkate aldıkları, diğer bir deyişle soyut ifadeler yerine somuta yöneldikleri görülmektedir. Bu anlamda postmodern pedagojinin, hedef tespiti yapan modern eğitim anlayışına karşılık, ne eğitim biçimlerini ne de açık bir hedef belirlediğini, ne sistemleştirdiği bir öğretim plânı ne de istenilen değerlerin ilişkilendirilmesini ortaya koyduğu söylenebilir.

Zaman zaman postmodernistler tarihsel yapı içerisinde adeta modernden postmoderne doğru meydana gelen kırılma gibi ortaya çıkan -Sokrates ve Sofistlerin dönemi- düşünce hareketlerinden ve öğretim gayretlerinden istifade ettiklerini açıklamakla birlikte, burada meydana gelen pedagojik gelişmeleri "moral fenomenlerin ağır bastığı" dönem olarak nitelemeleri yine onlardan ayrılmalarına sebep olmaktadır. Çünkü onlar; bugün artık hayatın tamamen değişik şartlar altında ve geçici şartlara göre cereyan ettiğini kabul ederlerken, toplumun "moralist" değil aksine yapısal(struktürel) olarak belirlenebileceğini ileri sürmektedirler. Bunu;

-Tarihsel olarak bilinen toplumların zıddına, artık bugün birçok şeyin üretildiği ve birçokları tarafından benimsenen bir kitle toplumuyuz.

-Kitle eşyası olarak mağazalarda takdim edilen her şey, bireysel hayat problemlerini çözmede tam yetki ile ortaya çıkmakta ve herkes için geçerli olmaktadır.

-Eşyanın özelleşmesinin uygunluğu, sosyal ve pedagojik sektördeki hizmet başarılarını yükseltmekte, özel sahalarda kullanım için üye kabul etmektedir. Öyle ki danışman, uzmanlara ve menajerlere sorulmaksızın hiçbir adım atılmamaktadır[43], şeklinde olmak üzere üç maddede ortaya koymaktadırlar:

---

[41] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 12.
[42] Kupffer; Ibid., s. 14.
[43] Kupffer, Paedagogik der Postmoderne, s. 16-17.

Yukarıda da belirtildiği gibi, tarihsel dokuyu hemen hemen kabul etmeyen, oraya yönelik acımasız eleştiri oklarını fırlatan postmodern düşünce hakkında Benner/Göstemeyer yaptıkları bir değerlendirmede; postmodern pedagogların, "nesil ilişkilerinin toplumsal bir değişiminden ve çağdaş pedagojinin içerisine ayrılmaz bir şekilde yerleşmiş bulunan kriz tecrübelerinden"[44] yola çıktıklarını ifade etmektedirler. Bir başka çalışmada Kupffer, belirlemeye çalıştığı "yapısal toplum" için düşündüğü pedagojinin ve bu hareketin kendine mahsus otonom yükünü başarabilmesi için takip etmesi gereken yolu şu şekilde açıklamaktadır: "Dolayısıyla pedagoji; şansını özel, bağımsız bir başarıya doğru savunması gerekiyorsa, o öncelikle anti çevrimsel hareket etmek zorundadır. Yani çok hızlı kaldırılmış mağazaların dolapları gibi kaybolmamalı aksine eleştirel bir karşı hareketi yerine getirmelidir. Pedagojinin anahtar örneği olarak öğrenme ve öğretmeyi zikrediyorum. Önceki on yıllarda, öğrenmenin meydana gelişini organize etme pedagojinin meşru, toplumsal ve anlamlı bir görevi idi. O, bu hedefe doğru öğretme planları ile öğrenme ve öğretme sistemleri, metot ve didaktik'i meydana getirdi. Bu sistemin önemi ve gayretler pratik bir genişleme gibi gerçi bilimsel temellerde bir toplumu şart koşmaktadır; bu toplumda öğrenme henüz kitlesel bir otonomluğa sahip değildir. Henüz bu toplumda sosyal yükselişin uyuyan öğretim rezervlerine rağmen dışarıda bırakılan halk tabakaları vardı. Genelde toplumun ekonomik değeri ve bireyin meslekî başarısı ile direkt bir ilişkide durduğu için, öğrenme toplumsal görev olarak, organize edilebilir, planlanabilir ve vergilendirilebilir olarak gözükmektedir"[45].

Bu satırlardan da anlaşıldığı gibi postmodern pedagoglar, eğitimin de temel kavramı olan "öğrenme" kavramı üzerinde durmakta ve bu konuda adeta analitik bir çalışma içine girmektedirler. Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde, hatta insanlık tarihi içerisinde eğitim söz konusu olduğu zaman akla ilk gelen "öğretmek" kavramı olmuştur ve olmaktadır. Öğretmek kavramının ve faaliyetinin olduğu yerde, teorik yanın ağır bastığı ve bunun da sonuçta ezbere dayalı bir metodun uygulanmasına yönelik olduğu iddiaları ileri sürülmektedir. Bir bakıma "nasıl" sorusu üzerinde yoğunlaşılmakta, "neden ve niçin" sorularına temas edilmemekte, yani analitik metotlara değer verilmemesi, sebeplerin anlaşılmadığı bir öğretimi ortaya çıkarmaktadır, denilebilir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda çocuğun "öğrenmeyi öğrenmesi" konusunda bazı önemli adımlar atılmakta ve çalışmalar yapılmaktadır[46]. Tek merkezden, devlet eliyle yapılan eğitim faaliyetine karşı tavır takınan postmodern düşünce taraftarları öğrenmeyi pedagojik problem olarak değil çözülebilen problem olarak görmekte ve anlamaktadırlar. Resmi olarak öğretilen her şeyin öğretim devletinin işi olduğunu iddia ederlerken; öğrenimi ise, kitle kültürü içinde herkesin resmî olmayan biçimde ve varolan düşünce tezgahlarından benimsediği, kendi düşünce yapıları içinde kabul ettiği biçimler ve tutum ölçekleri olarak görmektedirler.

Postmodern pedagojik hareketin değişen toplumsal şartlar karşısında yukarıdakilere ilave olarak bazı isteklerinin olduğunu ifade edebiliriz. Bilhassa ekolojik

---

[44] Benner/Göstemeyer; Postmoderne Paedagogik, s. 80.
[45] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 17.
[46] Titiz; Ezbere Hayır, s. 98-99.

alanda meydana gelen global çaptaki dengesizliklere dikkat çekerken, insanî hayatın birlikteliğinin tehlikeli artıkları olarak baskı, otorite ve savaşı tetkik etmek ve böylece ekolojik konu ile dolaysız olarak bağlılık son zamanlarda "barış"a doğru yapılan bir adım olarak görülmektedir[47].

Teknolojinin artması "küreselleşme" ve "globalleşme" gibi kavramların ortaya çıkardığı ve iletişim araçlarının desteklediği "evrensel kültür" eğitimi talepleri diğer taraftan "kültürel çeşitliliğin ve kültürel farklılığın idrak edilmesine de yol açmakta pluralist bir zihniyeti ortaya çıkarırken birliği değil parçalanmışlığı talep etmektedir, denilebilir.

Diğer taraftan postmodern pedagoji "şuuru, varlığa yeniden yakınlaştırmayı ve aktüel hale getirmeyi dener. O, bununla ebeveynin hakları, çocuğun huzuru, sosyalleşme, şimdiye kadar alışılmış ve daima iyi niyetle kullanılmış ve diğer bir çok kavramları hesaba katar"[48]. Sosyalleşme kaynağı olarak ailenin değişmesi, gençlikte ve onların üst yapı kültüründeki değişimler, hayat biçimlerinin bireyselleşmesi ve postmodern çoğulculuk, anlam krizi problemi, moral eğitimi ve sorumluluk ahlakı, mesela perspektifsizlik yeni fakirlik, sosyal sahalarda finans vasıtalarının daralması, diğer taraftan çocukların kötü hareket problemi, gençliğin ve çocukların fiziki ve psikolojik rahatsızlıkları, onlar üzerinde medyanın etkisi dinî fundamantalist cereyanların sebeplerinin yeniden ele alınması ve üzerinde durulması gereken talepler ve problemler olarak kendini göstermektedir[49].

Kısacası onlara göre postmodern pedagoji, hem pratik olarak yapılan bir öğrenme hem de eğitim hareketinin sonuçlandığı gibi toplumsal durumdan soyut olmamak, yani insanla, hayatla ve bunları içine alan adeta kapsayıcı bir rol oynayan toplumla birleşmek ve orada cereyan etmek zorunda olan bir faaliyet olarak görülürken, "bir yenilenmeyi" talep etmektedir.

Kültür ve Toplum

Bilindiği üzere kültür; klasik anlamda toplumu derleyen, toparlayan ona iç huzuru ve güvenlik sağlayan "paylaşılan ortak değerler" olarak kabul edilebilir. İnançlar, duygular ve bağlılıklar bu gibi ideallerin korunmasında hayatî bir öneme sahiptir. Kültürle ilgili önemli bir nokta da paylaşılan ortak değerlerin öğretilebileceğinin, bunun sonucu olarak yayılacağının ve paylaşılacağının düşünülmesidir. "İnsanın kültürel bir varlık olduğu", ve "toplumlar kendilerine uygun insanı, kendilerine özgü eğitim süreci ve sahip oldukları kültür içeriği ile yetiştirirler"[50] düşüncesi, aydınlanmanın genel karakteristiğini yansıtırken, böylece insanın hem kendi zaaflarından kurtulduğunu ve mükemmelliğe doğru adım attığını ileri sürmekte hem de toplumsal yasalarla diğer âdetlerin meşruiyeti garanti altına alınmış

[47] Gudjons; Paedagogisches Grundwissen, s. 300-301.
[48] Kupffer; Paedagofgik der Postmoderne, s. 18.
[49] Gudjons; Ibid., s. 297-299.
[50] Güvenç; İnsan ve Kültür, s. 281.

olmaktadır. Bunu sağlayacak olan "akıl, insanlığı mutsuzluktan kurtaracaktır. Bilgi ve bilim ise; eğitim ve ilerlemenin anahtarıdır"[51]. Ancak postmodernistler böyle bir düşünceyi "Aydınlanmayı müteakip, yeni bir çilecilik tarzı, genelde bilim diye bilinen yeni bir çilecilik tarzı popüler hale geldi"[52] şeklinde eleştirmektedirler.

Modernizm kendi kurallarını işletebildiği ölçüde yeni bir insan ve kültür biçimi ortaya çıkarırken, değişime doymayan ve tüketimle eş değerde bir kitleyi de beraberinde getirmiştir. Günümüzde dev adımlarla ilerleyen dünya ekonomik yapısı, evrensel boyutlarda artan telekominikasyon, ortaya çıkan yeni hayat biçimi olan tüketimin, itici gücü olmuştur[53], şeklindeki ifadeler sıkça gündeme gelmesiyle artık medeniyetin ve kültürün nabzının bugün teknoloji ile birlikte attığı kabul edilebilir.

Sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan gelişmelerin sonuçlarının Batı toplumu açısından vahametini anlatan bir alıntıda Ortega Y Gasset'nin şu sözleri oldukça çarpıcıdır: "Medeniyetimiz artık prensiplerinin iflas halinde olduğunu biliyor ve bunun için kendi kendinden şüphe ediyor. Fakat hiç bir medeniyetin bir şüphe kriziyle birdenbire ölmesi mümkün değildir. Bilakis bana öyle geliyor ki, medeniyetler inançlarının katılaşmasından ve damar sertliğine uğramasından ölmüşlerdir...şimdiye kadar medeniyetimizin, daha doğrusu Batılıların tebcil ettikleri medeniyet şekli kurumuş ve tükenmiştir"[54]. Bu durum bir başka ifade ile seküler bir hayat anlayışı içerisinde ekonomik yollarla toplumsallaşma sürecini doğurmuştur. Diğerlerinin baskısını hafifleten, gerilimi azaltarak barışıklığı getirmesi beklenen makinalar, aşırı uzmanlaşan bürokrasi ve hizmetlerde, insanın yerini kalpsiz, ruhsuz ve kimliksiz araçların aldığı şeklindeki yorumlar modernizmin erdem ve ahlaklılığın yerine kışkırtılmış ve tatminsiz bencilliği getirmiştir, itirazları da eklenmektedir[55].

a. Kültürel ve toplumsal İlişkide İletişim Araçlarının Yeri

Bu ve buna benzer düşüncelerin sonucunda bize bildirilen bir dünyanın gerçek olup olmadığı tartışılır hale gelmiştir. Sanayi devriminin sonucu olarak ortaya çıkan kitle kavramı, birlikteliği ve bütünlüğü olan bir toplum yerine, özelliği, "herkes veya hiç kimse" olan bir kitlenin geçmekte olduğu kabul edilebilir. Kitle kavramı buradan hareketle "toplumsal bakımdan farksız heterojen, birbiriyle bağıntısız, sınıf, cinsiyet ve ırk bakımından kesin farklardan yoksun geniş bir nüfus"[56], anlamına gelmektedir. Elbette böyle bir topluluk bir toplum olmaktan çok heterojen bir yapıyı ortaya çıkaran kimliksiz bir sosyal oluşum olarak kabul edilebilir. "Örgütlenmiş heterojenlik" olarak da ifade edilen kitle "düşünen değil hisseden bir varlık olarak"[57] şeklinde de ifade edilebilir. "Artık indirgemeci bir nitelik taşıyan modellerin yerine, iletişim süreçlerini toplumsal bütünün bileşenlerinden biri olarak, o toplumsal bütün

---

[51] Larrain; İdeoloji ve Kültürel Kimlik, s. 195.
[52] Murphy; Postmodern Toplumsal Analiz, s. 175.
[53] Naisbitt/Aburdene; Megatrend 2000, s. 108.
[54] Safa; Peyami Safadan Seçmeler, s. 44.
[55] Güneş; Medya ve Kültür, s. 76,80.
[56] Erdoğan/Alemdar; İletişim ve Toplum, s. 54; Ayrıca Bk. Güneş; Medya ve Kültür, s. 68-77.
[57] Güneş; Medya ve Kültür, s. 69.

içinde ve söz konusu toplumsal bütünle birlikte anlamlandırmaya çalışan bütüncül toplum tasarımları geçmiştir"[58].

Bunun sonucu olarak kültür, kitle içinde özellikle medya aracılığı ile pazar şartlarına uygun olarak üretilirken; kitle iletişim araçları bireyin kitle ile kurması gereken zihinsel bağı kendince belli bir şekilde kurmaktadır[59]. Üretim-tüketim ilişkisi içinde ortaya çıkan ve ticarilik vasfı ağır basan, estetik tarafı olmayan ve başarı oranı muhtemel alıcıların sayısına göre hesaplanan kitle kültürü, manipülasyonunun varolduğu bir alan olarak kabul edilmektedir[60]. Ancak bu belirli şartlar "gerçek ve hayal" arasındaki sınırı ortadan kaldırırken, konunun tartışılır hale gelmesine de vesile olmaktadır, denilebilir. Kültürel çoğulculuğa doğru bir açılım ortaya çıkarken kültürel sahada meydana gelen canlılık, "meşruluk ve egemenlik sorularında, daha bayağı kim neyi, nasıl üretir sorusuna çekilir. Bu yaklaşımda, kültür günlük yaşamda ve tabakalaşmış tüketim kalıplarında varolandır. İdeoloji ve egemenlik soruları ortadan kalkar. Kitle kültüründe incelenen toplumsal entegrasyondur ve meşruluğu "var" olarak sorgusuzca kabul edilir. Kültür analizlerinde incelenen değerler hiçbir zaman sınıf veya toplum yapısıyla bağlantılaşmaz"[61], cümleleri mevcut bir kültürün adeta teorik temellerini irdeleme gayretinin izlerini taşımaktadır, denilebilir.

Postmodern anlayış, aydınlanmacı düalizmden kurtulmaya yönelik olarak ortaya koyduğu düşüncelerinde, kültür ve toplumu yeniden gözden geçirmeye ve yeniden yorumlamaya çalışmaktadır. Çünkü insan, kültür ve toplum ilişkisi içerisinde yapay bir duruma gelmiş, kaynaktan yani tabiilikten uzaklaşmıştır. Özellikle postmodernizmin kaynağını teşkil ettiği kabul edilen Frankfurt Okulu ile temsilcilerinin, sanayi sonrası ortaya çıkan teknolojik gelişmelere karşı olumsuz bir tavır takınmaları, ortaya çıkan kültürü de eleştirmelerine neden olmaktadır. Aydınlanmanın Diyalektiği yazarları, "tekniğin toplum üzerinde otorite kazanmasını sağlayan zeminin, ekonomik yönden en güçlülerin toplum üzerindeki iktidarı olduğu suskunlukla geçiştirilmektedir. Teknik rasyonellik bugün egemenliğin rasyonelliğidir"[62] şeklindeki ifadeleri, her gün biraz daha etkisini artıran teknolojik bir hale gelen iletişimin gücünü olumsuz şekilde ortaya koyarken, artık farkların ortadan kalkarak, her şeyin birbirine benzediği bir kitle kültürünü ortaya çıkarmaktadır. Yani, teknoloji ve buna bağlı olarak iletişim ve etkileşim araçlarının gelişmesiyle kültürler arası farklılığın bir ölçüde de olsa azaldığı hatta ortadan kalkmaya başladığı söylenebilir. Bu ise yine onların ifadesi ile bir "kültür sanayii" olarak adlandırılmaktadır.

Frankfurt Okulunun kitle toplumuna karşı yöneltmiş olduğu marksist-psikoanalitik eleştirilerine karşılık[63]; sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan ve onunla birlikte düşünülmesi gelenek haline gelmiş olan kitle toplumu ve kitle kültürü

---

[58] Avcı; İletişim Düşüncesinin Gelişimi, s. 34.
[59] Güneş; Medya ve Kültür, s. 71.
[60] Alemdar/Korkmaz; Popüler Kültür ve İletişim, s.124.
[61] Alemdar/Korkmaz; Ibid., s. 116.
[62] Adorno/Horkheimer; Aydınlanmanın Diyalektiği,II, s. 8-9.
[63] Avcı; İletişim Düşüncesinin Gelişimi, s. 50.

tartışmalarına "iyimser" bir yaklaşımla temas eden diğer bir görüşü, N. Avcı, E. Shils'e dayanarak şöyle ifade eder: "Geleneksel toplumda merkezî otoriteye atfedilen değerlerin kutsallıklarını yitirmeleri ve merkezle (ya da merkezi oluşturduğu varsayılan "seçkinlerle"le) çevre (kitleler) arasındaki geçişimin artması, hızlanmasıdır... Teknolojinin gündelik hayata girmesiyle birlikte ortaya çıkan boş zaman ayrıcalığı... toplumsal hayatın birçok alanlarında insanların seçme imkanları artmış ve kitle toplumu bütün bunların herkes için ve meşru olduğu düşüncesinin yaygınlaşmasına neden olmuştur"[64].

Bu bağlamda, Kupffer, kültür ve toplum ilişkisi üzerinde dururken "gerçeklik" kavramını tartışmaktadır. Bu durumda gerçek nedir? Değişmeyen, herkes tarafından aynı şekilde algılanan mıdır? Salt olarak yaşanan mıdır? Yoksa bildirilen mi gerçektir? Gösterilen ve söylenen arasındaki ilişki nedir? Bir diğer kavram ise; "aracılık etme" ne olmaktadır? Ona göre gerçeklik olarak yaşadığımız her şey emre hazır bir şekilde saf kaynaksal olarak değil fakat esasta medya vasıtasıyla bildirilmiş olarak durandır. Çünkü Rönesans'tan itibaren bilimsel faaliyetler öylesine tekniğe indirgenmiş veya teknik bir özellik kazanmıştır ki artık tekniğin hakimiyeti dönemi başlamıştır[65], denilebilir. Böylesi bir düşünce veya ortaya çıkan realite aracılık edilerek ifade edilen bir kavramı gündeme getirmektedir. Bildirilmişlik, çoğunlukla bizzat olayların bir özelliğidir, derken Kupffer, gerçekliğin eskiden olduğu gibi bildirilen bir gerçeklik olduğunu kabul ederken, onun kaynağının ve muhtevasının farklılaştığına dikkat çekmektedir. İlk vaizlerin ve ideologların ifade ettikleri objektif gerçeklik yerine, otantik olarak daimi şekilde bildirilen ve verilen bir gerçeklik kavramının yer aldığını ileri sürmektedir. Fakat muhteva ve bildirim şekli ne kadar değişirse değişsin yine de, "kitle iletişim araçlarıyla ve bu araçlarda üretilen kültürle doğrudan doğruya sistem satılmaktadır"[66] itirazlarını da dikkate almak gerektiği şeklindeki yorumlara da rastlanmaktadır.

Aracılık etme ve/veya bildirme sonucunda meydana gelen, yeni çevre ve hayat şekilleri bizi yeni teknolojilerin dünyasına götürmektedir. Her ne kadar televizyonun yeni ve yüzeysel dünyası olarak eleştirilere konu olsa da bu yeni çevre ve hayat şekillerinin yani aracılık etme organizasyonunun zorunlu olduğunu, buna karşılık eşyanın zorunlu olmadığını ileri süren postmodernistler, bildirmenin bizzat gerçekliğin bir parçası olduğunu, onun arkasında hükmetme bilgisine ait bir otoritenin olmadığını aksine olaylar vasıtasıyla keşfeden, formüle eden ve bildiren teknik, ekonomik araçların bulunduğunu, buna ilave olarak bildirme veya aracılık etmenin de diğer meslekler gibi bir meslek olduğunu kabul etmektedirler. Modern kitle kültürüne doğru paradigmanın bu değişiminin dört safhada meydana gelmesi gerektiğini belirtirlerken bunları "yükümlülük, emniyet telkin etme, güvenirlilik, emre hazır bulunma" olarak saymaktadırlar.

---

[64] Avcı; İletişim Düşüncesinin Gelişimi, s. 64-65.
[65] Avcı, Enformatik Cehalet, s.16.
[66] Oktay; Türkiye'de Popüler Kültür, s. 42.

Gerçi yukarıda da ifade edildiği gibi nesnenin bildirilen şekiller yoluyla belirlendiği her zaman eleştirilmektedir. Fakat gerçeklik onlara göre yalın olaylardan meydana gelmemekte aksine bildirilen olaylardan ortaya çıkmaktadır. İletişim organizasyonları gerçekliği birçokları için hazırlar ve bu birçokları tarafından tüketilir. Eğer sayısız alıcı hazır bulunuyorsa üretim faydalı olur, düşüncesindedirler. Televizyonun böylece yükümlülüğünü yerine getirdiğini düşünen Kupffer, insanın özdeşliğinin kalmadığını, güvenilen sistemlerin bozulduğunu ifade ederken, muayyen bir zamanda belirlenmiş bazı şeyleri görmenin değil aksine genellikle bildirilen dünyanın güvenilirliğinin söz konusu olduğunu ileri sürer. Eğer buna karşılık bir itiraz yükselecek olursa pedagojiye de aynı şekilde bir itirazın yapılması gerektiğini belirtir[67].

"Tarih tekerrürden ibarettir" sözünün bir başka şeklini ifade eden Baudrillard, tarihte aynı olayların iki defa meydana geldiğini, birincinin tarihsel bir değere sahip olduğunu fakat ikincisinin, sadece bir karikatür olduğunu belirtirken, bunun yalnızca efsane olmuş bir göndergeden ibaret olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla toplum adeta bir "yeniden çevrim"i yaşamaktadır. Bu kavram bugün ona göre bütün kitle kültürünü yönetmektedir. Bu kültürü yaşatanlar, kültür hakkına değil, kültürel çevrim hakkına sahiptirler. Artık bu safhada kültür, kalıcı olmak için üretilmemektedir[68].

İşte böyle bir durumu ve kitle kültürünün ortaya çıkışında etkili olan medya ile kitle kültürünü kurma ve gerçekleştirme aşamasında Kupffer, gerçekliğin ortaya çıkmasında medya; yükümlülük, itimat edilirlik, güven ve emre amade olmayı verir. Bununla beraber düşüncelerimizin sonucu henüz ortaya çıkmadığı için imkana yönelik arayış sürmektedir. Hür medya yoluyla manipülasyon devam etmektedir. Kitle iletişimi yoluyla bildirilen bir dünyada zühd ve irtica mümkün değildir. Kitle kültürünü kurtarma denemesi bunun kendisi gibi farklı şekildedir. Entellektüellerin geçici kimliği olarak kültür kötümserliği yeni bir bilgiye götürmez aksine televizyon gibi aynı şekilde genişleyen kitle kültürüne doğru eylemsel parçalara doğru gelişir. Kendini belirleme (kendi üzerinde düşünme) sadece medyanın dünyası yoluyla ve onlar hakkında dışarıya doğru mümkündür. Medyanın her sahaya ulaşabilir olması ile mümkündür. Kendi üzerinde düşünme, kitle iletişiminin meydana geldiği sahaların aşkınlaşması yoluyla ulaşılabilir, kanaatini taşırken bunun ise dört farklı sahada cereyan eden olaylar ile mümkün olacağına inanmaktadır:

a) Algılama süreci içindeki görüşler yoluyla
b) Aktüel talepleri ortaya koyan hazırlık yoluyla
c) Günahkarlığın reddedilmesi yoluyla
d) Total manipülasyonun başarısından şüphe yoluyla

Kupffer bu sıralamayı açıklarken; araçsal hayat tarzı ile tespit edilen ve özellikle görsel bildirim için uygun olan bazı olayların doldurulmasında televizyonun özel olarak seçildiğini ifade etmekte, bunun ise bir tesadüf olmadığını, bizim tabiat

[67] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 49-54.
[68] Baudrillard; Tüketim Toplumu, s. 115-119.

araştırıcılarından farklı düşündüğümüzü, özellikle davranışlarımızı dünyamızın bilgisi içinde icra ettiğimizi, seçimle karşılaştığımızı, gerçekliğin üretilmesinde aktif olarak hissettiğimizi belirtirken televizyonun üretiminin bizim için bir model olduğunu, çünkü bunun perspektiflerin çeşitliliğine de izin verdiğini düşünmektedir. Farklı görünüşler altında olaylar enine boyuna genişletilebilir ve her standart bir çokları içinde sadece birini mümkün kılar. Bu anlamda biz, kitle kültürü ile çevremizi ve eleştirel düşünceye göre onun temel figürlerini kucaklamayı öğreniriz, demektedir. Bir başka yönüyle ise o, gerçekliğin bizzat algıda öncelikle üretilmesi durumunda daima yeniden başarılmak zorunda olan ve meydana gelen bir akt olarak görülebilir. Bir başka ifade ile özellikle teorik derslerin, öğretimin ve eğitimin bütün problemler için önemli olduğu, ifadelerine de yer vermektedir[69].

b. Kültürel Çoğulculuk

Burada karşımıza çıkan bir başka boyut ise nasıl bir kültür ortamında yaşıyoruz? Acaba kültürümüz, manevi bir yönlendirmeden veya kavranılan anlamlardan mı meydana gelmektedir? Güvenç, bu konuda kültürün tarihî ve sürekli, toplumsal, ideal ya da idealleştirilmiş kurallar sistemi olduğunu belirtirken onun toplumsal ve bütünleştirici vasıflarını da saymakta, aynı zamanda kültürün öğrenildiğini ifade etmektedir[70]. Bu yönü ile kültür, hem zihinsel bir yorum hem de bir yönlendirme ve yaşama biçimi olarak anlaşıldığı, söylenebilir. Ancak modernizmin evrenselleşen boyutlarda takdim etmiş olduğu hayat biçimi, heterojen bir sistem talep etmesine rağmen; "Her ne kadar yaşam tarzlarımız birbirine gitgide daha çok benzese de güçlü bir karşıyönelimin izlerine de rastlanıyor: Birliğe karşı direniş, kendi kültür ve dilinin eşsizliğini kabul ettirme isteği ve yabancılardan etkilenmeye karşı çıkış"[71], şeklindeki ifadeler adeta postmodernistlerin ileri sürdükleri düşünceleri onaylayan iddialar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Postmodern düşünce taraftarları günümüzde hayat biçimlerinin aşırı derecede farklılaştığını dile getirirlerken kültürü meydana getiren sebeplerin de farklılaştığı tezine yer vermektedirler. Burada daha çok Lenzen'in Blummenberg'in "Kitap Metaferi (Mecaz)" isimli çalışmasından yola çıkarak delillendirmeye çalıştığı kitapla gerçek arasındaki nisbetsizliğe dikkat çekmekte ve bu orantısızlık sonucunda gerçeğin kaybolduğu görüşünü ileri sürmektedir. Onun Blummenberg'ten yaptığı bir alıntıda; "Kitaplar ve gerçek arasına eski bir düşmanlık oturtulmuştur. Yazılmış, sonuçta başlıklandırılmış ve garantiye alınmışı lüzumsuz yapma fonksiyonuyla gerçeğin yerini aldı. Yazılı ve sonuçta basılmış olan görenek tecrübesinin sağlamlılığının zayıflamasına neden oldu. Büyüklük kitapları diye bir şey vardır. Sadece belli bir zaman yazılı kültürden sonra zaten kısa olan yaşam sürecinde tekrar dışarıya bakarak ve bir kez daha dikkate alınmış ve dikkati çekilmiş olan her şey durağan ve

---

[69] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 54-56.
[70] Güvenç; İnsan ve Kültür, s.101-104.
[71] Naisbitt/Aburdene; Megatrend 2000, s. 109.

anlamsızdır,...Kitapların gerçeklerle arasındaki ilişki, yapısal olarak teori ve uygulama arasındaki ilişkiye benzer"[72] ifadelerine rastlanmaktadır.

Buradan hareketle gerçekle kitap yani kelime kültürü ile gerçek arasındaki romantik ilişkinin bugün için geçerliliği olamayacağı şeklindeki iddialardan yola çıktıkları anlaşılan postmodern pedagoglar; geçen yüzyılda okuma oranın az olması ve belirli bir kitlenin güdümünde bulunması, kültürün de bu şahıslar eliyle şekillenmesine sebep olurken, bugün ise resim kültürünün, medyanın yaygınlaşması dolayısıyla kelime veya sözcük kültürünün yerine geçtiğini ifade etmektedirler[73]. Bunun yaygınlaşmasının en büyük sebebi olarak Kupffer, kelime veya sözcüklere olan güvensizliği gösterirken, resim yoluyla yine de sözcük kültüründeki hakimiyeti kurma teşebbüsünün olduğunu belirtmektedir[74]. Ancak burada hakimiyet veya otorite kurma elit bir tabakanın elinden alınarak çok merkezli, bir başka ifade ile çeşitli şekillerde yayın yapan medyanın eline verilmekte, böylece pluralist bir anlayış getirilmeye ve otantik özelliklere sahip, kaynaksal bir hayat tarzı savunulmaktadır. Ancak bununla beraber, postmodern cazibenin tahrik eden gücü üzerinde duran bir başka eğitimci Peukert'in açıklamalarına yer veren Gudjons, " partikularizmdeki global problemlerden önce medyanın belirli bir kültür endüstrisi yoluyla bozguna ve gerçeğin parçalanmasına ve hayalileşmesine sebep olup olmayacağını araştırdığını belirtmektedir"[75].

Kitle kültürünün oluşmasında resmin bize pratik, yaşanabilir bir gerçekliği takdim ettiğini, norm ve değerleri resimle yansıttığını, denemeye dayalı olan kabullenmelerin optik olarak her şeyden önce benimsenmiş gerçeği kabul ettirdiğini ifade etmektedirler. Elbette böyle bir düşüncenin sonucu olarak gerçeklik, en azından başlangıçta sadece resimlerden ve sözcüklerden meydana gelmektedir. Yani gerçeklik bunlar vasıtasıyla tasarlanmaktadır. Ancak televizyon yoluyla veya resim diliyle meydana getirilen gerçeklik bizzat televizyonun kendisi kadar her zaman tartışmalı olmuştur. Diğer bir ifade ile "eğlendirirken öğretmek veya öğretirken eğlendirmek" şeklinde iyimser bir ifade ile anlatılmaya çalışılan durum bir bilgi meydana getirme olmayıp sadece bir "zihin durumu" "alışkanlık" ya da "zihnî alışkanlık" olarak algılanmaktadır[76]. Elbette böyle bir durumda ise bilgi için gerekli olan hayret, merak, niyet, gayret, bilimsel metot, analiz ve sentez gibi bir takım safhaların ortadan kaldırıldığı düşünülebilir.

Yeni gelen nesle, eğitim yoluyla tesir etmek pedagojinin takip ettiği bir yol olarak kabul edilirken, bu faaliyetin genç insanlara olgunluk kazandırmak, sorumluluk vermek, iyi davranış elde etmelerine yardım etmek ve dürüst olmalarını sağlamak şeklinde ortaya çıkan gayesinin genelde kabul gördüğünü ancak böylesi ideal bir manzaranın sonuçta kitle yoluyla değil ama pedagoji yoluyla saf, bağımsız ve

---

[72] Lenzen; Mythos Metapher und Simulation, s. 47.
[73] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.59.
[74] Kupffer; Ibid, s.58.
[75] Gudjons; Paedagogisches Grundwissen, s. 299.
[76] Avcı; Enformatik Cehalet, s. 113-114 ;Ayrıca Bk. Ergün; Eğitim Felsefesi s. 155.

yabancılaşan bir insan tipini ortaya çıkardığını ileri süren Kupffer, eğer gençler sahnede kendilerini gerçekleştirmek yani sahnede olmak istiyorlarsa, pedagoji resim ve kelimenin aktüel gerçekleşmesine tamamen ortaklık etmek zorundadır. Şayet pedagoji kinikçe kavranılabilen grup ilgilerinin arkasına sığınmaz aksine şahıs olarak somut karar ve davranışlar için sorumluluğu üstlendiğini bireye öğretirse pedagojik açıdan toplanma başarılmış olur. Aksi takdirde büyük gruplar içinde birey "suçluluk duygusunu" bir defa keşfederse bu benimsenmiş moda bir kelime olur. Kitle programları ile tek tek fertlere ulaşma çabası pedagojinin bir çelişkisidir. Gerçekliği tasarlamak ve belirli durumlar altında hareket etmeye çalışmak onu zorladığı gibi bir takım faziletleri vermek için standart durumlar düzenlemek zorunda kalması bu çelişkinin sürmesine yardım etmektedir, ifadelerine yer verirken pedagogların bireylerin eğitimini kitle kültürünün kategorilerine göre yaptıklarını da ilave etmektedirler[77].

Kültürün oluşmasında bizim içinde yaşadığımız dünyayı tasarlamamızda ve kendimize yeni bir dünya kurmamızda bize yardımcı olan kelime ve resimler de bizi ilişkilerin güvenilemeyen bir noktasına getirdiği görülmektedir. Çünkü resimlerin de sonuçta kelimeler gibi tasarlanan bir dünyanın kurulmasında bize yardımcı olduğu ve geçerlilik kazandığı görülmektedir. N. Avcı, "Enformatik Cehalet" olarak isimlendirdiği çalışmasında medyatik kültürün ortaya çıkardığı kitlenin "bilgili cahiller" yetiştirdiğini ifade etmektedir[78].

Kupffer de bu konuya benzer bir açıdan yaklaşırken; kelime ve resimlerin mevcut bir takım kullanım değerlerinin olduğu veya özel bir değere sahip olmadıkları görünse de, onlar sadece içinde hareket ettiğimiz sosyal gruplar içinde bir değişim değerine sahiptirler. Biz ise bunu diğer kültürlerle karşı karşıya kaldığımızda öğreniyoruz. Bu ise bize, münferit olmayan, bağımsız alışılmış bir hayat biçimini mümkün kılıyor, derken sanat üretiminin kelimelerden meydana geldiğini kabul edersek ve belge olarak edebiyatı değil de dini alırsak kelime kültüründe bir kıtlıkla karşı karşıya kalacağımızı ifade etmektedir. Tabii aynı durum resim kültürü için de geçerlidir. Politik ya da dini liderler otoriter yapısallaşan devletler içinde resmi toplantılarda, askeri geçit merasimlerinde ve düzenlenen halk toplantılarında resmî olarak göründükleri için bize yabancı gelirler. Çünkü onlar gerçekliği soyut olarak değil fakat dolaylı olarak resmî bir sıfatla anlatmaktadırlar.

Bunun sonucu olarak ortaya çıkan kelime ve resimlerdeki kültürsüzlük de etkili olmaktadır diyen postmodernistler, inandığımız, iyi şeyleri düşündüğümüz ve her şeyi doğru yaptığımızı sandığımız ve çocuklarımıza öğrettiğimiz bu kültürsüzlük içinde onların yardımdan yoksunluğu ortaya çıkmakta, düşündüğümüz ve öğrendiğimizin zıddına bir eğitim cereyan etmektedir[79] ifadelerine yer vermektedirler. L. Wittgenstein'ın düşüncelerinden zaman zaman alıntılar yaparken aklımızın, zamanın ve mekanın kabul edilen fazlalığını, güven, çevre ve ulaşılamazlığın yüksek

---

[77] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.62-63.
[78] Avcı; Enformatik Cehalet; s.17.
[79] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.64-65.

duygularının realist olmadığını mümkün kıldığını ifade eden Kupffer, hem bizim çocuklarımızın görsel ifade formlarının ve dillerinin hem de çoğulcu toplumumuzun ve diğer grupların da tamamen anlaşılabileceğini ileri sürmektedir. Bunun için de o, çocuklarımızın kaybedilmesini istemiyorsak, zamanın ve mekanın yeniden keşfedilmesi gerektiğini istemektedir[80]. Burada ifade edilen pluralist karakterli, kitle toplumunun her zaman ve her yerde aynı şekilde kabul göreceği de tartışmalı konular arasında yer almaktadır. "Global bir kasaba" veya "global Gemeinschaft" olarak kabul edilen ve yorumlanan globalleşen toplum kültürü ile beraber sözleşmeye dayalı olmayan bir kitle kültürü de aynı derecede henüz problemli alanlar arasında sayılabilir[81].

Kitle kültürünü ortaya çıkarmada, heterojen, kimliksiz bir toplum meydana getirmede oldukça etkili olan kullanılan karşılığı ile medya ve iletişim araçları kültürel farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik bir takım etkilerde bulunurken, belki başarılı olduğu ölçüde önyargılardan insanları kurtarmaktadır, denilebilir. Ancak, üzerinde düşünülmesi gereken konular arasında yukarıda da temas edildiği gibi bilginin ortaya çıkmasındaki olumsuzlukları da ayrıca dikkate alınmalıdır, şeklindeki görüşe katılmak mümkündür[82].

Ailede Değişim ve Aile İçi İlişkiler

Toplumsal hayatın en küçük birimi olarak kabul edilen, insanoğlunun yeryüzünde yaşamaya başladığı günden itibaren var olagelmiş ve insan hayatının üzerinde, doğumundan önce başlayan ve ilk gelişim yıllarından ömrünün sonuna kadar etkisini sürdüren bir kurum olarak aile, fizyolojik olduğu kadar ekonomik ve toplumsal yönleriyle de, kişiyi, ruhsal gelişimi, oluşumu ve davranışları açısından biçimlendirip yönlendirir[83]. Aileye bugüne kadar farklı açılardan yaklaşan düşünce yapıları varolmuştur. Ailenin hukuksal yapısından amacına kadar hemen hemen her konu farklı alanlar ile kıyaslanarak incelenmiş ve her inceleyen bu konularda kendi bakış açısına uygun bir hüküm vermiştir.

Ailedeki değişimleri kültürel, toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlardaki şartların etkilediği ve belirlediği genellikle kabul edilebilir. Batı anlamında modern ailenin ortaya çıkışı konusunda farklı yorumlar ve farklı açıdan temellendirmeler yapmak mümkündür. Bu konudaki bir temellendirmede "modern ailenin oluşumundaki gerekli etken, formal eğitimin icadı ve daha sonra yaygınlaşmasıydı"[84] ifadelerine bakılacak olursa hem aile hem de çocukluğun ortaya çıkışı matbaanın icadı ile başlamaktadır. Elbette böyle bir aile belirlemesi oldukça sınırlandırılmış görünmektedir. Burada amaç daha çok çocukluğun ortaya çıkışı ve ailenin bunda oynadığı rol dikkate alınarak konu açıklanmaya çalışılmaktadır. Herkes tarafından

---

[80] Kupffer; Ibid., s.66.
[81] Khonder; Globalleşme Teorisi, s. 97.
[82] Ergün; Eğitim Felsefesi, s. 154.
[83] Yavuzer; Çocuk ve Suç, s. 125-126.
[84] Postman; Çocukluğun Yokoluşu, s. 61.

kabul edilir ki; aile, diğer bir çok kurum gibi kök itibariyle sosyolojik açıdan metafiziksel bir yapı olarak görülebilir. Her şeye rağmen toplumsal hayatta ve aile içinde çocuklar yetişkinler olmak zorundadır. Bunu ise okumayı öğrenerek, tipografi dünyasına girerek başarabileceklerdir. İşte bu düşüncelerle çocukluk kavramına yaklaşan Batı medeniyeti, matbaa ile birlikte yeni okulu, okulun akabinde de çocukluğu zorunlu kıldı[85] denmektedir.

Bunun yanında günümüz çağdaş aile yapısının sanayi devrimi ile birlikte meydana gelen ekonomik gelişmelere paralel tarzda geliştiğini ifade edenler vardır. Şu satırlar da bu kanaatleri kuvvetlendirmektedir: "Aileye, biçimini sosyo-ekonomik altyapı verir. Günümüzün sınıflı toplumu, sosyo-ekonomik koşullar ailenin daha sonraki gelişmesi için gerekli ortamı sağlamaktan uzak bulunuyor. Oysa aile, gelişme yolunda tüm olanaklarını tüketmiş değil. Daha ileri üretim biçiminin egemen olacağı toplumlarda aile de özlenen gelişme olanağına kavuşabilecektir"[86]. Çağdaş ailedeki gelişme ve huzur, burada olduğu gibi genellikle üretim-tüketim ilişkisine bağlanarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu gelişme ile birlikte hayatın acımasız şartları milyonlarca insanı ve aile yapısını etkilemektedir. İşsizlik, fakirlik, açlık, meydana gelecek savaşlardaki ölüm korkusu, ırk ayrımının getirdiği sürgünler, çalışma süreleri, ulaşım zorlukları, hayat pahalılığı, v.s. gibi konular aileyi büyük bir baskı altına alarak onun geleceğini adeta ipotek altına almıştır, denilebilir.

Aile ve bu kurum içindeki fertler, özellikle çocuklar bugünden geleceğe giden zaman dilimi üzerinde kişiler arası uyumda odak noktası, gelişme çizgisinin kesişim yeri olarak kabul edilebilir. Çünkü nesiller arası kuşak çatışmaları daima her dönemde burada kendini göstermiştir. Çağdaş, modern aileye bakışlar yeni neslin "birey" yetiştirmesi gerektiği üzerinde ısrarla durmaktadır. Birey olmayı ise; "kendinin farkında olmak, kendi değerlerinin bilincinde olmak, olumlu ve olumsuz yanlarını, davranışlarını değerlendirebilmek, çevresi ve ilişkilerinde kendi varlığını duyumsamak, kararlarında kendisi için önemli yanlarını görerek bağımsız olabilmek, davranışlarında kendi değerlerinin ekseninin yakalayabilmek, kendi haklarını bilmek, benimsemek, koruyabilmek, başkalarının haklarına da kendi hakları gibi bakabilmek..."[87] şeklinde belirleyen düşünceler modern aile kurumunu ve burada fertlerin sorumluluklarını dile getirmektedir.

Ancak bütün kültürel farklılıklarına rağmen hem Batı toplumları hem de Doğu toplumları bugüne kadar gerçek anlamda bireyi ortaya çıkarabilmiş, yetiştirebilmiş gibi gözükmemektedir. Nitekim Postman yukarıdaki ifadeleri destekler anlamda aile ve çocuk ilişkisini okuma ve eğitim arasındaki bağda ararken, Eisenstein'ın görüşlerinden yola çıkarak çocukların uzun süre eğitilmesi ihtiyacı ailenin dikkatini tekrar çocuğa çevirirken, çocuk üzerindeki ihtimamın gittikçe artması sonucu ailelerin gardiyanlara, muhafızlara, koruyuculara, baskıcılara, bakıcılara, cezalandırıcılara, beğeni ve dürüstlük hakemlerine dönüşürken, onların beklentileri ve sorumluluklarının arttığını

---

[85] Postman; Çocukluğun Yokoluşu, s. 52.
[86] Aksöyek; Cinsellik Toplum ve Aile, s. 230.
[87] Atabek; Çocuklar Büyükler ve Tavşanlar, s.74.

belirtmekte ve varolan her anlayışa uygun konu üzerine olan kitaplarla birlikte sadece okulda değil, çarşıda pazarda dahi ailelerin birer eğitimci ve ilahiyatçı rolüne soyundukları[88] şeklindeki görüşleri ileri sürmektedir.

Batıda gelişen ve sanayi devrimi ile birlikte sadece daha fazla kâr amacıyla hareket eden kapitalist üretim şekli, çocuktan güç olarak faydalanmak kaygısıyla, onun üzerinde kurduğu aşırı baskı sonucu gittikçe artan bir hızla yok olmaya başlayan çocukluk imajına dikkat çekme hareketlerinin de yine aynı dönemlere rastladığı söylenebilir. Bu şekildeki bir düşünce şekli geleneksel ve modern aile tipinde, aile çocuk ilişkilerinde çocuğa verilen değeri de ortaya çıkarmaktadır. "Maddi karşılıklı bağımlılıktan duygusal karşılıklı bağımlılığa geçişle birlikte çocuk yetiştirme yöntemlerinde de bir takım değişikliklerin olması beklenir. Bu ise sonuçta, ailede maddi bağımlılık bağlamındaki itaat eğilimiyle bağdaşan "yetkeci" ana baba tavrından çok Baumrind'in "yetkili" ana-baba tavrına daha yatkındır"[89]. Ancak böyle bir değişim aşamasında ekonomik seviyenin yükselmesiyle artan bağımsız karar verebilme anlamına gelen özerklik kavramının da yine tartışmalı olacağı Kağıtçıbaşı'nın araştırmasında belirtilmektedir.

a. Aileye Postmodern Bir Bakış

Postmodern pedagoglar, yapmış oldukları eleştirilerin odak noktasına yerleştirdikleri aileyi, toplumda ailenin korunması şüphelidir, temel düşüncesi ile iki açıdan tenkit etmektedirler. Bunlar: Bir taraftan tabii gelişme olarak aile, kamusal olmaktadır ve bundan dolayı birlikte hayatın noksan olan mekanı daimi bir şekilde tavsiye edilmektedir; diğer taraftan kederli bir bakışta fakat eskimiş hayat formları arasında gelecek için ümitvar olabilmektedir. Biz her iki durumda da, temel tasavvurlarımızın biçimini kazanan ailenin görünüşünü veya manzarasını ortaya koyuyoruz. Eğer nostaljik olarak stilize edilirse; gerçeklik içinde asla verilemeyen oranlar veya ilişkilere yeniden özlem duyulur. Şayet böyle eski aile özlemleri devam ederse, çağımız eskinin karşısında değer kaybı safhası olarak görülür ve anlaşılır. Bu nostaljik bakışın nereden kaynaklandığı konusunda ise; özgürlükten veya özel kararlarımızdan ortaya çıkan korku bir motif olabilir. Aileyi ideal olarak, nostaljinin hedef figürü olarak görmek demokratlaşma ve Aydınlanma öncesi bir hayat duygusuna dayanır. Böyle bir zihniyet, insanın huzura kavuşabileceği, emniyet altına alınan bir mekana güvenir, demektedirler[90].

Postmodernistler bu anlamda eleştirdikleri aileyi üç aşamada ele alıp incelemektedirler. Bunlar; toplumsal yön, iki insan arasındaki ilişki ve moda olan hayat biçimi.

İlk olarak onlara göre; toplumsal açıdan aile, çocuklar orada yaşadığı için önemlidir. Yoksa iki insanın evlenmesi veya harici bir beraberlik kurması önemli

---

[88] Postman; Çocukluğun Yokoluşu, s. 61.
[89] Kağıtçıbaşı;İnsan Aile Kültür, s. 103.
[90] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 39-40.

değildir. Aile ile daha çok devletin ve partilerin ilgilendiği ileri sürülürken, bunların da aileyi istedikleri gibi yönlendirme aracı olarak gördükleri ifade edilmektedir. Devlet, birey olan çocuk için bir sorumlu aramaktadır. Bu durumda kanun koyucu, ailenin pedagojik olarak otonom olduğu ve çocukların yetiştirilmesi problemi özel bir yönetimdeki ideal kurallar gibi maddi olduğundan hareket eder, denmektedir. Onlara göre yüzyılın sonunda toplumsal alanda olduğu gibi ailede de büyük bir değişim yaşanmaktadır. Onun yeri yeniden gözden geçirilmektedir. Postmodernist pedagoglar ailedeki bu değişimi yine aile içindeki "suç hukuku" ve "çocuk hukuku" kavramları açısından değerlendirmektedirler. Bu açıdan konunun daha iyi temellendirilmesi için Kupffer'in bu alandaki görüşlerinden bir alıntı vererek suç konusundaki değişimin nasıl görüldüğüne bakmakta fayda vardır:

Eski suç hukuku gerilediği veya tartışıldığı yerde, otonom bir çocuk hukukundan söz edilmektedir. Suç hukuku merkezi hukukun bir düşünce figürüdür. Bu hukuka göre hakim açıklanan bir kararla şahsa karşı veya lehine bir hukukî durumu sona erdirmektedir. Suç hukuku belirlemeleri soyut olarak formüllendirilmiş hukuk ifadeleridir. Ki onlar tespit edilmiş kurallara göre ortaya çıkan tartışmayı çözmeye izinlidirler. Bu hukukî durumun, esasen bir hadisenin toplumsal problemini ilgilendirmediği anlamına gelir. Gerçi olayları açıklamak için hakim gerçekleri tahkik eder, araştırır, fakat onun kendi kararları bir paragrafı kullanmak zorundadır. Bundan dolayı nesnel problemi çözmez. Hakime ait olan davranış yönlendirmeden çok karar yönlendirmedir. Otonom bir çocuk hakları düşüncesi, önde gelen münferit bir durumu bir kanun altında sadece derc etmenin zıddına bu durumu her defasında bireysel olarak çocuğun iyiliğine karar verir. Sert olmayan bir şekildeki "çocuğun iyiliğine" kavramı önemli bir hukuk emniyetsizliğine yol açar... Kararların çocuğun iyiliğine hizmet edip etmediği çok sonra ortaya çıkmıştır. Bu yeni ilavelerden çocuk hakları bir bölge olarak anlaşılır. Bu saha diğer hukuk sahalarının ölçülerine göre değil, kendi özel ölçülerine göre hareket etmek zorundadır[91].

Böylece otonom bir hukuk sayesinde çocuğun yönlendirilmesi ile aile ve aile içi ilişkilerin soyut bir kanun maddesi olmaktan çıkacağı ileri sürülürken, ebeveynlerin isteklerini ve haklarını tespit etmenin de ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Onlar ailede meydana gelen değişimin "açık toplum" düşüncesine de uyduğunu kabul etmektedirler. "Açık" kelimesi bir taraftan tabuların olmadığı bir hayatı, diğer taraftan hiç bir karar, toplumun tatil edilmesine ait düzenlemeye izin vermediği anlamına geldiği şeklinde yorumlara rastlanmaktadır. Böylece postmodernistler açıklığın artacağı bir toplumda devlete ve diğer kontrol merkezlerine karşı aileyi kurtardıklarını düşünmektedirler[92].

İkinci görüş altında aileyi "içeriden" ele alan postmodern düşünce mensupları, bu konuda farklı aile ideolojilerinin varolduğuna işaret etmektedirler. Bu sahada "aile nasıl stabilize edilir?", "insan orada engelsiz bir şekilde ilişkileri nasıl icra edebilir?" gibi sorular yerine "bugün ilişkiler samimi bir ortamda genellikle nasıl mümkün olabilir,

---

[91] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 41-42.
[92] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 42.

yetişkinler ve çocuklar arasındaki ilişkiler, bağlılıklar nasıl ilerletilir, birbirleriyle aile bağlılığı nasıl korunur?" şeklindeki sorular ortaya konmaktadır. Eğer sorulara dikkat edilecek olursa ailenin artık eski yerini kaybettiği, sarsıldığı ve oradaki ilişkilerin adeta düşman kamplara ayrılan fertlerin temsil ettiği bir durumu yansıttığını ifade etmektedir. Böyle bir durumdan kurtulabilmek için ikinci tip soruları sorma gibi bir gereği hissetmektedirler. Onlar artık ailenin güvenli bir çerçeve takdim etmediğini ileri sürmektedirler. Önceki ailenin sadece kadınlara güvenecekleri bir liman olduğunu, bugün ise, birlikte yaşama değil birbirinden ayrılmaya doğru gitmektedir. Çünkü gerektiğinde tekrar bir araya gelebilmenin yolları yaratılırsa bunun ailenin temellendirilmesindeki rizikodan daha güvenli bir yol olacağı kanaati ileri sürülmektedir[93].

Aile içi ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkiler konusunda anne ve babaların çocuklara verdikleri mühlet içinde, onların başarılı olmalarını beklediklerini, bir başka ifade ile çocukların en az zamanda en çok başarıyı elde etmelerini arzuladıklarını, bunun içinde ailenin çocuğun başarısına karşı duygusal muamele metodunu uyguladığını ileri sürmektedirler. Buna ilave olarak başarısızlığa uğramanın kaynağı her zaman çocukluk yıllarına dayandırılmaktadır. Böylece ilişki sorunlarını anlayışsız anne ile bağımlı hale getirmektedirler. Kısıtlama, bastırma, yoksun bırakma, takip etme, sömürme ve buna benzer sözcükler çoğu kez kendi çocukları ve bu ilişki ile bağımlı olan eğitim tecrübelerinin hükümlerine hakim olmaktadır[94]. Bir başka yönden yukarıdaki başarı düşüncesine paralel şekilde aileyi, "borsa"ya benzetirlerken burada her şeyin birbirine karşı hesaplanıp "çocuklarınız ne yapıyor?" sorusunun cevabının arandığını ileri sürmektedirler. Kupffer aile içi ilişkileri gündeme getirirken, burada belirleyici faktörün herhangi bir mağazadaki hesaplanabilir ve ekonomik açıdan belirleyici bir rol oynayan düşünceyi kabul etmektedir[95].

Çocuğun aileye katkısı konusunda, çocuğun ekonomik değerinden daha çok ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye psikolojik açıdan dikkat çeken A. Miller, "aşağılama" kavramı üzerinde dururken "her aşağılamanın, her gözetilen ayrımın temelinde yatan az ya da çok bilinçli, kontrol dışı, gizli ve toplumun hoş gördüğü yetişkinlerin çocuk üzerindeki iktidarıdır...Nasıl totaliter bir devlette yaşayan insanlar iktidarın egemenliği altında ise çocuğun ruhsal dünyası da yetişkinin egemenliğindedir"[96] demektedir. Çünkü ailenin geleneksel kültürü, çocuğun ileride kendisinin yaşayacağı bir hayatı ipotek altına almaktadır, şeklindeki ifadeler aile ve çocuk ilişkilerinde mevcut olan durumu yansıttığını ileri sürmektedir. Ailenin çocuktan beklentilerini "geleneksel tarım toplumlarının zorunlu dayanışması"[97], olarak niteleyen görüşler yanında, bundan böyle daha açık sistemler yaratarak geleceğe de uyumlu olmasını sağlamalıyız ve bundan ötürü de çocuklara tecrübelerinin aralıksız olarak devamı ve bilim varlığının bir kuşaktan diğerine devam etmesi artık olası değildir.

---

[93] Kupffer; Ibid., s. 43.
[94] Oelkers/Lehmann; Die Wiederkehr der Postmoderne, s. 48.
[95] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.44.
[96] Miller; Yetenekli Çocuğun Dramı, s. 83-84.
[97] Atabek; Çocuklar Büyükler ve Tavşanlar, s.109.

Çocukların geleceğini önceden belirleme teşebbüsleri de artık kabul edilemez olmuştur[98] şeklindeki ifadeler postmodern bir pedagojiyi kurmaya çalışan Kupffer'in, "aileler sadece ebeveyn olarak çocuklarına sahip olma yetkisini değil aksine birçokları da çocuklarını takdim ettikleri yerde onları belirleme yetkisini de yerine getirmek zorunda olduklarını hissediyorlar"[99] tarzındaki ifadeleriyle uyum içinde görünmektedir.

Modern eğitimin kurulması aşamasında ilk defa Rousseau tarafından ifade edilen "olumsuz eğitim" olarak da nitelendirilen eğitim düşüncesinde, çocuğa belirli bir yaşa kadar hiçbir şey öğretilmemesi konusunda ısrar edilirken, çocuğun "kendi kendisine sahip olması" gerektiği üzerinde durulmaktadır. Böyle bir düşünceden hareket eden radikal-marksist veya radikal-freudcu eğitim anlayışları da özgür bir çocuk eğitimi düşünürlerken, ailenin cinselliği kısıtlayan ahlaki bir yapıya büründüğünü, okul ile birlikte çocuğa sahip olduğu ve istediği gibi yönlendirmeye ve onun hayatını belirlemeye çalıştığını, dolayısıyla bu kurumların çocuk üzerindeki etkisinin ortadan kaldırılması konusunda ortak bir görüşü ifade ettikleri görülmektedir[100].

Bu düşüncelerle uyum içinde oldukları görülen ve temelde freudcu psiko-analitik yaklaşımlarla aileyi ve aile ile çocuklar arasındaki ilişkileri değerlendirdikleri görülen postmodern düşünürler, "bakışımız ilk baştan itibaren sola yöneldiği ve diğer bakışları dikkate almadığı için ayartıcıdır"[101] şeklindeki ifadeleri ile, ilk çocukluk dönemlerinden itibaren ebeveynin çocuk üzerindeki etkisini ve yönlendirmesini değerlendirmekte ve geleneksel hatta modern aile tipinin çocuk üzerindeki baskısından söz etmektedirler. Onlara göre ebeveyn bunu gerçekte çocuğun iyiliğine yapmaktadır. Çocuğa iyi bir gelecek hazırlamak için, toplumda iyi bir yere gelmesini ve saygınlığını korumasını sağlamak için bunlar onun adına talep edilmektedir. Bütün bu talepler elbette onlara göre masumane tavırlardı. "Çocuk yönlendirilebilir bir objedir...çocuk arzulanan şekle girsin diye eğitilmektedir"[102] şeklinde düşüncelerle konuyu açıklamaya çalışan Miller ve onun bakış açısını yansıtan bir çalışmada; ebeveynin arzuları; yerine getirilememiş veya zamanında yaşanamamış duyguların yeniden yaşatılması için çocuğa hakim olma şeklinde yorumlanırken, çocuğun bunları yaşayamadığını aksine bu davranışların sadece bir taşıyıcısı durumunda olduğunu belirtmektedir[103]

Sanayileşme sonrası artan üretim ve tüketim ilişkisi her ne kadar aile üzerinde bir takım sıkıntılar meydana getirmiş ise de aile; okul, çocuk yuvaları, arkadaş grupları, meslekler, işletmeler, yüksek okullar, sosyal pedagojik kurumlar ve kitle iletişim organları ile birlikte "sosyalleşme mercii" olarak kabul edilmektedir. Aile son yıllarda sosyalleşme merkezi olarak önemli bir yere sahip olmuştur. Aile artık

---

98 Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 23.
99 Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.22.
100 Spring; Özgür Eğitim.
101 Kupffer, Ibid., s. 39.
102 Miller;Yetenekli Çocuğun Dramı, s. 28.
103 Oelkers Lehmann; Antipaedagogik, s. 51

statik durgun bir birlik olarak görülmemektedir. O, sürekli olarak dahili bir değişime, harici uyuma ve aile içi bir dengeye sahip olmak zorunda olan, değişen ve gelişen bir birlik olarak anlaşılmaktadır[104].

Ancak psiko-analistlerin ebeveyn ve çocuk ilişkisini değerlendirmeleri gibi postmodern düşüncenin taraftarlarınca da toplumun bütün kurallarının çocuk için hazırlandığı fikri üzerinde adeta görüş birliği vardır. Yukarıda da belirtildiği gibi postmodern ekolün, Aydınlanma düşüncesinin sonucunda ortaya çıkmış olan her düşünceye karşı eleştirel bir tavır takındığı için bu düşüncenin bir sonucu olarak toplumda varolan toplumsal yapılara karşı da aynı tavrı gösterdiği söylenebilir. Onlar; toplumumuz bu noktada kendine mahsus bir tavır takınmaktadır. "Hür" vatandaşlar için genelde her şey planlanmıştır. Tabuları yenmeyi yasaklamayı, seksüel hayatı ve arkadaşlık ilişkilerini belirlemeyi istediği gibi, geleneksel normlar, görevler ve erdemler hakkında gülümsemeyi de istemektedir, şeklindeki tespitlerinin yanında ebeveynlerin çarşıda pazarda buldukları her şeyi henüz hiç bir şey bilmeyen ve anlamayan ve tamamen başkasına tabi olan çocuğa uyguladıklarını ifade etmektedirler. Anne ve babadaki bu endişenin "ben-üstü" bir tavır olduğunu, böyle bir tavrın çocuğun bütün isteklerini kısıtladığını belirtirlerken, yetişkinlerin; biz çocuğa güçlü bir şekilde etki ettiğimiz için çocuklarımız her şeyi başarabiliyorlar şeklinde bir savunma mekanizması geliştirdiklerini, gerçekte bunun bir terör olduğunu ve bu terörün belirli davranışları zorlamak isteyen militan yabancı gruplardan değil aksine ebeveynin kendi şuurundan kaynaklandığını da ileri sürmektedirler[105].

Çocuk için aileyi baskı unsuru kabul etmek veya bazı haklar kazandırmak uğruna çocuğu ailenin dışına çıkarmak, onu en azından duygusallığın dışında bırakmak, tartışılması gereken en başta gelen problemler arasında görünmektedir. Eğitim elbette yeni bulunan bir icat veya yeni bir keşif değildir. Çocuk kendi çevresinde kendi yolunu bulmayı mutlaka öğrenmelidir. Ancak ailenin de şartlar içerisinde en uygun ve uyumlu bir hayatı yaşaması gerekmektedir[106]. Aile söz konusu olunca alışkanlık, değer yaratma ve gelecekteki bir hayatı yönlendirme devreye girmektedir. Burada sadece şunu hatırlatmak gerekirse alışkanlık eğitimin başlangıcı belki de en önemli faktörü olarak[107] sürekliliğini ve kabul edilirliğini devam ettirmektedir.

Bilindiği gibi Durkheim'in sosyolojik bakışı "gerçeklik" ve "toplum" arasındaki ilişkiyi toplumdan yana kullanır ve toplumun her şey olduğunu ortaya koymaya çalışır. İlave olarak 'toplum bireyin bilincini aşar' yargısına ulaşır. Modernitenin kuruluşu aşamasında "herkesin herkesle savaşı" veya "insan insanın kurdudur" şeklindeki ifadelerin bir sonucu olarak ortaya çıkması muhtemel olan kargaşayı önlemek için Parsons tarafından açıklanan toplumsal imaj yani toplumu, yapısal olarak birbirine bağlı farklı parçalara sahip bir bütün olarak kabul eden sistem anlayışı, ortaya

---

[104] Gudjons, Paedagogisches Grundwissen, s. 155.
[105] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 24.
[106] Krş. Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s.128.
[107] Oelkers/Lehmann; Ibid., s. 128.

çıkabilecek farklı bir olay karşısında beklenen davranışı belirleyen roller olarak anlaşılmıştır. Bu şekildeki düşüncelerinden sonra Murphy, rollerin çerçevesinde belirli ölçüler içerisinde hareket eden insanın, otomatik olarak diğer insanların beklentilerine arzularına cevap vereceğini belirtirken, böyle bir hayat tarzının modernitenin genel karakteri olduğunu ifade eder[108].

Böyle bir gelişme ile birlikte toplumsal alanda şekillenen otorite merkezlerini aile içi ilişkilerde ebeveyne veren postmodern pedagoglar, çocuğu belirleme rolünü de bu ikilinin üstlendiğini ileri sürmektedirler. Ebeveyn bu rolü yerine getirirken göz önünde bulundurduğu davranış biçimi "hata" kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Onlar çocuğun hata yapmasından korktukları için bireyi bütün yönleriyle kuşatıyor ve baskı yapıyorlar şeklindeki ifadeleri ile hatayı ortaya çıkaran sebeplerin, Aydınlanma düşüncesinden itibaren başlayan ve "akla uygun hale getirme" düşüncesi ile yüksek seviyede kompleks olarak şekillenmiş bir endüstri toplumunun olduğunu kabul etmektedirler. Bürokratizasyonun ve standardizasyonun ortaya çıktığı böyle bir toplum modelinde her şeyin önceden planlandığını ve belli bir programa bağlandığını adeta bir fabrikasyon imalatın yapıldığını ileri sürmektedirler. Onlara göre burada ortaya çıkan; bir şeyleri yanlış yapmaya ait olan korku, sorumluluğu üstlenme korkusudur. Dolayısıyla bir plan ve programa göre önceden planlanan çocuk, kendi hür kararını verememekte ve her defasında düzenlenen bir merciye rastlamaktadır[109]. Bir başka ifadeyle "işlenmiş enformasyon ve ardışık öğrenme ilkelerine"[110] dayanan böyle bir eğitim şekli çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olma görevi olarak kabul edildiği, ileri sürülmektedir[111]. Bunun sonucu olarak ise Miller; "-miş gibi bir kişilik" veya "sahte benlik"[112] ortaya çıkmaktadır diye ilave etmektedir.

Ebeveynlerin "hata" ve "yanlış" yapma korkuları veya bu gibi hareketlerin sonucunda "ben nerede yanlış yaptım?" şeklindeki otoriter zihniyet olan müdafaaları veya sorgulamaları, özdeşliği dışarıdan aldığı ileri sürülen, onların özel kararları ile davranamadıkları ya da kişisel kararlarına güvenemedikleri gibi bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. Onlar düzensiz olarak görünenleri görmektedirler. Ne ifade olarak toplumun çeşitliliği için, ne de bireysel vurgulamada şans olarak; aksine eksik olarak, kaotik bir gelişi güzellik olarak görüyorlar. Dolayısıyla artık yukarıdaki sorunun eskidiğine inanılmaktadır. Çünkü onlar hala Pazar ekonomisi içinde değil de merkezî yönetime dayalı ekonomi içindeymiş gibi hareket etmektedirler, diyen postmodern pedagoglar dünyanın açık pazar haline geldiğini ve orada herkesin itibar edilen bölünme merkezleri tarafından onlara bildirilen bir şeyleri satın almak zorunda olduklarını[113] ileri sürmektedirler. Böylece onlar ailede başlayan farklılaşma, bölünme ve düzensizlikleri adeta eğitime de taşırlarken "eğitim yoluyla müşterek bir duygu ve düşünce yaratmak" anlayışını yerle bir etmektedirler, denilebilir.

---

108 Murphy; Postmodern Toplumsal Analiz, s. 29-30.
109 Kupffer, Paedagogik der Postmoderne, s. 25; Miller; Yetenekli Çocuğun Dramı, s. 29.
110 Postman; Çocukluğun Yokoluşu, s. 95.
111 Aktaran Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 50.
112 Miller; Yetenekli Çocuğun Dramı, s. 29; Ayrıca bk. Titiz; Ezbere Hayır, s. 96.
113 Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.26-27.

Çağdaş dünyada enformasyon ve teknolojideki gelişmelere paralel tarzda aile ve ailenin toplumsal fonksiyonunda da bir takım değişikliklerin olduğu kesindir. Çünkü kültürel farklılıklar azalmakta, hatta birbirine benzer hale gelmektedir. Ancak bu değişikliklerin "yapısal çekirdek aileye doğru gidişte ailevi bağlılıkların ve karşılıklı dayanışmanın da yerini bireysel değerlere ve bağımsızlığa bırakması"[114] mümkün olacak mıdır? Batı anlamındaki bir aile talebi toplumda taraftar bulacak mıdır? Veya insanlar yine kendi geleneksellikleri içinde fakat çağdaş dünyaya entegre olmuş bir şekilde mi yaşayacaklar? Bunlara benzer sorular üzerinde sosyo-kültürel bir araştırma yapmak ailenin gelecekteki konumunu daha iyi belirleyebilecektir. Kupffer ise ailenin gittikçe artan bir hızla değiştiği fikrinden hareketle, eski zamanların artık geri gelemeyeceğini bunu kimsenin de istemediğini yazarken; bugün için ebeveynlerin emniyetini kaybettiklerinden söz etmektedir[115].

Postmodernistlere göre toplum, "ben" ve "sen" gibi iki taraflı bir yapıyı oluşturmaktadır. Biri diğeri olmadan varlığını sürdüremeyecektir. "Ontolojik olarak birbirlerine bağlı kişiler, ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar bu bağlantıyı görmezlikten gelemezler"[116]. Dolayısıyla demokrasi böyle bir toplum anlayışında vazgeçilmez bir önem arz etmektedir. Murphy, "gerçekten de postmodernistler kültürü yıkmak yerine toplumu radikal ölçüde demokratikleştirirler"[117] demektedir. Bu, bir başka şekilde yine onun tarafından "duygular demokrasisi" olarak da belirlenmektedir. Bu kişilerarasılık bir noktada aile içi yapıya da yansımaktadır. Ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişki çocuğa özerklik verilmesinden yana değil, eşit haklara sahip olma yolunda gelişmektedir. Onlar her ailenin demokrasiden yana olduğunu, fakat çocuğa karşı yapmış oldukları her hareket ve belirleme ile bunu başaramadıkları sonucunu ortaya çıkardığını ifade etmektedirler. Bu anlamda postmodern oluşun şu anda modern önyargılı, şuur sahibi varlığın önünde koştuğunu söylemektedirler[118].

Üçüncü olarak aile problemi hakkında postmodernistler, genellikle dar anlamda bir aile probleminden değil bilakis ailede ortaya çıkan moda olan bir başka ifade ile toplumsal boyut üzerinde durmaktadırlar. Böyle bir yaklaşım tarzı evde ya da dış dünyadaki yani kurumlardaki genç insanlarla yaşlılar arasındaki ilişkileri kendisine konu olarak seçmektedir. Burada ise, otantik olmayan bir hayat biçiminin fenomeni onlar tarafından müzakere edilmektedir. Yani kuşaklar arasındaki çatışma boyutlarının bugün için çok değiştiği, önceki gerilimlerin çok farklı bir karakter kazandığı belirtilmektedir. Şimdiye kadar farklı değer yargılarından kaynaklandığı düşünülen çatışmaların, bugün aynı kitle toplumunun üyesi olarak tavır takınan insanlardan meydana geldiği, ifade edilirken evlerde dışarı çıkma saatleri, toplantı ziyaretleri, yatağa gitme zamanı, ev işlerine yardım, okul ödevlerini yapma, tüketim

---

[114] Yılmaz; Modernden Postmoderne, s. 251.
[115] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 27.
[116] Murphy; Postmodern Toplumsal Analiz, s. 208.
[117] Murphy; Ibid., s. 268.
[118] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 27.

mallarını satın alma, düzen ve görüş konularında küçük çatışmaların meydana geldiğini belirtmektedirler[119].

Yukarıdan beri ortaya koymaya çalıştığımız postmodern düşüncede aile ve çocuklar arasındaki ilişkileri ortaya koyan ifadelerden anlaşıldığı gibi bu alanda ortaya çıkan gerilimlerin kaynağı onlara göre; fertler arasındaki bir çatışma olmayıp daha çok yapısal veya kurumsal bir çatışma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü postmodern toplum bir bakıma birbiriyleriyle çatışan eğilimleri ortaya çıkarmaktadır. Çocuk ve suç konusunda anlaşıldığı gibi gençler daha fazla hak talep ederek, radikal eğitimcilerin "kendi kendine sahip olma" dedikleri, "kendi kendilerini belirleme" fikrine yönelmektedirler. Buradaki ateşleyici prensibin ise; "daha hür ve bağımsız yaşamaları" düşüncesi olduğu yine onlar tarafından ifade edilmektedir. Aile ve eğitim konusunda Kupffer son olarak şöyle demektedir: Ailede, "eleştirel postmodern pedagojide mümkün olan en iyi araç değil aksine klasik trafik sistemi anlamında genellikle ileri hareketi verip veremeyeceği şeklindeki derin düşünceler söz konusudur"[120].

Kitle Kültürü İçinde Değer ve Normlar

Yukarıda kitle kültürünün ortaya çıkışını tespit etmeye çalışmıştık. Burada ise böyle bir ortamda insan ilişkilerinde veya insanın diğer varlık alanları ile olan ilişkisinde ortaya çıkan bir varlık alanından yani "değer" alanından söz etmek ve buradan hareketle insan davranışlarının şekillenmesine temas etmek istiyoruz.

Değer, her şeyden önce felsefenin alanına giren bir problem olarak şimdiye kadar kendisini kabul ettirmiştir. Ama bu, sokaktaki insanı hatta okuldaki öğrenciyi ilgilendirmeyeceği anlamına gelmemelidir. Çevremizde bulunan nesneler ve olaylara tepki gösterdiğimizde, onları sadece betimlemekle kalmayız; aynı zamanda onlar üzerinde değerlendirmelerde bulunuruz... Bu anlamda sokaktaki insan bilimsel olarak olaylara bakan kimseden daha fazla iyi ve kötünün dünyasında yaşayan olarak görülebilir[121]. Değerlerin kaynağı üzerinde burada uzun felsefi yorumlara girmek istemiyoruz. Ancak konunun daha iyi şekillenmesi için, değer ve norm kavramının ne olduğuna bir kaç cümle ile temas etmenin faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Değer; bir çokları tarafından öznel-nesnel, haz ve tercih, duyumlanan nitelikler-bilinen nitelikler, arzu edilen-edilmesi gereken ve tanımlanamaz bir şey olarak değer, olmak üzere çeşitli şekillerde ele alınabilir ve incelenebilir[122]. Hangi açıdan ele alınırsa alınsın Ülken'nin de belirttiği gibi; "yalnız varolan bir şeyin değeri olabilir. Değer varoluş alanına aittir. Varolmayan şeyin değeri olamaz .. yalnız varolan şeyin hakikatinden söz edilebilir. Fakat varolmayan şeyin değerinden söz edilemez"[123]

---

[119] Kupffer; Ibid., s. 45-46.
[120] Kupffer; Ibid., S. 48.
[121] Randall/Buchler; Felsefeye Giriş, s. 107.
[122] Bu konuda geniş bilgi için bk. Randall/Buchler; Ibid., s. 107-114.
[123] Ülken; Bilgi ve Değer, s. 211.

. Her varlık alanının kendine has bir takım temel prensiplerinin olduğu genelde kabul edilir. Bunlar; her objektif değerin bağlı olduğu bir gerçeklik düzeni vardır. Her objektif değer bir aşkın varlıktır veya aşkın bir varlığı ifade eder ve her objektif değer başkası tarafından kanıtlanmaya ve bildirilmeye elverişli olarak bilinebilir[124] şeklinde ortaya konabilir.

Norm ise; kural, davranış çizgisi anlamına kullanılırken "kendisine gönderme yapılarak değer hükümleri verilen ideal tip veya belirlenmiş model anlamında"[125] kabul edilmektedir. Bir başka şekilde norm'u "genelleştirilen duyu verilerinden, hayallerin terkibinden doğan tarafsız bir sonuç değil, bütün bu tarafsız verilerin analiz ve sentezle inşa edilmiş eserlerine, disiplin koyan, onlara kendini kabul ettiren bir emir baskıdır"[126] şeklinde belirlemek mümkündür. Kurallar bütünü olarak karşımıza çıkan normlar bir taraftan sosyal hayatın bir bütünü olurken diğer taraftan sosyalleşme olgusunu da ferdin hayatında ortaya çıkmaktadır, denilebilir. Kitle kültürü içinde göreceli olarak varolduğu düşünülen normların, bilgi alanını aşan ve gerçeküstü bir karakteri olduğunu belirten Ülken, bu özelliklerin yok sayılmasını, evreni kaos içine itmek olduğunu kabul ederek onu dört safhada düşünmektedir: Norm, bütün değerler alanına ait olduğundan aksiyolojik bir temeldir. İkinci olarak tümel ve küllidir. Üçüncü olarak her norm değerin diyalektik gelişmesine bağlıdır ve dördüncü olarak her norm muhtevalıdır ve kendi muhtevasına ait özel bir yükümlülük ve baskı meydana getirir[127].

Buradan da anlaşıldığı gibi, her iki kavramın birbiri arasında sıkı bir ilişkinin varolduğu görülmektedir. Çünkü insan çevresiyle girdiği iletişim aşamasında bir takım arzularına "hayır" diyebilen varlık olarak görünürken, realiteye her zaman "evet" diyen hayvandan ayrılmakta ve kendi üzerine çıkarak kendisine yeni bir dünya kurmaktadır. Bu tamamen ideal olan makul bir âlemdir. İnsan manevi varlığı yoluyla, bir değerler dünyası içinde yaşamakta ve bu dünyayı en alt maddi âlemden en üst ulvî âleme kadar yükseltebilmektedir. Dolayısıyla o, bir değerler sıralaması kurmakta ve bu mertebelere uygun olarak yaşamaktadır[128].

Kısacası insan, kendisinin ördüğü bir dünyada değerler yoluyla bir bağ kurarken, içinde yaşadığı dünyayı objeleştirmekte ve buradan hareketle ideal bir dünyaya geçerek soyut bir varlık alanı meydana getirmektedir. Belki de insanı hayvandan ayıran en büyük özellik burada ortaya çıkarken, böyle bir ayırım kendisini evrensel bir ayırım olarak kabul ettirmektedir. İşte bu sınırda değerler yani din, sanat ve ahlak karşımıza çıkmaktadır. İnsan ise; "ancak, bu ahlak sferi içinde eğitilebilir"[129] bir varlık olarak kabul edilebilir.

---

[124] Ülken; Ibid., s. 234-235.
[125] Foulquie; Pedagoji Sözlüğü, s. 343.
[126] Ülken; Ibid., s. 319-320.
[127] Ülken; Bilgi ve Değer, s. 320.
[128] Ülken; Felsefeye Giriş, II, s. 160-163.
[129] Yenişehirlioğlu; İnsan nedir ve Eğitilebilir me?, s. 13.

Bugün çağdaş dünyanın değerler açısından bir bunalımı yaşadığı genelde kabul gören bir düşünce biçimidir. "Varoluşumuz her an tehdit altındadır. Sömürü insanî kılıklı bir görünümde ve içimizdedir. Adaletsizlik, sefalet ve ezilmişlik bütün gücüyle hükmünü sürdürmektedir. Temel harcımız olan değer sistemlerimiz ve yargılarımız pörsümüş, bunları hayat tarzı olarak kabul eden insanımız toplumdan tecrit edilir bir konuma itilmiştir"[130]. Bütün bu olumsuzluklara ilave olarak bilimsel düşüncelerin tabii bir sonucu olarak ortaya çıkan "teknolojik gelişmenin hızı sosyal gelişmeden çok fazla olduğu zaman insanî değerlerin tehlikede olduğu"[131] ifade edilmektedir. Çağımızın bu olayı belirli bir bölge insanını değil, çağdaş toplumların tamamını ilgilendirmektedir. Bu değişim sebepleri bakış açılarına göre farklılaşmasına rağmen, enformatik kitle kültürünün bir sonucu olarak küçülen ve karmaşıklaşan bir dünyada, kültürel farklılaşma veya geçişlerin yanında manevi değerlerin de farklılaşması yani anlam kaybı, toplumların üzerinde düşünmesi gereken bir problem olarak karşımızda durmaktadır.

a. Norm ve Değerlere Postmodern Bir Bakış

Aklın önderliğinde bir değerler skalası oluşturarak hayatı kurmaya ve kolaylaştırmaya yönelik çalışmalar yapan modern düşünceye karşı eleştiriler başlatan postmodernizm, "kişiler, ortodoks düzen portlerine göre normlara hapsedildiği..."[132] şeklindeki düşüncelerden hareket ederken fert toplum ilişkisinin yeni yorumlarının ve sosyal bilimsel eleştirilerin insanın bakışını da farklı alanlara kaydırdığını düşünmektedir. Aydınlanma sonrası insan, üreten ve tarihselliği olan bir varlık olarak kabul edilirken, "artık makinalarıyla değiştirdiği bir doğanın önünde değildir. Tümüyle, bir kültür dünyasının, herhangi bir tarihsel göndergesi olmayan bir imler ve diller kümesinin içinde erimiştir. ..Özne fikrini kesin ve kalıcı bir biçimde parçalar gibidir... aklın utkusunun toplumsal sistemin normlarıyla edimcilerin güdülenimleri arasındaki ilişkiyi .."[133] yıkan, yeni bir hayat görüşü kendisini takdim ettiğine dair güven artmaya başlamıştır. İnsanın kendi dışında bir takım genellemeler yaparak çevresi hakkında yaptığı kategorik faaliyet yerine "dikkatlerimizi tümelleştirmelerden uzaklaştırarak, yerel bilginin tikelliğine yönetilmesini"[134] isteyen yeni entelektüel bir anlayış ortaya çıkarken "entellektüellerin kendi projelerinin evrensel potansiyeline duydukları güveni yitirmelerini"[135] kabul etmektedirler, denilebilir. Bir başka ifade ile kendine ait bir takım ilkelere sahip olan toplumsal bir birlikteliğin ortaya çıkışı, adeta bir belirsizliğin, merkezsizliğin kabul edilmesinin bir ifadesidir.

Toplumsal hareketleri "dil oyunları" tezi üzerine oturtan ve böylesi bir toplumda "bilginin meşrulaştırımı"nı ele alan Lyotard, bilginin üretim ve tüketim ilişkisi içerisinde ele alınması gerektiğini hatırlatırken, büyük anlatılara olan güvenin

---

[130] Tozlu; Eğitim Felsefesindeki Yeni Gelişmeler, s. 53.
[131] Güngör; Ahlak Psikolojisi ve .., s. 197.
[132] Murphy; Postmodern Toplumsal Analiz, s.101.
[133] Touraine; Modernliğin Eleştirisi, s. 215-216.
[134] Faetherstone; Postmodernizm ve Tüketim Kültürü, s. 68-69.
[135] Faetherstone; Ibid., s. 78.

sarsıldığına temas etmektedir[136]. Böyle bir bağlamda, insan ve çevresiyle olan ilişkisinde ortaya çıktığını ifade ettiğimiz norm ve değerler de postmodern düşünce taraftarlarınca incelenmekte ve yeniden yorumlanmaktadır. Hatta yapı-bozuculara göre "bir dil ile konuşmak, radikal bir şekilde değişken bir şeyle konuşmaktır"[137] şeklindeki ifadeler bu değişimin ateşleyici unsuru olarak algılanmaktadır. Buradan hareketle, modern sonrası toplumların uzun bir süre genel değerlerle yönetilemeyeceği, buna karşılık kendilerini belirli grupların ya da kurumların özel değerleriyle ayırt etmek zorundadırlar[138], ifadeleri sosyal hayatta bir pluralizme doğru yön değiştirirken, düşünce planında göreceliliği hazırlayan fikrî hareketler olarak görülebilir.

Toplumun yeniden yorumlanmasında geleneksel anlayışa karşı tepki gösteren postmodernistler, genel normatif prensipler var mıdır? Onlar genelde tanınıp bilinebilir mi? Nasıl tespit edilebilir? Hangi şekilde davranışta pratikleştirilebilir? Şeklindeki sorularla durum tespiti yaparken, normların önceden sabit olduğunun farz edildiğini veya gelecekle ilgili bir bağlantıda yeniden yorum yaparken ödevin içinde var saydığımızı kabul ederiz, şeklindeki ifadelerinden sonra, değerleri ise varoluşçuların; "insanın serbestçe seçilen hareketlerinden ayrı mevcut değildirler. Davranışlar, soyut değer kavramlarına dayalı olarak tespit edilmemelidir"[139], şeklindeki düşüncelerine benzer, fakat "tek veya devamsız bir eylem bize kendini bir kural olarak kabul ettiremez, ya tesadüf ya jest olarak kalır; bunun için de değer olamaz"[140] ifadelerine aykırı bir tarzda ele alınmakta ve otorite yoluyla kanunlaştırılan veya gelenek yoluyla temellendirilen çağdaş bir ölçü değil, aksine politik cereyanlar tarafından, sosyal ve teknik gelişmeler hatta moda olan toplumsal formlar tarafından yaratılan ve değiştirilen olarak anlamaktadırlar[141]. Bu düşünceler benzer bir başka anlatımda "bireysel ve toplumsal ölçekli birçok sosyal sorunumuz da benzer şekilde benimseyip tartışmaya kapadığımız "değerler kümesi"nin sonuçlarıdır"[142] şeklindeki ifadelerde kendisini göstermektedir. Birbiriyle çelişkili olmayan hatta birbirini tamamlayan ve ileri sürülen iddiaların, toplumsal ve bireysel alanda bazı konuları tartışmaya açmakta olduğu görülmektedir.

Postmodern tasarılar öncelikle meta-anlatılara karşı bir güvensizliğin varolduğunu kabul ettikten sonra, kök, fark, ayırım gibi kelimelerden hareketle homojenliği kalmayan bir topluma yani plüralist bir toplum tespitine ulaşmaktadır, diyen Welsch; bunu, Deleuze'nin, kök metaforu vasıtasıyla ayrım ve fark düşüncesiyle temellendirmiştir. Hiyerarşik olmayan bütün ayırımları onun çeşitlemesi kapsarken, bunları hiçbir zaman klasik anlamda anlamamakta ve bir çok küçük birlikleri içine alan küçük ve dar kapsamlı köklerin modern bir sistemini kurmayı denemiştir. Onun dünyasında kesin bir geçerlilik kazanan bu teori ona göre,

---

136 Lyotard; Postmodern Durum.
137 Blake; Between Postmodernism and Anti-Modernism, s. 59.
138 Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 79.
139 Alkan; Eğitim Felsefesi, s. 15.
140 Ülken; Bilgi ve Değer, s. 426.
141 Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 87.
142 Titiz; Ezbere Hayır, s. 12.

gerçekliğin paradigması olarak kabul edilmektedir[143] ifadeleriyle tamamlamaktadır. Kupffer ise bu konuda; "herkes için küçük gruplara ait aidiyet veya spesifik kullanım alâkalarına ait tam farklılık önemlidir"[144], cümlesi ile bu durumu açıkça ortaya koymakta ve desteklemektedir.

Plüralist toplum arzuları, bir taraftan kaynağa yönelik problemleri gündeme getirirken diğer taraftan norm ve değerleri açıklamada insana yardımcı olabilecek olan akıl, metafizik ve irade gibi kavramlara yer vermemekte ve dikkate almamaktadır. Çünkü artık postmodern zamanlar Derrida'nın ifadesi ile "çeşitliliğin işaretlerini içinde barındırmaktadır"[145]. Bunun yanında onlar, toplumsal değerlerin eksik olan genel geçerliliğine dikkat çekerlerken, hem insanî alanda hem de pedagojik planda hiçbir şekilde bir irade metafiziğini temsil etmemekte, yanılan akıl ve karar veremeyen iradeyi sujenin bulunduğu yer olarak kabul etmemektedirler. Onu belirleyenin tamamen duygusu olduğu kanaatindedirler[146]. Sadece insan değil, dünyanın anlaşılması hususunda da aynı düşünceyi paylaşmaktadırlar. Wittgenstein "dünyanın sınırlanmış bütün olarak duyulması, gizemli duygudur"[147] önermesini ileri sürmektedir. Daha açık bir ifade ile, idealizm ve metafizik gibi her iki yolu da çıkmaz olarak tespit etmekte ve rasyonel her türlü temellendirmeden uzak durmaktadırlar.

Bugün, değer ve normların öncekilerden farklı olarak anlaşılmasının yani düşüncedeki değişimin sebebini onlar felsefî bakış açılarının hazırladığını kabul ederler. Değişimin ateşleyicileri arasında ise G. Simmel, L. Wittgenstein ve M. Horkheimer'i saymaktadırlar. Metafiziksel gerçeklikleri kabul etmeyen bu görüşler dünyayı olgulardan ibaret olarak görürken, A priori doğrulara yer vermemekte ve değerlerin de belirlenmesinin değişken olduğunu söylemekle[148], bu alanda göreceliliğe kapı açmaktadırlar. Gellner bu konuda daha net konuşmakta ve "postmodernizm, hiç değilse göreceliliği yeğlemesinde açıktır ve tek, kapsayıcı, nesnel dışsal ya da aşkınsal doğruluk tasarımına diş bilemektedir. Doğruluk(hakikat) kaygan bir şeydir..." ifadelerinden sonra "yanıp sönen bir kültürel moda olarak postmodernist akım göreceliliğin, yaşayan ve günümüzde karşımıza çıkan bir türüdür" demektedir. Pozitivist düşüncenin sonunda ortaya çıkmış olan bilimsel yaklaşımları şiddetle eleştiren, akıl tutulmasından söz eden Horkheimer, "araçsal aklın sonuçları olarak adalet, eşitlik, mutluluk, hoşgörü, geçmiş yüzyıllarda aklın doğasında varolduğu ya da gücünü akıldan aldığı varsayılan bütün kavramlar, düşünsel köklerinden kopmuşlardır"[149] demektedir. Onlara göre; özerkliğini kaybeden akıl araçsal hale gelmiştir, ifadeleri sadece aklın değil hedefin de araçsal hale geldiğini göstermektedir[150].

---

[143] Welsch; Unsere postmoderne Moderne, s. 142.
[144] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 83.
[145] Aktaran Welsch; Unsere postmoderne Moderne, s. 146.
[146] Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 12.
[147] Wittgenstein; Tractatus, s.163.
[148] Wittgenstein; Tractatus, s. 27,37.
[149] Horkheimer; Akil Tutulması, s. 69.
[150] Kupffer, Paedagogik der Postmoderne, s. 88.

b. Norm ve Değerler ile Kendini Gerçekleştirme Arasındaki İlişki

Norm ve değerleri sosyal pedagojik bir hareket olarak değerlendirme yoluna giden Kupffer, normların estetikle çok az bir ilişkisinin bulunduğunu ifade ederken, insanın içsel olarak yaşadığını belirtir ve onun diğerlerinin tavırlarından etkilendiğini söylerken, görülemeden yapılanın gerçekliğinin olamayacağını ileri sürer. Ayrıca değerler, ortaya koyduğumuz ve gerçekliği onlara göre düzenlediğimiz değerlendirme bu yolla görülemez. Bilakis olumsuzlama yoluyla görülebilir. Son olarak varolan kurallara uyup uymama konusunda ortaya çıkan tartışmalar insanı rahatsız edebilir. Bu üç sonucun şüpheli durumları ortaya çıkardığını belirten düşünür; normların, objektif dünya görüşü, bilimsel bilginin neticesi, kamusal ve kurumsal yönetmelikler, normal ve aykırı tutumların takdir edilmesine yönelik, çalışma süreçlerin rasyonelleşmesi ve organizasyonun prensibi, hedeflenen neticeler hakkındaki kararlar ve iletişimin yapısal formları olarak belirli sahalarda geçerli olduğunu belirtir[151].

Sosyal hayatın pratiği içinde dolaysız bir şekilde ortaya çıkan, zamanla kanunlaşan normların gerçek ve insanî olup olmadığı konusunu tartışan postmodernistler bu alanda ortaya çıkan sonuçları şüpheli görürlerken, bu sonuçları ortaya çıkaracak norm ve değerleri "insanî olmadığı gibi gerçekçi de olmadıkları"[152] şeklinde yorumlamaktadırlar.

Değer ve normların, insanlar tarafından iletişimde pekâla alınabileceğini, fakat yine bunlar bahane edilerek insanlar için rehin maddesi gibi kullanılabileceğini düşünmektedirler. "Eğitim gerçeğindeki normlandırma denemesi kesindir ve pedagojik değildir" diyen Kupffer "farklı gruplar tarafından, kurumlara taşınan yabancı beklentiler değerdir. Her grup, -birlikte çalışma, ebeveyn, topluluk- tamamen onların direkt olarak değer tasavvurları olarak konulduğu özel ilgilere sahiptir ve beklenir. Bundan böyle gerçek olarak meydana gelen evdeki eğitim yerle bir olabilir. Bundan dolayı pedagojik ve sosyal vakıalar dışarıdan zorla kabul ettirildiği için ve bizzat davranışlarda meydana gelen değerler arasında fark olmak zorundadır"[153], şeklinde devam ederken norm ve değerlerin sosyal hayatta ortaya çıkan izafiyetine dikkat çekmekte ve bu sahada ısrar etmenin insanın irade ve hürriyetine set çekeceği düşüncesini ileri sürmektedir. Dolayısıyla modern eğitim anlayışının gerçekleştirmek durumunda olduğu "kendini gerçekleştirme" ve "kendi kendisi olma" eylemi, yani insanın mükemmelleşmesi, bir başka ifade ile bedensel, ruhsal, ahlâksal ve zihinsel bütün yönlerini içeren ideal eylem[154] ortadan kalkacaktır, düşüncesini zımnen ifade etmektedir, denilebilir. Zaten "kendini gerçekleştirme" düşüncesi, eğitimin uzak amacı olarak "daha başka nitelikler olmaksızın çok belirsiz bir amaç" olduğu ve devamla bir takım "belirsizlikleri beraberinde getirdiği"[155] dolayısıyla şartsız bir şekilde kabul

---

[151] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 89.
[152] Kupffer; Ibid., s. 92.
[153] Kupffer; Ibid., s. 92.
[154] Bu konuda geniş bilgi için bk. Bilhan, Eğitim Felsefesi, s. 90-97.
[155] Büyükdüvenci; Eğitim Felsefesi"Yazılar", s. 86-87.

edilmesinin mümkün olamayacağı şeklindeki kabuller, postmodern eğitimcilerin bu kavram hakkındaki şüphelerini kuvvetlendirmektedir.

Böylece eğitimde, bugünden yarına hedef belirlemeye, çocukların geleceklerini büyüklerin hayatına benzeterek tespit etme çabalarına tepki göstermektedirler. Burada hemen belirtmek gerekir ki hedef tespiti daha çok rasyonel akıl veya aşkın bir kaynağa bağlı olarak yapılan bir hedef tespiti olarak, bir başka ifade ile eğitim ideali olarak ortaya konulan muhtevaya bir karşı çıkış şeklinde anlaşılmalıdır. Dolayısıyla pedagojik hedef tespiti göreceliliğin merkezinde bulunmaktadır. Böylece eğitimin sosyalleşme olarak anladığı ve insanı, gelecekteki kendi yaşayacağı bir hayata yönelik olarak hazırlaması ortadan kalkarken, bugün dahi izafi olan bir değer anlayışının gelecek için hiç bir anlamı kalmayacağı[156] görüşü ileri sürülmektedir.

Ayrıca belirtmek gerekir ki "eğitimin bir işlevi de bireyi toplumsallaştırmaktır. Çevresine uyumlu insanlar yetiştirmektir. Çünkü toplum sadece sayısal bir topluluk değildir... Onun ayrı bir özelliği vardır. Bazen birey üstü değerler taşır. Toplumsal bilinç, toplumsal bellek gibi"[157]. İnsanın varolduğu günden itibaren insan ve toplum arasında kendisini zorunlu olarak hissettirmiş olan böyle bir sonucu da gözden ırak tutmamak gerekir. Ayrıca postmodern pedagojinin ısrarla üzerinde durduğu "çocuğun aynı haklara sahip olması" tezinden hareket edilmek isteniyorsa, çocuğun birlikte yaşayacağı bir hayatta geçerliliği kabul edilmiş bir takım norm ve değerlere uzak kalmaması, en azından uyum değerlerini öğrenmesi gerekir[158], şeklinde bir düşünce de ileri sürülebilir ve pekâla kabul görebilir. Norm ve değerlerin nesnel olduğu veya öznel olduğu ileri sürülebilir. Bunların her ikisi kabul görebilir. Bunların izafi olması sonuç itibariyle belki eğitimi ortadan kaldırmaz fakat her halükârda eğitimin evrensel boyutta bir faaliyet olduğu görüşünü yok eder[159].

Pedagojik varlığın kendi sorumluluğunu bilmesi, aynı haklara sahip olarak öğretilmesi, kurgulanan bir dünyada değil kendi iradesi ile seçtiği bir dünyada yaşaması daima istenilir bir düşünce şekli olmakla beraber, hem bireysel hem de toplumsal açıdan değerleri ortadan kaldırmak sadece "monad"lar alemi ortaya çıkaracak, veya Hobbes'un ifadesiyle "insan insanın kurdu" olacak ve bütün ilişkiler postmodernistlerin de ifade ettikleri gibi, alınıp satılabilen bir dünyada üretim-tüketim ilişkisi içerisinde gelişecek ama hiçbir zaman sürekliliği olamayacaktır, demek mümkündür. Ayrıca "değerde en kötü cihet, değer çabasına karşı ilgisiz olmaktır. Bu, insanın her türlü değerlendirme dışında kalmasından ibaret değersizlik alanı, insanın insan olarak şerefini kaybetmesi"[160] anlamına da gelmektedir düşüncesine katılmak mümkündür.

---

[156] Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 78.
[157] Turgut; Eğitim Üzerine, s. 144.
[158] Oelkers/Lehmann; Ibid., s. 80-81
[159] Reboul; Eğitim Felsefesi, s. 107.
[160] Ülken; Bilgi ve Değer, s. 427.

Ayrıca aynı haklara sahip olarak gelecek bir hayatı yaşamaya çalışmak, bir başka ifade ile "serbest olmak" politik bir abartı olarak da düşünülebilir. Postmodern anlayışta veya çocuğun bağımsızlığını talep eden bütün görüşlerde bu yol ile subjektivizme(öznelliğe) ulaşılmaktadır, denilebilir. Eğer bu hürriyet anlayışı toplumsal sistem gibi bir zorunluluktan kaynaklanıyorsa tamamen değişmiş bir öznellik söz konusu olabilir. Toplum ise her zaman bireyin üzerinde ve onun hareketlerini kısıtlayıcı bir rol oynamaktadır. Politik özgürlüğün ise kanunlarla kısıtlandığı bilinen bir gerçektir. Postmodern düşünce, bireyi aşan tüm norm ve değerleri izafileştirdiği veya onlara karşı tepki gösterdiği için öznelliği, bireyi sınırlayan her türlü tavra karşı radikal bir tepki olarak kabul etmektedir[161]. Ostermeyer'in eğitimi, "çocuğun ne olduğu ve ne olmak zorunda olduğunu öğrenme hakkı ve bu hakkı elde etmek için zorlukların üstesinden gelmek demektir", şeklinde tarif ettiğini belirten Oelkers/Lehmann burada, hak kavramının tartışılabileceğini ve yetkinin reddedilebilir olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çocuğun özgürlüğü dikkate alındığında onu değiştirmek niyetiyle etkilemenin yanlış olduğunu belirtirken, etkileme ve özgürlüğün birbiriyle bağdaşmayacağını vurgulamaktadır[162].

Bundan başka postmodernistlerin sosyal ve kültürel alanda dolaysız olarak ortaya çıktığına, insanî ve gerçekçi olmadığına inandıkları norm ve değerler konusunda, kitle toplumu içinde nesnel değerlerden söz etmeyerek izafiyetçi bir görüşe yönelmeleri, şiddetli eleştirilere de kapı açmaktadır. E. Gellner, "Postmodernizm İslam ve Us" isimli çalışmasında, "Gerçekten dünyanın daha bir karmaşıklaştığı, daha istikrarsızlaştığı doğrudur. Ama bana öyle geliyor ki bu, yalnızca nesnelliğin daha zor olduğunu gösterir. Yoksa özünde yanıltıcı olduğu, yerini biçimsel kaos ve kolaja bırakması gerektiği anlamına gelmez. Her şey bir yana, dünyanın değiştiğinin farkındaysak, bu onun hakkında nesnel bir bilgimiz var demektir"[163] diyerek tepkisini göstermektedir. Entelektüel dünyada son zamanlarda oldukça revaçta olan izafiyetçiliğe karşı eleştirilerini, gittikçe artıran bir tonda devam ettirerek; "göreceliliğin herhangi bir biçemi bizi hiçbir yere götürmez"[164]. İfadelerinden sonra "aksine bizi nihilizme ulaştırır"[165], demektedir. Çağdaş dünyada insanlığın içine düştüğü buhranları anlatmak ve karşı karşıya kaldığı kötü durumun, zorlukların ve endişelerin nitelenmesi açısından izafiyetin tamamiyle bir "karikatür olduğunu"[166] ifade eder. Onun bu konudaki son kanaati ise; görececilik, "toplumsal ve siyasal bir tavır olarak ayakta duramaz" şeklinde gelişirken, bunun ancak bir "düşkünlük, özellikle ayrıcalıklı kültürlerde yaşayan saf taşralılar arasında çekiciliği vardır" demektedir. Bilgiye ve teknolojik gelişmelere dayanan ve her şeyi ile altüst olmuş bir dünyada yaşamanın öğrenilmesinin zor olduğunu bunun ise görececilik ile asla

---

[161] Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 110.
[162] Oelkers/Lehmann; Ibid., s.110.
[163] Gellner; Postmodernizm İslam ve Us, s. 67.
[164] Gellner; Postmodernizm İslam ve Us, s. 76.
[165] Gellner; Ibid., s. 77.
[166] Gellner; Ibid., s. 85.

öğrenilemeyeceğini, çünkü onun bir "kolaycılık" olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir[167].

Hayatın Anlamını Yakalamada Pedagoğun Görevi

Eğitim ve/veya pedagojinin amacının insan için daha iyi bir hayat huzurlu bir ortam sağlama olduğu genelde kabul edilir. Eğitim, "daha iyi uğrunda bir değişimi temsil eden, dünyaya ilişkin geniş ve derin anlayışın kazanılması anlamına gelen bilinç değişimi düşün(cesiyle) yakından bağlantılıdır. Eğitim yaşamaya değer bir geleceğe duyulan inancı imler. Bu kabul olmaksızın insanların eğitilmesi hiç bir işe yaramaz"[168]. Ancak burada insana ne, ne kadar ve nasıl öğretilecektir. Sonra sadece öğretmek yeterli midir? Öğrenenin durumu ne olacaktır? Öğretme-öğrenme ilişkisi içerisinde ortaya çıkan davranış biçimi nasıl kontrol edilip değerlendirilecektir? İsteksiz bir toplumda, yasal kurallara dayanan bir toplumun ilerleme göstermesi mümkün olmadığı ve toplumun düzenini devam ettirmede hukuk kuralları her zaman yeterli olamadığı ve çağımızdaki uygulamaları tehdit eden bir gelişme, hukukî kuralların asla insanları ayakta tutmaya kafi gelmeyeceğidir[169].

Bugün hayatın anlamının hızlı bir şekilde kaybolduğu üzerinde duran postmodern düşünürler, bu kaybın sebepleri üzerinde durmamaktadırlar, diyebiliriz. Çünkü anlam kaybının ancak hal ve şartlara göre açıklanabileceğini ileri sürmektedirler. Anlam kaybının yanında onu yakalamaya çalışmanın ancak tüketim zihniyeti ile olabileceği ifade edilmektedir. Eski dönemlerdeki rahip ve peygamberlerin yerini bugün onlara göre psikolog ve pedagoglar almıştır. Dolayısıyla çağdaş anlam krizinin pedagoglara iştah çekici bir alan sunduğu kabul edilirken, buna bağlı olarak postmodern toplumların önemi için pedagojinin faaliyete hazir olduğu bildirilmektedir. Ancak onlar pedagogların hayatın anlamını yakalamada şimdiye kadar başarılı olamadıklarını da ilave etmektedirler. Çünkü bunun en büyük sebebi olarak, zihniyette meydana gelen değişiklik olduğunu ileri sürmektedirler. Bir taraftan hayatın anlamını yakalamada pedagoglar sorumlu değildirler, ifadelerini kullanırken bunu şöyle açıklamaktadırlar; onlar işsiz değildirler fakat çalıştıkları iş onları memnun da etmemektedir. Pedagoglar hayatın anlamını yakalamada kendi yetkilerine çok az sahiptirler. Onlar mesleklerini icra ederken ve anlamı yakalamaya çalışırken daima kendi dışında olan bir yönlendirme ile karşı karşıyadırlar[170] ifadelerini kullanmaktadırlar.

Diğer taraftan her şeyden önce eskiden dünyaya hakim olan dini düşünceler bugün artık yoktur diyen postmodern düşünürler, dünyanın eskiden "büyük bir dünya tiyatrosu" olarak düşünüldüğünü, herkesin kendilerine verilen rolleri yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Bugün ise; artık objektif bir dünyanın olmadığı, bireysel kararların geçerli olduğu ve böyle bir dünyada bireyselliğin merkezî bir rol

---

[167] Gellner; Ibid., s. 104.
[168] Sarup; Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm, s. 217.
[169] Benjamin; Temel Bir Eğitim Problemi, s. 70.
[170] Kupffer, Paedagogik der Postmoderne, s. 105.

oynadığı kabul edilmekte ve böylece hayatın anlamının yeniden güçlü bir şekilde gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir[171].

Hayatın anlamını yakalamaya yönelik olarak ortaya çıkan öğretme ve öğrenme kavramları, öğretenle-öğrenen arasındaki ilişkiyi de beraberinde getirmektedir. Öğretme, ister modern anlamda isterse postmodern anlamda olsun vazgeçilmez bir prensip olarak karşımıza çıkarken, bir bakıma onun evrenselliğini bize kabul ettirmektedir. Her insan birbirinin öğretmeni olurken daima bir şeyleri öğretmekte ve onu yaşayacağı bir hayata hazırlamaktadır. Burada bazen öğretimin muhtevası bazen de metotlar konusunda ortaya çıkan tartışmaları belirtmekte fayda vardır[172].

Postmodern düşünce taraftarları da bu anlamda "sadece eğitim yetkisini ve pedagojik meşrulaştırma pratiğini reddetmektedirler. Bununla beraber öğrenme-öğretme ilişkilerini değil, bir dereceye kadar bunlar çocuğun ilgilerinden yola çıkmakta ve çocuğun ihtiyaçlarını dikkate almaktadırlar"[173], şeklindeki ifadelerin yanında "öğrenme öğretimden daha önemlidir. Elbette bu gerekli bilgiyi kazanmak anlamına gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek zorunludur ve bu da her defasında aktüel olarak gerekli ne ise odur" düşüncelerine rastlanırken; devamla, sosyalleşmenin aracı olarak kabul edilen okulun fonksiyonu için "Okul için bu, ne öğrenilmek zorunludur, ne değildir sorusu altında öğrenme muhtevasını kontrol etmek anlamına gelir"[174] denilerek, çocuğun ilgi ve isteklerinin tespiti ve karşılanmasının yanında gelecekte ortaya çıkacağı düşünülen bilgi toplumunun ihtiyaçlarının da böylece karşılanacağı düşünülmektedir.

Mürebbi ve muallim arasındaki birlikteliğe dikkat çeken Rousseau, mürebbinin bir tek görevinin "çocuklara öğretilecek yalnız bir ilim vardır, bu da insanın vazifelerinin ilmidir"[175], şeklindeki düşünceleri ile çocuğun; hayatın anlamını yakalamada takip edeceği yolun, önceden belirlenen bir takım kuralları zaman içerisinde öğrenmesi ile mümkün olacağını ortaya koymaktadır, denilebilir. Bu ön kabuller bir bakıma; "mutî ve çalışkan, işlerini iyi yapmaya ve beğenilmeye dikkat eden, yaratılıştan ciddi ve azimli öğretmen" düşüncesi, öğrenciyi "kendi benliklerinden kurtarmaya mecburuz"[176] ifadeleri ile benzerlik gösterirken postmodern düşüncenin modernizmin kabul etmiş olduğu böyle bir öğretmen imajına karşı tepkinin de kaynağını meydana getirmektedir, denilebilir.

Bugün toplumumuzda herkes ilişkilerinde güvenilir bir yaklaşım isterken aynı zamanda kendini gerçekleştirmek istemektedir. Kendini gerçekleştirme daima klişe olarak kuralda görülüyor ve muhtevasız aktiviteler uzmanlar tarafından ikinci elden

---

[171] Kupffer; ibid., s.97-99.
[172] Gordon; Etkili Öğretmenlik Eğitimi, s.1-2.
[173] Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 8.
[174] Gudjons; Paedagogisches Grundwissen, s. 306.
[175] Rousseau; Emile, s. 24.
[176] Bernard; Eğitimci Mesleğimiz, s. 36.

işaret edilerek belirleniyor. Dolayısıyla sorumluluk üstlenildiği halde gerçekleşme imkanı olmuyor. Bunun sonucunda güvensizlik her gün biraz daha büyüyor, diyen postmodern pedagoji , pedagogların da neticede insan olduğunu ve bu toplumda yaşadıklarını ileri sürerlerken, onların istisnai bir yere sahip olmadıklarını yani öğretilebilir olana sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Halbuki insanların onlardan mevcut bir takım rahatsızlıkları gidermelerini beklediklerini ama bunun yukarıda sayılan bir takım sebeplerden dolayı gerçekleşemediğini dile getirmektedirler[177].

Merkezi bir takım problemlerin yanında, toplumsal alanda gittikçe bireyselleşen ve objektifleşen eğilimlerin yüzleşmesini, karşı karşıya gelmesini pedagogların, mesleklerinde hissettiklerinin de farkındadır, diyen Kupffer bunu pluralist toplumsal gelişmelere bağlarken "eğer biz bugün pluralist bir topluma sahipsek, uzmanlık da pluralist olur"[178] sözleriyle delillendirmeye çalışmaktadır. Her gün biraz daha çoğulculuğun arttığı bir toplumda, bir arada yaşama becerisini gösterebilecek kitlenin, bunu ancak demokratik olarak karar verilen ve geliştirilen bir teori ile başarabileceği ifade edilmekte "toplumun yükselen kendi değerlerinin organlarını geliştirmeyi ve kendi değişimlerinin moral yansımasının, kendini idare etmenin demokratik kurumlarını oluşturmayı, kendi kendini tahrip eden eğilimlerin üstesinden gelebilmeyi ve bunun yanında hürriyeti ortadan kaldırmayı değil aksine garanti etmeyi başarıp başaramayacağımız"[179] üzerinde pedagojik açıdan düşünülmektedir.

Formel pedagojinin birliğe ve homojenliğe yönelik gayretlerine karşılık bu alanda dogmatik olarak hareket eden pedagog, konuya eleştirel açıdan bakamadığı için norm düşüncesine ve geçerli insan görüşüne ne kadar bel bağlarsa, eşyada itiraza ve aykırı gençlerin ve çocukların normlarına o kadar az tahammül eder[180]. Kaldı ki az tahammül edilebilen sorular mesleğin temel sorularıdır. Modern pedagojinin problemli çocuklara tahammül edemediğini, aileyi sorunlu olarak vasıflandırdığını, problemli olarak tespit edilenlerin ilgili kurumlara gönderilerek, bunların uyumuna yönelik kapsamlı yardımlar teklif edildiği ileri sürülürken, bugün ise; bütünlük basitleşmiştir. Kendini gerçekleştirme hareketinde ve bütün duygusal kontrollerin tutarlı izolesini herkes söylemeye izinlidir. Çünkü eğer toplum pluralist olmak isterse, aynı zamanda o rahatlamayı garanti etmez ama birbirine tahammül etmesini diğerlerinden talep etmek zorundadır[181].

Bugün gençlerin kamusal alanla ve siyasal hayatla ilgilenmedikleri, bu sahalardan yüz çevirdikleri şeklindeki yaklaşımların varolduğu görüşünden hareket eden postmodern pedagoji, bunun sebeplerinin ne şekilde açıklanırsa açıklansın temelde genç nesillerin artık devletle ve kamusal alanlarla özdeşleşmek istemediklerini ve çünkü eleştirel bir yaklaşımla doğruyu bulmak değil, fakat kendi

---

[177] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 78.
[178] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.79.
[179] Gudjons; Paedagogisches Grundwissen, s. 300.
[180] Gudjons; Ibid., s. 300.
[181] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 80.

izafi ilgilerine uygun olanı seçmek için gayret ettiklerini ifade etmektedirler. Doğrular peşinde koşmayan, değerleri ortadan kaldıran ya da onları sadece bireylerin ilgi alanları içine sıkıştıran postmodern düşünce, tarihsel süreç içinde devletin kutsallığından söz eden bazı kültürel gelişmelere de böylece karşı çıkarken devleti yalnızca yapısallaşmış bir birlik olarak kabul etmekte ama onunla bir bütünleşme veya özdeşleşmeye karşı çıkmaktadır. Özdeşleşmeyi, otoriter düzen tasavvurlarına bağlılık olarak kabul ederlerken, bunlardan bir an önce kurtulmak gerektiğini de belirtmektedirler[182]. Elbette gençlerde özdeşleşmenin olmadığı bir duruma pedagogların sevinecekleri görüşü, onları bir nebze de olsa rahatlatmakta olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü Kupffer bunu, "pedagogun özdeşleşmeye ihtiyacı yoktur ve çocukların özdeşleşmesini durdurmaya yönelik taahhüdü hissetmesi gerekir"[183] ifadeleri ile dile getirmektedir.

a. Pedagog ile Pedagojik Varlık Arasındaki İlişki

Postmodern düşünürlerin üzerinde durdukları önemli konulardan bir diğeri ise; anlamlı bir hayatı gerçekleştirmek için pedagog ile pedagojik varlık arasındaki ilişki meselesidir. Onlar bu konuda; pedagog, "pedagojik varlığı zorlayabilir mi?" sorusundan hareket ederlerken, bu sorunun cevabının postmodern kitle kültürü içinde eğiticinin durumunu da ortaya koyacağını düşünmektedirler. Çünkü, pazar ekonomisi içinde ve kaliteli müşteri hizmetlerinden meydana gelen toplum ve toplumsal olaylar gibi eğitim ve eğiticinin de insanlararası olarak fiili bir şekilde varolduğu gerçeği ile başlar ve devam eder[184], düşüncesi temel nokta olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifade ile standartlaşan diğer hizmetler gibi daima başarılı olmak ve her defasında yeniden başlamak zorunda olan hizmetler dikkate alınmak durumunda olduğu kabul edilmektedir. Eğitici öğrenciyi zorlamanın ötesinde ona hizmetleri, müşteri hizmeti gibi her defasında yenileyerek götürürken, özel pedagojik kalitesine güvenilip güvenilemeyeceği konusu da ayrıca üzerinde durulan konular arasındadır. Pluralist bir toplumu dikkate alan postmodern pedagoji, birbirleri karşısında sınırlanmış ve farklılaşmış sahalarda ne karşılaştırılabilen ne de kültürel bir üst kavram altında sıralanabilen nitelikler vardır, temel düşüncesinden hareket etmektedir.

Bu durumda okulda öğrenilmesi gereken ne ise, bunlar prensip itibariyle uyum kabiliyeti olan yani bütün öğrencilere uygulanabilecek olan bir öğretim taslağından değil, bilakis plüralist olan münazaalar yoluyla ortaya çıkan, diğerleri gibi kamusallıkta geçerliliğe sahip olan ilgiler yoluyla yerleşebilir, düşüncesini ileri sürmektedirler. Çünkü onlara göre; bir tek kişinin özel kalitesine dayanan bir faaliyet alanında kalite mevcut değildir ve ona güvenmekte mümkün değildir[185]. Böylece öğretmenin sınıftaki kişiliğinden kaynaklanan otoriter tavrı ile bilgisinden dolayı kazanmış olduğu uzmanlık kalitesini de tartışmaya açtıkları söylenebilir.

---

[182] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 81.
[183] Kupffer; Ibid., s. 82.
[184] Kupffer; Ibid., s. 83.
[185] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 83.

Pluralizm, postmodern düşüncenin çıkış noktasıdır demiştik. Böyle bir yaklaşımda genelde, daha üstün düzenleyici bir norm olmadığı için, bir çoğu veya çok azı aynı şekilde iyi olan, bir çok imkanın hazır bulunduğu anlamı ortaya çıkmaktadır[186]. Değerler skalasında her şeyin yani birlikteliğin anlamının, çocuk sevgisinin, otoritenin v.s. aynı derecede olduğu bir alanda, eğiticinin doğruyu doğru olarak bildirme hakkı da ortadan kalkmaktadır. Çünkü onlara göre pedagojik bir ahlâk mümkün değildir ve eğiticinin bunu göstermesi de oldukça zordur[187].

Böyle bir pedagojik faaliyet alanı içinde pedagogun dikkat etmesi gereken hususlar nelerdir? O yine modern anlamda insanlarla yani öğrencinin yakınları ile parayı verenlerle, anlayışsız velilerle aynı şekilde uğraşmaya devam mı edecektir? Veya kendisini ortaya çıkan bir takım yeniliklere göre değiştirmek zorunda mıdır? Modern eğitim anlayışına karşı yöneltilen eleştiriler yanında bu eleştirilerden eğitimcilerin de nasibini aldıklarını söyleyebiliriz. Touraine, bu durumu "kimi eğitimciler, belki de eğitim düzeyi yükselen bir toplumda meslekleri gerileme gösterdiğinden dolayı, eğitim ve çocuk hakları yönündeki bu harekete, hatta bizzat kendi öğrencilerinin baskılarına karşı kendilerini savunur ve çocuklarla akıl arasında , çocukları ailelerinin, toplumsal çevrelerinin, yerel kültürlerinin baskıcı etkisinden koparıp matematiksel fikirler ve büyük kültürel yapıtlarının açık dünyasına sokmakla yükümlü bir aracı olan birer aydına dönüşmek ya da bu konumlarını korumak isterler"[188] demektedir. Buna benzer sorulardan hareket eden postmodern taraftarlar, böylesi meşguliyetlerin ancak olumsuz bir takım gayretler olarak kalacağına dikkat çekerlerken, geleneksel meslek ilişkilerinin ancak boşa harcanan zaman olarak da kalacağını kabul etmektedirler. Bu durumda pedagog için nasıl bir faaliyet alanı kalmaktadır. İşte bu durumu ise; bunların dışında pedagoglara kendi çalışma sahaları içinde özel sorumluluklarında yapısallaştırılmış ödevler kalmaktadır. Eğiten ve yardım eden mesleklerin sahipleri bu ilişkiler içinde ne saf olarak pasifleşebilir ne de dünyaya gözlerini yumabilirler. Şayet onlar, kendilerini özellikle müşteri hizmetlerinde fonksiyonellik olarak anlarlarsa, toplumsallıktan belirlenen ortalama beklentiler gibi aynı çevrimsellikte hareket ederler. Eğer pedagog günlük pratiklerde çevrimselliğe karşı hareket etmezse, onun pedagojik varlığı bu noktada söz konusudur[189].

Hayatın anlamını yakalamada pedagogları sorumlu tutmayan Kupffer, "onların belki anlam ihtiyacının içyüzünü aydınlatmada pay sahibi olabileceklerini"[190] kabul ederken "tezgahta değerli bir şey olarak ne anlam vardır ne de bizzat basit bir şekilde onu bireysel olarak ortaya koyabilirim"[191] diyerek, piyasa şartları içinde oluşacak bir anlamın her iki yönünün de aynı derecede anlamlı olabileceği şeklinde bir kanaate ulaşmaktadır.

---

186 Kupffer; Ibid., s. 85.
187 Kupffer; Ibid., s.84.
188 Touraine; Modernliğin Eleştirisi, s. 218.
189 Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s. 85-86.
190 Kupffer; Ibid., s. 106.
191 Kupffer; Ibid, s. 100.

Gençlerin son zamanlarda siyasal ve kamusal hayatla ilgelenmediklerini ileri sürmekle birlikte, hayatın anlamlı hale getirilmesinde postmodern tahriklerin özellikle ekoloji, barış ve üçüncü dünya ülkelerinin sorunlarıyla ilgilenmekte, böylece hem araçsal aklın eleştirisini yaparlarken diğer taraftan onun prensipleri üzerinde de düşündükleri görülmektedir. Bu amaçla "Çevre Eğitimi, Ekolojik bilgi ve Eko-pedagojisi" gibi yeni bilgi alanları üzerinde durmaktadırlar. Diğer taraftan barışa doğru yapılan çağrıları ve insanî hayatın birlikteliğinin tehlikeli artıkları olarak gördükleri baskı, otorite ve savaşı tetkik etmektedirler. Bunun yanında global problemlerin insanlara daha cazip geldiği düşünülecek olursa gelişmiş ve gelişmemiş ülkeler arasındaki çelişkilerin gündeme getirilmesini de ileri sürmektedirler[192].

Pedagojik Gelecek Ümitleri

Postmodern pedagoglar, modern eğitimin bugüne kadar istenileni veremediği yani çocukların, yetişkinlerin istedikleri ve planladıkları gibi yetiştirilemediğini ifade ederler. Bunun sebeplerini şu şekilde ortaya koymaktadırlar:

a) Eğitimde yanlış planlama yaptık ve doğru "muhtevaları" bildiremedik.

b) Gerçi doğru planlama yaptık fakat uygulamada pedagojik "hatalar" yaptık.

c) Bütün planlar gayesiz olarak görünmektedir. Çünkü dünya çocukluğumuzda anladığımızdan ve etkilendiğimizden tamamen farklılaştı[193].

Eğitim yoluyla çocuğu yetiştirme hususunda, onu bir meyve gibi yetiştirmeyi mi yoksa, onun mutluluğunu mu düşünmek gerektiği konusunda oldukça titiz bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Eğitimin başarısızlığını ispatlamak için devlet eliyle yapılan eğitime, bu eğitimin yapıldığı mekan olan okula karşı şiddetli tepkilerde bulunan düşünceleri anti-pedagoji olarak niteleyen Oelkers/Lehmann, bunların okulu "hile enstitüleri" şeklinde belirlediklerini ve yapılan eğitimi de "pedagojinin emperyalizmi" olarak isimlendirdiklerini ifade etmektedir[194]. Eğitimi bireyin özgürlüğüne karşı işlenen korkunç bir suç şeklinde belirleme ve çocuğu ebeveynin değerlerine göre yetiştirmeye terketme, onun diğer bir açmazını ortaya çıkarmaktadır, şeklindeki iddiaların, eğitimi başarısızlığa iten sebepler arasında sayılması Oelkers/Lehmann'a göre anti-pedagojik bir yaklaşım olarak telakki edilmektedir.

Çocuğu meyve yetiştirir gibi ele almanın yanlış olacağını düşünen Kupffer, esasen çocuğun mutluluğu nedir, bunu kimse bilmiyor diye ilave etmektedir. Modern eğitim yukarıda sıraladığı sebepleri ortaya çıkaran eğitim planının sınırlarını ve imkanlarını; manevi, davranışsal, toplumsal-sosyal ve moral saha adı altında dört ara başlık altında inceler ve hepsi için "insani düşünceler, hiçbir zaman meyve olarak

---

192 Gudjons; Paedagogisches Grundwissen, s. 299-300.
193 Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s, 107.
194 Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 38-39.

emre amade olmadığı için bu mahsul toplamanın prensipleri yanlıştır"[195] hükmünü verir. Soyut anlamda çocuğun mutluluğunun ölçüsü olup olmayacağı bilinemez ve bu önemli de değildir, ifadelerinden sonra Kupffer geleceğe yönelik olarak eğitim hakkında özetle; meyveler, dünün gayretlerinin bir sonucudur. Üretimde, önceden bilinen meyvelerin hedeflendiği her planlı eğitim dünde yönlendirir. Çünkü eğitim çoktandır köhneleşmiştir. Dünyayı bugün, bütünüyle kucaklamayı ve eğitimi yarın için düzenlemeyi başarabilirsem, bu dünya yarın tekrar değişik olacaktır. Benim gayretlerim ise buna göre dün olacaktır. Yani yarın için planlanan her şey yarın dün olacaktır. Bu anlamda gelecekteki meyve mahsulüne kadar kusursuz bir planlama anlamsızdır. Gerçi doktriner ve organize olan daima tercih edilir, fakat gelecek meyvelerin mahsul vereceği bilinmiyor. Bilinirse bu amaç olabilir fakat meyveler hiç bir şekilde tanınmayabilir[196]. Modernite yoluyla yapısallaştırılmış olan kavram ve kurumlara karşı bir reaksiyon şeklinde ortaya çıkan bu postmodernist düşünceler, genelde çocuğun kendi hayatına sahip olması hususunda titizlik gösterirlerken "hürriyetin öğretimini bağımsızlaştırma" üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Ancak her zaman "özgürlüğün özgürlüğe götürmesi şüpheli bir formül"[197] olarak ortaya çıkabilir.

Eğitim yoluyla insanların hem yaşadıkları bir hayata uyum sağlamaları hem de gelecekte yaşayacakları bir zaman dilimine hazırlanmaları elbette ki bir takım çelişkileri beraberinde getirmektedir. Bu alanda ortaya çıkan pedagojik düşüncelerin içine düştükleri dilemmalar da buradan ortaya çıkmaktadır, denilebilir. Çocuk bugün için mi yoksa gelecek için mi hazırlanmak, eğitilmek zorundadır? Ailenin, toplumun ve devletin ondan bazı beklentileri olabilir mi? Bunlara benzer soruları çoğaltmak mümkündür. Hatta eğitim sahasında ortaya çıkan manzaralara bakarak, evlerimize kadar giren televizyon vasıtasıyla her gün duyduğumuz ve gördüğümüz manzaralara bakarak eğitimden ümit kesmek de mümkündür. Ancak bütün olumsuzluklara rağmen eğitimi ve okulu emperyalist, kısıtlayıcı, otoriter, çocuğu geleceğe kurban eden v.s. gibi birtakım iddialar sonucu olarak ortadan kaldırmak ve/veya çocuğu eğitmemek durumunda mıyız?

Oelkers/Lehmann, kaleme aldıkları ve "Antipedagoji" olarak isimlendirdikleri çalışmalarında "eğitimi, bütün hayalleri etkili ihtimaller üzerinde bıraksa da sürdürmeliyiz. Bizler sadece çocuklarla yaşamayı değil, çocuklarla nasıl bir münasebet kuracağımızı düşünmeliyiz"[198] diyerek bütün olumsuzluklarına rağmen eğitim faaliyetinin sürdürülmesinden yana tavır alırlar. Elbette hiç bir ebeveyn sadece öğretmenin söylediklerine inanması için çocuğu okula veya öğretime kurban etmek de istemeyecektir[199]. Ancak insanlık tarihi bir bütün olarak anlaşılmadığı sürece insan faaliyetleri de anlaşılamayacaktır. Çünkü insan sadece bugün varolan ve yarın başka bir şekilde hayatını yaşayacak bir varlık gibi gözükmemektedir. Onları, özgürlük adına özgürlüğe kurban etmekte bir çözüm gibi gözükmemektedir. Çünkü özgürlük ancak

---

[195] Kupffer; Ibid., s. 114.
[196] Kupffer; Paedagogik der Postmoderne, s.115-116.
[197] Oelkers/Lehmann; Antipaedagogik, s. 43-44.
[198] Oelkers/Lehmann; Ibid., s.126.
[199] Reboul; Eğitim Felsefesi, s. 85.

değerler çerçevesinde kalındığı zaman özgürlük olacaktır[200]. Değerlerin olmadığı veya izafileştirildiği bir yerde özgürlük, özgürlük olmaktan çıkacaktır. Her ne kadar değerlerin çeşitli şekilde yorumlandığı ve buradan hareket ederek onların kaldırılması düşünülüyorsa, o zaman değer ve normların muhtevası ne olursa olsun, insan aklına uygunluğu veya insan aklının bir ürünü olduğu, bir başka ifade ile insanın akla sahip bir varlık olduğu tartışılır hale gelecektir, denilebilir.

Belki çocuklara sahip olmak anlamında onları zorlamamalı, mevcut şartlar içerisinde onların kendilerini gerçekleştirmelerine imkan tanımalıyız. Ama eğitim varolan bir teşebbüs, görünmeyen bir davranış olarak meydana gelmelidir. Eğitim teknolojik bir alet değildir. Dolayısıyla onun sonucunda bir meyve istihsali de düşünülemez. Teknoloji sahip olunması gereken bir gelişme şekli, fakat esir olunmaması gereken bir olgu olarak da görülmelidir. İnsan yetiştirmenin zorluğu düşünülecek olursa, mevcut rizikonun yanında çoğunlukla ortaya çıkan ve beklenen ödülün alınamaması olarak da görülebilir.

Ancak eğitmek uğruna, hızla ortaya çıkmakta olan gelişmeleri yani elektronik ve bilgisayar teknolojisi ile meydana gelmekte olan "ikinci sanayi devrimi" gibi bir gelişmeyi, "bilgi çağı" olarak adlandırılan değişimi ve bu yol ile meydana gelen gelişmeleri ve yukarıda sayılan sosyal ve kültürel olayları dikkate almaksızın yeni bir hayatın anlamının da anlaşılamayacağına ve bütün bu gelişmelerin sadece entellektüel dünyada meydana getirilen teorik birer düşünce olarak görmemek gerektiğini de göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir.

İnsanın yaşayacağı gelecek bir hayatı anlama ve hazırlık yapmada postmodern açıdan yorumlar yapılmaktadır. Onlara göre; toplumsal problemlerin çözümünde modern düşüncenin, eğitim kurumları üzerine aşırı yük yüklediği yapılan tartışmalar arasındadır. Politikanın da pedagoji üzerindeki baskısı düşünülürse problemler içinden çıkılmaz bir hale dönüşmektedir. Fakat yinede dünyanın değişen şartları karşısında gelecek bir hayatı kurma ve yönlendirmede bazı tahminlerde bulundukları da gözden uzak tutulmamalıdır. İşte burada postmodern pedagoji ve/veya eğitim hakkındaki düşüncelerini de yansıttığını gördüğümüz Gudjons'un, İsveç'li eğitim araştırmacısı T.Husen'in çalışmaları özetlenecek olursa; Husen bu çalışmasında geleceğin eğitim ve öğretimi ile ilgili olarak yedi temel husus üzerinde durmakta ve önerilerde bulunmaktadır. Bunlar:

a) Elektronik ve bilgisayar teknolojisi sayesinde günümüz ikinci sanayi devrimini yaşamaktadır. Böyle bir devre sadece teknolojik temel eğitimi zorunlu kılmıyor aksine daima daha yeni bilgileri telkin ederken, yetişkin eğitimi için daha uzun bir zaman dilimine gerek olduğu eğitimciler tarafından ifade ediliyor.

b) Sosyal kontrolün zayıflaması, şehirlerdeki çocukların dünyalarının değişmesi, polisiye olayların artması, daha bağımsız yaşama istekler,i farklı değer

[200] Oelkers/Lehmann; Ibid., s. 114.

tasavvurları ile insanların karşı karşıya kalması, plüralizmin artması, ideoloji istidatlarının gittikçe su yüzüne çıkması gibi durumlar bu alanda çok cesurane kararlar alabilecek anlayış sahiplerini beklemektedir.

c) Artan okul zamanı dolayısıyla problem olabilecek bürokratizasyon da dikkat edilmesi gereken hususlar arasında sayılıyor.

d) Öğretim ve kazanılan kabiliyetler "bilgi toplumunda" miras bırakılan refah ve kaynak olarak daha fazla bilgiyi talep , bunların daha çok fonksiyonel bilgiler olacağı kabul edilebilir.

e) Eğitim kabiliyeti, bağımsızlık, kişisel yetki, metodik yetki ve uzmanlık yetkisi yanında özel insiyatifin gittikçe artacağı düşünülmelidir.

f) Öğrenim formları gelecekte kökten değişiklik gösterirken, belki medya geleneksel öğretimin rolünü değiştirecektir. Geleceğin öğretmeni daha çok öğrenenlere uygun materyali hazırlayan ve onlara istişari olarak yardım eden öğrenim teşhisçisi olacaktır.

g) Eğitim kurumları, çocuklar ve gençlere yönelik maksada uygun öğrenme mekanları da olmak için dersin fonksiyonunu da genişletmek zorunda kalacaktır[201].

Şeklindeki düşüncelerinden sonra "toplumsal değişim, eğitim ve öğretimi değişen formları içinde gelecek hayat kalitesinin bir problemi yapmaktadır. Pedagojik temel prensipler akademik bir sonuç için sadece bir faraziyeden çok daha başkadır. Bu insanî bir geleceğin görünüşünün temel şartıdır"[202] ifadeleriyle noktalamaktadır.

Sonuç

Modern düşünce içerisinde ortaya çıkan ve henüz tam olarak netlik kazanmamış olmasına rağmen, insan faaliyetinin her alanında entellektüel eleştirel bir bakış olarak da nitelendirilen ve pedagojik anlayışları açısından incelediğimiz postmodern düşünce, her alanda olduğu gibi pedagojik sahada da tahrik eden, kışkırtan hatta yapısallaşmış fakat durağan olmadığı kabul edilen eğitim alanında da bu tutumunu sürdürerek, kendisini mevcut sisteme karşı bir alternatif olarak takdim etmektedir.

Bu çalışma, genelde toplumsal ve kültürel alandaki değişimler ile bunun bir sonucu olarak, aile içi yani ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkilerde meydana gelen değişimler ile sosyal alanda insanların davranışlarına yansıyan norm ve değerlerin

---

[201] Gudjons; Antipaedagogik, s. 305-307.
[202] Gudjons; Ibid., s. 308.

yeniden yorumlanmasını konu olarak irdelerken, bu yeniden yapılanma aşamasında ve hayatın kaybolan anlamını yakalamada pedagoglara düşen görevleri ve postmodern bir dünyada gelecek ümitlerini analitik bir metot ve eleştirel bir yaklaşımla ele almıştır.

Postmodern düşünce açısından temelde Aydınlanma hareketine yönelen ve onu esas prensipleri açısından eleştirenler öncelikle, aklın her sahada ortaya çıkan hakimiyetine karşı tepki gösterirlerken, bilimsel yaklaşımların iflas ettiği düşüncesinden yola çıkmaktadırlar. Onlara göre; dünya, artık yeniden yorumlanmalıdır. Çünkü sanayi devrimi sonrası toplumsal alanda meydana gelen modern hayat anlayışı, teknolojik bir devrimin de ateşlemesiyle yeni boyutlar kazanmıştır. Modern düşünce bir taraftan standartları insanın mutluluğuna yönelik olarak takdim ederken, diğer taraftan insanın gelecekte yaşayacağı bir hayatı planlanan bir hedefe kurban etmektedir.

Modern eğitim anlayışı da bu hedefleri gerçekleştirmede, kurallara bağlılığı, yaşanmış örnekler yardımıyla yeni hayatı idealize etmeyi ve sözleşmeye dayalı toplum kurma hayali ile yeni nesillere yaklaşırken, aynı uğurda standart metotları benimseyen ve bunları uygulayanlarla özdeşleşen bir gençlik kurmayı hedeflemekteydi, demek mümkündür. Hatta enformasyon çağı başlangıçta, ekonomik gelişmelerin yardımıyla homojenliği ağır basan bir kitle kültürü ortaya çıkarmada oldukça da başarılı olmuştur.

Ancak iletişim alanında yaşanan gerçekler, zamanla merkezî otoritenin kaybolmasına sebep olmuştur, şeklindeki bir düşünceden hareket eden postmodernistler, böyle bir dünyada insan ilişkilerinin yeniden yorumlanmasını "dil" den başlayarak ele almaktadırlar. İnsanlararası dil yorumlarının bir adım ötesinde insan davranışlarını Freudcu psiko-analitik bir metotla çözümlemeye çalışırken, toplumda meydana gelen değişimleri zaman zaman marksist ve varoluşçu bir temele oturtarak, modernin rasyonel ve ideal olarak gerçekleştirmeye çalıştığı "kendini gerçekleştirme" prensibini fiziksel bir alana indirgemektedirler.

Toplumsal kurumların durağan olmadığı tam aksine ortaya çıkan gelişmelere paralel olarak zaman içerisinde değiştiği veya bu gelişmelere uyum sağladığı görülmektedir. Aile de yapı itibariyle değilse bile, aile içi ilişkiler bakımından değişmektedir. Postmodernistler, modern düşünce ve hayat biçiminin aile içi ilişkilerini eleştirirken, yetişkinlerin çocuklar üzerindeki hakimiyetini gündeme getirmekte ve bunun olumsuzlukları üzerinde durmaktadırlar. Burada en çok üzerinde durdukları iki konu; "suç hukuku" ile "çocuk hukuku" dur. Ailede eşit haklara sahip olan bireylerden söz ederken, çocuk hukukundan yana görüş belirtmekte, böylece toplumsal alanda ortaya çıkan pluralizme uygun olarak bir düzenlemeden yana olmaktadırlar. Yani, bireyin çocukluktan itibaren daha özgür ve bağımsız yaşayabilmesinin yollarını araştırırlarken bunun için bireyin kendi kendini belirleme hakkının olduğunu düşünmektedirler.

Bugün toplum, iletişim teknolojisinin bir sonucu olarak kitle toplumu haline dönüşmesiyle değer ve normların insan-üstülüğü tartışılır hale gelmiştir, diyen postmodern düşünce taraftarları, baştan beri meta-anlatılara karşı sürdürdükleri eleştiriyi burada had safhaya vardırarak, norm ve değer alanında tam manasıyla bir görececiliği savunmaktadırlar. Tüketim kültürünün arttığı, subjektivizmin geçerli olduğu ileri sürülen bir alanda, hayatın bir anlamının da kalmadığı kabul edilmektedir. Böyle bir dünyada pedagog nasıl bir görev üstlenecektir? İşte o, pedagojik varlıkla ilişkisinde iyiyi, doğruyu, güzeli öğreten değil öğrenmeyi teşvik eden ve hazırlayan olarak yeni hayat anlayışı içerisinde yerini alacaktır, diyenler öğretimin değil öğrenmenin zorunlu olduğunu düşünmektedirler. Geleceğe yönelik ümitlerinde yine öğrenme kavramından hareket ederlerken, bireysel yetkilere, boş zaman değerlendirmelerine ve global problemlere yöneldikleri dikkat çekmektedir.

Henüz gerçek anlamda sona erip ermediği tartışılan bir yüzyılın sonundan söz etmenin yanında, eğitimin sonundan da konuşan postmodern pedagoglar, eğitimin yetkisinin ortadan kalkmasıyla birlikte, çocuğun gelecekte kendisinin yaşayacağı bir hayatı belirleme yetkisini kaybettiğini ileri sürmektedirler. Hayatın sürekliliği gibi eğitimin de sürekli olduğu yani öğrenmenin ve öğretmenin fonksiyonunu kaybetmediği bir dünyada sadece pluralist ve izafiyetçi bir anlayışla, yalnızca bir özgürlük uğruna, çocuğa etki etmemek, onun değer anlayışının şekillenmesinde, onu kendi istek ve arzularına terketmek, gelecek daha başka türlü olacaktır gibi basit bir düşünce ve kolaycı bir zihniyetle çocuk adına eğitim ve öğretim sahasından çekilmek, bir bakıma çocuğu hayatın zorluklarına feda etmek olmayacak mıdır?

İnsanın dünyada başıboş bırakılıp bırakılmadığı iyice analiz edilmeksizin ve konunun devlet, toplum ve aile açılarından yeterince araştırılmaksızın, "meyve yetiştirmiyoruz" şeklinde basit bir sebeple geçiştirilmesinin mümkün olmadığı düşünülmelidir. Elbette insanlık bugün için geçmişteki hayat biçimlerinden oldukça farklı bir durumdadır. İnsanın psikolojik yapısı statiklikten hoşlanmadığı gibi istikrarsızlıktan da rahatsız olduğu dikkate alındığında, değişme ve gelişme onun tabii bir durumu olarak görülmelidir. Bu arada ortaya çıkan olumsuzluklar, bilginin ya da bilimsel düşüncenin özünden değil, fakat ona hakim olacak insanın şuursuzluğundan kaynaklanmaktadır. Teknolojiye hakim olması gereken insanlık ona mahkum olduğu günden beri iç huzursuzluğu yaşamaktadır.

Anlaşılıyor ki; sosyo-kültürel alanda meydana gelen bütün gelişme ve değişmelere rağmen, öğretim ve öğrenim kavramlarından vazgeçilemeyeceği ilkesinden hareketle ortaya çıkan gerçekler karşısında hem kendisinden hem de çevresinden sorumlu olduğunu düşünen insan modelini geliştirmek, bütün insanlığın görevi ve sorumluluğu olacaktır.

Bibliyografya

Aksöyek, Ataman; "Cinsellik, Toplum ve Aile", **Aile Yazıları 3** , T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Derleyenler; B.Dikeçligil/A.Çiğdem, Bilim Serisi 5/3,1984, ss. 229-236.

Alemdar, Korkmaz/Erdoğan, İrfan; **Popüler Kültür ve İletişim**, Ümit Yayıncılık, Ankara,1994.

Alkan, Cevat; **Eğitim Felsefesi**, Uludağ Üniversitesi Basımevi,, 1983.

Atabek, Erdal; **Çocuklar Büyükler ve Tavşanlar**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1994.

Avcı, Nabi; **Enformatik Cehalet**,2.Baskı, Rehber Yayınları, Ankara,1990.

Avcı, Nabi; **İletişim Düşüncesinin Gelişimi**, Anadolu Üni. Yayınları, Eskişehir, 1988.

Baudrillard, Jean; **Tüketim Toplumu**, (çev.H.Deliçaylı/F.Keskin), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.

Benjamin, C.; "Temel Bir Eğitim Problemi: Değerler", (çev.Vehbi Çelik), **Milli Eğitim**, Aralık 1989, sayı 92, s.69-71.

Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz; "Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?", **Zeitbchrift für Pädagogik**, 33.Jg., 1987,Nr.1, ss. 61-82.

Bernard, P.; "Eğitimci Mesleğimiz", **Çağdaş Pedagojiden Seçmeler**, 2.Baskı,(çev. N. Muallimoğlu), Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, 1976.

Bilhan, Saffet; **Eğitim Felsefesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, Ankara, 1991.

Blake, Nigel; "Between Postmodernism and Anti-Modernizm: The Predicament of Edcational Studies", **Britsh Journal of Educatıonal Studies**, Vol.,44. No. 1. March 1996, pp. 42-65.

Büyükdüvenci, Sabri; **Eğitim Felsefesi "Yazılar"**, Ankara, 1987.

Dochherty, Thomas, D.; "Postmodernizm:Bir Giriş"; **Postmodernist Burjuva Leberalizmi**, Sarmal Yayınevi, İstanbul,1995, ss.7-53.

Erdoğan, İrfan/Alemdar, Korkmaz; **İletişim ve Toplum**, Bilgi Yayınevi, Ankara,1990.

Erginer, S.; **Yeni Çağın Eşiğinde**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1969.

Ergün, Mustafa; **Eğitim Felsefesi**, Ocak Yayınları, Ankara, 1996.

Featherstone, Mike; **Postmodernizm ve Tüketim Kültürü** (çev. Mehmet Küçük), Ayrıntı Yayınları, İstanbul,1996.

Foulquié, Paul; **Pedagoji Sözlüğü** (çev. Cenap Karakaya), Sosyal Yayınları, 1994.

Gellner, Ernest; **Postmodernizm İslam ve Us** (çev. Bülent Peker), Ümit Yayıncılık, Ankara, 1994.

Gordon, Thomas; **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**,(Çev. Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul,1996.

Göstemeyer, Karl-Franz; "Pädagogik nach der Moderne", **Zeitschrift für Pädagogik**, 39.Jg. 1993, Nr.5, ss. 857-870.

Gudjons, Herbert; **Pädagogisches Grundwissen**, Verlag Julius Klinkhardk, Bad Heilburnn, 1993.

Güneş, Sadık; **Medya ve Kültür**, Vadi Yayınları, Ankara,1996.

Güngör, Erol; **Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, Ötüken Yayınları, İstanbul, 1995.

Güvenç, Bozkurt; **İnsan ve Kültür**, 5.Basım,Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.

Horkheimer, M./Adorno, T. W.; **Aydınlanmanın Diyalektiği**, (çev.Oğuz Özügül),II, Kabalcı Yayınevi, İstanbul,1996.

Horkheimer, Max, **Akıl Tutulması**,(çev.Orhan Koçak), Metis Yayınları, İstanbul, 1994.

Illich, Ivan; **Okulsuz Toplum**, (çev. T.Bedirhan Üstün), Birey ve Toplum Yayınları, Ankara, 1985.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem; **İnsan Aile Kültür**, 2. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.

Khonder, Habubul Haque; "Globalleşme Teorisi:Eleştirel Bir Değerlendirme", **Türkiye Günlüğü**, Şubat 1997, sayı 44, s.65-78.

Kupffer, Heinrich; **Pädagogik der Postmoderne**, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1990.

Larraın, Jorge; **İdeoloji ve Kültürel Kimlik**, (çev.N.Nur Domaniç), Sarmal Yayınevi, İstanbul 1995.

Lenzen, Dieter; "Mythos, Metapher und Simulation", **Zeitschrift für Pädagogik**, 33.Jg. 1987,Nr.1, ss.41-61.

Lenzen, Dieter; "Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogiesche Méthexis", **Zeitschrift für Pädagogik** , 27.Beiheft,1991,ss.109-125.

Lyotard, J. F.; **Postmodern Durum** (çev. Ahmet Çiğdem), Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.

Mauthner, Fritz; **Wörterbuch der Philosophie**; c.III, Zweite, Vermehrte Auflage, Verlag von Felix Meiner in Leipzig, 1924.

Miller, Alice; **Yetenekli Çocuğun Dramı** (çev. Gönül Sezer),Arıon Yayınevi, İstanbul, 1994.

Murphy, John W.; **Postmodern Toplumsal Analiz ve Postmodern Eleştiri** (çev. Hüsamettin Arslan), Eti Kitapları, İstanbul, 1995.

Naisbitt, John/Aburdene, Patricia; **Megatrends 2000**,(çev.Erdal Güven), Form Yayınları, İstanbul, 1990.

Oelkers, Jürgen; "Die Wiederkehr der Postmoderne", **Zeitschrift für Pädagogik**, 33.Jg., 1987, Nr.1.,ss.21-39.

Oelkers, Jürgen; "Theorie der Erziehung", **Zeitschrift für Pädagogik**, 37.Jg., 1991, Nr.1, ss.13-16.

Oelkers,Jürgen/Lehmann,Thomas; **Antipädagogik: Herausforderung und Kritik**; Agentur Pedersen Westermann, Braunschweig, 1983.

Oktay, Ahmet; **Türkiye'de Popüler Kültür**,3.Baskı Yapı Kredi Yayınları,İstanbul,1995.

Postmann, Neil; **Çocukluğun Yokoluşu** (çev. Kemal İnal), İmge Kitabevi, Ankara, 1995.

Randall, John Herman/Buchler,Justus; **Felsefeye Giriş**, (çev.Ahmet Arslan), Ege Üni. Sos. Bil. Fak. Yay. Ege Üni. Matbaası, İzmir, 1982.

Reboul, Olivier; **Eğitim Felsefesi** (çev. Işın Gürbüz), İletişim Yay. İstanbul, 1991.

Rorty, Richard; **Olumsallık İroni ve Dayanışma** (çev. M.Küçük/A.Türker), Ayrıntı Yayınları, İstanbul,1995.

Rousseau, J. J.; **Emile** (çev.ler., H.Z. Ülken, A.R. Ülgener, S.Güzey), 4.Baskı, Türkiye Yayıncılık, İstanbul, 1956.

Safa, Peyami; **Peyami Safa'dan Secmeler**, 2.Baskı, Hazırlayanlar: F.K.Timurtaş / E.Göze), Yayınevi, İstanbul, 1976.

Sarup, Madan; **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**;(çev. A.Baki Güçlü), Ark Yayınevi, 1995.

Spring, Joel; **Özgür Eğitim** (çev. A, Ekmekçi), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1991.

Titiz, Tınaz; **Ezbere Hayır**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1996.

Touraine, Alain; **Modernliğin Eleştirisi** (çev. Hülya Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.

Tozlu, Necmettin; "Eğitim Felsefesindeki Son Gelişmeler", **Felsefe Dünyası**, Mart 1992, sayı 3, s. 51-54.

Turgut, İhsan; **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme**, 5. Baskı, İzmir, 1992.

Uludağ, Zekeriyya; "Aydınlanmanın Eleştirisinden Postmoderne", **Akademik Açı**, 1997/2, s. 4, ss.77-102.

Uludağ, Zekeriyya; "Modern Düşünce ve Eğitim İçerisinde Postmodern Cazibe", **Akademik Açı**, 1996/1,ss.82-97.

Ülken, Hilmi Ziya; **Eğitim Felsefesi**, M.E.B. Talim Terbiye Dairesi Yayınları, M.E.Basımevi, İstanbul, 1967.

Ülken, Hilmi Ziya; **Bilgi ve Değer**, Kürsü Yayınları, Ankara, 1965.

Ülken, Hilmi Ziya; **Felsefeye Giriş**, 2.Cilt, Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fak. Yayınları, Ankara, 1958.

Welsch, Wolfgang; **Unsere postmoderne Moderne**, VCH, Acta Humaniora, Weinheim, 1987.

Wittgenstein, L.; **Tractatus** (çev.Oruç Aruoba), B/F/S Yayınları, İstanbul,1985.

Yavuzer, Haluk; **Çocuk ve Suç**, 4. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988.

Yenişehirlioğlu, Şahin; "İnsan Nedir ve Eğitilebilir mi?", **Felsefe Dünyası**, Mart 1992 sayı 3, s.11-14.

Yılmaz, Aytekin; **Modernden Postmoderne Siyasal Arayışlar**, Vadi Yayınları, Ankara, 1995.